



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ  
ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ  
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

της

**ΜΑΡΙΑΣ ΚΑΡΟΓΛΟΥ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Τάνια Καπίκη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 3/4/2019

Η Δηλούσα: Μαρία Καρόγλου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που την διαμορφώνουν έχουν γίνει αντικείμενο εκτεταμένης ακαδημαϊκής έρευνας, γιατί σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς επιδρούν στην ποιότητα του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί και στην αφοσίωση και δέσμευση που δείχνουν στην εργασία τους. Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, η οποία καθοδηγεί, ενθαρρύνει και εμπνέει το διδακτικό έργο. Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να εξετάσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση συνθηκών εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με γνώμονα την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ακολουθώντας την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων της πρωτογενούς έρευνας που συλλέχτηκαν με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, διερευνώνται οι αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης για πτυχές της διοικητικής τους συμπεριφοράς, οι οποίες συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η ανίχνευση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους. Η εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται θεωρητική διερεύνηση του θέματος με ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση της έρευνας και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Συμπερασματικά, οι Έλληνες διευθυντές αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας τους αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και υιοθετούν και εφαρμόζουν στην ηγεσία τους στρατηγικές, τρόπους και συμπεριφορές που την ενισχύουν. Στις αντιλήψεις τους δίνεται έμφαση στον καθοδηγητικό ρόλο του διευθυντή, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, στην αναγνώριση του έργου τους και στο προσωπικό ενδιαφέρον γι' αυτούς, στοιχεία που συνιστούν βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνεται έλλειμμα στις μετασχηματιστικές πρακτικές, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, ρόλος διευθυντή, αποτελεσματικότητα, μετασχηματιστική ηγεσία.

## **ABSTRACT**

The teachers' job satisfaction has become the subject of extensive academic research, because it affects the quality of teachers' work and their dedication and commitment and, therefore, it is related to the effectiveness of the educational organization. Particularly important is the role of school leadership, which guides, encourages and inspires the teaching work. This study aims at investigating the role of the school principal in creating conditions for teachers' job satisfaction, in order to increase the effectiveness of the school unit. Using the qualitative method of analyzing data collected through semi-structured interviews, the research investigates the concepts of secondary school principals in Eastern Thessaloniki for aspects of their administrative behavior that contribute to teachers' job satisfaction. At the same time, it is attempted to detect transformative leadership features in their practices and behaviors. The study is organized in two parts. The first part is a theoretical investigation of the subject with a review of Greek and international literature and articles. The second part presents the research and the analysis of its results. In conclusion, the Greek secondary school principals acknowledge that their leadership is an essential factor of teachers' job satisfaction and they adopt and implement in their leadership strategies, ways and behaviors that enhance it. In the perceptions of principals regarding leadership, the findings refer to forms of leadership with vision, inclusive activities in decision-making, teacher motivation and individual interest in them, which are basic characteristics of the transformation leadership. At the same time, however, there is a shortage of transformational practices, which highlights the principals' need for relevant educational initiatives.

Key words: job satisfaction, principal's role, school efficiency, transformational leadership.

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Πίνακας Περιεχομένων .....	7
Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων .....	9
Ευχαριστίες .....	10
Εισαγωγή .....	11

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εργασιακή ικανοποίηση .....	14
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση .....	14
1.2 Εργασιακή ικανοποίηση και παρακίνηση .....	17
1.2.1 Θεωρίες κινήτρων .....	18
1.3 Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης .....	23
1.4 Η εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση .....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ηγεσία και Σχολικός Διευθυντής .....	28
2.1 Η έννοια της ηγεσίας .....	28
2.1.1 Διοίκηση και ηγεσία .....	28
2.1.2 Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση .....	30
2.2 Θεωρίες ηγεσίας .....	32
2.3 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας .....	35
2.3.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία .....	35
2.3.2 Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση .....	38
2.4 Σχολική ηγεσία και αποτελεσματικότητα .....	41
2.5 Ο Διευθυντής στο ελληνικό σχολείο .....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Διευθυντής σχολικής μονάδας και εργασιακή	
ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .....	47
3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στην ενίσχυση της εργασιακής	
ικανοποίησης των εκπαιδευτικών .....	47
3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των	
εκπαιδευτικών .....	50
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η ταυτότητα της έρευνας –Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά	
ερωτήματα .....	53

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	55
5.1 Η ερευνητική μέθοδος .....	55
5.2 Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου .....	56
5.3 Το δείγμα της έρευνας .....	58
5.4 Η ερευνητική διαδικασία .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας .....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις .....	92
7.1 Συζήτηση – ερμηνεία .....	92
7.2 Συμπεράσματα .....	99
7.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις .....	100
Βιβλιογραφία .....	102

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Ενημερωτικό φυλλάδιο προς τους συμμετέχοντες .....	111
Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης .....	113
Παράρτημα Γ: Συνεντεύξεις .....	115



## ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

### ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης .....	62
Πίνακας 2. Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	63
Πίνακας 3. Η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών .....	66
Πίνακας 4. Τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .....	70
Πίνακας 5. Η προσωπικότητα του διευθυντή .....	71
Πίνακας 6. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη .....	72
Πίνακας 7. Οι διευθυντές για το κοινό όραμα στο σχολείο .....	74
Πίνακας 8. Η διαμόρφωση των στόχων και η κατανομή των υπευθυνοτήτων .....	77
Πίνακας 9. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	79
Πίνακας 10. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή .....	81
Πίνακας 11. Ο ρόλος του διευθυντή στην εποπτεία των εκπαιδευτικών .....	84
Πίνακας 12. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος .....	87
Πίνακας 13. Το προσωπικό ενδιαφέρον του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς .....	89

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα. Ο ρόλος ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας .....	46
Γράφημα 1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	59
Γράφημα 2. Τύπος σχολείου .....	59
Γράφημα 3. Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση .....	60
Γράφημα 4. Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων σε ρόλο διευθυντή .....	60
Γράφημα 5. Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων .....	60

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία και τις σπουδές μου στο ΜΠΣ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την εκτίμησή μου σε όλους τους καθηγητές και ιδιαιτέρως στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Τάνια Καπίκη μαζί με τις θερμές ευχαριστίες μου για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και σε όλους τους/τις διευθυντές/ντριες που δέχτηκαν με προθυμία να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον άντρα μου και τους γιους μου για την πολύτιμη υποστήριξη, την κατανόηση και την υπομονή τους καθόλη τη διάρκεια της επίπονης αυτής προσπάθειας.

## Εισαγωγή

Στην εποχή μας, που η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί κοινωνική απαίτηση, η έννοια της σχολικής ηγεσίας τίθεται στο επίκεντρο της συζήτησης εστιάζοντας στον πολυσύνθετο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι οι ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου επιβάλλουν τη μετακίνηση από τα συγκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης σε σύγχρονα πιο συμμετοχικά μοντέλα που ακολουθούν τις θεωρίες και εμπειρικές μελέτες της «νέας ηγεσίας» (Κάντας, 1998). Οι θεωρίες αυτές προσεγγίζουν τον ηγέτη ως το πρόσωπο που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των συνεργατών και των υφισταμένων του για το έργο το οποίο από κοινού έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν (Φωτόπουλος, 2013).

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της διοίκησης, αποτελεί η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, γιατί αναφέρεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά και την απόδοση στο χώρο του σχολείου (Σαΐτης, 1992). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί, καθώς συνδέεται με την προσωπική ευημερία και την επαγγελματική λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού, αποτελεί, ταυτόχρονα, καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κάντας, 1998, Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008). Τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας αναγνωρίζουν τη σημαντική επίδραση του διευθυντή τόσο στην εξασφάλιση όσο και τη διατήρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Αξίζει να επισημανθεί ότι, στην πανελλήνια έρευνα της Saiti (2007), η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην κατεύθυνση αυτή, οι Leithwood & Jantzi (2000) προτείνουν την εφαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, στο οποίο δίνεται προσοχή στις ανάγκες του εκπαιδευτικού μέσω της έμπνευσης ενός κοινού οράματος, της νοητικής παρώθησης και της εξατομικευμένης υποστήριξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναγνωρίζοντας από τη μια τη σπουδαιότητα του διευθυντικού ρόλου στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και από την άλλη τη σημασία της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού για την επίτευξη του ρόλου του, παρουσιάζει ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων των

διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ότι, παρ' όλο που το θέμα, λόγω της σπουδαιότητάς του, έχει ήδη προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, η πολυπλοκότητά του προσφέρει περιθώρια περαιτέρω διερεύνησης με στόχο την επικαιροποίηση της τρέχουσας γνώσης και την ανάδειξη νέων πτυχών που δεν έχουν διερευνηθεί. Για το σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε μια ποιοτική έρευνα με στόχο να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σχετικά με την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τις πρακτικές και συμπεριφορές που εφαρμόζουν για την ενίσχυσή της κατά την άσκηση του έργου τους.

Η παρούσα έρευνα είναι δομημένη σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, γίνεται η θεωρητική διαπραγμάτευση του θέματος, μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται η εμπειρική διερεύνηση με την παρουσίαση της έρευνας που διεξήχθη και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και η σύνδεσή της με την έννοια της παρακίνησης και τις θεωρίες κινήτρων. Στη συνέχεια, αναλύεται η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης τόσο για τον εργαζόμενο όσο και για τον οργανισμό και καταγράφονται οι παράγοντες που την ενισχύουν, εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της ηγεσίας. Αρχικά, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός και η διάκριση των όρων «ηγεσία» και «διοίκηση» με εστίαση στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων της ηγεσίας με έμφαση στις σύγχρονες θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας και κυρίως στη μετασχηματιστική. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας ιδιαίτερος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναλύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και ιδιαίτερος του μετασχηματιστικού μοντέλου στην εξασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολουθούν άλλα τρία κεφάλαια που αποτελούν το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της

μεθοδολογικής προσέγγισης και του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχτηκε, καθώς και η περιγραφή του ερευνητικού δείγματος και της ερευνητικής διαδικασίας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων, τη συζήτηση για τους περιορισμούς της έρευνας και τη διατύπωση προτάσεων για το μέλλον.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Κεφ. 1 Εργασιακή ικανοποίηση

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή αντικείμενα μελέτης της οργανωσιακής ψυχολογίας. Το πλήθος των ερευνών που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία μαρτυρεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των ερευνητών για την εργασιακή ικανοποίηση λόγω της στενής σύνδεσής της με θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία, την αποδοτικότητα και γενικότερα τη συμπεριφορά των εργαζομένων (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τον Locke (1976, όπ. αναφ. στο Κουστέλιος & Κουστελίου, 2001), το ενδιαφέρον αυτό δικαιολογείται, αφενός, γιατί η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές παραμέτρους της καθημερινής μας ζωής και, αφετέρου, γιατί αυτή καθαυτή η έννοια της ικανοποίησης συνδέεται με την ευτυχία που είναι ο τελικός στόχος του ανθρώπου.

Ταυτόχρονα, το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για την εργασιακή ικανοποίηση εξηγεί και την πληθώρα και ποικιλία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί. Πράγματι, όπως διαπιστώνει κανείς ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διάφοροι μελετητές αποδίδουν την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίζοντας διαφορετικές μεταβλητές, χωρίς, ωστόσο, μέχρι σήμερα να καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Η Evans (1997, 1998) αποδίδει το πλήθος των ορισμών στο πολυσύνθετο του ζητήματος, στην έλλειψη σαφήνειας εκ μέρους των μελετητών και στις διαφορετικές θεωρήσεις του θέματος. Πάντως, παρά το πλήθος των ορισμών, κοινή παραδοχή των μελετητών, όπως παρατηρούν οι Κουστέλιος και Κουστελίου (2001) είναι ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία.

Παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις, οι περισσότεροι ορισμοί ακολουθούν μια κοινή λογική, που καθορίζει την εργασιακή ικανοποίηση, γενικά, ως θετικό προσανατολισμό (συναίσθημα ή στάση) που έχουν οι εργαζόμενοι σχετικά με την εργασία τους και άλλες συναφείς πτυχές της δουλειάς τους (Olcum & Titrek, 2015, Τσουνής & Σαράφης 2016). Επιχειρώντας μια συνολική θεώρηση των

εννοιολογικών προσεγγίσεων ο Weiss (2002) παρατηρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προσδιοριστεί και μελετηθεί ως ψυχική κατάσταση που προκύπτει από την ικανοποίηση των επαγγελματιών, αλλά και των γενικότερων αναγκών του ατόμου, ως συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από την ικανοποίηση των εργασιακών αξιών του ατόμου και ως στάση απέναντι στην εργασία του.

Ένας γενικός και πολύ διαδεδομένος ορισμός της εργασιακής ικανοποίησης, ως συναισθήματος είναι του Locke (1976), ο οποίος την προσδιορίζει ως «μία ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών του ατόμου» (Locke, 1976, 1304). Στην ίδια κατεύθυνση ο Spector (2000) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι είναι ευχαριστημένοι ή δυσαρεστημένοι από την εργασία τους και τις διαφορετικές πτυχές της.

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ακόμη η εννοιολογική προσέγγιση της εργασιακής ικανοποίησης ως στάσης, δηλαδή συναισθηματικής και νοητικής αξιολόγησης του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Brief, 1998). Η θετική και ευνοϊκή στάση απέναντι στην εργασία υποδηλώνει εργασιακή ικανοποίηση, ενώ οι αρνητικές και δυσμενείς στάσεις απέναντι στην εργασία υποδηλώνουν δυσαρέσκεια (Armstrong, 2006). Ορίζοντας την εργασιακή ικανοποίηση ως στάση, ο Weiss υποστηρίζει ότι « η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια θετική (ή αρνητική) αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τη δουλειά του» (Weiss, 2002, 175). Στην ίδια κατεύθυνση οι Robbins & Judge, (2011) ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ως μια από τις σημαντικότερες εργασιακές στάσεις του ατόμου που εκφράζει ένα θετικό συναίσθημα το οποίο προκύπτει από την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της εργασίας.

Επιχειρώντας μια σφαιρική προσέγγιση οι Bernstein & Nash, (2008) υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία περιλαμβάνει στοιχεία συναισθηματικά (που αναφέρονται στα συναισθήματα του ατόμου απέναντι στην εργασία του), γνωστικά (που αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την εργασία του) και συμπεριφορικά (που περιλαμβάνουν τις πράξεις του ατόμου σε σχέση με την εργασία του).

Συμπερασματικά, η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Επιπλέον, ο βαθμός της ικανοποίησης ενός ανθρώπου από την εργασία του μπορεί να αναφέρεται στην εργασία τόσο όσον αφορά τη συνολική της εικόνα,

όσο και αναφορικά με διάφορες πτυχές της (George & Jones, 2008). Ως εκ τούτου, στην έρευνα της εργασιακής ικανοποίησης διακρίνονται δύο όψεις, η σφαιρική, η οποία αναφέρεται στο συνολικό συναίσθημα απέναντι στην εργασία και η ειδικότερη που αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας, όπως ο μισθός, οι ανταμοιβές, οι ευκαιρίες ανάπτυξης, το ωράριο, η ανάληψη ευθυνών και η ποιότητα των σχέσεων με συναδέλφους και προϊσταμένους ( Κάντας, 1998, Mueller, & Kim, 2008).

Εστιάζοντας στις θεωρητικές βάσεις των διαφορετικών προσεγγίσεων, διαπιστώνονται επιμέρους διαφορές ανάλογα με τους συντελεστές (ανάγκες, προσδοκίες, αξίες) που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση. Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τον βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών του ατόμου από την εργασία του (Χαραλαμπίδου, 1996). Ο Schaffer (1953), μάλιστα, επισημαίνει ότι όσο πιο ισχυρή είναι η ανάγκη που εκπληρώνεται, τόσο περισσότερο αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση. Άλλοι ερευνητές συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση με τις προσδοκίες που έχει κάποιος από την εργασία του. Οι προσδοκίες που έχει ένα άτομο από την εργασία του τον κινητοποιούν να δραστηριοποιηθεί για να τις εκπληρώσει (Vroom, 1964). Η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από τη διαφορά μεταξύ όλων των αποδοχών που ένα άτομο αισθάνεται ότι πρέπει να λαμβάνει από την εργασία του και όλων εκείνων των αποδοχών που πραγματικά λαμβάνει (Evans, 1998). Οι Bush και Middlewood (2005) ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ως την υποκειμενική αίσθηση ενός εργαζόμενου που προκύπτει, όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που ο εργαζόμενος έχει από αυτή (Bush & Middlewood, 2005).

Η νεότερη έρευνα, όμως, φαίνεται να απομακρύνεται από αυτή την οπτική της ικανοποίησης των αναγκών και της εκπλήρωσης των προσδοκιών και εστιάζει σε περισσότερο γνωστικές διαδικασίες (Spector, 1997). Επισημαίνεται, ταυτόχρονα, η ανάγκη να δοθεί έμφαση στις στάσεις και τις αξίες των εργαζομένων που επηρεάζουν την συμπεριφορά τους (Τσουνής & Σαράφης 2016). Η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίζεται σήμερα ως ένα σύνολο από επιμέρους στάσεις απέναντι στις διάφορες πλευρές της εργασίας που προκύπτει τόσο από τις προσδοκίες του ατόμου από την εργασία του, όσο και από τις εμπειρίες του. Η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης γίνεται ως σύνολο λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους στοιχεία (Κάντας 1998). Τέλος, Ο Locke (1976, 1984) συνδέει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα αξιών του ατόμου: «Επαγγελματική



ικανοποίηση είναι μία θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου» (Locke, 1984, 103).

## 1.2 Εργασιακή ικανοποίηση και παρακίνηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από θεωρητική άποψη η εργασιακή ικανοποίηση έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας και την έννοια της υποκίνησης. Όπως επισημάνθηκε για την εργασιακή ικανοποίηση, έτσι και για την έννοια της υποκίνησης καταγράφεται πληθώρα ορισμών στη βιβλιογραφία. Ο Κάντας (1998, 172) καταγράφει τον ορισμό των Berelson και Steiner (1964) «υποκίνηση είναι μια εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το κάνει να συμπεριφέρεται με τρόπο που διασφαλίζει την επίτευξη κάποιου στόχου» και του Pinder (1984) «υποκίνηση είναι ένα σύνολο από ενεργητικές δυνάμεις οι οποίες μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το άτομο ή από το περιβάλλον του και καθορίζουν τη στάση του απέναντι στην εργασία» και ο ίδιος, εξετάζοντας την υποκίνηση ως διοικητική λειτουργία, την ορίζει ως «τη διαδικασία ενεργοποίησης των ικανοτήτων των εργαζομένων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού».

Η υποκίνηση στην εργασία ως αντικείμενο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού περιγράφεται ως «εσωτερική» (intrinsic) ή «εξωτερική» (extrinsic), ανάλογα με τη φύση της (Sansone & Harackiewicz, 2000). Η εξωτερική υποκίνηση συμβαίνει όταν η διοίκηση παρέχει ανταμοιβές όπως ο μισθός, τα bonus, η ασφάλιση και η προαγωγή σε μία ανώτερη θέση εργασίας. Αυτή η μορφή υποκίνησης έχει άμεσα αποτελέσματα, αλλά μικρή χρονική διάρκεια (Armstrong, 2007). Αντίθετα, η εσωτερική υποκίνηση υφίσταται όταν η συμπεριφορά των ατόμων στην εργασία τους δεν προσανατολίζεται στην επιδίωξη υλικών ανταμοιβών, αλλά στην ικανοποίηση των έμφυτων ψυχολογικών αναγκών τους (Deci & Ryan, 2000). Η εσωτερική υποκίνηση προάγεται μέσω της πρόκλησης, του ελέγχου, της συνεργασίας, της αμναγνώρισης, της ικανοποίησης και της εμπιστοσύνης. Ο Vallerand (1997) διακρίνει τρεις μορφές εσωτερικής υποκίνησης: για μάθηση, όπου το άτομο πραγματοποιεί μία εργασία για να μάθει καινούρια πράγματα, για εκπλήρωση, όπου το άτομο πραγματοποιεί μία εργασία για να νιώσει ικανοποίηση και περηφάνια και για διέγερση, όπου το άτομο πραγματοποιεί μία εργασία για να νιώσει χαρά και συγκίνηση.

Οι δυο έννοιες «εργασιακή ικανοποίηση» και «υποκίνηση» δεν θεωρούνται ταυτόσημες, όμως τη σύνδεσή τους τη βρίσκουμε στις διάφορες θεωρίες κινήτρων. Με τον όρο κίνητρα της εργασίας (work motivation) εννοούμε «τις συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα» (McCormick & Pegen , 1985: 268). Επομένως, τα εργασιακά κίνητρα αφορούν την αιτία που παρακινεί τον εργαζόμενο σε κάποια συμπεριφορά, το λόγο που κατευθύνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο την διατηρεί.

### 1.2.1 Θεωρίες κινήτρων

Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας και επικεντρώνονται στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και στους παράγοντες που την μεγιστοποιούν (Παπάνης, 2007). Οι θεωρίες των κινήτρων εργασίας μπορούν να διαιρεθούν σε δυο κατηγορίες. Στις οντολογικές, δηλαδή αυτές οι οποίες εστιάζουν στο είδος και το περιεχόμενο των κινήτρων ( Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά ) και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την απόδοση στην εργασία (Vroom, Locke, Porter/Lawler).)

#### *Οντολογικές θεωρίες ή θεωρίες περιεχομένου (Content Theories)*

Μια από τις πρώτες θεωρίες περιεχομένου είναι η *θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Abraham Maslow*. Σύμφωνα με τις βασικές της αρχές, οι ανάγκες του ανθρώπου με γνώμονα την ψυχοσωματική και κοινωνική του υπόσταση σχηματίζουν μία πυραμίδα ιεραρχίας πέντε επιπέδων με κριτήριο τη σπουδαιότητα που αποδίδει σε αυτές ο ίδιος ο άνθρωπος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 242). Όταν ικανοποιηθούν οι ανάγκες ενός κατώτερου επιπέδου, τα άτομα επικεντρώνουν την προσπάθειά τους στις ανάγκες του επόμενου υψηλότερου επιπέδου που κυριαρχούν (Χυτήρης, 1996, 161). Στην βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι φυσιολογικές ή βασικές ανάγκες ( π.χ. για τροφή και στέγη) που κατά προτεραιότητα προσπαθεί να ικανοποιήσει ο άνθρωπος, καθώς συνδέονται με την ύπαρξή του ως βιολογικού οργανισμού. Ακολουθούν οι ανάγκες για ασφάλεια και σταθερότητα. Στο τρίτο επίπεδο τοποθετούνται οι ανάγκες του ανθρώπου να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και να ανήκει στο κοινωνικό σύνολο και σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες. Στο επόμενο

επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες για εκτίμηση, αποδοχή και σεβασμό. Τέλος στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης και του αυτοπροσδιορισμού, δηλαδή η ανάγκη του ανθρώπου να αναπτύξει τη δυναμικότητά του ώστε να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του, να τελειοποιηθεί και να φτάσει στο υψηλότερο σημείο (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον Κάντα, η αυτοπραγμάτωση είναι ένα συνεχές κίνητρο, το οποίο ο άνθρωπος επιδιώκει συνεχώς, αλλά σπάνια μπορεί να πετύχει (Κάντας, 1998).

Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών είχε σημαντική απήχηση στην επιχειρησιακή πράξη, γιατί απεικόνισε με έναν απλό και σχηματικό τρόπο τα κίνητρα της συμπεριφοράς των εργαζομένων (Λαδόπουλος, 1995). Η θεωρία του Maslow έχει δεχτεί έντονη κριτική, γιατί η εμπειρική διερεύνηση δεν επιβεβαίωσε απόλυτα τον διαχωρισμό των αναγκών στις πέντε κατηγορίες και τη βασική θέση της θεωρίας ότι η ικανοποίηση μιας ανάγκης οδηγεί στη μείωση της σημασίας της και στην εστίαση σε μια ανώτερη (Κάντας, 1998, Μπουραντάς, 2002, Kaur, 2013).

*Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg (1968)* είναι μια θεωρία αρκετά δημοφιλής στο χώρο της Διοίκησης που επιχειρήσε τη σύνδεση των κινήτρων εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνοντας δυο κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση:

1. Παράγοντες παρακίνησης: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα κίνητρα, δηλαδή παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την φύση ή το αντικείμενο της εργασίας (motivation factors) και δραστηριοποιούν και υποκινούν θετικά το άτομο για καλύτερα αποτελέσματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως παράγοντες παρακίνησης θεωρούνται η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προαγωγής (ανόδου) (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

2. Παράγοντες υγιεινής - διατήρησης: Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα αντικίνητρα, δηλαδή παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (maintenance factors), οι οποίοι δε παρακινούν, αλλά παρεμποδίζουν την ανάπτυξη δυσαρέσκειας στο χώρο εργασίας και βοηθούν στη διατήρηση ενός «υγιεινού» περιβάλλοντος. Οι παράγοντες υγιεινής είναι: η πολιτική και η διοίκηση της επιχείρησης, ο προϊστάμενος, οι σχέσεις με τον προϊστάμενο, οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, οι σχέσεις με συναδέλφους, η προσωπική ζωή, οι σχέσεις με τους υφισταμένους, η κοινωνική θέση (γόητρο) και η ασφάλεια (Χυτήρης, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg η εργασιακή ικανοποίηση δεν εξασφαλίζεται αυτόματα με την εξάλειψη των παραγόντων δυσαρέσκειας, αλλά κυρίως με την

προώθηση των παραγόντων που υπάγονται στην κατηγορία των κινήτρων (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Παρά την εκτεταμένη χρήση της στην πρακτική της διοίκησης, η θεωρία του Herzberg, έχει επικριθεί για εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα (Κάντας 1998). Η κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε κίνητρα και αντικίνητρα θεωρήθηκε άκαμπτη, καθώς τόσο οι παράγοντες παρακίνησης όσο και οι παράγοντες υγιεινής είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως πηγές ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας (Κάντας 1998).

*Η θεωρία των επίκτητων αναγκών (ή των κινήτρων επίτευξης) του McClelland (1975) προσδιορίζει τρεις επίκτητες ανάγκες που λειτουργούν ως κίνητρα και καθορίζουν την παρακίνηση του ατόμου στον εργασιακό χώρο (Χυτήρης, 1996). Πρόκειται για την ανάγκη του ατόμου για επιτεύγματα και υψηλές αποδόσεις, την ανάγκη για κοινωνική ένταξη και δημιουργία δεσμών και την ανάγκη για εξουσία, δύναμη και επιρροή στους άλλους (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία η εργασιακή ικανοποίηση σε κάθε εργαζόμενο προκύπτει με την κάλυψη της ανάγκης που εκείνος θεωρεί σημαντικότερη (Κουτούζης, 1999).*

*Η διπολική θεωρία X και Y του McGregor (1960), περιγράφει δύο αντικρουόμενες υποθέσεις για την υποκίνηση, εστιάζοντας στη συμπεριφορά του ατόμου στο περιβάλλον εργασίας του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 57). Η θεωρία X ξεκινά από την υπόθεση ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν χαίρονται με την εργασία τους, και αποφεύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία Y, τα άτομα έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, επιζητούν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα και είναι αφοσιωμένα στο έργο τους (Πασιαρδής, 2014).*

#### *Θεωρίες μηχανιστικές ή διαδικαστικές*

Οι μηχανιστικές ή διαδικαστικές θεωρίες εστιάζουν στις διαδικασίες που ωθούν τα άτομα να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και λειτουργούν σαν κίνητρα για την εργασία του. Σε αυτές τις θεωρίες δίνεται προσοχή στις πηγές και τα αίτια των συμπεριφορών των εργαζομένων, καθώς και στα κίνητρα που επηρεάζουν την ένταση και την κατεύθυνση των συμπεριφορών αυτών (Shen Kian, Wan Yusoff, & Rajah, 2014).

*Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) επιχειρεί τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης εστιάζοντας στη διαδικασία της παρακίνησης, δηλαδή στο πώς παρακινείται το άτομο (Μπουραντάς, 2002). Υποστηρίζει ότι οι*

εργαζόμενοι δραστηριοποιούνται μόνο όταν προσδοκούν ότι η συμπεριφορά τους θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα και προσαρμόζουν ανάλογα την ένταση της προσπάθειάς τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας να του εξασφαλίσει τα αποτελέσματα και τις αμοιβές που επιθυμεί. Επομένως, η θεωρία επικεντρώνεται σε τρεις σχέσεις: τη σχέση προσπάθειας-απόδοσης, τη σχέση απόδοσης- ανταμοιβής και τη σχέση ανταμοιβής- προσωπικών στόχων. Ο εργαζόμενος έχει κίνητρο να ασκήσει ένα υψηλό επίπεδο προσπάθειας όταν πιστεύει ότι θα τον οδηγήσει σε καλές επιδόσεις, που θα του αποφέρουν ανταμοιβές οι οποίες θα ικανοποιήσουν τους προσωπικούς του στόχους ( Robbins & Judge, 2011).

*Η θεωρία της ισότητας που διατυπώθηκε από τον Stacy Adams (1965) στηρίζεται στην επιθυμία των ατόμων για ίση και δίκαιη μεταχείριση σε σχέση με τους άλλους εργαζόμενους (Μπουραντάς, 2002). Οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τα οφέλη που λαμβάνουν από την εργασία τους (μισθό, αυξήσεις, αναγνώριση, προαγωγές) σε σχέση με αυτά που προσφέρουν (προσπάθεια, εμπειρία, γνώσεις, ικανότητες) και συγκρίνοντάς τα με τα αντίστοιχα των συναδέλφων τους ή άλλων εργαζομένων σε παρόμοιες εργασίες (Κάντας, 1998). Όταν το αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτής ικανοποιεί το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ισότητας του εργαζομένου, αυτός αισθάνεται δικαιωμένος και διατηρεί σταθερή ή ακόμη βελτιώνει την απόδοσή του. Αντίθετα, αν ο εργαζόμενος πιστεύει ότι προσφέρει περισσότερα από όσα απολαμβάνει από την εργασία του, τότε αισθάνεται δυσαρέσκεια και για να αποκαταστήσει τη δικαιοσύνη προσαρμόζει τη συμπεριφορά του μειώνοντας την αποδοσή του ή απαιτώντας καλύτερες ανταμοιβές (αύξηση, άδειες, κλπ.) (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).*

Ο Locke με τον Latham (1990) ανέπτυξαν τη *θεωρία του καθορισμού των στόχων (Goal setting theory)*, σύμφωνα με την οποία ο καθορισμός των στόχων αποτελεί βασική πηγή παρακίνησης για την εργασία. Οι άνθρωποι παρακινούνται περισσότερο από δυσκολότερους, αλλά ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι ενεργοποιούν την προσπάθεια και την επιμονή τους και αυξάνουν την αποδοτικότητα τους και την ικανοποίηση από την εργασία (Πλατσίδου. & Γωνίδα, 2005) . Η σχέση στόχων - αποδοτικότητας ενισχύεται ακόμη από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη σαφήνεια των στόχων, τη δέσμευση του ατόμου σ' αυτούς και από την

ανατροφοδότηση που δίνει τη δυνατότητα αναπροσαρμογής της δυσκολίας των στόχων και αναγνώρισης των επιδόσεων των εργαζόμενων ( Robbins & Judge, 2013).

### *Συμπεράσματα*

Μελετώντας τις θεωρίες που αφορούν στην εργασιακή ικανοποίηση, οδηγείται κανείς στη διαπίστωση ότι, αν και καμιά θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει στην πλήρη κατανόηση του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου, μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά μεταξύ τους στη συστηματική μελέτη των επιμέρους πτυχών του και των παραγόντων που οδηγούν στην ικανοποίηση από την εργασία (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Η εργασιακή ικανοποίηση διαμορφώνεται από μια σειρά παραγόντων, που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, τις συνθήκες εντός των οποίων το ασκούν, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Robbins & Judge, 2011). Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική προσέγγιση της εργασιακής ικανοποίησης, καταλήγουμε στους 12 παράγοντες που, σύμφωνα με το Locke (1976, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) διαμορφώνουν την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους:

1. Η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τον εργαζόμενο και να μην είναι κουραστική και ανιαρή.
2. Η καλή απόδοση να αμείβεται και να υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα σε απόδοση και εργαζόμενο. Ως αμοιβή πρέπει να θεωρείται κάθε είδους παροχής προς τον εργαζόμενο.
3. Να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το επιτυχές έργο, δηλαδή λεκτική αναγνώριση, έπαινος και άλλες μη χρηματικές αμοιβές.
4. Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας ως προς το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου.
5. Να υπάρχει σωστή εποπτεία που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον προς τους εργαζόμενους και βοήθεια προς αυτούς κατά την εκτέλεση του έργου τους.
6. Να υπάρχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας μεταξύ συναδέλφων, μεταξύ εποπτών και εργαζομένων.
7. Να υπάρχει αποτελεσματική πολιτική από τη πλευρά της επιχείρησης που να υποβοηθά τους εργαζόμενους στο έργο τους.

8. Να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζομένους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους.
9. Να καλλιεργείται το αίσθημα ότι οι χρηματικές αμοιβές μοιράζονται δίκαια.
10. Να υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε τομείς που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά.
11. Να δίνεται, κατά το δυνατό, μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο.
12. Να υπάρχει σαφήνεια ρόλων ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει.

### **1.3 Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης**

Στο χώρο του σύγχρονου μάνατζμεντ αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η μεγάλη αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο ρόλος του για την πρόοδο ενός οργανισμού. Κάθε οργανισμός επιδιώκει να έχει το καλύτερο ανθρώπινο δυναμικό, για πετύχει τους στόχους του, αλλά αυτό είναι εφικτό μόνο όταν οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους (Javed, Jaffari & Rahim, 2014). Ο βαθμός της ικανοποίησης των εργαζομένων από τη δουλειά τους είναι μία από τις πιο διερευνημένες πτυχές του χώρου εργασίας (Judge et al., 2001), κυρίως λόγω των επιπτώσεών του στη συμπεριφορά και την παραγωγικότητα των εργαζομένων (Arnett, Laverie & McLane 2002, Olcum & Titrek, 2015). Η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων θεωρείται παράγοντας - κλειδί για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, γιατί όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλουν για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Shaukat, Senin, & Ahmed, 2012).

Τα τελευταία χρόνια διεξάγονται πλήθος έρευνες, οι οποίες επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της εργασιακής ικανοποίησης για την ευημερία των εργαζομένων και κατ' επέκταση για την ευημερία του οργανισμού. Συγκεκριμένα, τα πορίσματα των ερευνών συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων με έναν άλλο παράγοντα της εργασίας, την εργασιακή δέσμευση (job commitment), που εκδηλώνεται με αυξημένη αποδοτικότητα, χαμηλή συχνότητα απουσιών και μειωμένες προθέσεις για αποχώρηση. Επίσης, αποδεικνύεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύει θετικές συμπεριφορές του εργαζόμενου, όπως ενδιαφέρον για τον οργανισμό και καλύτερη συνεργασία με τους συναδέλφους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Κάντας, 1998). Η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται

με αύξηση στην απόδοση και την ποιότητα της εργασίας και με μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ενδιαφέρον για καινοτόμες δράσεις (Sharma, & Jyoti, 2009). Τέλος, δεδομένου ότι η εργασία καταλαμβάνει σημαντικό μέρος της ζωής ενός ανθρώπου, η εργασιακή ικανοποίηση έχει επίδραση και στην προσωπική ζωή του, βελτιώνοντας τη σωματική και ψυχική υγεία του (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014) και επηρεάζοντας θετικά τη γενικότερη στάση του απέναντι στη ζωή, την οικογένεια και τον εαυτό του (Χαραλαμπίδου, 1996).

Αντίθετα, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια, που εκδηλώνεται με αδικαιολόγητες απουσίες του εργαζόμενου, με αναζήτηση νέας εργασίας, συναισθηματική εξάντληση και αποπροσανατολισμό από τους στόχους του οργανισμού (Κάντας, 1998). Ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες της χαμηλής εργασιακής ικανοποίησης είναι το εργασιακό άγχος και, σε ακραίες περιπτώσεις, η επαγγελματική εξουθένωση (Μπελιάς, 2015). Ο εργαζόμενος γίνεται λιγότερο παραγωγικός, δεν έχει κίνητρο να συνεχίσει τη δουλειά του και γενικά δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σ' αυτήν. Έτσι, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης έχει άμεσο αντίκτυπο στην ευημερία του οργανισμού με αρνητικά αποτελέσματα που αφορούν την μειωμένη απόδοση και εργασιακή δέσμευση, την απόσυρση των εργαζομένων (Olcum & Titrek, 2015) και, κατ' επέκταση, την αύξηση του κόστους, τη μείωση των κερδών και τέλος τη δυσαρέσκεια των πελατών (Javed et al., 2014). Επιπλέον, δεν πρέπει να υποτιμάται και ο αντίκτυπος στην ψυχική υγεία του εργαζόμενου, που οδηγείται σε σωματική, πνευματική και συναισθηματική απόσυρση, αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται αρνητικά και η οικογενειακή του ζωή (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

#### **1.4 Η εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση**

Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο της εκπαίδευσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε παράγοντα καθοριστικής σημασίας στην προσπάθεια στήριξης ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στον απαιτητικό ρόλο τους, είναι απαραίτητο να νιώθουν καλά για τη δουλειά τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτή. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Heller, Clay & Perkins, 1993), καθώς οι



ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και προθυμία να επενδύσουν χρόνο και ενέργεια στο έργο τους (Nguni, et al., 2006).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας (Eliophotou-Menon et al., 2008). Η βιβλιογραφική επισκόπηση της διεθνούς έρευνας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν το φαινόμενο, με βάση τη θεωρία του Herzberg που διακρίνει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες επιρροής. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τα διδακτικά καθήκοντα (την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών, τις κοινωνικές σχέσεις, κ.ά.) και προκαλούν ικανοποίηση, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες αφορούν γενικά τις συνθήκες εργασίας (το φόρτο εργασίας, τις αμοιβές, τις διοικητικές υποχρεώσεις, κ.ά.) και προκαλούν δυσαρέσκεια. Εκκινώντας από την ίδια βάση, οι Dinham και Scott (1998) στο πλαίσιο της έρευνας “International Teacher 2000 Project” κατέληξαν σε ένα πιο σύνθετο μοντέλο που προτείνει και μια τρίτη κατηγορία παραγόντων που περιλαμβάνει παράγοντες που δεν προκαλούν ούτε ικανοποίηση ούτε δυσαρέσκεια και σχετίζονται τόσο με εσωτερικές διεργασίες του σχολείου (π.χ. σχολική ηγεσία και κλίμα, διαδικασίες λήψης αποφάσεων κλπ.), όσο και με τη θέση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. σχολική φήμη).

Σύμφωνα με τις έρευνες η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με παράγοντες, όπως οι προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους, η διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και ανεξαρτησία στο έργο τους, οι ευκαιρίες για καινοτομία, για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη (Bogler, 2001, Zembylas, & Papanastasiou, 2006). Ο σημαντικότερος, όμως, παράγοντας ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με το γεγονός ότι δουλεύουν με παιδιά (Bogler, 2001). Είναι χαρακτηριστικό ότι η επιτυχία στις επιδόσεις των μαθητών και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με παλιούς και νέους μαθητές τους καταγράφονται στις έρευνες ως οι βασικότερες πηγές της ικανοποίησής τους από την εργασία (Dinham, 1995).

Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώνουμε ότι η έρευνα για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα, με το ενδιαφέρον να εντοπίζεται περισσότερο στην πρωτοβάθμια και λιγότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ερευνών σε

Ελλάδα και Κύπρο εμφανίζουν μέτρια έως υψηλά επίπεδα στη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Koustelios, A. 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008). Παράλληλα, οι έρευνες που πραγματοποιούνται εστιάζουν στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Δημητρόπουλου (1998) στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια διαπιστώθηκε ότι η σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης για τον Έλληνα εκπαιδευτικό είναι η προσωπική ικανοποίηση που αισθάνεται προσφέροντας έργο. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες ικανοποίησης είναι η αναγνώριση της προσφοράς του, η κοινωνική καταξίωση και η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού στο έργο του. Παρόμοια έρευνα του Κάντα (1992) σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε ως σημαντικότερους παράγοντες ικανοποίησης τη φύση του επαγγέλματος και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, ενώ ως παράγοντες δυσαρέσκειας τις χαμηλές αμοιβές και τις μειωμένες ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης.

Άλλες έρευνες επιχείρησαν να διερευνήσουν το βαθμό συσχέτισης της εργασιακής ικανοποίησης με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Αναφορικά με το φύλο, η έρευνα του Koustelios (2001) παρουσιάζει υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ αντίθετα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών της Παπαναούμ (2003) και των Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008). Επιπλέον, από τις έρευνες των Kafetsios και Loumakou, (2007) και των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στο εξωτερικό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έχουν τα αποτελέσματα μιας ευρείας έκτασης πανελλήνιας έρευνας της Σαΐτη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παραγοντική ανάλυση των στατιστικών στοιχείων της έρευνας προσδιόρισε δέκα παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, τις δυνατότητες προαγωγής και τα πλεονεκτήματα από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, τις ανταμοιβές αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και της απόδοσής τους από τη διοίκηση, τις αμοιβές τους, τη σχολική οργάνωση, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν ως

σημαντικότερο παράγοντα το ρόλο του σχολικού διευθυντή και συγκεκριμένα τις παραμέτρους που αφορούν στις ηγετικές του ικανότητες, στη δίκαιη μεταχείριση και αναγνώριση του έργου των συνεργατών του και τη συμβολή του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ( Saiti, 2007).

## **Κεφάλαιο 2 Ηγεσία και Σχολικός Διευθυντής**

Στον πολυδιάστατο και σύνθετο χώρο της διοίκησης της Εκπαίδευσης, παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική ηγεσία (Nikolaidou, Huber & Muijs, 2012) και μια αξιοσημείωτη μετατόπιση της συζήτησης από το «διευθυντή – διαχειριστή» στο «Διευθυντή-ηγέτη» (Μαυρογιώργος, 1999).

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί αρχικά η εννοιολογική προσέγγιση των όρων «διοίκηση/ διεύθυνση» και «ηγεσία», ώστε να διαφανεί η διάκρισή τους. Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων της ηγεσίας με έμφαση στις σύγχρονες θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας και κυρίως στη μετασχηματιστική. Τέλος, θα αναλυθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή στο ελληνικό σχολείο.

### **2.1. Η έννοια της ηγεσίας**

#### **2.1.1 Διοίκηση και ηγεσία**

Ξεκινώντας από την έννοια της διοίκησης, διαπιστώνεται ότι, λόγω του ευρύτατου πεδίου εφαρμογής της, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τον οργανισμό στον οποίο αναφέρονται (Κουτούζης, 1999).

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1990, 43) διοίκηση είναι «ο συντονισμός και η εναρμόνιση/ ενοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα». Ο Κουτούζης (1999, 35) ορίζει τη διοίκηση ως «διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων». Αναλύοντας τους διάφορους ορισμούς για τη διοίκηση ο Κατσαρός (2008) παρατηρεί ότι οι μελετητές συμφωνούν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που είναι η επιδίωξη της επίτευξης καθορισμένων σκοπών, η οργάνωση και αξιοποίηση μιας δέσμης μέσων και η πραγματοποίηση συγκεκριμένων λειτουργιών και καταλήγει στην υιοθέτηση του ορισμού του Θεοφανίδη (1985, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008, 15) σύμφωνα με τον οποίο Διοίκηση είναι «η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό

κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις, κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Περνώντας στην εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας, επισημαίνεται αρχικά ότι, αν και σε μεγάλο μέρος της παλαιότερης, κυρίως, βιβλιογραφίας η ηγεσία και η άσκηση διευθυντικού ή εποπτικού ρόλου ταυτίζονται, πρόκειται ωστόσο για διαφορετικές έννοιες (Κάντας, 1998). Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι το ενδιαφέρον της σύγχρονης έρευνας των κοινωνικών επιστημών εστιάζει στην έννοια της ηγεσίας, ενώ ταυτόχρονα «δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί αναζητούν απεγνωσμένα ηγέτες» (Koutouzis & Malliara, 2017, 73). Η πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της ηγεσίας αναδεικνύουν αφενός τη δυσκολία προσδιορισμού της έννοιάς της και αφετέρου την πρωταρχική σημασία της στη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων. Κοινά σημεία των περισσότερων ορισμών είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας άσκησης επιρροής και αλληλεπίδρασης και ο καθορισμός κατευθύνσεων με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού (Κατσαρός, 2008, Klingborg, Moore & Varea-Hammond, 2006). Οι διαφορές στις προσπάθειες ορισμού της ηγεσίας σχετίζονται με το ποιος ασκεί την ηγεσία, το σκοπό της επιρροής, τον τρόπο άσκησης της επιρροής και τα αποτελέσματά της (Yukl, 2009). Ένας ορισμός της ηγεσίας που ανταποκρίνεται στις παραπάνω παρατηρήσεις είναι του Μπουραντά (2002), σύμφωνα με τον οποίο ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς 2002, 197) και ηγέτης είναι αυτός που «ασκεί επιρροή (όχι εξουσία), εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος και αξιών, ώστε να δίνουν εθελοντικά, αυτοβούλως και πρόθυμα, τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για το «κοινό καλό» κατά τον Αριστοτέλη» (Μπουραντάς, 2012, σελ. 149). Σε νεότερες προσεγγίσεις η ηγεσία συσχετίζεται με την ύπαρξη οράματος (Barnett & McCormick, 2003) και αναγνωρίζεται η σημασία της ενσυναίσθησης του ηγέτη, που αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και χρησιμοποιεί την πειθώ και τη συναισθηματική επιρροή του ώστε να εμπνεύσει τους υφισταμένους του (Κλαδής, 2017).

Η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας επιρροής των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ατόμου, του ηγέτη που θα «δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη» (Σαΐτης, 2008, 132-133). Στο σημείο αυτό διατυπώνεται ο προβληματισμός κατά πόσον μπορούμε να μιλάμε για ηγεσία κατά την άσκηση της διοίκησης ενός οργανισμού όταν η άσκηση της επιρροής προκύπτει μόνο με βάση την εξουσία που του δίνει η κατοχή μιας θέσης. Η δυνατότητα που έχει ένα διοικητικό στέλεχος να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων λόγω της θέσης του, δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού, η ηγεσία συνδέεται με την ικανότητα άσκησης επιρροής που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και δεν εξασφαλίζεται μόνο από την εξουσία που παρέχει στο άτομο η θέση που κατέχει (Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης, 2008). Οι Bennis και Nanus επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι διευθυντές (managers) είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα (Κάντας, 1998).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η διάκριση ανάμεσα στην άσκηση ηγεσίας και διοίκησης είναι ένα θέμα που παραμένει ανοιχτό. Ο Σαΐτης παρατηρεί σχετικά ότι «η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη «διοίκηση»: αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν» (Σαΐτης, 2008, 132). Ο Cuban (1998) συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή και την διοίκηση με την διατήρηση επιτυχημένων προτύπων δράσης και την ανάπτυξη σταθερών διαδικασιών λειτουργίας, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τη σπουδαιότητα και των δύο διαστάσεων στη δραστηριότητα ενός οργανισμού.

### **2.1.2 Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση**

Μεταφέροντας τα συστατικά στοιχεία του διοικητικού φαινομένου στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εφαρμόζουν σε γενικές γραμμές στη λειτουργία τους θέσεις και αρχές της διοικητικής επιστήμης (Everard & Morris, 1999, Κατσαρός, 2008). Ο Κατσαρός (2008, 16) αναδιατυπώνοντας τον ορισμό της διοίκησης για το χώρο της εκπαίδευσης, προτείνει τον ορισμό: «Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που

αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος». Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008, 93) η διοίκηση του σχολείου «μπορεί να οριστεί σαν η διαδικασία δημιουργίας και διατήρησης μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ώστε μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου - αξιολόγησης τα άτομα να συνεργάζονται συντονισμένα με στόχο να συμβάλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας με την αποτελεσματική χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων», ενώ ο Σαΐτης (2005, 24) ορίζει 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».

Όσον αφορά την έννοια της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ο Πασιαρδής (2014) την ορίζει ως το πλέγμα των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων και υποστηρίζει ότι αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης που έχει την ικανότητα να μεταλαμπαδεύσει το όραμα αλλά και την αποστολή του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς δεσμεύοντας δημιουργικά εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό αλλά και την τοπική κοινωνία.

Επιχειρώντας τη διάκριση των δύο εννοιών σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, που έχει σαφείς στόχους και έργο, αλλά και ξεκάθαρη ιεραρχική δομή, διαπιστώνεται ότι η διοίκηση συνδέεται με την διεκπεραίωση των καθημερινών λειτουργιών του οργανισμού ως γραφειοκρατικού μηχανισμού, ενώ ο όρος ηγεσία εμπεριέχει το όραμα και το στρατηγικό προσανατολισμό του (Κατσαρός, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση αναφέρεται στη διεκπεραίωση διοικητικών - διαχειριστικών διαδικασιών του σχολείου για την εύρυθμη λειτουργία του, ενώ η ηγεσία αφορά σε εκπαιδευτικούς στόχους, στην υποκίνηση της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, στη συνεργατική σχολική κουλτούρα, τη διαρκή επιμόρφωση, το κοινό σχολικό όραμα, με βασική αρχή τη δημοκρατία και τη συνεργασία (Heck & Hallinger, 2005).

Στη σύγχρονη έρευνα, αν και πλέον οι έννοιες ηγεσία και διοίκηση αντιμετωπίζονται ως διακριτές έννοιες, διαπιστώνεται ταυτόχρονα ότι μπορούν να λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και γίνεται κατανοητό ότι τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι όχι μόνο αποτελεσματικοί μάνατζερ αλλά και ηγέτες (Κατσαρός, 2008). Οι Bush και Midlewood (2005) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία και η διοίκηση είναι ξεχωριστές, αλλά συμβάλλουν ισότιμα στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και στην επίτευξη των στόχων τους, τονίζοντας τη σημασία τόσο της ύπαρξης οράματος όσο και της διασφάλισης της αποτελεσματικής λειτουργίας των καινοτομιών και των υπόλοιπων λειτουργιών του σχολείου.

## 2.2 Θεωρίες ηγεσίας

Το ενδιαφέρον της έρευνας για την ηγεσία, οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών θεωριών, που επιχείρησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις εξετάζοντας τους παράγοντες και τις συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Οι θεωρίες αυτές ακολουθούν μια εξελικτική πορεία, κατά την οποία η κάθε θεωρία αναδεικνύει διαφορετικές διαστάσεις της ηγεσίας και θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας άλλης θεωρίας (Ladkin, 2010). Στην ενότητα αυτή μετά από μια σύντομη ανασκόπηση των παραδοσιακών θεωριών ηγεσίας θα γίνει μια αναλυτικότερη παρουσίαση των σύγχρονων θεωριών της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

### *Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Trait based Theories)*

Στις δεκαετίες του 1930 και 1940 η θεωρία αυτή, έχοντας ως αφετηρία την πεποίθηση ότι οι ηγέτες γεννιούνται, δεν γίνονται, προσπάθησε να ερμηνεύσει το φαινόμενο της ηγεσίας προσδιορίζοντας τα ιδιαίτερα φυσικά, πνευματικά, ψυχικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες εκ γενετής και τους διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Πασιαρδής, 2004). Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική, γιατί οι διάφορες έρευνες παρουσίαζαν ασάφειες καταγράφοντας ένα πλήθος ηγετικών χαρακτηριστικών και εστίαζαν μόνο στον ηγέτη, απομονώνοντάς τον από το πλαίσιο και τις εκάστοτε συνθήκες (Κουτούζης, 1999, Northouse, 2007).



### *Οι θεωρίες που μελετούν τη συμπεριφορά (behavioral theories)*

Οι θεωρίες αυτές μελετούν τον τρόπο που αλληλεπιδρά ο ηγέτης με τα άτομα ή τις ομάδες των οποίων ηγείται, προσπαθώντας να εντοπίσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο ηγέτης πρέπει να αναλύσει την κατάσταση και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Με βάση τα πορίσματα των ερευνών που διερεύνησαν τη στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων προέκυψε μια ταξινόμηση των τριών βασικών τύπων (στιλ) ηγετικής συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών (Κατσαρός, 2008):

- το αυταρχικό, στο οποίο ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, χωρίς τη συμμετοχή των υφισταμένων, οι οποίοι υποχρεώνονται να τις εκτελέσουν από το φόβο των κυρώσεων
- το εξουσιοδοτικό (*laissez fair*), στο οποίο ο ηγέτης μεταβιβάζει τη λήψη απόφασης στους υφισταμένους του
- το δημοκρατικό, στο οποίο εφαρμόζονται συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων με τη συμμετοχή του ηγέτη και των υφισταμένων.

Ξεκινώντας με κριτήριο τον προσανατολισμό του ηγέτη προς το έργο ή προς τους ανθρώπους, διαμορφώθηκαν τα πέντε στιλ ηγεσίας σύμφωνα με το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton:

- το αδιάφορο: ο ηγέτης δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για το έργο όσο και στους ανθρώπους
- το αυταρχικό: ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για το έργο και χαμηλό για τους ανθρώπους
- το πειστικό: ο ηγέτης δείχνει μέτριο ενδιαφέρον τόσο για το έργο όσο και στους ανθρώπους
- το ανθρωπιστικό: ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και χαμηλό για το έργο
- δημοκρατικό: ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για το έργο (Ζαβλανός, 1997).

Οι θεωρίες συμπεριφοράς συνέβαλαν στην κατανόηση της διαδικασίας της ηγεσίας με τη νέα εκτίμηση ότι τα ηγετικά χαρακτηριστικά είναι επίκτητα και οι ηγέτες μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο ηγεσίας τους (Northouse, 2007), αλλά δεν εξέτασαν τις συνθήκες και τις διαφορετικές καταστάσεις στις οποίες ενεργεί ο ηγέτης (Κάντας, 1998).

#### *Οι ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories)*

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του 1960 διαμόρφωσαν το πρότυπο του ευέλικτου ηγέτη που προσαρμόζει την ηγετική συμπεριφορά του στις εκάστοτε καταστάσεις. Σύμφωνα με την «Ενδεχομενική Θεωρία της Ηγεσίας» του Fiedler οι διαφορετικές συνθήκες απαιτούν από τον ηγέτη διαφορετικό στιλ ηγεσίας και ανάλογα με τις περιστάσεις μπορούν να είναι αποτελεσματικά όλα τα στιλ διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Η Θεωρία διαδρομής-στόχου βασίστηκε στη θεωρία των προσδοκιών του Vroom και συνέδεσε την ηγετική συμπεριφορά με την παρακίνηση των εργαζομένων. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διευκολύνουν την διαδρομή των εργαζομένων προς την επίτευξη των στόχων παρέχοντάς τους κίνητρα και ικανοποιώντας τις ανάγκες τους (Κάντας, 1998). Οι ενδεχομενικές θεωρίες είναι αποδεκτές και σήμερα, δέχονται όμως και κριτική, κυρίως γιατί βασίζονται στην προσωπική εκτίμηση του ηγέτη για τις συνθήκες και τις ανάγκες των εργαζομένων χωρίς θεωρητική κάλυψη (Κουτούζης, 1999).

#### *Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας*

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, δημιουργείται μια νέα τάση με θεωρίες που αναφέρονται στο χαρισματικό ηγέτη (Κάντας, 1998), οι οποίες προσεγγίζουν τον ηγέτη ως το πρόσωπο που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των συνεργατών και των υφισταμένων του για το έργο το οποίο από κοινού έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν (Φωτόπουλος, 2013). Η τάση αυτή ονομάστηκε «νέα ηγεσία» και περιλαμβάνει τις προσεγγίσεις της «οραματικής ηγεσίας» (visionary), της χαρισματικής ηγεσίας (charismatic), της συναλλακτικής ηγεσίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Κοινά στοιχεία αυτών των θεωριών είναι η ύπαρξη οράματος και η επικοινωνία του οράματος στους συνεργάτες, η παρακίνηση και ενδυνάμωση των μελών, η διαμόρφωση κοινής κουλτούρας και η εμπιστοσύνη των μελών στον ηγέτη (Κάντας, 1998, Φωτόπουλος, 2013).

## 2.3 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη Διοικητική Επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Στη βιβλιογραφία συναντούμε διαφορετικές ταξινομήσεις των τύπων ηγεσίας που αφορούν στη εκπαίδευση. Μια από τις πιο γνωστές είναι η ταξινόμηση των Leithwood, Jantzi & Steinbach που περιλαμβάνει έξι διαφορετικούς τύπους ηγεσίας: α) την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), β) τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), γ) τη διοικητική εξουσία (managerial leadership), δ) τη συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), ε) την ηθική ηγεσία (moral leadership), και στ) την ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership). Αργότερα οι έρευνες των Bush & Glover (2003) και Bush (2011) συμπλήρωσαν άλλους τρεις τύπους ηγεσίας τη συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), τη διαπροσωπική (interpersonal leadership) και τη μεταμοντέρνα ηγεσία (postmodern leadership) (Κουτούζης, 2012).

Στη συνέχεια της εργασίας θα γίνει αναλυτική προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς πρόκειται για το μοντέλο ηγεσίας που στη βιβλιογραφία συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση (Powell, Butterfield & Bartol, 2008, Ahmad, Adi, Noor, Rahman & Yushuang., 2013) και γι' αυτό το λόγο σχετίζεται με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

### 2.3.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία

Ξεχωριστή θέση στις προσεγγίσεις της «νέας ηγεσίας» κατέχει η μετασχηματιστική ηγεσία. Πρόκειται για μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ ηγέτη και οπαδών (Piccolo & Colquitt, 2006). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν μια εξαιρετική επιρροή στους υφισταμένους τους αυξάνοντας το επίπεδο των κινήτρων και της ηθικής για να τους παρακινήσουν να εκτελέσουν πέρα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, μεταβάλλοντας έτσι τόσο τους οπαδούς όσο και την οργάνωση σε μια πιο επιθυμητή κατάσταση (Northouse, 2013).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας οριοθετήθηκε εννοιολογικά από τον Burns (1978), ο οποίος ξεκινώντας από το χώρο της πολιτικής, διέκρινε αρχικά δύο τύπους ηγεσίας, τους οποίους θεώρησε διαμετρικά αντίθετους μεταξύ τους:

- τη συναλλακτική ηγεσία, που στηρίζεται στις σχέσεις ανταλλαγής του ηγέτη με τους οπαδούς του και στις ενδεχόμενες αμοιβές για επιθυμητές συμπεριφορές
- τη μετασχηματιστική ηγεσία, που στηρίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους οπαδούς με την παροχή κινήτρων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και την επίτευξη κοινών στόχων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης καθοδηγεί τους οπαδούς σε ηθικούς σκοπούς και αξίες, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, επιδιώκοντας τη συναισθηματική και πνευματική δέσμευσή τους και κατ' αυτήν την έννοια θεωρείται, σύμφωνα με τον Burns, πιο αποτελεσματικός από το συναλλακτικό ηγέτη (Kuhnert & Lewis, 1987, Eliophotou Menon, 2014).

Στη συνέχεια, ο Bass και οι συνεργάτες του προσάρμοσαν τη θεωρία του Burns στο οργανωτικό πλαίσιο, προτείνοντας ένα μοντέλο ηγεσίας δύο παραγόντων, που είδε τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία ως δυο ξεχωριστές, αλλά ταυτόχρονα συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας (Eliophotou Menon, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας ηγέτης μπορεί να πιο αποτελεσματικός όταν επιδεικνύει και τις δυο μορφές ηγεσίας (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007), καθώς οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές με την επίδρασή τους στην παρακίνηση και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των συναλλακτικών πρακτικών (Eliophotou Menon, 2014).

Οι Bass και Avolio (1994) διέκριναν τέσσερις διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence): Πρόκειται για το χαρισματικό στοιχείο, που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως είναι ο οραματισμός, η ηθικότητα, η πίστη στους ανθρώπους, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα για διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (Φάσουρα & Αντωνίου, 2015). Το στοιχείο αυτό δημιουργεί μια γνωστική και συναισθηματική ταύτιση και, σύμφωνα με τον Bass, είναι αυτό που διαφοροποιεί το διευθυντή από τον πραγματικό ηγέτη (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Ο ηγέτης με την προσωπικότητα και το ξεκάθαρο όραμά του γίνεται πρότυπο συμπεριφοράς

στα μέλη της ομάδας, που τον εμπιστεύονται, τον σέβονται και ταυτίζονται μαζί του (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

- Παρώθηση που εμπνέει (Inspirational motivation): Είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες παρακινούν και ενδυναμώνουν τους οπαδούς τους παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο τους, ώστε να πιστέψουν και να δεσμευτούν στο κοινό όραμα και τους στόχους του οργανισμού και να εργαστούν με ενθουσιασμό και ομαδικό πνεύμα (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, Eliophotou Menon, 2014).
- Διανοητικά ερεθίσματα (Intellectual stimulation): Οι ηγέτες ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και αποφεύγουν τη δημόσια κριτική. Παρακινούν τα μέλη της να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα με κριτικό πνεύμα και να αναζητούν νέες και δημιουργικές λύσεις (Bass, Avolio, Jung & Berson 2003).
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration): ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, κατανοώντας τα προβλήματα και τις ανάγκες του, αναθέτοντάς του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και ενισχύοντας την επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Ταυτόχρονα, μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας που υποστηρίζει την ανάπτυξη (Bass, et al. 2003, Eliophotou Menon, 2014).

Από τις τέσσερις πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας προκύπτουν τα κύρια χαρακτηριστικά του πετυχημένου μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως προσδιορίστηκαν από το Northouse (2001, όπ. αναφ. στο Belias & Koustelios, 2014):

1. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδυναμώνει και παρακινεί τους εργαζόμενους να κάνουν το καλύτερο για τον οργανισμό.
2. Αποτελεί ισχυρό πρότυπο με υψηλές αξίες και ιδανικά.
3. Ακούει όλες τις απόψεις και αναπτύσσει πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων.
4. Επικοινωνεί ένα όραμα που ανταποκρίνεται στις ικανότητες και στις ανάγκες των εργαζομένων.
5. Με το προσωπικό του παράδειγμα ενεργεί ως φορέας αλλαγής στον οργανισμό.

6. Βοηθά τον οργανισμό, βοηθώντας τους άλλους να συμβάλουν στην εύρυθμη λειτουργία του.

Στον αρχικό ορισμό του μετασχηματιστικού ηγέτη του Bass, η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τα κριτήρια της εξιδανικευμένης επιρροής, της πνευματικής παρακίνησης, των εμπνευσμένων κινήτρων και της εξατομικευμένης προσέγγισης. Το μοντέλο του Bass περιλαμβάνει, ακόμη, τρεις διαστάσεις συναλλακτικής ηγεσίας, που είναι:

- α) οι ενδεχόμενες ανταμοιβές (contingent reward): οι ηγέτες δεσμεύονται σε μια απόδοση ανταμοιβών προς τα μέλη της ομάδας για την ολοκλήρωση μιας συμφωνημένης αποστολής
- β) η διαχείριση κατ' εξαίρεση - ενεργή (management by exception- active): οι ηγέτες παρακολουθούν ενεργά την εργασία και είναι σε ετοιμότητα να παρέμβουν και
- γ) η διαχείριση κατ' εξαίρεση - παθητική (management by exception- passive): αναφέρεται σε ηγέτες που παρεμβαίνουν μόνο όταν προκύψει πρόβλημα (Eliophotou Menon, 2014).

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, ο Bass και οι συνεργάτες του στη θεωρία τους παρουσίασαν τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία ως δύο διακριτές, αλλά συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας ηγέτης μπορεί να πιο αποτελεσματικός όταν επιδεικνύει και τις δυο μορφές ηγεσίας (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007), καθώς οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές με την επίδρασή τους στην παρακίνηση και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των συναλλακτικών πρακτικών (Eliophotou Menon, 2014).

### **2.3.2 Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για εφαρμογή μορφών ηγεσίας μετασχηματιστικού τύπου στο χώρο της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον των ερευνητών προέρχεται από την πεποίθηση ότι το στιλ ηγεσίας μπορεί να κάνει ουσιαστική διαφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία και, κατά συνέπεια, στην επιτυχία των σπουδαστών, βελτιώνοντας τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, το κλίμα και το περιβάλλον του σχολείου (Cruickshank, 2017). Σχετίζεται, ακόμη, με τις προκλήσεις και τις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής μας για «βελτίωση των δεικτών της σχολικής επίδοσης και

ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων» (Dieronitou, 2014, 38).

Οι πρακτικές και οι συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης του Leithwood και των συνεργατών του, οι οποίοι προσάρμοσαν τη σχολική διοίκηση στα θεωρητικά μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Kouni, Koutsoukos. & Panta, 2018). Οι σχετικές έρευνες κατέληξαν στη διαμόρφωση ενός συνόλου πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας που βρίσκουν εφαρμογή στις σχολικές μονάδες (Leithwood, 1994):

- Τον καθορισμό και την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος (Identifying and articulating a vision): Ο ηγέτης στοχεύει στον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο του, στην ανάπτυξη ενός οράματος για το μέλλον και στην επικοινωνία αυτού του οράματος στους συνεργάτες του.
- Τον καθορισμό κοινών στόχων (Fostering the acceptance of group goals): Η συμπεριφορά του ηγέτη αποσκοπεί στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην παροχή βοήθειας και ανατροφοδότησης για την επίτευξη κοινών στόχων.
- Την εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη (Providing individualized support): Ο ηγέτης δείχνει σεβασμό και ενδιαφέρον για τα προσωπικά συναισθήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Την πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation): Ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους συνεργάτες του αποτελεσματικότερους ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και προκαλώντας τους να επανεξετάσουν τις καθιερωμένες πρακτικές τους.
- Τη δημιουργία προτύπων για βέλτιστες συμπεριφορές και αξίες (Providing an appropriate model): Ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας συμπεριφορές που επιδιώκει να υιοθετηθούν απ' αυτούς.
- Προσδοκίες υψηλής απόδοσης (High-performance expectations): Ο ηγέτης εστιάζει στη βελτίωση του σχολείου εμφανίζοντας προσδοκίες ποιότητας, αριστείας και υψηλής απόδοσης από τους εκπαιδευτικούς, που με την σειρά τους έχουν μεγάλες προσδοκίες από τους μαθητές τους.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του μοντέλου αυτού, η μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα επικεντρώνεται στην καθιέρωση της

σχολικής κουλτούρας και του οράματος με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του σχολείου και της μάθησης, την ανάπτυξη των ανθρώπων και τη βελτίωση της οργάνωσης. Οι διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν μετασχηματιστική ηγεσία προσδιορίζουν και μοιράζονται το σχολικό όραμα, οδηγούν και εμπνέουν τους άλλους με παράδειγμα, δημιουργούν μια κουλτούρα μάθησης και ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Cruickshank, 2017).

Η ανάπτυξη του κοινού οράματος αποτελεί βασικό παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μέσω του κοινού οράματος ο σχολικός ηγέτης εμπλέκει τους συνεργάτες του, δημιουργώντας κλίμα αφοσίωσης και εμπιστοσύνης και ικανοποίησης στην εκτέλεση του έργου τους (Hoyle, English & Steffy, 1998). Για να γίνει αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, το όραμα αυτό πρέπει να είναι ρεαλιστικό, σαφές και ελκυστικό (Μπουραντάς, 2005), να εμπνέει τους ίδιους, αλλά και το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα (Hoyle et al., 1998). Πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 220).

Μελετώντας τα επιμέρους στοιχεία του μοντέλου μετασχηματιστικής ηγεσίας ο Hallinger (2003) παρατηρεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί την αλλαγή, ενισχύοντας την ικανότητα του οργανισμού να εισάγει καινοτομίες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αντί να επικεντρώνεται στον άμεσο συντονισμό και τον έλεγχο και την εποπτεία του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, επιδιώκει να οικοδομήσει την ικανότητα του οργανισμού να επιλέγει τους σκοπούς του και να υποστηρίξει την ανάπτυξη αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον, στοιχεία του μοντέλου όπως η εξατομικευμένη υποστήριξη, η πνευματική διέγερση και η επικοινωνία του οράματος δείχνουν ότι το μοντέλο βασίζεται στην κατανόηση των αναγκών του προσωπικού, επιδιώκοντας να επηρεάσει τους ανθρώπους ξεκινώντας από τη βάση του οργανισμού και συνδέοντας το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ανάπτυξη με το συμφέρον του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2012). Σημαντικό μέλημα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η ανάδειξη και αξιοποίηση των κλίσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού με την ανάθεση των κατάλληλων αρμοδιοτήτων, για την εξασφάλιση της βέλτιστης απόδοσης (Βασιλειάδου, Διερωνίτου, 2014).

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του σχολικού μετασχηματιστικού ηγέτη ο Πασιαρδής (2012), καταγράφει ως σημαντικότερα πως τα κυριότερα εξ αυτών είναι η



σαφής αίσθηση του σκοπού, ο προσανατολισμός στις αξίες, ο ισχυρός του ρόλος ως προτύπου, οι υψηλές του προσδοκίες, η επιμονή, η επίγνωση του εαυτού του, η διαρκής επιθυμία του για μάθηση, ο οραματισμός, η ικανότητά του να επικοινωνεί, να ακούει όλες τις απόψεις, να εμπνέει και να καθοδηγεί, η συναισθηματική ωριμότητα, η αίσθηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της δημόσιας ανάγκης.

Η διεθνής έρευνα για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο παρουσιάζει θετικές συσχετίσεις με τους σκοπούς και τους στόχους των σχολικών οργανισμών και με τη σχολική οργάνωση (Φάσουρα & Αντωνίου, 2005). Οι Leithwood & Jantzi (2005), παρουσιάζοντας την επισκόπηση 32 ερευνητικών μελετών, υποστηρίζουν την ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα αυτού του είδους ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Καθοριστικό, πάντως, ρόλο στην εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου στα σχολεία φαίνεται να διαδραματίζει η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, για την Ελλάδα, που έχει ένα κεντρικά προγραμματισμένο και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι απόψεις των μελετητών δίστανται σχετικά με τις δυνατότητες εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Kouni, Koutsoukos & Panta, 2018), καθώς αυτή προυποθέτει αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ώστε να καθοριστεί η κατεύθυνση και το όραμα του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Οι Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014, σελ. 103) υπογραμμίζουν σχετικά ότι «η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό».

## **2.4 Σχολική ηγεσία και αποτελεσματικότητα**

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας συνδέεται με τη σχολική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα. Αναλύοντας βιβλιογραφικά τον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα» διαπιστώνεται μια δυσκολία προσδιορισμού του. Οι Teddlie και Reynolds (2002) ορίζουν ως αποτελεσματικό σχολείο αυτό που πραγματοποιεί τους στόχους που έχει θέσει. Η δυσκολία έγκειται στον προσδιορισμό των στόχων, γιατί έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ως θεσμού και με τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές επιλογές (Παπαναούμ, 1995). Οι διάφορες έρευνες έχουν προσδιορίσει ένα σύνολο παραγόντων που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000)

συνοψίζοντας τα πορίσματα των διαφόρων ερευνών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου καταγράφουν ως σημαντικότερους παράγοντες την εκπαιδευτική ηγεσία, την έμφαση στη διδασκαλία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις μαθητικές επιδόσεις, την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, τη συμμετοχή των γονιών και της τοπικής κοινωνίας στο έργο του σχολείου και τη χρηματοδότηση του σχολείου.

Εστιάζοντας στο ρόλο της ηγεσίας, αναγνωρίζεται ότι η πολιτική που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει καθοριστική σημασία για την αποτελεσματική λειτουργία της (Σαΐτης, 2008). Ανεξάρτητα, πάντως, από το στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ο σχολικός διευθυντής, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και κοινές πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Ο Λαΐνας (2004) αναφέρει ως σημαντικότερα:

- τη διαμόρφωση και προώθηση ενός κοινού οράματος για το σχολείο και του αισθήματος κοινής αποστολής για τους εκπαιδευτικούς,
- την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών,
- την αναγνώριση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα
- τη διαμόρφωση και τη διασφάλιση των προϋποθέσεων για μάθηση
- την έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος ISSPP που διεξήχθη στο διάστημα 2001-2017 σε 26 χώρες οι βασικές πτυχές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι ο ανθρωποκεντρισμός, η θέσπιση σαφούς οράματος, η εστίαση στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συμμετοχικότητα και η δημιουργία και αξιοποίηση δικτύων (Πασιαρδής, 2012).

Ο Σαΐτης, (2005) προσδιόρισε ως σημαντικότερες διαστάσεις της αποτελεσματικής διεύθυνσης ενός σχολείου τη σωστή κατανομή του σχολικού έργου, τη διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική κοινότητα, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη, τη διαχείριση συγκρούσεων και την έγκαιρη αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (πρόληψη προβλημάτων, διάκριση ευκαιριών).

Όπως αναφέρθηκε, σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας αποτελεί η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση θετικού

σχολικού κλίματος. Οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας του ηγέτη δημιουργούν κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης στους συνεργάτες του (Barrett, 2006). Εξίσου σημαντική είναι η υποκίνηση των εκπαιδευτικών με την παροχή κατάλληλων κινήτρων που καλύπτουν τις ανάγκες τους για προσωπική ανάπτυξη και αναγνώριση (Everard & Morris, 1999). Η παρακίνηση του προσωπικού και η καλή επικοινωνιακή σχέση μαζί τους είναι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε ο διευθυντής να εμπνεύσει του συνεργάτες του να τον ακολουθήσουν και να εργαστούν για τους στόχους του σχολείου.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ενισχύεται όσο αυξάνονται τα περιθώρια αυτονομίας του με τον περιορισμό του διαχειριστικού - διεκπεραιωτικού και διεύρυνση του ηγετικού ρόλου του. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αξιοποιεί τα περιθώρια αυτονομίας που έχει για να δημιουργήσει νέους και συμπληρωματικούς στόχους πέρα από αυτούς που τίθενται από την εκπαιδευτική πολιτική και να αξιοποιεί το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό και τις διαθέσιμες υποδομές για την επίτευξή τους (Κουτούζης, 2012).

## **2.5. Ο Διευθυντής στο ελληνικό σχολείο**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης με συγκεντρωτική ιεραρχική δομή. Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, που περιλαμβάνει την κατανομή των οικονομικών πόρων στα σχολεία, τη λήψη αποφάσεων σε θέματα προσωπικού, την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και την εποπτεία για την εφαρμογή του προγράμματος στις σχολικές μονάδες (Saitis & Eliophotou Menon, 2004). Σύμφωνα με τις πρόσφατες αλλαγές που επέφερε το Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 18/ 2018 ΦΕΚ 31/Α/23/2-2018 επικεφαλής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο Υπουργός Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το Υπουργείο χωρίζεται σε τέσσερις Γενικές Γραμματείες (Γενική Γραμματεία ΥΠΕΘ, Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Δια Βίου Μάθησης, στις οποίες λειτουργούν επιμέρους τμήματα και που ασχολούνται με τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα της Ελληνικής επικράτειας. Στα επόμενα επίπεδα διοίκησης έχουμε τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Συντονιστές Εκπαίδευσης, τους προϊστάμενους Γραφείων εντός των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τέλος τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Επισημαίνεται ότι μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διοίκησης υπάρχει άσκηση εποπτείας και διαβίβαση και εκτέλεση από το ανώτερο στο κατώτερο επίπεδο. Στο επίπεδο σχολικής μονάδας τα όργανα διοίκησης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (Ν1566/1985).

Παρά τον κατά βάση συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, η θέσπιση της περιφερειακής διάρθρωσης της εκπαίδευσης από το 2002 (Ν.2986/2002, άρθρο 1, παρ.1) παρουσιάζει τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων στα τοπικά και περιφερειακά όργανα (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Παράλληλα, διαμορφώνονται συνθήκες σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο, βέβαια, του κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που επιτρέπουν την άσκηση ουσιαστικής διοίκησης και τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής με συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999). Η στροφή αυτή σε ένα πιο ευέλικτο διοικητικό πλαίσιο αναδεικνύει την ηγεσία της σχολικής μονάδας σε ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την υποστήριξη του έργου της σχολικής μονάδας. Για να ανταποκριθεί στη νέα πρόκληση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκτός από τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης πρέπει να διαθέτει ακόμη δημιουργικό, συνεργατικό και καινοτόμο πνεύμα και δεξιότητες καθοδήγησης και υποκίνησης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται από την υπουργική απόφαση ΦΕΚ 1340/2002, για τον καθορισμό «των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Στο άρθρο 27 περιγράφεται το έργο του:

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.
2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

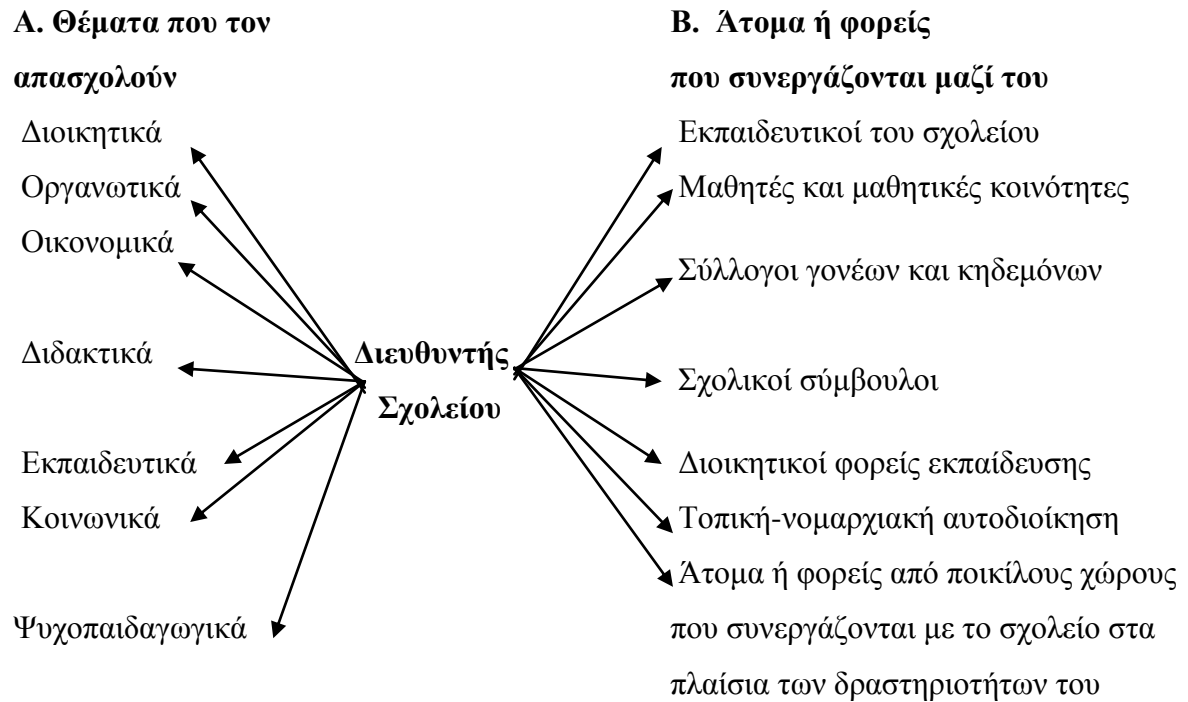
δ) Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Στα άρθρα 28-32, τα οποία καθορίζουν τα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών, μεταξύ άλλων επισημαίνονται τα εξής:

- Ο Διευθυντής εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα σε όλες τις σχέσεις της με τους τρίτους.
- Εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, κανονιστικές αποφάσεις, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διατηρεί σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Πρόκειται, επομένως, για ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο ρόλο που απεικονίζεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω διάγραμμα των Λεμονή και Κολεζάκη (2013):



**Διάγραμμα. Ο ρόλος ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας** Πηγή: Λεμονή & Κολεζάκης, 2013.

Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει μέσα από την περιγραφή του έργου και των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ότι, πέρα από το διοικητικό- διαχειριστικό του ρόλο, αναγνωρίζεται ο επιστημονικός και παιδαγωγικός του ρόλος. Στο πλαίσιο αυτό της παιδαγωγικής- διαπροσωπικής προσέγγισης του ρόλου του, εντάσσεται η ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος και η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, που ενδιαφέρει ιδιαίτερος την παρούσα εργασία. Ειδικότερα, στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα από το διευθυντή, περιλαμβάνεται η παροχή διδακτικών και παιδαγωγικών οδηγιών στους εκπαιδευτικούς, η υποκίνηση και η ενθάρρυνσή τους στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην καινοτομία, η αποτελεσματική αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, η σωστή εποπτεία και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων τους και η διαχείριση των διαφορών που προκύπτουν μεταξύ τους (Κατσαρός, 2008).

## **Κεφάλαιο 3 Διευθυντής σχολικής μονάδας και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

### **3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναδείχτηκε ο σύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας που τοποθετείται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει πρωταγωνιστική και άμεσα ρυθμιστική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Έγινε, ακόμη, σαφές ότι, πέρα από την διοικητική διάσταση του ρόλου του διευθυντή, ιδιαίτερα σημαντική είναι η παιδαγωγική- διαπροσωπική διάσταση, στο πλαίσιο της οποίας ο διευθυντής καλείται, μεταξύ άλλων, να εναρμονίσει και να συνθέσει γόνιμα τις ατομικές ανάγκες και επιδιώξεις των εκπαιδευτικών με τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου. Ο διευθυντής - ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αφού, όπως επισημάνθηκε, η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών και η εργασιακή τους δέσμευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εργασιακή ικανοποίησή τους.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται, γενικά, ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η ποιότητα της σχέσης διευθυντή - εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση (Bogler, 2001, Saiti, 2007). Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή προκαλεί αίσθημα ικανοποίησης και άνεσης στους εκπαιδευτικούς, ενώ η αρνητική σχέση διευθυντή- υφισταμένου προκαλεί άγχος και αίσθημα δυσαρέσκειας (Javed, Jaffari, & Rahim, 2016).

Η ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται με την έννοια της παρακίνησης, δηλαδή της δημιουργίας ή καλλιέργειας εσωτερικής διάθεσης για εργασία στους εργαζόμενους (Κατσαρός, 2008). Ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Griffith, 2004: 333- 334), που απαιτεί από το διευθυντή την παρακίνηση και υποστήριξη των ανθρώπων του με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη, τη συνεχή βελτίωση και καινοτομία (Μπουραντάς, 2012). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι ένα απαιτητικό έργο που προϋποθέτει τη χρήση κινήτρων, την εκτίμηση των ψυχολογικών αναγκών του κάθε ατόμου σε κάθε

χρονική στιγμή και την προσαρμογή της συμπεριφοράς του ανάλογα με την προσωπικότητα των συναδέλφων του και τις ανάγκες κάθε περίπτωσης (Καμπουρίδης, 2002). Ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου χρησιμοποιώντας κίνητρα, πειθώ, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλίας και δίνοντας το προσωπικό του παράδειγμα (Σαΐτης, 2005).

Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι βασικές αρχές της επιτυχημένης παρακίνησης των εκπαιδευτικών είναι: α) Η σύνδεση της απόδοσής τους με ηθικές ανταμοιβές (έπαινο, επιβράβευση) που ανεβάζουν το ηθικό τους και ανατροφοδοτούν την αποδοτικότητά τους. β) Ο εμπλουτισμός της εργασίας, με πρακτικές όπως την ανάληψη συγκεκριμένων μαθημάτων ή διοικητικών αρμοδιοτήτων και συμπληρωματικών καθηκόντων με υψηλότερο επίπεδο ευθύνης. γ) Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα από τα επίσημα συλλογικά όργανα ή άτυπες ομάδες συνεργασίας. δ) Η αποσαφήνιση των στόχων του οργανισμού και των προσδοκιών που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, με την οικοδόμηση ενός κοινού οράματος, τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται, ακόμη, θετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Μπουραντάς, 2005). Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση αναφέρεται στις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, να αποκτήσουν αυτονομία, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Σχετίζεται, ακόμη, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη δια βίου εκπαίδευση και το αίσθημα αυτοεπάρκειάς τους (Short & Rinehart, 1992). Αναφορικά με τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυξάνονται, όταν οι διευθυντές τους δίνουν ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των κλίσεών τους στις δραστηριότητες του σχολείου, προσωπική ανάπτυξη και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Short & Rinehart, 1992, Bogler, 2001). Η ενδυνάμωση διαμορφώνει θετικές αντιλήψεις στους εργαζόμενους για την εργασία τους, μειώνει το άγχος, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης, ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και, τελικά, οδηγεί σε ικανοποιητικότερη εργασία (Choi, Goh, Adam, & Tan, 2016).

Όπως αναφέρθηκε, σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικής ηγεσίας αποτελεί η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Κατά τον Πασιαρδή (2014), αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου σε όλους τους



εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ευρύτερη κοινότητα). Οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτικού ηγέτη δημιουργούν κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης στους συνεργάτες του (Barrett, 2006).

Βασική επιδίωξη του διευθυντή, αναφορικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, πρέπει να είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εδώ δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης, στο σεβασμό, την κατανόηση των ατομικών προβλημάτων, τη δημιουργία κλίματος αξιοκρατίας και εμπιστοσύνης, την ίση μεταχείριση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 1992). Η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, η έμπρακτη συμπαράσταση στα υπηρεσιακά και προσωπικά τους θέματα, η αμεροληψία και η εύστοχη κριτική, ο επιμερισμός των καθηκόντων, και η από κοινού λήψη αποφάσεων δημιουργούν κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης στους συνεργάτες του (Μπουραντάς, 2005). Στο πλαίσιο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού ένα αρκετά ευαίσθητο ζήτημα, που συχνά οδηγεί σε τριβές και εντάσεις είναι η άσκηση ελέγχου από το διευθυντή, που πρέπει να γίνεται αντικειμενικά και τεκμηριωμένα, προσεκτικά και διακριτικά. (Σαΐτης, 2008).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας παρακίνησης των εκπαιδευτικών που άπτεται των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι οι συνθήκες εργασίας. Στον όρο αυτό περιλαμβάνονται η ιεραρχική υποστήριξη, η εξασφάλιση ενός καλά οργανωμένου επαγγελματικού δικτύου, η διαμόρφωση του ωραρίου και οι κατάλληλες υλικές υποδομές (αίθουσες, εργαστήρια, νέες τεχνολογίες) (Γραμματικού, 2016).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, αν και δεν υπάρχουν καθολικοί και απόλυτοι κανόνες σε ένα τόσο πολυσύνθετο φαινόμενο όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, ωστόσο όπως επισημαίνει η Μπρίνια (2008), ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να συμβάλει σ' αυτήν:

- ενισχύοντας την υπευθυνότητα, τη δραστηριότητα, την ανεξαρτησία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών
- αναθέτοντας σ' αυτούς εργασίες ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητές τους
- επενδύοντας στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία, την επικοινωνία
- μεριμνώντας για τις συνθήκες εργασίας
- καλλιεργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.
- εφαρμόζοντας πολιτική αναγνώρισης, επιβράβευσης, επίτευξης και εκτίμησης
- αναπτύσσοντας την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας.

### **3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, αναφέρεται στην υιοθέτηση πρακτικών που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και στην υποστήριξη και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής επικοινωνεί στους εκπαιδευτικούς το όραμα και την αποστολή του σχολείου και τους κινητοποιεί να δρουν ομαδικά ταυτίζοντας τους προσωπικούς τους στόχους με τους στόχους του οργανισμού (Hallinger, 2003).

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι μελετητές της ηγεσίας συμφωνούν, γενικά, ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενισχύουν την απόδοση, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των εργαζομένων σε οργανισμούς με ιεραρχική δομή εξουσίας. Μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών σε σχολικούς και μη οργανισμούς καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των επιμέρους χαρακτηριστικών της (Choi, et al., 2016).

Οι Eliophotou-Menon και Ioannou (2016) σε μια ανασκόπηση των ερευνών για τη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης διαπιστώνουν ότι, αν και ο αριθμός των μελετών είναι περιορισμένος, τα αποτελέσματά τους βασίζονται σε έγκυρες ποσοτικές αναλύσεις και μας παρέχουν μια αξιόπιστη βάση για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Ξεκινώντας από τον Leithwood και τους συνεργάτες του, οι ερευνητές στο πλαίσιο της μελέτης τους για την προσαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική διοίκηση, διαπίστωσαν ότι οι πρακτικές και οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών είχαν θετικό αντίκτυπο στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους και στην ικανοποίησή τους από αυτήν, καθώς και στην απόδοση και την πρόοδο των μαθητών. Από τις έρευνες αυτές αναδείχτηκαν τα τρία χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού σχολικού ηγέτη που επηρεάζουν και την εργασιακή ικανοποίηση: η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η θέσπιση κοινών προτύπων και αξιών (Leithwood & Jantzi, 2000, Leithwood et Sun 2012).

Η Bogler σε έρευνα που διεξήγαγε σε σχολεία του Ισραήλ, διαπίστωσε ότι όταν οι διευθυντές υιοθετούν συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δείχνοντας εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, προσφέροντας κίνητρα και εφαρμόζοντας το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων, ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και την ικανοποίησή τους από αυτήν (Bogler, 2001).

Θετική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση διαπιστώνεται και από τα πορίσματα της έρευνας του Griffith (2004) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.

Σε έρευνα των Barnett, Marsh και Craven (2005) σε σχολεία της Αυστραλίας για τη διερεύνηση των ηγετικών συμπεριφορών που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το εξατομικευμένο ενδιαφέρον των διευθυντών απέναντι στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Έρευνα που διεξήγαγε ο Tesfaw (2014) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αιθιοπία έδειξε ότι ο διευθυντής με τη χαρισματική συμπεριφορά του μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, να κερδίσει το θαυμασμό τους και, οικοδομώντας μια σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, να τους δεσμεύσει στους κοινούς στόχους του σχολείου.

Επιπλέον, έρευνα των Nguni, Slegers, and Denessen (2006) σε 560 εκπαιδευτικούς στην Τανζανία έδειξε τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του σχολικού διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ικανοποίηση από τη υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή τους και από την ανάπτυξη κοινού οράματος στο σχολείο.

Τέλος, η έρευνα της Γκόλια (2014) σε εκπαιδευτικούς ελληνικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενδυναμώνει τη σχέση του εκπαιδευτικού με το διευθυντή, τους μαθητές και τους συναδέλφους, γεγονός που έχει θετική επίδραση στην ικανοποίησή τους από την εργασία τους. Επιπλέον, οι μετασχηματιστικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας δημιουργώντας ένα ικανοποιητικό περιβάλλον εργασίας για τον εκπαιδευτικό.

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει

κατά πόσον οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης υιοθετούν και εφαρμόζουν στην ηγεσία τους συμπεριφορές και πρακτικές που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

## **Κεφάλαιο 4 Η ταυτότητα της έρευνας - Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως προέκυψε με σαφήνεια από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, αφού επηρεάζει άμεσα την αποδοτικότητα και τη δημιουργικότητά τους και κατ' επέκταση τη σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία των προϋποθέσεων και των κατάλληλων συνθηκών για την εξασφάλιση και τη διατήρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών δίνουν έμφαση στην υιοθέτηση συμπεριφορών μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους σχολικούς διευθυντές και στη θετική συσχέτιση των συμπεριφορών αυτών με την ενίσχυση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Οι περισσότερες έρευνες για το ρόλο του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας επιχειρούν την ποσοτική αποτύπωση και την εκτίμηση κυρίως με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η παρούσα ερευνητική εργασία προσεγγίζει το θέμα από τη σκοπιά των διευθυντών, θέτοντας ως αντικείμενο μελέτης τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους διευθυντές. Ο σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης γενικά για το ρόλο που έχουν ως σχολικοί ηγέτες στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα για πτυχές της διοικητικής τους συμπεριφοράς που συμβάλλουν σ' αυτήν. Ταυτόχρονα, θα επιχειρηθεί η ανίχνευση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους.

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας και με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι επιμέρους στόχοι διατυπώνονται στα παρακάτω βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούν την έρευνα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τη σημασία της για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη;

3. Οι Διευθυντές υιοθετούν και εφαρμόζουν στην ηγεσία τους συμπεριφορές και πρακτικές που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους;
4. Στις πρακτικές και συμπεριφορές των διευθυντών ανιχνεύονται χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

Διευκρινίζεται ότι το 3<sup>ο</sup> και το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα βασίστηκαν στη σύνδεση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (1. καθορισμός και ανάπτυξη κοινού οράματος 2. πνευματική διέγερση - intellectual stimulation 3. εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη - individualized support) με συγκεκριμένες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αναγνώριση, αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη, διαπροσωπικές σχέσεις). Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η παραπάνω σύνδεση έχει αποτελέσει τη βάση της έρευνας της Hupkati (2009) για το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

# ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

## Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογική προσέγγιση

### 5.1 Η ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μεθοδολογία στη εκπαίδευση και στον ευρύτερο τομέα των κοινωνικών επιστημών διακρίνεται σε δύο βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ποσοτικές και ποιοτικές, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές αρχές σχετικά με τη φύση της πραγματικότητας και διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους και τις επιδιώξεις της έρευνας, καθώς και ως προς τις τεχνικές συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων (Σαραφίδου, 2011).

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε αρχικά στις φυσικές επιστήμες για την εξήγηση των φαινομένων με τη συλλογή αντικειμενικών και γενικών δεδομένων, τα οποία μετατρέπονται σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, και χρησιμοποιούνται σε συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο χώρο της κοινωνικής έρευνας οι ποσοτικές μέθοδοι εστιάζουν συνολικά στα φαινόμενα και επιδιώκουν την εξήγησή τους στη βάση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος. Στις εκπαιδευτικές ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται, συνήθως, ερωτηματολόγια που διανέμονται σε εκτεταμένο δείγμα συμμετεχόντων και ακολουθεί στατιστική ανάλυση των δεδομένων και εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εξερεύνηση και την κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των υποκειμένων και επιδιώκει την κατανόηση ενός φαινομένου στο συνολικό πλαίσιο της κοινωνικής ζωής (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Η ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει την ποσοτική αποτύπωση, γι' αυτό δεν χρησιμοποιεί καθόλου αριθμούς, αλλά καταγράφει σχολαστικά τα λόγια και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, για να κατανοήσει τα αισθήματα, τα κίνητρα και τις επιδιώξεις τους, ώστε να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα (Μάντζουκας, 2007). Οι ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους συλλογής δεδομένων, όπως προσωπικές

συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση, εστιασμένες ομάδες συζήτησης, σημειώσεις πεδίου, κ.ά.. Στην επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόζεται ερμηνευτική προσέγγιση, με τη λογική της ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Από την παραπάνω συζήτηση γίνεται σαφές ότι η επιλογή ποσοτικής ή ποιοτικής προσέγγισης σε μια έρευνα εξαρτάται από τη φύση, το σκοπό και τις επιδιώξεις της έρευνας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, γιατί προσανατολίζεται στην ανάλυση σε βάθος των εννοιών και των νοημάτων των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρεται για την κατανόηση της δράσης των διευθυντών, όπως αυτή νοηματοδοτείται από τους ίδιους. Έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών για την ηγεσία και τις συμπεριφορές και πρακτικές που εφαρμόζουν, καθώς και για το ρόλο τους στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των σχολείων τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούν οι επισημάνσεις ερευνητών στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, σχετικά με την αναγκαιότητα διεξαγωγής ερευνών με ποιοτική σε βάθος προσέγγιση τόσο για τη σχολική ηγεσία ( Ospina, 2004) όσο και για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

## **5.2 Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου**

Για τη συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε το εργαλείο της ατομικής συνέντευξης. Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί προϊόν συζήτησης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen, et al. 2008). Η συνέντευξη θεωρήθηκε το καταλληλότερο ερευνητικό μέσο, γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει το φαινόμενο σε βάθος μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα βασικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης για τον ερευνητή είναι η προσωπική επαφή και η αλληλεπίδρασή του με τους ερωτώμενους, η έλλειψη περιορισμών στις απαντήσεις, η προσαρμοστικότητα και οι ευκαιρίες για διευκρινίσεις σε περίπτωση ασάφειας. Πρόκειται, επομένως, για μια διαδικασία που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκαλύψουν τις αντιλήψεις, τις αξίες, αλλά και τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους (Mason, 2011). Ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει στον τρόπο που τα



άτομα βιώνουν και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στο φυσικό τους χώρο και να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και δραστηριότητας ((Ισαρη & Πουρκός, 2015, Rubin & Rubin, 1995).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, μη δομημένες και ημιδομημένες, ανάλογα με το βαθμό δόμησής τους από τον ερευνητή. Στη δομημένη συνέντευξη το περιεχόμενο, η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων είναι αυστηρά προκαθορισμένα, γεγονός που περιορίζει τα περιθώρια ευελιξίας και προσαρμογής του ερευνητή κατά περίπτωση. Αντίθετα στη μη δομημένη συνέντευξη δεν υπάρχουν ερωτήσεις διατυπωμένες εκ των προτέρων, παρά μόνο γενικές θεματικές κατηγορίες πάνω στις οποίες οργανώνεται μια ανοιχτή συζήτηση του ερευνητή με τον ερωτώμενο. Αυτός ο τύπος συνέντευξης δίνει ευελιξία στον ερευνητή, απαιτεί όμως πολύ χρόνο και παρουσιάζει αυξημένη υποκειμενικότητα και δυσκολία στην ανάλυση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, που είναι μια ενδιάμεση μορφή, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην ποιοτική έρευνα. Αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ανοιχτών ερωτήσεων χωρίς όμως να είναι δεσμευτική η σειρά και η διατύπωσή τους. Αυτή η ευελιξία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατευθύνει την συζήτηση με μεγαλύτερη άνεση, προσαρμόζοντας τη σειρά των ερωτήσεων, προσθέτοντας ή αφαιρώντας κάποιες ερωτήσεις, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση του συνομιλητή. Επιπλέον, ο τύπος των ανοιχτών ερωτήσεων του επιτρέπει να δώσει τις απαραίτητες διευκρινίσεις, ώστε να πάρει σαφείς απαντήσεις και να ανακαλύψει νέες μη αναμενόμενες διαστάσεις του θέματος (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τους ερευνητικούς στόχους, κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια ένας οδηγός συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β) που αποτελείται από τρεις ερευνητικούς άξονες:

- 1) Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η σημασία της για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.
- 2) Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη.
- 3) Οι συμπεριφορές και πρακτικές των διευθυντών που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Η τελική διαμόρφωση του οδηγού της συνέντευξης προέκυψε μετά την πραγματοποίηση δύο πιλοτικών συνεντεύξεων, για να ελεγχθεί η λειτουργικότητα

και η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου, να υπολογιστεί η διάρκεια της συνέντευξης και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Creswell, 2011).

### 5.3 Το δείγμα της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του σχεδιασμού της ποιοτικής έρευνας και θα πρέπει να ανταποκρίνεται στους κανόνες της καταλληλότητας και της επάρκειας (Μάντζουκας, 2007). Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα δεν έχει σκοπό να συλλάβει το γενικό και αντικειμενικό, αλλά το ειδικό και συγκεκριμένο (Morse, 1994). Ο ερευνητής εφαρμόζει συνήθως τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*), επιλέγοντας τις περιπτώσεις που προσφέρονται για μελέτη και εξυπηρετούν το σκοπό και τα ερευνητικά του ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δε χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο και, συνήθως, αφορά διψήφιο ή και μονοψήφιο αριθμό. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Creswell (2011) το μεγάλο δείγμα μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, να κάνει την έρευνα δυσκίνητη και να οδηγήσει σε επιφανειακές προοπτικές. Η συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων απαιτεί πολύ χρόνο και ένας μεγάλος αριθμός περιπτώσεων συνήθως εμποδίζει τον ερευνητή να εμβαθύνει και να αναδειξεί τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, που είναι το ζητούμενο στην ποιοτική έρευνα (Mason, 2011, Μάντζουκας, 2007). Τέλος, το μέγεθος του δείγματος μπορεί να διαμορφωθεί σταδιακά, να αναπροσαρμοστεί στη διάρκεια της έρευνας μέχρι να φτάσει στο λεγόμενο σημείο κορεσμού (*saturation*), στο οποίο ο ερευνητής θα κρίνει ότι, πλέον, οι πληροφορίες επαναλαμβάνονται και το φαινόμενο έχει περιγραφεί επαρκώς (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα (12) διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η ερευνήτρια επέλεξε την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετεί από προσωπικό ενδιαφέρον, αλλά και για πρακτικούς λόγους που σχετίζονταν με τη δυνατότητα πρόσβασης σε διευθυντές/ντρίες και την εξοικονόμηση χρόνου. Για την επιλογή των διευθυντών/ντριών ακολουθήθηκε στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας και ειδικότερα δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (*maximum variation sample*), κατά την οποία επιλέγονται άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ή ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η

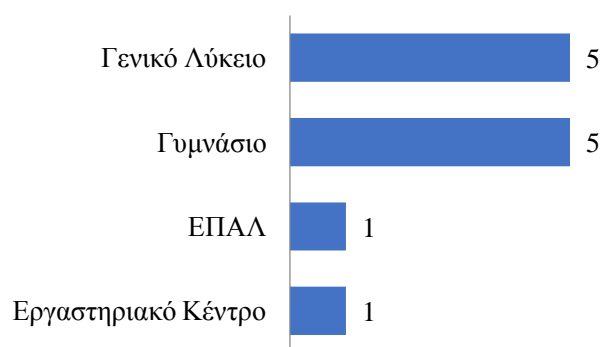
αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση επιδιώχθηκε διαφοροποίηση ως προς τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο), ως προς το φύλο (διευθυντής, διευθύντρια) και ως προς το χρόνο άσκησης διεύθυνσης (από 2 έως 18 έτη). Τέλος, παρατηρείται διαφορά στο επίπεδο σπουδών και στο συνολικό χρόνο υπηρεσίας. Πιο αναλυτικά:

Ως προς το φύλο, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πέντε γυναίκες και επτά άντρες.



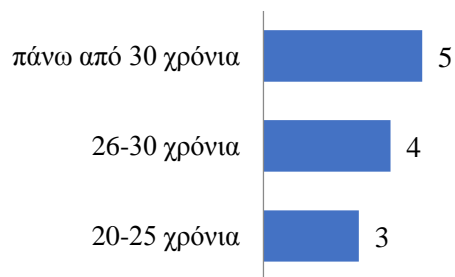
**Γράφημα 1.** Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε διευθυντές/ντριες Γυμνασίου, πέντε διευθυντές/ντριες Γενικού Λυκείου, ένας διευθυντής ΕΠΑΛ και ένας διευθυντής Εργαστηριακού Κέντρου.



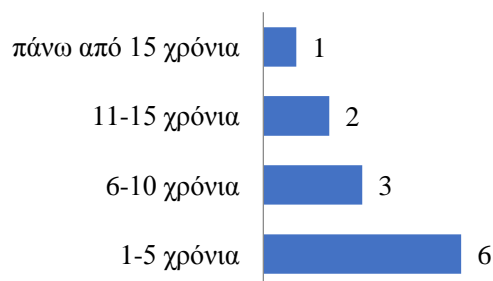
**Γράφημα 2.** Τύπος σχολείου

Ως προς το συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τρεις είχαν 20 ως 25 χρόνια υπηρεσίας, τέσσερις 26 ως 30 και 5 πάνω από 30 χρόνια.



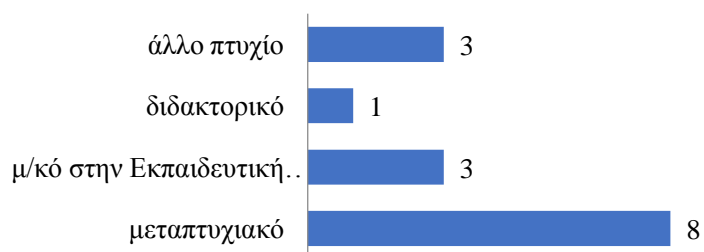
**Γράφημα 3.** Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση

Ως διευθυντές σχολικών μονάδων από 1 ως 5 χρόνια υπηρέτησαν τέσσερις, από 6 ως 10 χρόνια δύο, από 11 ως 15 δύο και πάνω από 15 ένας.



**Γράφημα 4.** Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων σε ρόλο διευθυντή

Ως προς το επίπεδο σπουδών, οχτώ έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, από τους οποίους μόνο τρεις στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, ένας έχει τίτλο διδακτορικής Διατριβής, και τρεις είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου.



**Γράφημα 5.** Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων

#### 5.4 Η ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19 και, συγκεκριμένα, τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο. Αρχικά, η ερευνήτρια απευθύνθηκε τηλεφωνικά

στους διευθυντές και τις διευθύντριες, ενημερώνοντάς τους για τη φύση και το σκοπό της έρευνας και ζητώντας τη συμμετοχή τους. Η ανταπόκριση των διευθυντών/ντριών υπήρξε θετική, εκτός ελαχίστων που αρνήθηκαν λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου. Ακολούθησε γραπτή ενημέρωση από την ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με αναλυτικές πληροφορίες για τους στόχους της έρευνας και με ένα σχέδιο - οδηγό των ερωτήσεων (βλ. Παραρτήματα Α και Β). Δόθηκαν, ακόμη, διευκρινίσεις για τη διαδικασία της συνέντευξης και της μαγνητοφώνησης και οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις και εγγυήσεις για την τήρηση της ανωνυμίας και του απορρήτου.

Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν ραντεβού στα γραφεία των διευθυντών/ντριών τις μεσημεριανές ώρες, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Η ερευνήτρια στην αρχή της συνάντησης αφιέρωνε λίγο χρόνο, ώστε μέσα από ένα σύντομο διάλογο να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια διατύπωνε τις ερωτήσεις με ευθύ και κατανοητό τρόπο, δίνοντας στους ερωτώμενους τις απαραίτητες διευκρινίσεις και τον απαιτούμενο χρόνο για να απαντήσουν. Η ίδια τηρούσε στάση ενεργητικής ακρόασης, αποφεύγοντας όμως να καθοδηγήσει τις απαντήσεις ή να εκφράσει τις προσωπικές της απόψεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια 35-45 λεπτών και οι συμμετέχοντες απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις.

Όσον αφορά τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, σχετίζονταν με το χρόνο, λόγω του βεβαρημένου προγράμματος τόσο των διευθυντών/ντριών όσο και της ερευνήτριας. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε να γίνουν αλλαγές στον προγραμματισμό των συνεντεύξεων για διάφορους λόγους που αφορούσαν, κυρίως, τους ερωτώμενους.

## Κεφάλαιο 6 Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Για την επεξεργασία των δεδομένων οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο μαζί με τις παρατηρήσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας από τα στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία ο ερευνητής συγκρίνει, ερμηνεύει και κατανοεί τα δεδομένα, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα (Μάντζουκας, 2007). Αρχικά, έγινε προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, ώστε η ερευνήτρια να αποκτήσει μια γενική εικόνα του υλικού των συνεντεύξεων και να προσδιορίσει τις βασικές έννοιες. Ακολούθησε η ομαδοποίηση και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων και η ανάλυσή τους στους παρακάτω θεματικούς άξονες που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011).

### Η έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης (βλ. πίνακες 1 και 2). Όλες οι απαντήσεις ακολουθούν μια κοινή λογική που προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως θετικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στην εργασία, ο οποίος προσδιορίζεται ως συναισθηματική αντίδραση ή ως στάση.

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης	Αναφορές
Θετικό συναίσθημα	10
Θετική στάση	2

**Πίνακας 1.** Ερώτηση: «Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;»

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται την εργασιακή ικανοποίηση ως μια θετική συναισθηματική κατάσταση:

*«Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια στάση απέναντι στην εργασία, ... αλλά είναι και ένα συναίσθημα που δημιουργείται από το να προσέρχεται ευχάριστα στην εργασία του» (Δ1) «Εργασιακή ικανοποίηση είναι ακόμη να αισθάνομαι καλά στο χώρο της δουλειάς μου» (Δ3) «Το να είναι οι εκπαιδευτικοί της*

σχολικής μονάδας χαρούμενοι και όχι πιεσμένοι» (Δ5) «Εργασιακή ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό σημαίνει αυτό που κάνεις να σου αρέσει» (Δ6) «Εργασιακή ικανοποίηση, κατά τη γνώμη μου, σημαίνει να προσέρχεσαι και να αποχωρείς από το σχολείο ευχαριστημένος» (Δ7) «Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να μπαίνει ικανοποιημένος, χαρούμενος» (Δ8) «Η εργασιακή ικανοποίηση είναι για μένα όλα τα θετικά συναισθήματα που μου προκαλεί η δουλειά μου» (Δ11).

Δύο διευθυντές/ντριες προσδιορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση όχι μόνο ως συναίσθημα, αλλά και ως μια θετική στάση απέναντι στην εργασία τους:

«Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια στάση απέναντι στην εργασία,... αλλά είναι και ένα συναίσθημα που δημιουργείται από το να προσέρχεται ευχάριστα στην εργασία του» (Δ1) «Ουσιαστικά η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας στη σχολική μονάδα και με τη στάση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στη δουλειά τους» (Δ4).

Οι διευθυντές/ντριες συμφωνούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο.

Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	Αναφορές
Θετικό σχολικό κλίμα	8
Η σχολική διεύθυνση	9
Η διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα	6
Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	1
Η μονιμότητα	1

**Πίνακας 2.** Ερώτηση: «Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;»

Μέσα από τις απαντήσεις τους προκύπτουν ως σημαντικότεροι παράγοντες:

- το θετικό κλίμα, οι καλές σχέσεις και η επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι ο παράγοντας για τον οποίο συμφωνούν οι περισσότεροι:

«Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια στάση απέναντι στην εργασία,... αλλά είναι και ένα συναίσθημα που δημιουργείται από το να προσέρχεται ευχάριστα

στην εργασία του, το να έχει καλή σχέση με τους συναδέλφους του, να υπάρχει αλληλοκατανόηση μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων και από το να διαμορφώνεται ένα κλίμα στο σχολείο τέτοιο που να είναι ευχάριστο και για τους μαθητές» (Δ1) «Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις συνθήκες εργασίας, από το πώς δουλεύει η ομάδα» (Δ4), «την αρμονική συνύπαρξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Δ5) «να είσαι ικανοποιημένος από τους μαθητές και από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για έναν διευθυντή, όπως εγώ, έχει να κάνει με την ικανοποίηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές. Νιώθεις ότι τα πράγματα προχωράνε, χωρίς αντιδράσεις. Μπορώ να πω ότι σε μεγάλο βαθμό η δική μου ικανοποίηση εξαρτάται και από το αν είναι οι άλλοι ικανοποιημένοι» (Δ6) «Η σχέση του διευθυντή με το Σύλλογο, τους μαθητές και τους γονείς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους» (Δ9) «ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση από τη διδασκαλία, από το έργο που επιτελεί, από τη σχέση και την επικοινωνία του με τα παιδιά και τους συναδέλφους» (Δ10) «Η εργασιακή ικανοποίηση είναι για μένα όλα τα θετικά συναισθήματα που μου προκαλεί η δουλειά μου, ξεκινώντας από το βασικότερο, που είναι η επαφή με τα παιδιά και η διδασκαλία και στη συνέχεια η αναγνώριση από τους γονείς, η συνεργασία και η καθημερινότητα με τους συναδέλφους» (Δ11) «η εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται ...δευτερευόντως από τις συνθήκες εργασίας και το κλίμα μέσα στο σύλλογο» (Δ12).

- η σχολική διεύθυνση καταγράφεται ως παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση στις απαντήσεις των περισσότερων ερωτηθέντων:

«Το να είναι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας χαρούμενοι και όχι πιεσμένοι από τη διοίκηση είναι σημαντικό για την επίτευξη του έργου τους» (Δ5) «Για μένα η εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται ... και δευτερευόντως από τη διοίκηση» (Δ12). Μάλιστα δύο από αυτούς θεωρούν τον παράγοντα αυτό ως τον πιο σημαντικό: «Η σχέση με τη διοίκηση, είναι καθοριστικός παράγοντας, νομίζω ο πιο καθοριστικός, τελικά. Να υπάρχει μια αλληλοκατανόηση, σεβασμός του επικεφαλής προς τους καθηγητές, αλλά και των καθηγητών προς τα πάνω» (Δ1)» Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται ... από την ηγεσία, που τη θεωρώ το σημαντικότερο παράγοντα» (Δ4).

- η διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα αναφέρεται σε πολλές απαντήσεις:



*«Ακόμη η ικανοποίηση εξαρτάται από το αν έχει συνεργασία με τα παιδιά, αν έχει ακροατήριο που ακούει, αν έχει παιδιά που συμμετέχουν στο μάθημα ή βλέποντας να υπάρχει ενδιαφέρον, ή να ξεκινάει μ' ένα τμήμα, για παράδειγμα, που έχει πολύ χαμηλό επίπεδο και σιγά σιγά με κόπο και θυσία το βλέπει να αναπτύσσεται, να προοδεύει» (Δ1) «Πιο σημαντικό, πάντως είναι το πρώτο που ανέφερα, δηλαδή η πληρότητα που αισθάνομαι όταν πραγματώνω τους καθημερινούς εκπαιδευτικούς στόχους που βάζω» (Δ2) «Κατά πρώτον είναι να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ικανοποιημένος όταν βλέπει ότι οι τρόποι του, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι καινοτόμες δράσεις του αποδίδουν. Αυτό φαίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών και από την περαιτέρω πορεία τους» (Δ3) «αν ο εκπαιδευτικός έχει ένα στοιχειώδη αυτοσεβασμό, θες και τα παιδιά να μάθουν και να σε σέβονται και, πιστεύω, ότι ανάλογα με αυτό που θα δώσεις θα πάρεις και την ανάλογη ικανοποίηση» (Δ9) «Για μένα η εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται κατά κύριο λόγο από την επαφή με τα παιδιά, την επίτευξη του μαθησιακού στόχου» (Δ12).*

- μία μόνο διευθύντρια επισημαίνει το ρόλο της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής:

*«η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι όταν δουλεύει σε καλές συνθήκες που σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή, την αίθουσα όπου κάνει μάθημα» (Δ3)*

- τέλος, σε μία απάντηση αναφέρεται η σημασία της ασφάλειας που δίνει στον εκπαιδευτικό η μονιμότητα:

*«Ο άλλος άξονας σχετίζεται με το μόνιμο χαρακτήρα, με το γεγονός ότι δε διακυβεύεται το εργασιακό μου καθεστώς, καθώς η δουλειά μου μου παρέχει μια ασφάλεια στο γενικότερο ασταθές περιβάλλον» (Δ2)*

### Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό

Το δεύτερο ερώτημα της συνέντευξης αφορούσε τη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού με την αποδοτικότητά του και την εργασιακή δέσμευσή του (βλ. πίνακα 3).

<b>Η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών</b>	<b>Αναφορές</b>
αύξηση της απόδοσης και βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού:	6
αφοσίωση, δέσμευση	7
μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ενδιαφέρον για καινοτόμες δράσεις:	3
ενεργό ενδιαφέρον για το σχολείο	1
βελτίωση του κλίματος στο σχολείο:	2

**Πίνακας 3.** Ερώτηση: «*Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;*»

Οι διευθυντές/ντριες, στο σύνολό τους, συνδέουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία του με την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών που αφορούν σε:

- αύξηση της απόδοσης και βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού:

*«η εργασιακή ικανοποίηση ... αντανακλά καθημερινά και στην εργασία μας, μέσα στην τάξη στη διδασκαλία μας» (Δ4) «όταν κάποιος ... είναι ικανοποιημένος με το μαθητικό δυναμικό, τους συναδέλφους, το διευθυντή και τους γονείς, αποδίδει και καλύτερα στο διδακτικό και παιδαγωγικό του ρόλο» (Δ6) «όταν είναι ευχαριστημένος, είναι ήρεμος, κάνει συνειδητά τη δουλειά του, δε διεκπεραιώνει απλά» (Δ7) «Η εργασιακή ικανοποίηση δίνει διάθεση για ενσυνείδητη προσφορά και καλύτερη απόδοση» (Δ12).*

Μάλιστα μια διευθύντρια παρατηρεί ότι η ενέργεια ενός ικανοποιημένου εκπαιδευτικού μπορεί να έχει παρακινητική επίδραση τόσο στους μαθητές του όσο και στους συναδέλφους του:

*«Αν κάποιος είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του ... παροτρύνει και τα παιδιά που τον ακολουθούν και δημιουργεί ένα ικανοποιημένο σύνολο, τόσο στο τμήμα ή στα τμήματα που διδάσκει όσο και ευρύτερα στο χώρο του σχολείου ... και προσπαθεί αυτό που τον ικανοποιεί και που το θεωρεί δημιουργικό να το μεταδώσει και στους άλλους.» (Δ1)*

- μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ενδιαφέρον για καινοτόμες δράσεις:

*«Όταν σε ένα σχολείο τρέχουν προγράμματα, όταν ο σύλλογος έχει άμιλλα και κάθε χρόνο βάζει τον πήχη πιο ψηλά, αυτό είναι αποτέλεσμα της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, της αίσθησης δηλαδή που έχουν ότι πηγαίνουν σε ένα σχολείο όπου υπάρχει ανταπόκριση, όπου αναγνωρίζεται το έργο τους» (Δ2) «Όταν βλέπεις ότι αποδίδουν οι κόποι σου στη διδασκαλία ή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, όπως προγράμματα και άλλα, σίγουρα αυτό είναι ένα κίνητρο για να αποδώσεις περισσότερο, να βελτιώσεις κάποια μέθοδο και να δοκιμάσεις και κάτι ακόμα.» (Δ3).*

- ενεργό ενδιαφέρον για το σχολείο:

*«Οι εκπαιδευτικοί ... δεν έρχονται στο σχολείο με βαριά καρδιά. Αυτό θα τους κάνει να κάτσουν και μια ώρα παραπάνω, να αναλάβουν δράσεις, να είναι γενικά πιο αποδοτικοί ... μπαίνουν μπροστά για το καλό του σχολείου.» (Δ2).*

- βελτίωση του κλίματος στο σχολείο:

*«Αυτό αντανακλά ...και μέσα στο Σύλλογο στην καθημερινή επικοινωνία και συνεργασία.» (Δ4) «Είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ηρεμία στο σχολείο και για τη διάχυση στους μαθητές της ισορροπημένης διάθεσης, ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν περισσότερη απόδοση» (Δ8).*

Όσον αφορά την εργασιακή δέσμευση, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την αφοσίωση που δείχνει ο εκπαιδευτικός στο έργο του και με την απόφασή του να παραμείνει ή όχι στο ίδιο σχολείο. Μάλιστα, αναφέρουν σχετικά παραδείγματα από την εμπειρία τους:

*«Όσο για την εργασιακή δέσμευση, που με ρώτησες, θυμάμαι αναπληρωτές που εύχονταν να ξαναρθούν στο σχολείο και επόμενη χρονιά γιατί δήλωναν πολύ ικανοποιημένοι από το σχολείο.» (Δ2) «Πολύ σημαντικό ακόμα είναι αυτό που είπες για τη δέσμευση του εργαζόμενου στη δουλειά του όταν υπάρχει καλό κλίμα. Γνωρίζω συναδέλφους που παραμένουν στο ίδιο σχολείο για χρόνια γιατί έχουν καλό κλίμα, ακόμα και αν το σχολείο είναι αρκετά μακριά από το σπίτι τους.» (Δ3) «Σίγουρα, όταν κάποιος περνά ποιοτικά στο σχολείο ... επιλέγει να παραμείνει στο σχολείο, ακόμη και αν του δίνεται η δυνατότητα να ζητήσει μετάθεση ή απόσπαση.» (Δ6).*

Μία διευθύντρια αντιλαμβάνεται τη σχέση εργασιακής ικανοποίησης και δέσμευσης ως μια ανταποδοτική σχέση ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς:

*«Επειδή οι ανθρώπινες σχέσεις είναι ανταποδοτικές, εάν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει το προσωπικό του, το δεσμεύει συνακόλουθα στην υλοποίηση του έργου του.» (Δ5)*

Στον αντίποδα αυτής της άποψης, θα πρέπει να καταγραφεί η ένσταση που διατυπώνει ένας διευθυντής για την εργασιακή δέσμευση όταν αυτή συνδέεται με την ικανοποίηση παράλογων απαιτήσεων του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα να τεθούν όρια:

*«Πρέπει βεβαίως να διευκρινιστεί τι σημαίνει “εργασιακή ικανοποίηση”, καθώς υπάρχει κίνδυνος να ξεφύγουμε σε παράλογες προσωπικές απαιτήσεις, που θα δημιουργήσουν αναταραχή στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Εδώ είναι ο ρόλος του Διευθυντή, να θέσει τα όρια και να προσδιορίσει τη διάθεση ικανοποίησης. Είναι μύθος η σύνδεση της αποδοτικότητας και της εργασιακής δέσμευσης με την αλόγιστη ικανοποίηση.» (Δ8).*

#### Ο διευθυντής ως παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού

Με την 3<sup>η</sup> ερώτηση ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ντριες η προσωπική τους εκτίμηση για το αν οι ίδιοι/ες υποστηρίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και με ποιους τρόπους.

Οι διευθυντές/ντριες εκφράζουν την εκτίμηση και ορισμένοι την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους είναι ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση που ασκούν:

*«προσπαθώ από τη θέση που έχω να κάνω τους συναδέλφους να είναι ικανοποιημένοι. Δεν ξέρω αν τα καταφέρνω.» (Δ1) «η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για μένα είναι στήριξη του ίδιου του σχολείου» (Δ2) «Αισθάνομαι ότι είναι ικανοποιημένοι ... βλέπω ότι ανταποκρίνονται και μάλιστα το κάνουν με ευχαρίστηση.» (Δ3) «το εισπράττω αυτό από τους συναδέλφους μου, από την ανταπόκρισή τους» (Δ4) «Θεωρώ ότι υποστηρίζω την εργασιακή ικανοποίηση των συναδέλφων μου διότι το σχολείο το οποίο διοικώ απαρτίζεται από μόνιμο προσωπικό το οποίο δεν αλλάζει και σε όσα χρόνια ασκώ διοίκηση παραμένει σταθερό.» (Δ5) «τους βλέπω ευχαριστημένους, χαμογελαστούς, αισθάνομαι ότι εισπράττουν το ενδιαφέρον μου και το ανταποδίδουν... Υπάρχει, δηλαδή μια θετική αλληλεπίδραση που είναι εμφανής στις συνεδριάσεις και στην καθημερινότητα.» (Δ6) «Ναι, γιατί έτσι διαισθάνομαι, αλλά και γιατί έχω και ανάλογες μαρτυρίες από τους*

συναδέλφους μου.» (Δ7) «Αυτό που αντιλαμβάνομαι είναι ότι υπάρχει ικανοποίηση, όχι απ' όλους, αλλά δε νομίζω ότι υπάρχουν και αρνητικά αισθήματα.» (Δ9) «το εισπράττουν και ανταποκρίνονται θετικά αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και έχοντας γενικά μια θετική στάση μέσα στο σχολείο» (Δ11).

Προσδιορίζοντας τους τρόπους με τους οποίους υποστηρίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 4), περιέγραψαν το ρόλο τους ως υποστηρικτικό και ενισχυτικό μέσω:

- μικρών διευκολύνσεων:

«Αυτά τα καθημερινά πράγματα ή από το γεγονός ότι κάποια μέρα ένας καθηγητής θέλει να φύγει λίγο πιο νωρίς, ή το να έχει μια μέρα την εβδομάδα λίγες ώρες για να μπορεί να πάει να κάνει τις δουλειές του. Σ' αυτά θεωρώ ότι δεν πρέπει να είμαστε ανελαστικοί και πρέπει να υπάρχει κατανόηση.» (Δ1) «Όπου περνάει απ' το δικό μου χέρι να τους διευκολύνω, το αναλαμβάνω εγώ» (Δ4) «είτε με την ικανοποίηση συλλογικών μικροαπαιτήσεων» (Δ8).

- προσωπικής και ηθικής ενίσχυσης:

«θα πρέπει να του παρέχω σαν άνθρωπο ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, μιλάω ως διευθυντής, ένα κλίμα που του λέω η πόρτα μου είναι ανοιχτή ακόμα και σε προσωπικό επίπεδο» (Δ2) «κυρίως, με ηθική ενίσχυση. Θέλω να είμαι δίπλα τους σε οτιδήποτε τους συμβαίνει γιατί είμαστε πολλά χρόνια μαζί, αλλά και στα νέα παιδιά, τους αναπληρωτές» (Δ4) «με την ανθρώπινη προσέγγιση προσωπικών προβλημάτων» (Δ8) «καθημερινό μου μέλημα, ως Δ/ντής, είναι ... να τους συναισθάνομαι, να τους καθοδηγώ και να τους βοηθάω στο έργο τους, ιδιαίτερα τους πιο άπειρους ή κάπως «αδιάφορους»... Θα ήθελα πολύ να είχα χρόνο ώστε να προσπαθούσα ακόμη περισσότερο για τη ενίσχυση του ηθικού τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας, την οικοδόμηση σταθερών, ακόμη πιο δυνατών συναδελφικών μας σχέσεων.» (Δ10).

- βελτίωσης των υποδομών:

«δημιουργώντας συνθήκες που διευκολύνουν το μάθημα, με τεχνολογικό εξοπλισμό σε κάθε αίθουσα» (Δ3) «ενισχύω την εργασιακή ικανοποίηση με όλους τους τρόπους, ξεκινώντας από την υλικοτεχνική υποδομή» (Δ4) «προσπαθώ να διευκολύνω το έργο τους, βελτιώνοντας για παράδειγμα τις υποδομές του σχολείου ή τον τεχνολογικό εξοπλισμό, εξασφαλίζοντας χρήματα

από τη σχολική επιτροπή ή από κάποια χορηγία για να φτιάξουμε κάτι που θέλουν στο σχολείο» (Δ6).

- ενίσχυσης του έργου των εκπαιδευτικών:

«Ακούω προσεκτικά αυτά που μου ζητούν , π.χ. αν ζητούν την παρέμβασή μου για κάποιο παιδί, να φροντίσω για την παραπομπή μαθητή στο ΚΕΣΥ ή κάτι ανάλογο, να είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις, με τρόπους δηλαδή που διευκολύνουν το έργο τους.» (Δ6).

- ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης:

«Αισθάνομαι ότι είναι ικανοποιημένοι όταν για παράδειγμα τους παροτρύνω να δοκιμάσουν καινούρια πράγματα, π.χ. να δεχτούν φοιτητές για ένα τρίμηνο στην τάξη τους, να κάνουν ένα διαθεματικό μάθημα» (Δ3) «ενισχύοντας τα όνειρα που θέλουν να πραγματοποιήσουν» (Δ4).

- καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος:

«Προσπαθώ από τη μεριά μου να υποστηρίξω το έργο τους καλλιεργώντας θετικό κλίμα στο σχολείο προσπαθώντας να αμβλύνω τις διαφορές και τις συγκρούσεις» (Δ3) «Φροντίζω ακόμη τη διατήρηση καλού κλίματος μέσα στο Σύλλογο» (Δ6).

- συλλογικής λήψης αποφάσεων:

«Φροντίζω ακόμη ... να γίνεται συλλογική λήψη αποφάσεων» (Δ6) «ακούω τη γνώμη των συναδέλφων μου και παίρνω σοβαρά υπόψη μου τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους» (Δ11).

<b>Τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών</b>	<b>Αναφορές</b>
μικρές διευκολύνσεις	3
προσωπική και ηθική ενίσχυση	4
βελτίωση των υποδομών	3
ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών	1
ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	2
καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος	2
συλλογική λήψη αποφάσεων	2

**Πίνακας 4.** Ερώτηση: «Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;»

Στην επόμενη (4<sup>η</sup>) ερώτηση οι διευθυντές/ντρίες κλήθηκαν να προσδιορίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. (βλ. πίνακα 5).

<b>Η προσωπικότητα του Διευθυντή</b>	<b>Αναφορές</b>
λειτουργεί ως πρότυπο	7
συμβάλλει στην επικοινωνία	3
συμβάλλει στη συνεργασία	3
συμβάλλει στην εξέλιξη	4

**Πίνακας 5.** Ερώτηση: *«Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;»*

Παρά την ποικιλία που καταγράφεται στα χαρακτηριστικά που ανέφεραν, κοινός τόπος των απαντήσεων είναι η συνειδητοποίηση από μέρους των διευθυντών/ντριών ότι αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τους συναδέλφους τους:

*«Θεωρώ ότι η παραδειγματική ηγεσία είναι αυτή που αρμόζει σε νοήμονες ανθρώπους, είναι αυτή που δεν προσβάλλει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, είναι αυτή που παρακινεί τους σκεπτόμενους σε ανάλογη συμπεριφορά.» (Δ8) «Δε θέλω εντάσεις, προσπαθώ να χαμηλώνω τους τόνους όταν υπάρχει ένταση, προσπαθώ να δίνω το καλό παράδειγμα» (Δ9) «θεωρώ ότι κάθε χαρισματικός διευθυντής οφείλει να αποτελεί φωτεινό παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αλλά και για μαθητές-γονείς» (Δ10) «Προσπαθώ να δίνω στους συναδέλφους μου το καλό παράδειγμα για να κάνουν καλά τη δουλειά τους και να δώσουν ό,τι καλύτερο έχουν. Θεωρώ, λοιπόν, ότι ο δυναμισμός μου, το θετικό παράδειγμα και η αφοσίωσή μου στη δουλειά μπορεί να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για να είναι πιο δραστήριοι στα καθήκοντά τους.» (Δ11) «Ο διευθυντής, καλώς ή κακώς λειτουργεί ως πρότυπο.» (Δ12).*

Κοινό στοιχείο, ακόμη, των απαντήσεων είναι η έμφαση σε χαρακτηριστικά που συμβάλλουν:

- στην επικοινωνία:

«να μπορεί να διαβάξει τους ανθρώπους» (Δ2) «επιρροή και πειθώ» (Δ4)  
«διπλωματικότητα στις σχέσεις» (Δ6)

- τη συνεργασία:
  - «δικαιοσύνη» (Δ4) «δημοκρατικό πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης» (Δ10)
  - «η συνέπεια, η υπευθυνότητα η διάθεση για συνεργασία» (Δ12)
- και την εξέλιξη:
  - «να αναλαμβάνει ρίσκα» (Δ2) «διάθεση για δουλειά» (Δ3) «να εξελίσσομαι» (Δ5) «η αισιοδοξία, η διάθεση ανανέωσης» (Δ6)

#### Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη

Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση (βλ. πίνακα 6) οι διευθυντές/ντρίες κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για την έννοια της ηγεσίας.

<b>Ο ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη</b>	<b>Αναφορές</b>
καθοδήγηση, έμπνευση οράματος	6
προώθηση αλλαγής και καινοτομίας	2
διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού	5
κατανομή υπευθυνοτήτων	3
επίλυση προβλημάτων	2

#### **Πίνακας 6.** Ερώτηση: «Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;»

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι/ες περιγράφουν το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη χρησιμοποιώντας τα ρήματα «καθοδηγώ» και «εμπνέω» και τονίζοντας ιδιαίτερος την ύπαρξη ενός «οράματος»:

*«Ηγέτης με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, αυτός που καθοδηγεί και κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν μέσα από το παράδειγμά του. Όχι αυτός που επιβάλλεται, αυτός ο οποίος εμπνέει. Ηγεσία, λοιπόν, σημαίνει να εμπνέεις και να καθοδηγείς και τους καθηγητές και τους μαθητές.» (Δ1). «Πριν από όλα ο άνθρωπος που θα γίνει διευθυντής θα πρέπει ξεκινώντας την πορεία να κάνει δυο βήματα μπροστά για να ηγηθεί σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει ... να έχει όραμα» (Δ2). «Ο Διευθυντής ηγέτης εμπνέει, υποστηρίζει, βλέπει μπροστά, έχει όραμα, προνοεί και έχει διορατικότητα» (Δ5). «Το ρόλο του Διευθυντή ως*



ηγέτη, προσωπικά τον αντιλαμβάνομαι ως εκείνον τον αποφασισμένο και με συγκεκριμένο όραμα και παιδαγωγικές αξίες και αρχές εκπαιδευτικό» (Δ10).

Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή συνδέεται ακόμη με:

- την αλλαγή και την καινοτομία:

«να φέρει αισιοδοξία στο σχολείο, να προκαλέσει αλληλεπιδράσεις και με άλλους οργανισμούς, να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, στους γονείς» (Δ6)  
«θέλει να φέρει αλλαγές, καινοτομίες, να πάει το σχολείο ένα βήμα πιο πέρα, να αλλάξει τους εκπαιδευτικούς ή μάλλον να τους κάνει να θέλουν να αλλάξουν» (Δ10)

- τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού:

«Μεγαλύτερη όμως σημασία θεωρώ ότι έχει η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο και με αυτόν τον όρο εννοώ και καθηγητές και μαθητές» (Δ1) «Ο ηγέτης ακούει, παίρνει ρίσκα, διαισθάνεται προτού κάτι συμβεί, έχει ενσυναίσθηση γιατί θα πρέπει να εκμηδενίζει την απόσταση με τους εκπαιδευτικούς να δημιουργεί κλίμα ευφορίας, ώστε ο συνάδελφος να μπορεί να εκφράσει τα θέλω του» (Δ2) «ο διευθυντής είναι αυτός που θα πρέπει να ακούσει και να συγκεράσει τις απόψεις, ώστε να βρεις μια χρυσή τομή» (Δ3) «Ο Διευθυντής ηγέτης είναι παρών για όλους τους εμπλεκόμενους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε για τους μαθητές και τους γονείς τους, είτε για το βοηθητικό προσωπικό, είτε για τη τοπική κοινωνία» (Δ5) «Ιδανικά, θα τον παρομοίαζα ως τον μαέστρο μιας επαγγελματικής ορχήστρας, που απλά διευθύνει τους μουσικούς που έχει διδάξει, για να αποδώσουν όσο το δυνατόν καλύτερα» (Δ8).

- την κατανομή υπευθυνοτήτων:

«Ο διευθυντής είναι αυτός που θα πάει το σχολείο ένα βήμα μπροστά σε όλα, στις εκδηλώσεις, στη συμμετοχή στα προγράμματα και μπαίνοντας και ο ίδιος όμως σε όλα αυτά» (Δ4) «να είναι ανοιχτός στις καινοτόμες ιδέες των συναδέλφων, να δίνει ρόλους και στους συναδέλφους» (Δ6) «να μπορεί να αξιοποιεί τους συναδέλφους τους ατομικά και ομαδικά δεσμεύοντάς τους σε οτιδήποτε θετικό για την πρόοδο του σχολείου» (Δ11)

- την επίλυση προβλημάτων:

«Ο διευθυντής ηγέτης επιλύει κάθε είδους προβλήματα και εάν και ακόμα αυτά δεν έχουν άμεση λύση, αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με αισιοδοξία και θετικό πνεύμα» (Δ5) «να επιλύει προβλήματα» (Δ10).

Δύο διευθύντριες αναφέρθηκαν στον διοικητικό ρόλο του διευθυντή και στους περιορισμούς που θέτουν οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις στον ηγετικό του ρόλο:

*«Ο διευθυντής ως ηγέτης ξεφεύγει από τον αυστηρά διοικητικό του ρόλο, ... φυσικά υπάρχουν τα διοικητικά καθήκοντα στα οποία πρέπει να ανταποκρίνεται έτσι κι αλλιώς» (Δ1) «Βέβαια οι πολλές διοικητικές υποχρεώσεις περιορίζουν το ρόλο του ηγέτη. Χωρίς γραμματέα, ο διευθυντής κάνει πολλές γραφειοκρατικές εργασίες που χρειάζονται πολύ χρόνο κάθε μέρα και δεν μπορεί ο διευθυντής να τις αναθέσει σε άλλον» (Δ3).*

Τέλος, ένας διευθυντής εξέφρασε έναν προσωπικό δισταγμό στο να χαρακτηρίσει τον εαυτό του ηγέτη, αναγνωρίζοντας στο διευθυντή το ρόλο του ανθρώπου που καθοδηγεί, χωρίς να ελέγχει τα πάντα:

*«Έχω μια ένσταση στην έννοια του ηγέτη. Για μένα ο ηγέτης είναι κάτι πολύ υψηλό, που τα ελέγχει και τα σκεπάζει όλα. Αν αναφερθώ, λοιπόν στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ηγέτη, δε θεωρώ ότι πρέπει να τα ελέγχει και να τα σκεπάζει όλα. Να καθοδηγεί, ναι. Επίσης να συνεργάζεται και να ακούει» (Δ9).*

#### Η διαμόρφωση του οράματος στο σχολείο

Το 6<sup>ο</sup> ερώτημα της συνέντευξης αφορούσε τη διαμόρφωση κοινού οράματος στο σχολείο. Συγκεκριμένα οι διευθυντές/ντριες έπρεπε να περιγράψουν το ρόλο το δικό τους και των εκπαιδευτικών του σχολείου τους στη διαμόρφωση του οράματος (βλ. πίνακα 7).

<b>Οι Διευθυντές για το κοινό όραμα στο σχολείο</b>	<b>Αναφορές</b>
Συμφωνούν	8
διατυπώνουν επιφυλάξεις	4
αναφέρονται σε βραχυπρόθεσμους στόχους	4

**Πίνακας 7.** Ερώτηση: *«Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;»*

Αρχικά, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών ισχυρίζονται ότι έχουν όραμα για το σχολείο τους. Μάλιστα, ορισμένοι/ες το περιγράφουν:

*«Να ανοίξουμε το σχολείο επί της ουσίας, σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο» (Δ1) «Το όραμα το δικό μου ως διευθύντριας, έχει γίνει και όραμα των*

*συναδέλφων μου στη δημιουργία σχολείου που υποστηρίζει τη καινοτομία, τη δημιουργικότητα, τη τεχνολογία με απώτερο στόχο την ένταξη των μαθητών μας στο κοινωνικό γίνεσθαι» (Δ5) «Είναι το ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές και για την πρόοδό τους» (Δ9) «Το όραμά μου είναι ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία» (Δ10) « Ένα σχολείο συνεργασίας, δημοκρατικό και σύγχρονο» (Δ11)» «Το όραμά μου είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και ο σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες» (Δ12).*

Στη διαμόρφωση του οράματος οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι πρέπει να έχουν καθοδηγητικό ρόλο και επιδιώκουν τη συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων για τη διαμόρφωσή του:

*«Στη διαμόρφωση του οράματος ουσιαστικό ρόλο έχει ο διευθυντής αλλά και οι καθηγητές. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διάλογος» (Δ1) «Το όραμα είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, των γονέων, των μαθητών, του Συλλόγου Διδασκόντων» (Δ3) «παίζει μεγάλο ρόλο η επιρροή του Διευθυντή που θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και θα διαμορφώσει κουλτούρα συνεργασίας» (Δ4) «Μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων μου, με συνεργατικές διαδικασίες, προσπαθώ να καθοδηγήσω τους συναδέλφους μου προς την κατεύθυνση αυτή» (Δ12).*

Πάντως ένα σημείο των απαντήσεων που θα απαιτούσε περισσότερη διερεύνηση είναι μήπως οι διευθυντές/ντριες, ενώ μιλούν για το όραμα του σχολείου, στην ουσία περιγράφουν τους στόχους οι οποίοι τίθενται στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός διευθυντή:

*«Το όραμά μου το αποκαλύπτω κάθε χρόνο στην πρώτη συνεδρίαση. Κάνουμε σαν μια γέφυρα έναν απολογισμό της προηγούμενης χρονιάς για να περάσουμε σε όσα οραματιζόμαστε για την επόμενη με τα καινούρια δεδομένα, του Σεπτεμβρίου ή του Οκτώβριου ... λέω, για παράδειγμα, φέτος θέλω να κάνουμε περισσότερες δράσεις, να συμμετάσχουμε σε διαγωνισμούς, τους ενημερώνω για ό,τι καινούριο υπάρχει και τους ... Τους ζητώ ακόμα αν έχουν να προτείνουν κάτι καινούριο ανάλογα με την ειδικότητά τους... με λίγα λόγια τους δίνω το στίγμα για τη χρονιά που ξεκινάει» (Δ2)*

Ακολουθώντας παρόμοιο σκεπτικό ένας διευθυντής παρατηρεί ότι το γραφειοκρατικό πλαίσιο επιτρέπει τον καθορισμό επιμέρους στόχων και όχι ενός μακρόπνοου οράματος:

*«Το κοινό όραμα (αφορά την καινοτομία και το άνοιγμα στην κοινωνία, αλλά) μέσα στο πλαίσιο ενός μικρού σχολείου και ενός γραφειοκρατικού συστήματος, αυτό εκφράζεται κάθε φορά με επιμέρους ρεαλιστικούς στόχους για να έχουν επιτυχία και, οπωσδήποτε, προς όφελος των μαθητών. Φέτος, για παράδειγμα κάναμε τη βιβλιοθήκη, κάποια προγράμματα ERASMUS, η υιοθέτηση ενός Λαογραφικού Μουσείου» (Δ6).*

Επιπλέον, σε ορισμένες απαντήσεις διαφαίνεται μια σκεπτικιστική διάθεση. Συγκεκριμένα, δύο διευθυντές αναφερόμενοι στο κοινό όραμα εκφράζουν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα πραγμάτωσής του, επισημαίνοντας την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και εντοπίζοντας το πρόβλημα στην απουσία κουλτούρας συλλογικής δράσης:

*«Θεωρητικά υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο μου, όμως αυτό «θολώνει» στην καθημερινότητα, λόγω της ατομικής συμπεριφοράς ή των επιδιώξεων μερικών εκπαιδευτικών» (Δ7) «Θεωρητικά όλα είναι ιδανικά στις συζητήσεις προγραμματισμού ή στις συζητήσεις ανατροφοδότησης. Εκεί που δημιουργείται το πρόβλημα είναι στην πρακτική εφαρμογή των συμφωνηθέντων. Ο καθένας από τους εκπαιδευτικούς δρα ανεξάρτητα από τη συλλογική απόφαση, θεωρώντας την άποψή του ως τη πλέον ενδεδειγμένη ή αγνοώντας το σύνολο ως υποδεέστερο» (Δ8)*

Τέλος, τρεις ερωτώμενοι παρατηρούν ότι ένας διευθυντής αναλαμβάνοντας τα καθήκοντά του αντιμετωπίζει δυσκολίες στην προσπάθειά του να αλλάξει μια διαμορφωμένη κατάσταση και να δώσει το δικό του στίγμα:

*«Στο καινούριο σχολείο που είμαι διευθύντρια εδώ και δυο χρόνια, υπήρχε μια διαμορφωμένη κατάσταση και μάλιστα ο Σύλλογος ήταν ευχαριστημένος. Αυτό, ομολογώ, μου δημιούργησε μια δυσκολία στο να περάσω το δικό μου τρόπο σκέψης στο σχολείο. Δυσκολεύτηκα λιγάκι και προχώρησα αρκετά σταδιακά, γιατί ήθελα και τη συναίνεσή τους και αυτό δεν μπορούσε να γίνει από τη μια στιγμή στην άλλη. Άλλωστε, γιατί θα πρέπει να αλλάζουν κάποια πράγματα αν λειτουργούν καλά» (Δ3) «Η διαμορφωμένη κουλτούρα σε ένα σχολείο αλλάζει δύσκολα» (Δ9) «Στο 2<sup>ο</sup> χρόνο της θητείας μου θεωρώ ότι ακόμη βρισκόμαστε στη διαμόρφωση του οράματος που δεν είναι προσωπική μου υπόθεση. Χρειάζεται χρόνο για να αλλάξει η διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, να συνηθίσουν να λειτουργούν ως ομάδα. Πρέπει να κερδίσεις την εμπιστοσύνη των συναδέλφων και να τους πείσεις» (Δ11).*

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων και στην κατανομή των υπευθυνοτήτων

Στη συνέχεια οι διευθυντές/ντριες απάντησαν στο ερώτημα σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και στην κατανομή των υπευθυνοτήτων (βλ. Πίνακα 8).

<b>Οι Διευθυντές για τη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων</b>	<b>Αναφορές</b>
ενίσχυση των συνεργατικών διαδικασιών	12
ικανοποίηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών	8

**Πίνακας 8.** Ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;»

Στο σύνολό τους οι απαντήσεις φανερώνουν ότι οι διευθυντές/ντριες δεν έχουν την πρόθεση να επιβάλουν τις απόψεις και τις επιδιώξεις τους και περιορίζουν το ρόλο τους στην άσκηση καθοδήγησης και επιρροής, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ερώτηση. Αντιθέτως, παροτρύνουν και ενισχύουν τις συνεργατικές διαδικασίες και τονίζουν τον ουσιαστικό ρόλο του Συλλόγου. Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι σε ορισμένες απαντήσεις γίνεται αναφορά σε «ομάδες εργασίας» και «συνεργατικές δράσεις»:

*«Στην αρχή της χρονιάς σε συζήτηση με τους συναδέλφους καταθέτω τις δικές μου προτάσεις, ακούμε τι θέλουν και οι άλλοι ώστε να βρεθεί μια κοινή συνισταμένη» (Δ1) «Στην αρχή της χρονιάς, όπως σου είπα γίνεται ο προγραμματισμός όπου μέσα από διαδικασία συνεργασίας εμπλέκω τους εκπαιδευτικούς στο να επιλέξουν οι ίδιοι τους στόχους μέσα στις κατευθυντήριες γραμμές που τους έχω ορίσει, ώστε να γίνουν κι αυτοί κομμάτι αυτής της πορείας» (Δ2) «Με τις συνεργατικές δραστηριότητες, με την εμπέδωση της εμπιστοσύνης» (Δ4) «Στις συνεδριάσεις συζητούνται τα θέματα προς επεξεργασία, αναλύονται και διεγείρεται το ενδιαφέρον για συγκεκριμένες δράσεις, με μοναδικό γνώμονα το ατομικό και συλλογικό όφελος των παιδιών» (Δ8) «Σε κάθε περίπτωση αυτό που προσπαθώ να περάσω με τον τρόπο μου είναι ότι τους στόχους θα τους διαμορφώσουμε μαζί. Και μοιράζω ρόλους προς*

αυτή την κατεύθυνση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποφεύγω τις ευθύνες. Θεωρώ ότι ένας διευθυντής δε θα πρέπει να επιβάλλεται, ωστόσο ασκεί επιρροή» (Δ9) «Σαφώς, η λήψη των αποφάσεων γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες, διότι άλλωστε αυτό επιβάλλει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο» (Δ10) «Ο Σύλλογος των καθηγητών είναι το κυρίαρχο όργανο γι' αυτές τις αποφάσεις. Στις συνεδριάσεις και ειδικότερα σ' αυτές που γίνονται στην αρχή του σχολικού έτους αποφασίζουμε από κοινού τους στόχους και τις κατευθύνσεις για τη λειτουργία του σχολείου » (Δ 11).

Αξιίζει να σημειωθεί ότι μια διευθύντρια επισημαίνει ότι η επίτευξη των στόχων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την υπηρετήσή τους:

*«είναι πολύ σημαντικό για την ικανοποίηση των καθηγητών, να υπηρετούν ένα στόχο που οι ίδιοι θέλουν και οι ίδιοι επιδιώκουν» (Δ1).*

Σχετικά με την κατανομή των υπευθυνοτήτων οι διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν ότι, όταν γίνεται με τρόπο που ικανοποιεί τις προσωπικές κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, μπορεί να λειτουργεί ως μηχανισμός παρώθησής τους:

*«Ο κάθε εκπαιδευτικός ασχολείται με αυτό που πραγματικά τον ενδιαφέρει πέραν των διδακτικών του υποχρεώσεων. Με εκπλήσσει το γεγονός ότι δημιουργούν μαζί με τα παιδιά και έχουν μετατρέψει το σχολείο σε χώρο δημιουργίας» (Δ5) «κάνουμε ομάδες εργασίας στις οποίες συμμετέχουν εθελοντικά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός» (Δ6) «εκτιμώντας το προσωπικό όραμα, τις δυνατότητες και τη διάθεση καθενός» (Δ7) «Ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των κλίσεών του, οι οποίες θα ξεδιπλωθούν στη συνύπαρξή τους με τα παιδιά» (Δ8) «οι συνάδελφοι αναλαμβάνουν τις υπευθυνότητες με ατομική πρωτοβουλία και κατόπιν συνεννόησης μεταξύ τους» (Δ11).*

Προχωρώντας ακόμη περισσότερο σ' αυτή την κατεύθυνση ένας διευθυντής συνδέει την κατανομή υπευθυνοτήτων με την αυτονομία του εκπαιδευτικού:

*«Ενθαρρύνω την αυτονομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών» (Δ9)*

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην ισομερή κατανομή των υπευθυνοτήτων και στη διαδικασία που ορίζεται από το νομικό πλαίσιο:

*«προσπαθώ να είναι ισομερής η κατανομή των καθηκόντων» (Δ3) «Υπάρχουν οι αρμοδιότητες που ορίζει το προεδρικό διάταγμα του 2017 ή ο 1566 του 1985 ή άλλοι νόμοι και εγκύκλιοι, για τις εφημερίες, την ανάθεση της βιβλιοθήκης, των εποπτικών υλικών, κλπ.» (Δ6)*

#### Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επόμενη ερώτηση της συνέντευξης αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Οι απαντήσεις κινήθηκαν προς δύο κατευθύνσεις, από τη μία την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και από την άλλη την ενθάρρυνση των καινοτόμων ιδεών και της δημιουργικότητας (βλ. Πίνακα 9).

<b>Ο Διευθυντής ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</b>	<b>Αναφορές</b>
ενημερώνοντας για επιμορφωτικά προγράμματα	8
υποστηρίζοντας τη διεξαγωγή προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων	5
διεκπεραιώνοντας γραφειοκρατικά ζητήματα	3
ενθαρρύνοντας τις νέες ιδέες	3

**Πίνακας 9.** Ερώτηση: *«Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών;»*

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/ες διευθυντές απάντησαν ότι θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε είδους επιμορφώσεις. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο ρόλος των διευθυντών φαίνεται να περιορίζεται στην ενημέρωση και την παρότρυνση:

*«Παρακινώ και ενθαρρύνω τους συναδέλφους μου να συμμετέχουν σε σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφώσεις και τους ενημερώνω σχετικά στις συνεδριάσεις ή προωθώντας τα mail που έρχονται στο σχολείο» (Δ1)*  
*«εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων παρακολουθούν ημερίδες, κλπ. στο ΤΕΙ της Σίνδου, άλλα σεμινάρια ... Το πιο απλό πού θα κάνει ο Διευθυντής, είναι να πληροφορήσει το προσωπικό για επιμορφώσεις, πότε και πού γίνονται, ακόμη να αναλάβει το γραφειοκρατικό κομμάτι για να διευκολύνει τη συμμετοχή των*

εκπαιδευτικών» (Δ2) «Εγώ επιμένω στην επαγγελματική ανάπτυξη, να πηγαίνουν να παρακολουθούν σεμινάρια, κάνω πολλές προωθήσεις για πράγματα που πιστεύω ότι μπορούν να τα κάνουν και πηγαίνουν οι άνθρωποι» (Δ3) «Για παράδειγμα, βλέπω την ανακοίνωση για ένα σεμινάριο ή για τη συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό. Θα προτείνω αμέσως στους συναδέλφους να πάμε» (Δ4) «Τους ενημερώνω ανελλιπώς για επιμορφωτικές ημερίδες, συνέδρια και τους παρακινώ, να τα παρακολουθήσουν» (Δ11).

Επιπλέον, οι διευθυντές/ντρίες αναγνωρίζουν ότι το όφελος των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό όχι μόνο για την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και για όλο το σχολείο:

«Θεωρώ πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα, γιατί ο ένας παρακινεί τον άλλον κι έτσι σιγά σιγά εμπλέκονται όλοι. Επίσης, φέρνουν καινούριες ιδέες για τη μεθοδολογία ή για παιδαγωγικά θέματα, τα συζητούν με τους συναδέλφους τους στο σχολείο και υπάρχει μια αλληλεπίδραση» (Δ1) «Το κέρδος βέβαια είναι μεγάλο, γιατί βγαίνοντας από τα όρια του σχολείου και του μαθήματος, ανοίγουν οι ορίζοντές μας, αλλά ερχόμαστε και πιο κοντά σαν άνθρωποι» (Δ2) «Δεν μπορούμε να μείνουμε στο σχολικό βιβλίο, γιατί η κοινωνία τρέχει με χίλια.» (Δ3) «Ενθαρρύνω την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων, τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και την εκπόνηση προγραμμάτων, γιατί πιστεύω ότι η ανατροφοδότηση τους κρατά σε εγρήγορση και ανοίγει τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών» (Δ12).

Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντρίες ισχυρίζονται ότι προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των συναδέλφων τους μέσα από τη διεξαγωγή προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων:

«Υποστηρίζω το ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων ..., το ίδιο συμβαίνει με έναν φιλόλογο ο οποίος ασχολείται ερασιτεχνικά με τη μουσική και με την υποστήριξη μου έχει ανεβάσει αξιόλογες μουσικές παραστάσεις» (Δ5) «προσπαθούμε μέσα στο σύλλογο να αξιοποιήσουμε τις κλίσεις και τις ιδέες που έχει ο καθένας μας. Αυτό το ενθαρρύνω. Για παράδειγμα, το ERASMUS το ανέλαβαν οι καθηγήτριες των ξένων γλωσσών και μια καθηγήτρια που αγαπάει πολύ τα ταξίδια και έχει σχετική εμπειρία» (Δ6) «Εντός του σχολείου ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να ... αξιοποιούν τις δεξιότητές τους αναλαμβάνοντας κάποια προγράμματα που τους ενδιαφέρουν» (Δ11).



Οι ίδιοι οι διευθυντές/ντριες αναλαμβάνουν ρόλο συντονιστικό ή διεκπεραιωτικό διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς σε γραφειοκρατικά ζητήματα, θέματα χρηματοδότησης, κλπ.:

*«Ο ρόλος μου είναι ίδιος με αυτό του μάεστρου της ορχήστρας. Να παίρνει από κάθε όργανο τον ιδιαίτερο ήχο που μπορεί να βγάλει, ώστε να εναρμονιστεί με το σύνολο» (Δ8) «Τους ρωτάω πώς μπορώ να τους βοηθήσω σε πρακτικά θέματα, σε θέματα υποδομής» (Δ4) «εγώ τους διευκολύνω όσο μπορώ στα γραφειοκρατικά, εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο εξοπλισμό» (Δ11)*

Τρεις διευθυντές/ντριες επισημαίνουν, ακόμη, την ανάγκη να δίνεται στους εκπαιδευτικούς αυτονομία για να αναπτύξουν τις ιδέες και τις δράσεις τους:

*«Ενθαρρύνω τις ιδέες τους, τις προσπάθειές τους να αυτονομηθούν κάνοντας κάτι καινοτόμο» (Δ4) «Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους συναδέλφους να κάνουν κάτι που αγαπούν πολύ αλλά και στους μαθητές να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιορίζονται στη μάθηση και μόνο σε αυτήν» (Δ5) «Προσπαθώ να βρω και να εντοπίσω πού μπορεί ο καθένας να αποδώσει καλύτερα και τους δίνω περιθώρια αυτονομίας να αναπτύξουν τις ιδέες τους» (Δ9).*

#### Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Με την 9<sup>η</sup> ερώτηση διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών/ντριών για τη σημασία των κινήτρων και για το δικό τους ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους (βλ. πίνακα 10).

<b>Ο Διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς</b>	<b>Αναφορές</b>
ενθαρρύνοντας, καθοδηγώντας	6
αναβαθμίζοντας τις υλικοτεχνικές υποδομές	4
ενισχύοντας την καινοτομία και την αυτονομία	3
υποστηρίζοντας την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού	1
τονίζοντας τη συναίσθηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος	2
αναπτύσσοντας μια ανταποδοτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς	2

**Πίνακας 10.** Ερώτηση: *«Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;»*

Οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται την παρακίνηση ως μια διαδικασία αφύπνισης, εμπύχωσης, παραδειγματισμού, ενίοτε και διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού στο έργο του:

*«Ο ρόλος του διευθυντή είναι να ενθαρρύνει τους συναδέλφους να πάρουν την πρωτοβουλία» (Δ1) «να τους κάνω να νιώθουν σημαντικοί, ακόμα να τους παροτρύνω σε κάτι έξω από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, να τους ταρακουνήσω» (Δ2) «λειτουργώ μάλλον πολλαπλασιαστικά και για τους συναδέλφους μου» (Δ5) «Χρειάζεται, συνεπώς, ώθηση, διέγερση, παραδειγματισμός» (Δ8) «να τους συναισθάνομαι, να τους καθοδηγώ και να τους βοηθάω στο έργο τους» (Δ10) «η διευκόλυνση σε πρακτικά καθημερινά ζητήματα» (Δ12).*

Αρκετοί/ές διευθυντές/ντριες θεωρούν σημαντικό κίνητρο την βελτίωση των συνθηκών εργασίας με αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού:

*«Ένα παράδειγμα που θα σου δώσω για την προσπάθειά μου να ανανεώσω τις μεθόδους διδασκαλίας, έδωσα σε όλους ένα βιντεοπροβολέα κι έναν υπολογιστή μέσα στην τάξη» (Δ2) «Υπάρχουν διευθυντές που προσπαθούν πάρα πολύ και επιδιώκουν τη βελτίωση των κτιριακών υποδομών, του τεχνολογικού εξοπλισμού, τρέχουν, εξασφαλίζουν χορηγίες, εξοικονομούν χρήματα από τη σχολική επιτροπή. Όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα, γιατί είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να μπαίνει σε μια ωραία αίθουσα για να κάνει μάθημα» (Δ3) «Ως κίνητρο μπορεί να λειτουργήσει η βελτίωση των κτιριακών υποδομών, η αγορά καινούριων υπολογιστών» (Δ12)*

Μια διευθύντρια προσθέτει και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του μέσα και έξω από την τάξη:

*«Άλλο παράδειγμα που μπορώ να αναφέρω είναι σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Όταν υπάρχουν προβλήματα σε ένα τμήμα και ένας συνάδελφος δυσκολεύεται προσπαθώ να κάνω διορθωτικές παρεμβάσεις, με τους γονείς, με το σύμβουλο, ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα και ο εκπαιδευτικός να μπορεί να λειτουργήσει σωστά» (Δ3)*

Ως κίνητρο, ακόμη, αναφέρεται η ενίσχυση των προσωπικών ενδιαφερόντων, της καινοτομίας και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού:

*«να πετύχουν κάτι που θέλουν οι ίδιοι. Είτε συμφωνεί είτε διαφωνεί, ακόμη και αν κάτι μπορεί να του φαίνεται επουσιώδες ίσως, θα πρέπει να δώσει στο*

*συναδέλφο την ευκαιρία να το δουλέψει και το αποτέλεσμα θα φανεί. Με άλλα λόγια ο διευθυντής να μη βάζει εμπόδια σ' αυτά που μπορούν να παρακινήσουν τον εκπαιδευτικό» (Δ1) «Ένα κίνητρο που προσπαθώ στο βαθμό που μπορώ να δώσω είναι στην κατανομή των μαθημάτων η δυνατότητα να αναλάβουν τα μαθήματα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο» (Δ4) «Για την περίπτωση του ERASMUS που συζητάμε, το κίνητρο ήταν να κάνουν ένα ταξίδι, να γνωρίσουν συναδέλφους από άλλες χώρες, ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα» (Δ6)*

Τέλος, αξίζει να σχολιαστούν δύο εντελώς διαφορετικές αντιλήψεις. Από τη μία δύο διευθυντές παρατηρούν ότι τα κίνητρα για έναν εκπαιδευτικό θα πρέπει να συνδέονται καταρχήν με τη φύση του έργου του και, επομένως, η παρώθηση του διευθυντή θα πρέπει να κινείται σ' αυτήν την κατεύθυνση:

*«Ένας τρόπος με τον οποίο προσπαθώ να δώσω κίνητρα στους συναδέλφους είναι να τονίζω συνεχώς, μέσα από συζητήσεις, την ανάγκη συναίσθησης του λειτουργημάτων μας» (Δ7) « Τα βασικά κίνητρα ενός εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ατομικά, να είναι αυτονόητα και συνυφασμένα με την εκπαιδευτική του ιδιότητα ... Ουσιαστικά, αυτό είναι το βασικό κίνητρο που μπορεί να ξεσηκώσει έναν συνειδητοποιημένο εκπαιδευτικό. Τα παιδιά! Εκεί πρέπει να εστιάζεται η οποιαδήποτε παρακίνηση» (Δ8).*

Από την άλλη, όμως, σε δύο απαντήσεις διακρίνεται η αντίληψη ότι ανάμεσα στο διευθυντή και τον εκπαιδευτικό αναπτύσσεται μια ανταποδοτική σχέση, που λειτουργεί ως μηχανισμός παρώθησης :

*«Στην πράξη χρειάζεται μερικές φορές να δώσεις κάτι για να πάρεις κάτι καλό για το σχολείο. Δεν δίνεται ως διοικητής να μην αναπτύξεις μια ανταποδοτική σχέση. Μέσα από μια συναλλαγή μπορείς να πραγματώσεις πολλά πράγματα για το καλό του σχολείου» (Δ2) «Προσπαθώ, να τους ικανοποιώ κάποιες ανάγκες που μπορώ, και γνωρίζουν τι θέλω εγώ από αυτούς» (Δ9).*

### Η εποπτεία του έργου των εκπαιδευτικών από το διευθυντή

Στη συνέχεια οι διευθυντές/ντριες απάντησαν στο ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην εποπτεία του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Ως επεξήγηση δινόταν, ακόμη, η ερώτηση με ποιον τρόπο δείχνουν στους συναδέλφους τους ότι είναι ευχαριστημένοι από τη δουλειά τους και το αντίθετο.

Ο ρόλος του Διευθυντή στην εποπτεία των εκπαιδευτικών	Αναφορές
Την θεωρούν μέρος του έργου τους	5
Πρέπει να γίνεται με δικαιοσύνη	7
Θεωρούν απαραίτητη την επιβράβευση και την αναγνώριση	12
Επιλέγουν διακριτικούς τρόπους για την άσκηση ελέγχου	9
Θεωρούν ότι ο έλεγχος πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα	2

**Πίνακας 11.** Ερώτηση: *«Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;»*

Αρχικά, σε πολλές απαντήσεις είναι φανερή η αμηχανία που αισθάνονται οι διευθυντές/ντριες κάθε φορά που χρειάζεται να ασκήσουν έλεγχο και να κάνουν αρνητικές παρατηρήσεις:

*«Όχι όμως με την έννοια της παρατήρησης, την οποία δεν τη θέλω και πραγματικά ντρέπομαι να κάνω παρατηρήσεις» (Δ4) «Γενικά, είμαι αμήχανος όταν χρειάζεται να κάνω παρατήρηση» (Δ9) «τα αρνητικά σχόλια και οι παρατηρήσεις είναι το δυσάρεστο μέρος της δουλειάς» (Δ11).*

Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για ένα αναπόσπαστο μέρος του διοικητικού τους έργου:

*«διοίκηση χωρίς έλεγχο δεν υφίσταται» (Δ2) «Η εποπτεία είναι πολύ σημαντικό κομμάτι του ρόλου του διευθυντή» (Δ4) «Ένας σωστός Δ/ντής, οφείλει να ελέγχει κάθε εκπαιδευτικό για την πορεία των εργασιών που έχει αναθέσει ο ίδιος ή ο Σύλλογος και γενικά να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν» (Δ10).*

Πάντως, είναι ξεκάθαρο ότι αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για ένα καθήκον που πρέπει να υπακούει στις αρχές της δικαιοσύνης, της ηθικής, της νομιμότητας και των ξεκάθαρων σχέσεων:

*«Θεωρώ το άλφα και το ωμέγα για ένα διευθυντή είναι να είναι δίκαιος. Ο έλεγχος γίνεται σε όλους και από την αρχή θέτεις τα όρια, ανεξάρτητα από φιλίες ή οτιδήποτε» (Δ3) «όταν βλέπω ότι κάτι γίνεται καλά, ενισχύω τους ευχαριστώ, είναι κάτι που μου έλειπε ως καθηγήτρια ... και αυτό λειτουργεί και*

ως παρακίνηση στη συνέχεια» (Δ4) «Επειδή δεν επιθυμώ να αδικώ κανέναν εκπαιδευτικό έχω ως πυξίδα τη νομοθεσία. Λέω ως πυξίδα γιατί δεν μπορεί κάποιος που θέλει να ασκήσει διοίκηση να επικαλείται συνεχώς το γράμμα του νόμου. Όμως σε πολλές περιπτώσεις βοηθά γιατί αμβλύνει τις αντιθέσεις και λειτουργεί ορθολογιστικά» (Δ5) «Συχνά, χρειάζεται στο Σύλλογο να υπενθυμίζεις τους νόμους και τα καθήκοντα» (Δ6) «Η άσκηση ελέγχου είναι απαραίτητη, αλλά πρέπει να γίνεται διακριτικά και με σεβασμό στην προσωπικότητα των συναδέλφων» (Δ7) «οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ελέγχονται με βάση τη νομοθεσία, αλλά με βάση την προσωποποιημένη ηθική, τον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση μιας κοινής δράσης» (Δ8).

Οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι επιλέγουν διακριτικούς τρόπους να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους, προτιμώντας τις κατ' ιδίαν συζητήσεις:

«Υπάρχει τρόπος να υποδείξεις το σωστό, χωρίς να φανεί ότι ασκείς έλεγχο. Θα πάρω τον συνάδελφο δίπλα μου, θα του μιλήσω, χρειάζεται και λίγη διπλωματία» (Δ1) «οι παρατηρήσεις είναι διακριτικές, όχι με τη μορφή πειθαρχικού ελέγχου, αλλά με καλό τρόπο να δείξω ότι θα πρέπει να είναι συνεπής για να μην εκτεθεί» (Δ2) «Κάποιες φορές θα χρειαστεί να γίνουν παρατηρήσεις, αν κάποιος ξεφεύγει ή κάνει κάτι παράνομο. Επίσης, κάποιες φορές καλώ τον συνάδελφο στο γραφείο για να συζητήσουμε κάτι που συνέβη ή κάποια παράλειψη του» (Δ6) «Η επίπληξη ή η τιμωρία δεν αρμόζουν σε εκπαιδευτικό, γιατί θα μεταφερθούν μέσα στην τάξη και θα εφαρμοστούν στα παιδιά, με χειρότερο ίσως τρόπο. Αν βεβαίως κάτι πάει στραβά, ξεκινώ από γενικές παρατηρήσεις, που πιθανόν να εκνευρίζουν τους τυπικούς και στη συνέχεια με προσωπική επαφή προσπαθώ να αναδείξω τη διαφοροποίηση» (Δ8) «Από την άλλη, όταν υπάρχει πρόβλημα τους υπενθυμίζω και επισημαίνω ότι θα πρέπει να είναι σωστοί για τη δική τους προστασία» (Δ9) «Πολλές φορές κάνω συστάσεις κατ' ιδίαν, αλλά οι συνεδριάσεις είναι ο κατάλληλος χώρος-χρόνος για γενικές παρατηρήσεις και συστάσεις για περισσότερη συνέπεια και προθυμία από κάποιους (ανώνυμα) και για υποχρέωση όλων μας να τηρείται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι κείμενες διατάξεις» (Δ10) «Φροντίζω να γίνονται πάντοτε κατ' ιδίαν και με διάθεση περισσότερο παραινετική παρά κριτική και ποτέ προσβλητική» (Δ11) «Δυστυχώς, δεν είναι λίγες οι φορές που θα χρειαστεί να παρέμβω, βεβαίως διακριτικά και κατ' ιδίαν ή κάνοντας γενικές και ανώνυμες συστάσεις σε συνεδριάσεις» (Δ12).

Επιπλέον, σε δύο απαντήσεις επισημαίνουμε τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα του ελέγχου και την ανάγκη αναζήτησης τρόπων βελτίωσης:

*«ο έλεγχος θα πρέπει να είναι διαρκής με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα» (Δ2)  
«εφιστώ την προσοχή και αναζητούμε τρόπους βελτίωσης» (Δ7).*

Τέλος, στο σύνολό τους οι διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν τη σημασία της αναγνώρισης και της επιβράβευσης του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται δημόσια και λειτουργεί ως παρακινητικός παράγοντας:

*«για τους συναδέλφους που κάνουν καλή δουλειά, και είναι αρκετοί αυτοί που κάνουν εξαιρετική δουλειά, τους ευχαριστώ δημόσια στις τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις» (Δ2) «όταν κάνουν καλή δουλειά, πέρα από την επιβράβευση, το καταλαβαίνουν κι οι ίδιοι» (Δ3) «Όταν ένας εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του, πρέπει να επιβραβεύεται έστω και με τα λόγια, με τον έπαινο. Δεν γίνεται να ασκεί κάποιος διοίκηση και να μην αναγνωρίζει τις παρεχόμενες υπηρεσίες από τους συναδέλφους» (Δ5) «Ένας τρόπος να δείχνω ότι γίνεται καλή δουλειά είναι να τονίζω επιτυχίες των μαθητών μας και να μεταφέρω θετικές εκτιμήσεις των γονέων ή του κοινωνικού περιβάλλοντος» (Δ7) «Για τους συνεπείς, προφανώς υπάρχει ένα επιπλέον χαμόγελο, μια επιπλέον αναφορά σε συγκέντρωση του Συλλόγου Διδασκόντων και ίσως μια επιβράβευση με τη συμμετοχή σε κάποια αμειβόμενη επιτροπή» (Δ8) «Γνωρίζω καλά ότι οι συνάδελφοι θέλουν επιβράβευση, πολλές φορές και με εμφαντικό τρόπο» (Δ9) «Εκτιμώ πολύ το έργο τους και επιδιώκω να τους το δείχνω, λέγοντάς τους μια καλή κουβέντα, για παράδειγμα ότι ακούω καλά σχόλια από τους γονείς των μαθητών ή επιβραβεύοντάς τους δημοσίως για μια ωραία εκδήλωση που διοργάνωσαν. Αυτό τους κάνει να δουλεύουν με περισσότερη όρεξη, πιστεύω» (Δ11) «δείχνω έμπρακτα την ικανοποίησή μου επιβραβεύοντας τις καλές προσπάθειες, π.χ. τη διάκριση σ' ένα διαγωνισμό» (Δ12).*

### Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος

Η 11<sup>η</sup> ερώτηση της συνέντευξης αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (βλ. πίνακα 12).

Ο ρόλος του Διευθυντή στην διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	Αναφορές
μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο	7
ενισχύει τη συνεργασία και τη συνοχή του Συλλόγου	3
αμβλύνει τις αντιθέσεις	6

**Πίνακας 12.** Ερώτηση: «Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;»

Στο μεγάλο σύνολό τους οι διευθυντές/ντριες συμφωνούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο σε όλα τα επίπεδα:

*«Ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση καλού κλίματος μέσα στο σχολείο είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ εκπαιδευτικών, με τα παιδιά, με τους γονείς. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργασία.» (Δ1) «Το θετικό κλίμα έχει να κάνει με το να διαμορφώσεις όλες τις θετικές συνθήκες που κι εγώ ως εκπαιδευτικός θα ήθελα να μου παρέχει ο προϊστάμενός μου. Μικρά καθημερινά πράγματα που θέλουν άμεσα λύση ή προσωπικά αδιέξοδα» (Δ2) «Θετικό κλίμα υπάρχει στο σχολείο όπου εργάζομαι γιατί φροντίζω να είμαι κοντά σε όλους τους συναδέλφους, αλλά και μακριά συνάμα» (Δ5) «Θα χρειαστεί να κάνει παρεμβάσεις και να εστιάσει στις διαπροσωπικές σχέσεις» (Δ6) «Προσπαθώ να διαμορφώνω θετικό κλίμα ... με τη διαρκή μου παρουσία σε όλες τις δράσεις του σχολείου» (Δ7).*

Επιπλέον, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη συμβολή του διευθυντή

- στην ενίσχυση της συνεργασίας και της συνοχής:
 

*«Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργασία, δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα» (Δ1) «Ο ρόλος μου είναι να δίνω ενίσχυση και να καλλιεργώ τη συνοχή. Και πραγματικά χαίρομαι να βλέπω το Σύλλογο σαν μια γροθιά» (Δ4).*
- στην άμβλυνση των αντιθέσεων και στη διατήρηση της ισορροπίας μέσα στο σχολείο:

*«αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, διατηρώντας ισορροπίες και αποφεύγοντας τις διακρίσεις» (Δ1) « Η στάση μου σε μια διένεξη μεταξύ συναδέλφων ή με τα παιδιά. Προσπαθώ πάντα να στέκομαι δίπλα στους συναδέλφους ακόμα κι όταν ξεφεύγουν. Να κρατώ ισορροπίες όταν συμβαίνουν προβλήματα με μαθητές προφυλάσσοντάς τους από το να εκτεθούν» (Δ2) «Το θετικό σχολικό κλίμα έχει να κάνει με τις σχέσεις των συναδέλφων, με τα παιδιά και με τους γονείς. Προσπαθώ όσο το δυνατόν να δρω πυροσβεστικά σε οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει αυτές τις σχέσεις» (Δ3) «Σύμφωνα με τον 1566/85 ο Διευθυντής αμβλύνει τις αντιθέσεις και δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα» (Δ6) «Προπάντων, οι ηγετικές ικανότητες ενός Δ/ντή Σχολικής Μονάδας εκδηλώνονται περισσότερο όταν υπάρχουν αντιθέσεις και εντάσεις μέσα στο Σύλλογο, καθώς οφείλει να τις αμβλύνει» (Δ10) «Προσπαθώ να μεταδώσω στους συναδέλφους μου το αίσθημα της ομάδας, ενισχύοντας συνεργατικές δράσεις και το διάλογο μέσα στο σύλλογο. Είναι απαραίτητο να κρατώ ισορροπίες, να κατευνάζω τις εντάσεις» (Δ11).*

Τέλος, επισημαίνονται οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που συντελούν στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος (ενσυναίσθηση, διπλωματία, επικοινωνία, δικαιοσύνη, αμεροληψία):

*«Ένας διευθυντής οφείλει να κρατάει κάποιες αποστάσεις, να λέει λίγα λόγια και να είναι δίκαιος. Οφείλει συγχρόνως να είναι ανθρώπινος στις ανάγκες των συναδέλφων του» (Δ5) «Προσπαθώ να διαμορφώνω θετικό κλίμα φερόμενος με ειλικρίνεια, αμεροληψία και αντικειμενικότητα» (Δ7) «με μετριοπάθεια και διπλωματία και να αποφεύγω τις διακρίσεις» (Δ11) «Βασικό ρόλο παίζει η εφαρμογή δικαιοσύνης και η πολιτική ίσων αποστάσεων».*

#### Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς

Στη 12<sup>η</sup> ερώτηση ζητήθηκε από τους διευθυντές/ντριες να περιγράψουν τη σχέση που επιδιώκουν να αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός (βλ. πίνακα 13).



Ο Διευθυντής εκφράζει προσωπικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς	Αναφορές
επιδιώκοντας την καθημερινή επαφή	6
καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης	2
δείχνοντας κατανόηση σε προσωπικό επίπεδο	2
διευκολύνοντας και εξυπηρετώντας τις προσωπικές ανάγκες	7

**Πίνακας 13.** Ερώτηση: «Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);»

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες εκφράζουν την πρόθεσή τους στην καθημερινή επαφή με τους συναδέλφους τους να αναπτύσσουν καλές σχέσεις, που κλιμακώνονται από τυπικές και συναδελφικές έως φιλικές:

«Η αλήθεια είναι ότι νοιάζομαι πραγματικά γι' αυτούς» (Δ1) «θεωρώ ότι έχουμε αναπτύξει μια καλή διαπροσωπική σχέση. Το εισπράττω στην καθημερινή επαφή, στα διαλείμματα, στους διαδρόμους» (Δ2) «Θα έλεγα φιλική σχέση και λιγότερο τυπική» (Δ6) «Επιδιώκω σχέση συναδελφική που να διέπεται από κατανόηση και εμπιστοσύνη, χωρίς να χάνεται η προσήλωση στους εκπαιδευτικούς στόχους» (Δ7) «Δεν επιδιώκω τη μεγάλη εξοικείωση. Η σχέση είναι επαγγελματική αλλά φιλική» (Δ9) «Η σχέση μου με τους συναδέλφους είναι τυπική αλλά καλή» (Δ12).

Στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, οι διευθυντές/ντριες, συχνά πρέπει να διαχειριστούν προσωπικά θέματα και αιτήματα των συναδέλφων τους εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός. Στο σύνολό τους ισχυρίζονται ότι

- καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης:

«Νομίζω ότι αισθάνονται άνετα να μου μιλήσουν για ό, τι τους απασχολεί» (Δ1)  
«Θέλω να νιώθουν οι συνάδελφοι ότι μπορούν να βασιστούν πάνω μου, κυρίως στα θέματα που αφορούν στο σχολείο, αλλά και γενικότερα» (Δ11).

- δείχνουν κατανόηση σε ανθρώπινο επίπεδο:

«Γνωρίζω ότι κάθε συνεργάτης μου είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες και άλλες ανάγκες» (Δ10) «Προσπαθώ να επικοινωνώ

με τους συναδέλφους όχι μόνο για τα θέματα του σχολείου, σε ανθρώπινο επίπεδο» (Δ11).

- προσπαθούν να διευκολύνουν και να εξυπηρετήσουν στο μέτρο του δυνατού, αξιολογώντας τις ανάγκες και κρατώντας τις ισορροπίες:

«όσο μπορώ προσπαθώ να τους συμπαρασταθώ με λόγια και με πράξεις» (Δ1)  
«Φιλική με γνώμονα πάντα τη δικαιοσύνη. Το να εξυπηρετώ κάποιες ανάγκες, άδειες κλπ. είναι δικαίωμα του εργαζόμενου» (Δ2) «Εκτός από Διευθύντρια, είμαι και άνθρωπος και σε οτιδήποτε συμβαίνει στους συναδέλφους, όπως προβλήματα υγείας ή οικογενειακά διαθέτοντας έντονο το στοιχείο της ενσυναίσθησης, πολλές φορές υποστηρίζω τους συναδέλφους μου, όπως άλλωστε με υποστηρίζουν και εκείνοι» (Δ5) «Προσπαθώ να διευκολύνω τους εκπαιδευτικούς στις ατομικές τους ανάγκες, σε συνεννόηση με τον Σύλλογο διδασκόντων, όπου είναι επιτρεπτό» (Δ7) «Ακριβώς πατώντας πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, αφενός προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσωπικές του απαιτήσεις δίνοντας ταυτόχρονα να καταλάβει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κάθε ενέργειας, αφετέρου να πεισθούν όλοι οι υπόλοιποι για την ισότιμη μεταχείριση και ταυτόχρονα την ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης ειδικών θεμάτων» (Δ8) «Δείχνω κατανόηση στις προσωπικές δυσκολίες του καθενός, κρατώντας ισορροπίες, αποφεύγοντας τις διακρίσεις και αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα και δίκαια» (Δ11) «δείχνω κατανόηση σε προσωπικά τους προβλήματα, για τα οποία τυχαίνει να μου ζητήσουν κάποια άδεια ή μια διευκόλυνση στο πρόγραμμα» (Δ12).

#### Απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο ηγεσίας τους

Κλείνοντας τη συνέντευξη, οι διευθυντές/ντριες κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν συνολικά την ηγεσία που ασκούν στο σχολείο τους. Με βάση το όραμα και τα βιώματά τους οι διευθυντές/ντριες εξέφρασαν διάφορες σκέψεις και συναισθήματα.

Πολλοί/ές διευθυντές/ντριες χαρακτήρισαν την ηγεσία τους δημοκρατική αξιολογώντας κυρίως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες:

«Τη δική μου ηγεσία θα την περιέγραφα με έναν όρο, ένα σχολείο με δημοκρατικές διαδικασίες και συμμετοχική διοίκηση» (Δ1) «Θα έλεγα ότι είμαι δημοκρατική και βλέπω ότι αυτό αποδίδει με την προϋπόθεση να είσαι δίκαιος. Θεωρώ αποφασιστικό όργανο το Σύλλογο Διδασκόντων και προσπαθώ να εμπλέκω όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φυσικά με το

*συντονισμό το δικό μου» (Δ3) «Δημοκρατική και συνεργατική πάνω απ' όλα» (Δ4) «Δημοκρατική και συμμετοχική» (Δ11).*

Αρκετοί/ές διευθυντές/ντριες δυσκολεύτηκαν να δώσουν συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς και μέσα από τις απαντήσεις τους, κυρίως, διαπιστώνει κανείς πού δίνουν μεγαλύτερο βάρος,

Δύο διευθυντές/ντριες εστίασαν στο ρόλο τους ως φορέων αλλαγής και καινοτομίας:

*«Θα ήθελα στο σχολείο μου να γίνουν καινούρια πράγματα» (Δ2) «ηγούμαι οποιασδήποτε προσπάθειας ή καινοτομίας ή πρωτοβουλίας» (Δ5).*

Άλλοι εστίασαν κυρίως στο διοικητικό τους ρόλο:

*«Η ηγεσία μου νομίζω πως είναι υπεύθυνη και συνεπής» (Δ7) «Η ηγεσία μου θα έλεγα ότι έχει χαρακτήρα συντονιστικό και οργανωτικό» (Δ12).*

Τρεις διευθυντές/ντριες επεσήμαναν ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ηγεσίας τους τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού:

*«ο Διευθυντής να λειτουργεί ως παράδειγμα με τη στάση του και τη συμπεριφορά του» (Δ5) «θα τη χαρακτηρίζα σοβαρή και διπλωματική» (Δ6) «οι συνάδελφοι μου να είναι χαρούμενοι και ορεξάτοι» (Δ10).*

Τέλος, ένας διευθυντής χαρακτηρίζει την ηγεσία του με τη φράση *«συναισθηματικός τεχνοκράτης» (Δ8)* εκφράζοντας έτσι την προσωπική του αίσθηση ότι διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

### 7.1 Συζήτηση -Ερμηνεία

Οι απόψεις των διευθυντών/ντριών για την εργασιακή ικανοποίηση και τη σχολική ηγεσία έδωσαν τα βασικά στοιχεία για μια σειρά από ερμηνείες αλλά και συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν γύρω από τις συγκεκριμένες έννοιες.

#### 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τη σημασία της για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;» καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα ακολουθούν μια κοινή λογική που προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως θετικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στην εργασία, ο οποίος προσδιορίζεται ως συναισθηματική αντίδραση ή ως στάση και επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά στους ποικίλους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς (Weiss, 2002, Bernstein & Nash, 2008).

- Οι απαντήσεις για τους παράγοντες που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση οδηγούν στην ερμηνεία ότι οι ερωτώμενοι/ες συμφωνούν ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, προκρίνοντας ως σημαντικότερους παράγοντες το θετικό κλίμα, τις καλές σχέσεις και την επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς και την αποτελεσματικότητα κατά την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου, στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνονται από την επισκόπηση της διεθνούς έρευνας (Dinham & Scott, 1998, Bogler, 2001).

- Ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προκαλεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες που ρωτήθηκαν αναφέρουν ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης το διευθυντή και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Μάλιστα, ο παράγοντας αυτός αναδείχτηκε ως ο σημαντικότερος σε πρόσφατη πανελλήνια έρευνα της Saiti (2007) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

- Επιπλέον, στις απαντήσεις δεν καταγράφονται και άλλοι παράγοντες ενίσχυσης της εργασιακής ικανοποίησης, οι οποίοι εμφανίζονται στη διεθνή έρευνα, όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και

ανεξαρτησία στο έργο τους, οι ευκαιρίες για καινοτομία, για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη (Bogler, 2001, Zembylas, & Papanastasiou, 2006).

- Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών (δημιουργικότητα, καινοτομία, διάθεση για συνεργασία, αφοσίωση και ενδιαφέρον για το σχολείο), στοιχεία που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και αυξάνουν την εργασιακή δέσμευση (Κάντας, 1998, Sharma, & Jyoti, 2009).

### 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη;», μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των απόψεων που διατυπώθηκαν, διαμορφώνεται το προφίλ του σχολικού ηγέτη που:

- εμπνέει, έχει όραμα και ασκεί καθοδηγητικό ρόλο με το προσωπικό του παράδειγμα.
- προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία,
- διακρίνεται για την ικανότητά του να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό, να κατανέμει υπευθυνότητες και να επιλύει προβλήματα.

Τις παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνουν σύγχρονες μελέτες και έρευνες, οι οποίες εστιάζοντας στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία από την οπτική διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, συμφωνούν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και κοινές πρακτικές, όπως τη διαμόρφωση και προώθηση ενός κοινού οράματος για το σχολείο, την αναγνώριση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα και την έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου (Λαΐνας, 2004, Σαΐτης, 2005, Πασιαρδής, 2012).

Επιπλέον, θα πρέπει να καταγραφεί η επιφύλαξη που διατυπώνεται από ένα μικρό αριθμό διευθυντών/ντριών για τη δυνατότητα άσκησης του ηγετικού τους ρόλου λόγω των γραφειοκρατικών υποχρεώσεών τους. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα δεδομένο που καταγράφεται στη βιβλιογραφία, ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνεται η στροφή σε ένα πιο ευέλικτο διοικητικό πλαίσιο που επιτρέπει την άσκηση ουσιαστικής διοίκησης και τη

διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 1999, Λεμονή & Κολεζιάκης, 2013).

### 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές υιοθετούν και εφαρμόζουν στην ηγεσία τους συμπεριφορές και πρακτικές που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους;» μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των απόψεων που διατυπώθηκαν, αρχικά, καταλήγουμε σε τρεις γενικές επισημάνσεις :

- Ξεκινώντας με ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα, το γεγονός ότι στο σύνολό τους, σχεδόν, οι ερωτώμενοι/ες/ντρίες εκφράζουν την εκτίμηση και ορισμένοι/ες την πεποίθηση ότι υποστηρίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οδηγεί στην ερμηνεία ότι οι διευθυντές/ντρίες έχουν επίγνωση της σημασίας του ηγετικού ρόλου τους. Οι μελετητές συμφωνούν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή και η ποιότητα της σχέσης διευθυντή - εκπαιδευτικών ενισχύει την εργασιακή ικανοποίησή τους (Bogler, 2001, Saiti, 2007).
- Οι διευθυντές/ντρίες αντιλαμβάνονται ότι ανάμεσα στους/στις ίδιους/ες και τους εκπαιδευτικούς αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Griffith, 2004: 333- 334), στο πλαίσιο της οποίας επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στη δουλειά τους. Συνειδητοποιούν, ακόμη, ότι, καθώς αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τους συναδέλφους τους, θα πρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και εξέλιξης (Barrett, 2006). Η λειτουργία του σχολικού ηγέτη ως προτύπου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης συμπεριφορών που επιδιώκεται να υιοθετηθούν από αυτούς, αποτελεί βασική πτυχή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην εκπαίδευση (Leithwood, 1994).
- Εστιάζοντας στις πρακτικές και τις συμπεριφορές, μέσα από τις γενικές αναφορές των διευθυντών/ντριών προκύπτει ότι η ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή συνδέεται με την παρακίνηση, την επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη, τη συνεργασία,

τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, στοιχεία που διερευνώνται περαιτέρω στη συνέντευξη με συγκεκριμένες ερωτήσεις.

#### 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Συνεχίζοντας τη συζήτηση γύρω από το προηγούμενο ερώτημα, εστιάζουμε στις συγκεκριμένες πρακτικές ενίσχυσης της εργασιακής ικανοποίησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τις απόψεις που διατύπωσαν οι διευθυντές/ντρίες για την καθεμιά. Ταυτόχρονα, προχωρούμε και σε διαπιστώσεις που αφορούν το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Στις πρακτικές και συμπεριφορές των διευθυντών ανιχνεύονται χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας;».

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι ηγετικές πρακτικές και η ποιότητα της σχέσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση (Bogler, 2001, Saiti, 2007). Γίνεται σαφές ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την έννοια της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, που στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας αναφέρεται στη χρήση κινήτρων, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην οικοδόμηση κοινού οράματος και τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων για το σχολείο. Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Μπουραντάς, 2005). Τέλος, δίνεται έμφαση στο ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και στην ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης υποστήριξης με τους εκπαιδευτικούς (Μπουραντάς, 2005).

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών για όλες αυτές τις πρακτικές και συμπεριφορές, αναζητώντας συνδέσεις με βασικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (καθορισμός κοινού οράματος, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον).

#### *Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τον καθορισμό του κοινού οράματος και των στόχων του σχολείου*

Σύμφωνα με το Leithwood (1994), βασική πτυχή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτελεί ο καθορισμός και η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος (Identifying and articulating a vision), που αναφέρεται στην

προσπάθεια του σχολικού ηγέτη να εντοπίσει νέες ευκαιρίες για το σχολείο του, να αναπτύξει ένα όραμα για το μέλλον και να το επικοινωνήσει στους συνεργάτες του. Αναλύοντας και ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι/ες θεωρούν το κοινό όραμα σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη, την πρόοδο και τη συνοχή του σχολείου τους. Σχετικά με το δικό τους ρόλο στην οικοδόμηση του οράματος, θεωρούν ότι είναι κατά βάση καθοδηγητικός και αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη σημασία που έχει η επικοινωνία και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου το όραμα να γίνει αποδεκτό και να ξεκινήσει η υλοποίησή του. Η διαμόρφωση, η προώθηση και η υποστήριξη ενός κοινού οράματος δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο και οδηγεί στη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την υλοποίησή του (Hoyle et al., 1998).

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι ένας μικρός αριθμός του δείγματος εκφράζει επιφυλάξεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες που προκύπτουν στην πράξη κατά την προσπάθεια του διευθυντή να επικοινωνήσει το όραμά του. Οι διαπροσωπικές ικανότητες του διευθυντή για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας για τον καθορισμό και την υλοποίηση του συλλογικού οράματος (Dinham, Cairney, Craigie & Wilson, 1995). Επιπλέον, συγκεκριμένες απαντήσεις δημιουργούν ένα προβληματισμό σχετικά με το αν αναφέρονται σε πραγματικό όραμα ή στους ετήσιους στόχους του σχολείου. Το όραμα αναφέρεται τον προσανατολισμό του σχολείου για το μέλλον, πρέπει να είναι ρεαλιστικό, σαφές και ελκυστικό ώστε να εμπνέει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Hoyle et al., 1998, Μπουραντάς, 2005).

Σχετικά με τη διαμόρφωση των στόχων του σχολείου, μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών γίνεται σαφές ότι στο σύνολό τους παροτρύνουν και ενισχύουν τις συνεργατικές διαδικασίες δίνοντας πρωταρχικό ρόλο στο Σύλλογο των καθηγητών. Σύμφωνα με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το συμμετοχικό στιλ λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας έτσι τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και την ικανοποίησή τους από αυτήν (Leithwood, 1994, Bogler, 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή επισημαίνεται ιδιαίτερος από το σύνολο των ερωτηθέντων ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στη διατήρηση της ισορροπίας μέσα στο σχολείο.



Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική μετάδοση του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιαρδής, 2004).

#### *Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation)*

Σύμφωνα με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας οι σχολικοί ηγέτες διεγείρουν τους εκπαιδευτικούς νοητικά ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την κριτική σκέψη (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Οι διευθυντές/ντριες που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, στην πλειοψηφία τους, αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν τα κίνητρα στην εμπύχωση, την αφύπνιση και την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Πάντως, στις απαντήσεις τους σχετικά με τους τρόπους παρακίνησης που εφαρμόζουν αναφέρονται κυρίως στην αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού, που λειτουργεί ως κίνητρο για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας. Αντίθετα, οι λίγες και μάλλον γενικόλογες αναφορές σε πρακτικές ενίσχυσης της καινοτομίας και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να υποστηρίζουν την προώθηση της αλλαγής, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger, 2003).

#### *Εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη (Individualized support)*

Σύμφωνα με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ο ηγέτης δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους συνεργάτες του και εστιάζει με κατανόηση στις ανάγκες τους (Eliophotou Menon, 2014). Τους αναθέτει αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και υποστηρίζει την προσωπική τους ανάπτυξη (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Στις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών εκφράζεται η πρόθεσή τους να υποστηρίξουν σε προσωπικό επίπεδο τους συναδέλφους τους, δείχνοντας κατανόηση και προσπαθώντας να διευκολύνουν και να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες τους στο μέτρο του δυνατού και αποφεύγοντας τις διακρίσεις. Όσον αφορά την άσκηση εποπτείας, στο σύνολό τους οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για ένα διοικητικό καθήκον που πρέπει να υπακούει στις αρχές της δικαιοσύνης, της ηθικής, της νομιμότητας και να γίνεται διακριτικά. Θεωρούν απαραίτητη την αναγνώριση και την επιβράβευση του εκπαιδευτικού για το έργο του. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι θα πρέπει να γίνεται δημόσια ώστε να λειτουργεί ως μηχανισμός παρώθησης.

Επιπλέον, ο σχολικός διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης αναθέτει στους εκπαιδευτικούς αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και υποστηρίζουν την προσωπική τους ανάπτυξη (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Σημαντικό μέλημα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η ανάδειξη και αξιοποίηση των κλίσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού με την ανάθεση των κατάλληλων αρμοδιοτήτων, για την εξασφάλιση της βέλτιστης απόδοσης (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Όσον αφορά την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των κλίσεων του εκπαιδευτικού οι ερωτώμενοι/ες την συνδέουν κυρίως με τις αποφάσεις του Συλλόγου καθηγητών για την κατανομή των υπευθυνοτήτων κατά τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους μελετητές η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στην εργασία τους και αναφέρεται στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάληψης πρωτοβουλιών, αξιοποίησης των ιδιαίτερων κλίσεων και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Short & Rinehart, 1992, Bogler, 2001, Choi, Goh, Adam, & Tan, 2016).

Σχετικά με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται πως οι διευθυντές περιορίζονται σε ρόλο ενημερωτικό και συντονιστικό: ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα επιμόρφωσης που διοργανώνουν διάφοροι φορείς και διευκολύνουν τη συμμετοχή τους σ' αυτά, αναλαμβάνουν τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων για τη διεξαγωγή προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων. Δεν γίνεται αναφορά σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή συμμετοχής σε δίκτυα μάθησης που αποτελούν βασικές μεθόδους βελτίωσης και ανάπτυξης των σχολικών μονάδων (Day, 2003).

Τέλος, στις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών για τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ασκούν την ηγεσία τους είναι εμφανές ότι δυσκολεύονται να το προσδιορίσουν αναφερόμενοι σε έναν από τους σύγχρονους τύπους ηγεσίας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταταχθούν οι διευθυντές σε κάποια μορφή ηγεσίας (Harris, 2005), καθώς υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και τα μοντέλα ηγεσίας χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές ή συμπληρωματικές επιλογές. Η θεωρητική αυτή παραδοχή επαληθεύεται από την παρούσα έρευνα καθώς το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτωμένων, είναι ότι οι διευθυντές των γυμνασίων και των λυκείων υιοθετούν πρακτικές και

συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας, χωρίς όμως αυτό να τους καθιστά μετασχηματιστικούς ηγέτες.

## 7.2. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα με βάση τον κύριο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα, διαπιστώνονται τα εξής:

- Οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν βασικά χαρακτηριστικά του ηγετικού τους ρόλου τη διαμόρφωση και προώθηση ενός κοινού οράματος για το σχολείο, την αναγνώριση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα και την έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου.
- Οι διευθυντές/ντρίες συμφωνούν, ακόμη, ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, που συνδέεται με την αύξηση της αποδοτικότητας και της εργασιακής δέσμευσης του εκπαιδευτικού, στοιχεία που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.
- Στο πλαίσιο του σύνθετου ρόλου τους, αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας τους αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και υιοθετούν και εφαρμόζουν στην ηγεσία τους στρατηγικές, τρόπους και συμπεριφορές που την ενισχύουν. Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι στις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους ανιχνεύονται χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Αναλυτικότερα, επιδιώκουν μια σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην οποία ο δικός τους ρόλος είναι αυτός του καθοδηγητή και του εμπνευστή. Ταυτόχρονα, δίνουν έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων για τον καθορισμό του οράματος και των στόχων του οργανισμού. Οι διευθυντές/ντρίες αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν τα κίνητρα και η προσωπική ανάπτυξη για την ικανοποίηση και την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, γι' αυτό παρακινούν τους εκπαιδευτικούς φροντίζοντας για την αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού, τους ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αναπτύσσουν τις κλίσεις τους και να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης. Τέλος, σε προσωπικό επίπεδο οι διευθυντές/ντρίες

δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και θεωρούν απαραίτητο να εκφράζουν την αναγνώριση και την επιβράβευσή τους για το έργο τους.

- Παράλληλα, όμως, παρουσιάζουν έλλειμμα στην εφαρμογή πρακτικών, που, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αποτελούν βασικά στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας και συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης του προσωπικού. Συγκεκριμένα, παρά τις καλές προθέσεις που, όπως αναφέρθηκε, εκφράζουν για τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα του οργανισμού, σε γενικές γραμμές δε φαίνεται να υπάρχει σαφής καθορισμός του οράματος ως ιδιαίτερης κατεύθυνσης του σχολείου για το μέλλον. Επιπλέον, όσον αφορά την πνευματική διέγερση και την εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται περιορισμένος βαθμός εφαρμογής σύγχρονων πρακτικών παρακίνησης, ενίσχυσης της καινοτομίας, της αυτονομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, δεν καταγράφονται πρακτικές που ενθαρρύνουν ουσιαστικά την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ανάγκες του και την εφαρμογή συνεργατικών δράσεων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.
- Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι διευθυντές/ντριες σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη κατέχουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ωστόσο αυτό δεν τους καθιστά αυτόματα και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Παρ' όλα αυτά, έχουν επίγνωση του πολυσύνθετου ρόλου τους και υιοθετούν βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία, υστερούν όμως στο θεωρητικό υπόβαθρο, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας.

### **7.3 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις**

Φυσικά ο σύνθετος και πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν είναι εφικτό να διερευνηθεί πλήρως στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη υπήρξαν περιορισμοί, που ωστόσο δεν μειώνουν τη συνεισφορά της. Ένας

περιοριστικός παράγοντας, που δικαιολογείται, βεβαίως, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, που δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης που επιλέχτηκε επέτρεψε την ανάλυση σε βάθος των απόψεων των διευθυντών/ντριών, υπάρχουν όμως επιφυλάξεις για την ειλικρίνεια και την αντικειμενικότητα των απαντήσεων.

Οπωσδήποτε, υπάρχουν περιθώρια πληρέστερης διερεύνησης του θέματος με μεγαλύτερο δείγμα που θα ήταν καλό να περιλάβει ταυτόχρονα διευθυντές και εκπαιδευτικούς, για τη διασφάλιση μεγαλύτερης αντικειμενικότητας. Μάλιστα, για την εξαγωγή πιο εμπλουτισμένων συμπερασμάτων, παράλληλα με τις ατομικές συνεντεύξεις, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και μέθοδοι συμμετοχικής παρατήρησης, που θα πρόσφεραν πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση του θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια ποσοτική έρευνα που θα αξιοποιούσε τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να προσεγγίσουν το θέμα μέσα από την οπτική διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας για τη διερεύνηση των αλληλεπιδραστικών σχέσεών τους, αλλά και της διακριτής συμβολής του καθενός στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, διαπιστώνεται ότι η σχολική ηγεσία και πιο συγκεκριμένα το μετασχηματιστικό μοντέλο έχει ουσιαστική συμβολή στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υιοθετούν βέβαια πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έχουν όμως περιθώρια βελτίωσης. Επομένως, κρίνεται χρήσιμο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, εν ενεργεία και υποψήφιοι, να εκπαιδευτούν στα σύγχρονα στιλ ηγεσίας με επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα για την κατάρτιση των προγραμμάτων αυτών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση

- Ahmad, A., Adi, M., Noor, H., Rahman, A., & Yushuang, T. (2013). The influence of leadership style on job satisfaction among nurses. *Asian Social Science*, 9(9), 172-178
- Armstrong, M. (2007), *A Handbook of Employee Reward Management and Practice*, London: Kogan Page. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2019, από [https://www.academia.edu/4142803/a\\_handbook\\_of\\_employee\\_reward\\_management\\_and\\_practice](https://www.academia.edu/4142803/a_handbook_of_employee_reward_management_and_practice).
- Arnett, D., Laverie, D & Mclane, C. (2002). Using job satisfaction and pride as internal-marketing tools. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 43(2), 87-96.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Barrett, Deborah, J. (2006). *Leadership Communication: A Communication Approach for Senior-Level Managers*. Emerald Group Publishing Limited Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://scholarship.rice.edu/handle/1911/27037>
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218..
- Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Transformational Leadership and Job Satisfaction in the Banking Sector: A Review. *International Review of Management and Marketing* 4 (3). 187-200.
- Bernstein, D. A., & Nash, P. W. (2008). *Essentials of psychology, 4th ed*. Boston: Cengage Learning.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 665-673.
- Brief, A.P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Choi, S. L., Goh, C. F., Adam, M. B., & Tan, O. K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human resources for health*, 14(1), 73-86.
- Cruickshank, V. (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 115-123.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99, 453-477.

- Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. NY: Plenum.
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1), 37-43.
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21 (3), 64-75.
- Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36-58.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 362-378.
- Eliophotou Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration* 52 (4), 509-528.
- Eliophotou, M. & Ioannou, A. (2016). The Link between Transformational Leadership and Teachers' Job Satisfaction, Commitment, Motivation to Learn, and Trust in the Leader. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20 (3), 12-22.
- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*, 36 (3), 75-86.
- Evans, L. (1997). Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831- 845.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Sage.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- George, J.M. & Jones, G.R. (2008). *Understanding and Managing Organizational behavior*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Gkolia, A. , Belias, D. & Koustelios, (2014) Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A Review. *European Scientific Journal* 10 (22), 321-342.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.

- 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.
- Heller, H., Clay, R. & Perkins, C. (1993). *Journal of School Leadership*, 3 (1), 74-86.
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for Successful 21st Century School Leaders. Standards for Peak Performers*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Hupkati, C.A. (2009). Transformational Leadership and Teacher Job Satisfaction: A Comparative Study of Private and Public Tertiary Institutions of Ghana. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2019 από [https://essay.utwente.nl/60599/1/MSc\\_Hupkati\\_C.A..pdf](https://essay.utwente.nl/60599/1/MSc_Hupkati_C.A..pdf) .
- Javed, H.A., Jaffari, A.A., & Rahim, M.D. (2014). Leadership Styles and Employees' Job Satisfaction: A Case from the Private Banking Sector of Pakistan. *Journal of Asian Business Strategy*, 4(3), 41-50.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and motion*, 2 (1), 71-87.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies* 3 (10), 1061-1064.
- Klingborg, D., Moore, D. & Varea-Hammond, S. (2006). What Is Leadership? In: *Leadership and Professional Development*, 33 (2), 280-283.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies* 6 (1), 158-168.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354–358.
- Koutouzis, M. & Malliara, K. (2017). Teachers' Job Satisfaction: The Effect of Principal's Leadership and Decision- Making Style. *International Journal of Education* 2017, 9 (4), 71-89.
- Kuhnert, K. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Development Analysis. *Academy of Management Review* 12 (4), 648-657.
- Ladkin, D. (2010). *Rethinking Leadership. A New Look at Old Leadership Questions*. U.K: Edward Elgar Publishing Limited.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.



- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177-199.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387-423.
- Locke, E.A. (1984). Job satisfaction, In Grunenberg, M. & Wall, T. (eds.), *Social psychology and organizational behavior* (σ. 93-117). Chichester: John Wiley.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (σ. 1297-1350). Chicago: Rand McNally.
- McCormick, E. J. & Ilgen, D. R., (1985). *Industrial and Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Morse, MJ.(1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage
- Mueller, C. W. & Kim, S. W. (2008). The contented female workers: Still a paradox? In Hegtvedt, K. & J. Clay – Warner, J. (eds), *Justice: Advances in group processes* (σ.117 – 150). Bingley UK: Emerald Group Publishing limited.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 145 – 177.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. U.S.A.: SAGE.
- Olcum, D. & Titrek, O. (2015). The Effect Of School Administrators' Decision-Making Styles On Teacher Job Satisfaction, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 1936-1946.
- Ospina, S.. (2004). Qualitative research. In G. R. Goethels, G. R., Sorenson, G. J. & Burns, J. M. (eds.), *Encyclopedia of leadership, Vol. 3* (σ. 1279-1284). London: SAGE.
- Piccolo, R.F. & Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49,327-340.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Powell, G.N., Butterfield, D.A., & Bartol, K.M. (2008). Leader evaluations: A new female advantage? *Gender Management: An International Journal*, 23 (3), 156-174.

- Rubin, H.J., & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21 (2), 23 – 27.
- Saitis, C. & Eliophotou Menon, M. (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (2), 135-157.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press.
- Schaffer, R.H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67 (14), 1-29.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. In: *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.
- Shaukat, M.Z., Senin, A.A., & Ahmed, I. (2012). An exchange perspective of job satisfaction: A study of banking sector of Pakistan. *Business Management Dynamics*, 1 (12), 59-65.
- Shen Kian, T., Wan Yusoff, WF & Rajah, S. (2014) Job satisfaction and motivation: What are the difference among these two? *European Journal of Business and Social Sciences*, 3 (2), 94-102.
- Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). School Participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (6), 951 -960.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction. Application, Assessment, Cause and Consequences*. California: Sage.
- Spector, P. (2000). *Industrial/ Organizational Psychology: Research and practice*. New York: John Wiley.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2002). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Farmer Press.
- Tesfaw, A.T. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (6), 903-918.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. USA: Pearson.
- Vallerand J. R. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Zannas, M.P. (Ed.) *Advances in Experimental Psychology* (σ. 271-360), New York: Academic Press.

- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Weiss, H. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review* 12 (2), 173-194.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36 (2), 229-247.

## Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερονίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 92-108.
- Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση στον οργανισμό. *Ψυχολογία* 14 (4), 410-423.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, καινοτομία και Οικονομία* 1, 152-162.
- Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση (τόμος Β')*. Αθήνα: Έλλην.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από

[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)

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

Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 29, 34-43.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1<sup>ο</sup>: Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κλαδής, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Ε.Κ.Π.Α. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη Π. & Καρακατσάνη Δ., (επιμ.), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας κι η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Ελπίδευτικό Περιοδικό «εκπα@ιδευτικός κύκλος»*, 1 (3), 165-184.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003) «Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης». Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2018, από [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/mer\\_c\\_th\\_en\\_iii/mpotsari\\_mata\\_sagoyras.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari_mata_sagoyras.htm)

Μάντζουκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση. Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, (σ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπελιάς, Δ. (2015). *Ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων σε τραπεζικό οργανισμό*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Μπουραντάς Δ., (2002), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή - ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, (σ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο Νικολαΐδου, Μ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία, ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και την πρακτική*, (σ. 17-51). Αθήνα: Ίων.
- Νικολαΐδου, Μ., Huber, S. & Muijs, D. (2012). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση. Στο Νικολαΐδου, Μ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτική ηγεσία, ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και την πρακτική* (σ. 79-102). Αθήνα: Ίων.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε. (2007). *Θεωρίες για τα Κίνητρα της Εργασίας*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2018, από [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_5393.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_5393.html).
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυποθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Robbins S.P. & Judge, T.A., (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ., (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (1), 80-100.
- Τσουνής Α., Σαράφης Π., (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση., *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* 8 (2), 36-47.
- Φάσουρα, Α. & Αντωνίου, Α. (2015). «Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον», *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, Ε.Κ.Π.Α. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013) *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των Νοσηλευτών στο χώρο του Νοσοκομείου*. Διδακτορική Διατριβή: Ε.Κ.Π.Α. Τμήμα Νοσηλευτικής.
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*, Αθήνα: Interbooks.

## **Παράρτημα Α: Ενημερωτικό φυλλάδιο προς τους συμμετέχοντες**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Καρόγλου Μαρία και είμαι φιλόλογος στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαριλάου στη Θεσσαλονίκη. Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση μιας έρευνας σε διευθυντές σχολικών μονάδων με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η έρευνα διαπραγματεύεται το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για πτυχές της διοικητικής τους συμπεριφοράς, οι οποίες συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα θα επιχειρηθεί η ανίχνευση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους.

Συγκεκριμένα, η συνέντευξη περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, οι οποίες είναι δομημένες πάνω σε τρεις ερευνητικούς άξονες:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/-ντριες των σχολικών μονάδων το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/-ντριες την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τη σημασία της για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;
- Ποιο ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι διευθυντές/-ντριες στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τους;

Η διαμόρφωση των ερωτήσεων του τελευταίου ερευνητικού άξονα βασίστηκε στη σύνδεση των τριών χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (1. χαρισματική επίδραση του ηγέτη 2. διανοητική παρώθηση 3. εξατομικευμένο ενδιαφέρον) με συγκεκριμένες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αναγνώριση, αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη, διαπροσωπικές σχέσεις).

Διευκρινίζεται ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις συμπεριφορές και τις πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε καμία περίπτωση δεν θα αντιμετωπιστούν με διάθεση κριτικής απέναντί του. Επιπλέον, καθώς οι απόψεις που

θα διατυπωθούν αποτελούν απόρρητα προσωπικά δεδομένα, εγγυώμαι την ανωνυμία και τη χρήση τους μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.  
Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,  
Καρόγλου Μαρία



## Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης

Φύλο:

Σπουδές:

Έτη υπηρεσίας:

Έτη άσκησης διεύθυνσης:

Τύπος σχολείου:

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;
2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;
3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;
4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;
6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;
7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;
8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)
9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)
10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;
11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;
12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

## Παράρτημα Γ: Συνεντεύξεις

### Διευθυντής 1 (Δ1)

Φύλο: Γυναίκα

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ

Έτη υπηρεσίας: 28

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 5

Τύπος σχολείου: Λύκειο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Καταρχάς, κάνουμε μια δουλειά, την οποία αγαπάμε, εγώ ξεκινώ από εκεί. Δηλαδή η συγκεκριμένη δουλειά να αρέσει σε κάποιον. Δεν μπορεί κανείς να είναι δασκαλος αν δεν αγαπάει τα παιδιά κι αν δεν μπορεί να ανεχτεί τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν μέσα από τη συμπεριφορά των παιδιών. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια στάση απέναντι στην εργασία,... αλλά είναι και ένα συναίσθημα που δημιουργείται από το να προσέρχεται ευχάριστα στην εργασία του, το να έχει καλή σχέση με τους συναδέλφους του, να υπάρχει αλληλοκατανόηση μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων και από το να διαμορφώνεται ένα κλίμα στο σχολείο τέτοιο που να είναι ευχάριστο και για τους μαθητές. Η σχέση με τη διοίκηση, είναι καθοριστικός παράγοντας, νομίζω ο πιο καθοριστικός, τελικά. Να υπάρχει μια αλληλοκατανόηση, σεβασμός του επικεφαλής προς τους καθηγητές, αλλά και των καθηγητών προς τα πάνω. Ακόμη η ικανοποίηση εξαρτάται από το αν έχει συνεργασία με τα παιδιά, αν έχει ακροατήριο που ακούει, αν έχει παιδιά που συμμετέχουν στο μάθημα ή βλέποντας να υπάρχει ενδιαφέρον, ή να ξεκινάει μ' ένα τμήμα, για παράδειγμα, που έχει πολύ χαμηλό επίπεδο και σιγά σιγά με κόπο και θυσία το βλέπει να αναπτύσσεται, να προοδεύει. Όλα αυτά δημιουργούν ικανοποίηση.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Βεβαίως. Αν κάποιος είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του, δουλεύει με κέφι με μεράκι και όρεξη και παροτρύνει και τα παιδιά που τον ακολουθούν και δημιουργεί ένα ικανοποιημένο σύνολο, τόσο στο τμήμα ή στα τμήματα που διδάσκει όσο και ευρύτερα στο χώρο του σχολείου. Εννοώ, δηλαδή, ότι υποστηρίζει αυτό που έχει

αναλάβει ως έργο , πρώτα πρώτα γιατί αρέσει στον ίδιο και προσπαθεί αυτό που τον ικανοποιεί και που το θεωρεί δημιουργικό να το μεταδώσει και στους άλλους , ... μέσα από τον εαυτό του.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Εγώ θα πω το εξής, προσπαθώ από τη θέση που έχω να κάνω τους συναδέλφους να είναι ικανοποιημένοι. Δεν ξέρω αν τα καταφέρνω. Παράδειγμα, να πω ένα πρόσφατο. Το γεγονός ότι δεν θεωρώ σωστό συνεχώς να πιέζονται οι καθηγητές με καινούρια πράγματα, όπως περισσότερα κενά στο πρόγραμμα. Μικρά πράγματα , θεωρώ όμως ότι είναι σημαντικά για ένα καθηγητή μάχιμο μέσα στην τάξη. Δηλαδή, το να κάνει κάποιος κάθε μέρα εφημερία, αυτό νομίζω ότι προκαλεί επιπλέον επιβάρυνση και αυτά συσσωρεύονται. Αυτά τα καθημερινά πράγματα ή από το γεγονός ότι κάποια μέρα ένας καθηγητής θέλει να φύγει λίγο πιο νωρίς, ή το να έχει μια μέρα την εβδομάδα λίγες ώρες για να μπορεί να πάει να κάνει τις δουλειές του. Σ' αυτά θεωρώ ότι δεν πρέπει να είμαστε ανελαστικοί και πρέπει να υπάρχει κατανόηση. Όσο περισσότερο φορτώνουμε τον εργαζόμενο τόσο χειρότερα κάνουμε τα πράγματα. Ενώ αν υπάρχει λίγο φιλότιμο, και ο Έλληνας το έχει το φιλότιμο, οι καθηγητές θα προσφέρουν περισσότερο.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Σίγουρα, η στάση του διευθυντή, η προσωπικότητά του επηρεάζει τους συναδέλφους. Προσωπικά, θεωρώ ότι μεταδίδω στους συναδέλφους την αισιοδοξία μου, την αίσθηση του καθήκοντος και τη συναίσθηση του λειτουργήματος το οποίο καλούμαστε να υπηρετήσουμε.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Την έννοια της ηγεσίας την αντιλαμβάνομαι ως καθοδήγηση μέσα στο σχολείο. Ηγέτης με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, αυτός που καθοδηγεί και κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν μέσα από το παράδειγμά του. Όχι αυτός που επιβάλλεται, αυτός ο οποίος εμπνέει. Ο διευθυντής ως ηγέτης ξεφεύγει από τον αυστηρά διοικητικό του ρόλο, ... φυσικά υπάρχουν τα διοικητικά καθήκοντα στα οποία πρέπει να ανταποκρίνεται έτσι κι αλλιώς. Μεγαλύτερη όμως σημασία θεωρώ ότι έχει η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο και με αυτόν τον όρο

εννοώ και καθηγητές και μαθητές. Ηγεσία, λοιπόν, σημαίνει να εμπνέεις και να καθοδηγείς και τους καθηγητές και τους μαθητές.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Στη διαμόρφωση του οράματος ουσιαστικό ρόλο έχει ο διευθυντής αλλά και οι καθηγητές. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διάλογος, από την αρχή του σχολικού έτους. Κοινό όραμα δε σημαίνει «εγώ λέω αυτό και εσείς ακολουθείτε». Εγώ λέω την άποψή μου, ακούω, ακούω, και το διαμορφώνουμε όλοι μαζί. Το δικό μου όραμα για ανοικτό σχολείο σημαίνει όχι απλά πάω και κάνω το μάθημά μου, αλλά προσπαθώ να παρακινήσω τους μαθητές να ασχοληθούν και με άλλα πράγματα: τα μουσεία, οι επισκέψεις, οι εκδρομές, αλλαγές σε κάποια θέματα όπως οι περίπατοι, όπου έχω ένα θέμα... Επίσης, ανοικτό σχολείο στην κοινωνία, με την έννοια ότι ερχόμαστε σε επαφή και με άλλα σχολεία, ερχόμαστε σε επαφή και με άλλους φορείς, αλλά όχι για το θεαθήναι. Να ανοίξουμε το σχολείο επί της ουσίας, σε επαφή με το Δήμο κλπ με τον πραγματικό κόσμο.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Στην αρχή της χρονιάς σε συζήτηση με τους συναδέλφους καταθέτω τις δικές μου προτάσεις, ακούμε τι θέλουν και οι άλλοι ώστε να βρεθεί μια κοινή συνισταμένη. Αυτό το θεωρώ απαραίτητο και πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό για την ικανοποίηση των καθηγητών, να υπηρετούν ένα στόχο που οι ίδιοι θέλουν και οι ίδιοι επιδιώκουν. Γιατί μπορεί να έχω εγώ πέντε πράγματα στο μυαλό μου, αλλά ακούγοντας τους άλλους να καταλάβω ότι τα άλλα πέντε που έχουν αυτοί είναι πιο σημαντικά ή πιο εφικτά. Οι στόχοι του σχολείου δεν είναι κάτι που μπορούμε να το δούμε ανεξάρτητα από το ανθρώπινο δυναμικό του, γιατί και αυτοί είναι άνθρωποι και έχουν ανάγκες και κάποια προβλήματα ενδεχομένως. Δεν μπορείς να υποχρεώσεις κάποιον να σε ακολουθήσει σε κάτι όταν αυτός έχει ένα πρόβλημα υγείας π.χ. κι εσύ να τον πιέζεις.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Παρακινώ και ενθαρρύνω τους συναδέλφους μου να συμμετέχουν σε σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφώσεις και τους ενημερώνω σχετικά στις συνεδριάσεις ή προωθώντας τα mail που έρχονται στο σχολείο. Θεωρώ πολύ σημαντική τη

συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα, γιατί ο ένας παρακινεί τον άλλον κι έτσι σιγά σιγά εμπλέκονται όλοι. Επίσης, φέρνουν καινούριες ιδέες για τη μεθοδολογία ή για παιδαγωγικά θέματα, τα συζητούν με τους συναδέλφους τους στο σχολείο και υπάρχει μια αλληλεπίδραση.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Ο ρόλος του διευθυντή είναι να ενθαρρύνει τους συναδέλφους να πάρουν την πρωτοβουλία αυτοί και να πετύχουν κάτι που θέλουν οι ίδιοι. Είτε συμφωνεί είτε διαφωνεί, ακόμη και αν κάτι μπορεί να του φαίνεται επουσιώδες ίσως, θα πρέπει να δώσει στο συνάδελφο την ευκαιρία να το δουλέψει και το αποτέλεσμα θα φανεί. Με άλλα λόγια ο διευθυντής να μη βάζει εμπόδια σ' αυτά που μπορούν να παρακινήσουν τον εκπαιδευτικό. Οι παρεμβάσεις ενός διευθυντή στα θέματα ενός προγράμματος π.χ. στα άρθρα μια σχολικής εφημερίδας, λειτουργούν αρνητικά.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Υπάρχει τρόπος να υποδείξεις το σωστό, χωρίς να φανεί ότι ασκείς έλεγχο. Θα πάρω τον συνάδελφο δίπλα μου, θα του μιλήσω, χρειάζεται και λίγη διπλωματία, εμμέσως πλην σαφώς, ξεκινώντας από το «κάνε μου αυτό σε παρακαλώ».

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση καλού κλίματος μέσα στο σχολείο είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ εκπαιδευτικών, με τα παιδιά, με τους γονείς. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργασία, δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, διατηρώντας ισορροπίες και αποφεύγοντας τις διακρίσεις.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Η αλήθεια είναι ότι νοιάζομαι πραγματικά γι' αυτούς. Άλλωστε, με τους περισσότερους γνωριζόμαστε χρόνια. Νομίζω ότι αισθάνονται άνετα να μου μιλήσουν για ό, τι τους απασχολεί και όσο μπορώ προσπαθώ να τους συμπαρασταθώ με λόγια και με πράξεις.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Τη δική μου ηγεσία θα την περιέγραφα με έναν όρο, ένα σχολείο με δημοκρατικές διαδικασίες και συμμετοχική διοίκηση.

## **Διευθυντής 2 (Δ2)**

Φύλο: Άντρας

Σπουδές: ΑΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ, Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Έτη υπηρεσίας: 29

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 6 έτη

Τύπος σχολείου: ΕΠΑΛ- Εργαστηριακό κέντρο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει δύο συνιστώσες, κινείται σε δύο άξονες. Ο ένας είναι η πληρότητα που παίρνει ο εκπαιδευτικός από την άσκηση του διδακτικού έργου ή του διοικητικού έργου, αν μιλάμε για θέση ευθύνης. Ο άλλος άξονας σχετίζεται με το μόνιμο χαρακτήρα, με το γεγονός ότι δε διακυβεύεται το εργασιακό μου καθεστώς, καθώς η δουλειά μου μου παρέχει μια ασφάλεια στο γενικότερο ασταθές περιβάλλον. Πιο σημαντικό, πάντως είναι το πρώτο που ανέφερα, δηλαδή η πληρότητα που αισθάνομαι όταν πραγματώνω τους καθημερινούς εκπαιδευτικούς στόχους που βάζω. Κάνοντας ένα πλάνο για το τι θα διδάξω, με ποια μέσα, πώς θα το εξετάσω, η εργασιακή ικανοποίηση προκύπτει όταν αυτά πραγματώνονται. Μου δίνει μια εσωτερική ικανοποίηση το γεγονός ότι πέτυχα τους διδακτικούς στόχους, αισθάνομαι ότι αξίζω το μισθό που παίρνω, κατά το κοινό αίσθημα, αυτός ο δάσκαλος αξίζει τα λεφτά του.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Θεωρώ ότι είναι αλληλένδετα. Η ικανοποίηση σχετίζεται με την αποτίμηση που κάνουν οι διδάσκοντες για το διδακτικό τους έργο. Όταν σε ένα σχολείο τρέχουν προγράμματα, όταν ο σύλλογος έχει άμιλλα και κάθε χρόνο βάζει τον πήχη πιο ψηλά,

αυτό είναι αποτέλεσμα της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, της αίσθησης δηλαδή που έχουν ότι πηγαίνουν σε ένα σχολείο όπου υπάρχει ανταπόκριση, όπου αναγνωρίζεται το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί με δυο λόγια δεν έρχονται στο σχολείο με βαριά καρδιά. Αυτό θα τους κάνει να κάτσουν και μια ώρα παραπάνω, να αναλάβουν δράσεις, να είναι γενικά πιο αποδοτικοί. Πολλές φορές όταν ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου να κάνουν κάτι εκτός ωραρίου, δε μου το αρνήθηκαν. Αναλάμβαναν ακόμη και να κάνουν τεχνικές εργασίες, οι ηλεκτρολόγοι, οι ψυκτικοί και άλλες ειδικότητες που έχουμε στο σχολείο, «ό,τι θέλει ο Διευθυντής», μπαίνουν μπροστά για το καλό του σχολείου. Όσο για την εργασιακή δέσμευση, που με ρώτησες, θυμάμαι αναπληρωτές που εύχονταν να ξαναρθούν στο σχολείο και επόμενη χρονιά γιατί δήλωναν πολύ ικανοποιημένοι από το σχολείο.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Για μένα είναι μονόδρομος, που έχει να κάνει με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ένα σχολείο σηκώνεται προς τα πάνω όταν ο εκπαιδευτικός που το υπηρετεί θέλει να προσφέρει. Για να μπορέσει να προσφέρει θα πρέπει να του παρέχω σαν άνθρωπο ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, μιλάω ως διευθυντής, ένα κλίμα που του λέω η πόρτα μου είναι ανοιχτή ακόμα και σε προσωπικό επίπεδο, όπως και το τηλέφωνό μου. Άρα η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για μένα είναι στήριξη του ίδιου του σχολείου.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Αυτό που, κατά τη γνώμη μου, είναι ουσιαστικό για ένα διευθυντή είναι το χάρισμα του να μπορεί να διαβάζει τους ανθρώπους. Δεν γίνεται να διοικήσεις αν δεν μπορείς να καταλάβεις κάθε φορά ποιον έχεις απέναντί σου και επειδή ο διευθυντής, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, θα πρέπει να έχει μια τελείως προσωπική σχέση με κάθε μέλος του συλλόγου, είτε είναι εργασιακή είτε κάτι παραπάνω, προκειμένου να εκμαιεύσει από τον εκπαιδευτικό το καλύτερό του εαυτό, θα πρέπει στο πρόσωπό σου να δει έναν άνθρωπο ο οποίος θα έχει τα αυτιά του ανοιχτά να τον ακούσει και την υπομονή να τον ανεχτεί εντός εισαγωγικών. Δηλαδή, θα λες όχι όταν θα έχεις εξαντλήσει ένα μεγάλο κομμάτι των προσωπικών σου ορίων. Αυτό που έχω καταλάβει εγώ ως διευθυντής είναι ότι τα όρια που νόμιζα πως έχω, τελικά έρχονταν καταστάσεις πάνω στη δουλειά όπου διαπίστωνα ότι τα όρια έφταναν πιο πέρα,



ένιωθα δηλαδή να αυξάνω τα όριά μου. Αυτό, βέβαια, έχει προσωπικό κόστος, αλλά τη στιγμή που έπρεπε να δώσω άμεσα λύση, σε κάποιο πρόβλημα είτε μεταξύ συναδέλφων, είτε ανάμεσα σε συνάδελφο και μαθητές είτε σε σχέση με την υπηρεσία, πολλές φορές έπαιρνα ρίσκα σε ενέργειες που έκανα, κάποτε μάλιστα χωρίς να είμαι σύννομος, προκειμένου να μη νιώσει ο συνάδελφος ότι τον εγκαταλείπω. Με λίγα λόγια να μην είναι άκαμπτος και να μπορεί να αναλαμβάνει ρίσκα.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ο ηγέτης ακούει, παίρνει ρίσκα, διαισθάνεται προτού κάτι συμβεί, έχει ενσυναίσθηση γιατί θα πρέπει να εκμηδενίζει την απόσταση με τους εκπαιδευτικούς να δημιουργεί κλίμα ευφορίας, ώστε ο συνάδελφος να μπορεί να εκφράσει τα θέλω του, να μη νιώσει αγκυλωμένος, να μπορεί να σου πει «νιώθω αδικημένος». Πριν από όλα ο άνθρωπος που θα γίνει διευθυντής θα πρέπει ξεκινώντας την πορεία να κάνει δυο βήματα μπροστά για να ηγηθεί σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει μέσα του να θέλει να προσφέρει, να έχει όραμα, τα οικονομικά κίνητρα θα έρθουν, αλλά δεν είναι το πρώτιστο. Αυτό που χαρακτηρίζει έναν ηγέτη είναι η προσφορά, μέσα στο πλαίσιο μιας «αυτοθυσίας», να δίνεις, να δίνεις, να δίνεις, να διαχέεις προς πάσα κατεύθυνση αυτό που οραματίζεσαι να γίνει η σχολική μονάδα, να σ' αγκαλιάσουν οι συνάδελφοί σου και να σ' εμπιστευτούν και να μην τους προδώσεις. Θα πρέπει να υπενθυμίζεις κάθε μέρα τους στόχους που έχετε βάλει, τονίζοντας ότι όλοι μαζί αποτελείτε μια ομάδα, απλά ο διευθυντής μπαίνει μπροστά για να κάνει πράξη και να ελέγχει αν αυτό που κάνετε όλοι μαζί το κάνετε σωστά.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμά μου το αποκαλύπτω κάθε χρόνο στην πρώτη συνεδρίαση. Κάνουμε σαν μια γέφυρα έναν απολογισμό της προηγούμενης χρονιάς για να περάσουμε σε όσα οραματιζόμαστε για την επόμενη. Το όραμα είναι η βελτιστοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης με τα καινούρια δεδομένα, του Σεπτεμβρίου ή του Οκτώβριου. Εννοώ τα χρήματα της σχολικής επιτροπής, τις επαφές με την τοπική αγορά που τροφοδοτεί με πρώτες ύλες τα εργαστήρια, άρα ξέρω ποια ρίσκα μπορώ να πάρω και λέω, για παράδειγμα, φέτος θέλω να κάνουμε περισσότερες δράσεις, να συμμετάσχουμε σε διαγωνισμούς, τους ενημερώνω για ό,τι καινούριο υπάρχει και τους ζητώ όσο πιο γρήγορα μπορούν να μου δώσουν το χρονοδιάγραμμα των ασκήσεων των εργαστηριακών τομέων. Τους ζητώ ακόμα αν έχουν να προτείνουν κάτι καινούριο

ανάλογα με την ειδικότητά τους... με λίγα λόγια τους δίνω το στίγμα για τη χρονιά που ξεκινάει. Τους διαβεβαιώνω ακόμη ότι για ό,τι χρειαστούν η διοίκηση θα είναι εδώ. Δηλαδή μέσα στο όραμα χρειάζεται και μια διαρκής ανατροφοδότηση. Απρόοπτα σίγουρα θα έρθουν, από ζημιές στα εργαστήρια...

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Νομίζω ότι το έχω ήδη απαντήσει πριν. Στην αρχή της χρονιάς, όπως σου είπα γίνεται ο προγραμματισμός όπου μέσα από διαδικασία συνεργασίας εμπλέκω τους εκπαιδευτικούς στο να επιλέξουν οι ίδιοι τους στόχους μέσα στις κατευθυντήριες γραμμές που τους έχω ορίσει, ώστε να γίνουν κι αυτοί κομμάτι αυτής της πορείας.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Με την άδεια της Περιφέρειας εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων παρακολουθούν ημερίδες, κλπ. στο ΤΕΙ της Σίνδου, άλλα σεμινάρια. Ένα παράδειγμα, στον τομέα της αισθητικής έρχονταν στο σχολείο γνωστοί κομμωτές της πόλης για δείξουν νέες τεχνικές. Μια διημερίδα γύρω από το κρασί, ευρωπαϊκά προγράμματα. Το πιο απλό πού θα κάνει ο Διευθυντής, είναι να πληροφορήσει το προσωπικό για επιμορφώσεις, τότε και πού γίνονται, ακόμη να αναλάβει το γραφειοκρατικό κομμάτι για να διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Το κέρδος βέβαια είναι μεγάλο, γιατί βγαίνοντας από τα όρια του σχολείου και του μαθήματος, ερχόμαστε πιο κοντά σαν άνθρωποι.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Ο τρόπος με τον οποίο παρωθώ τους συναδέλφους είναι να τους κάνω να νιώθουν σημαντικοί, ακόμα να τους παροτρύνω σε κάτι έξω από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, να τους ταρακουνήσω. Κάποιοι βέβαια είναι αγκυλωμένοι, ειδικά αν βρίσκονται κοντά στη σύνταξη. Ένα παράδειγμα που θα σου δώσω για την προσπάθειά μου να ανανεώσω τις μεθόδους διδασκαλίας, έδωσα σε όλους ένα βιντεοπροβολέα κιέναν υπολογιστή μέσα στην τάξη. Κάποιοι, βέβαια, είπαν «τι να τα κάνουμε τώρα αυτά;» Εγώ τους είπα απλά ότι θα τα χρησιμοποιούν για το μάθημα. Τους βοήθησα να βρουν και υλικό και τους πρότεινα και τρόπους. Κάπως έτσι οι ΤΠΕ μπήκαν στα εργαστήρια. Άλλος τρόπος ήταν η συνεργασία με άλλα

εργαστηριακά κέντρα και η πραγματοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων. Συνεργαστήκαμε με διευθυντές άλλων εργαστηριακών κέντρων και με την υποστήριξη του Συμβούλου ειδικοτήτων. Όλα αυτά είναι κίνητρα. Στην πράξη χρειάζεται μερικές φορές να δώσεις κάτι για να πάρεις κάτι καλό για το σχολείο. Δεν δίνεται ως διοικητής να μην αναπτύξεις μια ανταποδοτική σχέση. Μέσα από μια συναλλαγή μπορείς να πραγματώσεις πολλά πράγματα για το καλό του σχολείου. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα. Σε μια ζημιά που συνέβη στο σχολείο κάποιοι συναδέλφοι των εργαστηρίων ανέλαβαν να τη διορθώσουν γλιτώνοντας το σχολείο από μεγάλη ταλαιπωρία. Θεώρησα ότι έπρεπε να τους δώσω κάποιες μέρες άδεια στη συνέχεια για το καλό που έκαναν στο σχολείο, μαζί και με τη δημόσια επιβράβευσή τους.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Θέλω να έχω μια εικόνα για την πορεία των μαθημάτων και προσπαθώ διακριτικά να το κάνω, όπως επίσης να ελέγχω αν τηρείται το ωράριο. Και οι παρατηρήσεις είναι διακριτικές, όχι με τη μορφή πειθαρχικού ελέγχου, αλλά με καλό τρόπο να δείξω ότι θα πρέπει να είναι συνεπής για να μην εκτεθεί. Για να το ξεκαθαρίσουμε πάντως, διοίκηση χωρίς έλεγχο δεν υφίσταται και ο έλεγχος θα πρέπει να είναι διαρκής με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, αλλά να μην πονάει και να μην προκαλεί. Τώρα, για τους συναδέλφους που κάνουν καλή δουλειά, και είναι αρκετοί αυτοί που κάνουν εξαιρετική δουλειά, τους ευχαριστώ δημόσια στις τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις. Από την άλλη μεριά, ελάχιστες φορές λέω όχι στις διευκολύνσεις που μου ζητούν, ακόμη κι αν καταλάβω ότι προφασίζονται ψεύτικους λόγους, π.χ. για άδειες, προσπαθώ όμως με καλό τρόπο να τους δείξω ότι δεν πρέπει να κάνουν κατάχρηση.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Το θετικό κλίμα έχει να κάνει με το να διαμορφώσεις όλες τις θετικές συνθήκες που κι εγώ ως εκπαιδευτικός θα ήθελα να μου παρέχει ο προϊστάμενός μου. Μικρά καθημερινά πράγματα που θέλουν άμεσα λύση ή προσωπικά αδιέξοδα. Η στάση μου σε μια διένεξη μεταξύ συναδέλφων ή με τα παιδιά. Προσπαθώ πάντα να στέκομαι δίπλα στους συναδέλφους ακόμα κι όταν ξεφεύγουν. Να κρατώ ισορροπίες όταν συμβαίνουν προβλήματα με μαθητές προφυλάσσοντάς τους από το να εκτεθούν.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Μια συνήθεια που έχω είναι να περνάω συχνά από τις αίθουσες, γιατί δε θέλω να είμαι απλά ένας διεκπεραιωτής γραφειοκράτης. Αυτό δε γίνεται με διάθεση ελέγχου, αλλά περισσότερο για να τους δείξω ότι είμαι κοντά τους για ό,τι τους χρειαστεί. Έτσι, θεωρώ ότι έχουμε αναπτύξει μια καλή διαπροσωπική σχέση. Το εισπράττω στην καθημερινή επαφή, στα διαλείμματα, στους διαδρόμους ... Μπροστά στα παιδιά με προσφωνούν «κύριε Διευθυντά», όμως στο γραφείο μιλάμε με τα μικρά μας ονόματα. Μ' αυτόν τον τρόπο μειώνεται η απόσταση μεταξύ μας.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Έχεις να κάνεις με δημόσιους λειτουργούς που όμως είναι και άνθρωποι, που ο καθένας κουβαλά την προσωπικότητά του και τη μοναδικότητα της ζωής του και τη δική του αντίληψη για τη δουλειά του. Η εμπειρία μου μου έχει δείξει ότι όλα αυτά που έχεις να αντιμετωπίσεις ως διευθυντής θα πρέπει να δείξεις μεγάλη στωικότητα, ως μοναδικά γεγονότα τη στιγμή που γίνονται, τα οποία όμως επαναλαμβάνονται κάθε χρονιά με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Θα ήθελα στο σχολείο μου να γίνουν καινούρια πράγματα, π.χ. στο επίπεδο διδασκαλίας, μέσα από μια ομαδική δραστηριοποίηση, χωρίς γκρίνια και κατήφεια, στην αρχή όσο μπορεί ο καθένας και με μια διαρκή ενθάρρυνση αυτό που έχουμε πετύχει να το κάνουμε λίγο καλύτερο.

### Διευθυντής 3 (Δ3)

Φύλο: Γυναίκα

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ, Μεταπτυχιακό

Έτη υπηρεσίας: 32

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 12

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Θεωρώ ότι η εργασιακή ικανοποίηση έχει πολλές πτυχές. Κατά πρώτον είναι να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ικανοποιημένος όταν βλέπει ότι οι τρόποι του, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι καινοτόμες δράσεις του αποδίδουν. Αυτό φαίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών και από την περαιτέρω πορεία τους. Εργασιακή ικανοποίηση είναι ακόμη να αισθάνομαι καλά στο χώρο της δουλειάς μου και, αν το εξειδικεύσουμε στο σχολείο, η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι όταν δουλεύει σε καλές συνθήκες που σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή, την αίθουσα όπου κάνει μάθημα, αλλά σχετίζεται ακόμα με το καλό κλίμα στο σχολείο και, βέβαια με το Διευθυντή.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Το πιστεύω πάρα πολύ. Όταν βλέπεις ότι αποδίδουν οι κόποι σου στη διδασκαλία ή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, όπως προγράμματα και άλλα, σίγουρα αυτό είναι ένα κίνητρο για να αποδώσεις περισσότερο, να βελτιώσεις κάποια μέθοδο και να δοκιμάσεις και κάτι ακόμα. Πολύ σημαντικό ακόμα είναι αυτό που είπες για τη δέσμευση του εργαζόμενου στη δουλειά του όταν υπάρχει καλό κλίμα. Γνωρίζω συναδέλφους που παραμένουν στο ίδιο σχολείο για χρόνια γιατί έχουν καλό κλίμα, ακόμα και αν το σχολείο είναι αρκετά μακριά από το σπίτι τους. Και όταν μιλάω για καλό κλίμα δεν αναφέρομαι σε χαλαρό πρόγραμμα.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Προσπαθώ από τη μεριά μου να υποστηρίξω το έργο τους καλλιεργώντας θετικό κλίμα στο σχολείο προσπαθώντας να αμβλύνω τις διαφορές και τις συγκρούσεις, ακόμα δημιουργώντας συνθήκες που διευκολύνουν το μάθημα, με τεχνολογικό εξοπλισμό σε κάθε αίθουσα, ώστε να μη χρειάζεται να μετακινούνται, να ψάχνουν

καλώδια, κλπ. Αισθάνομαι ότι είναι ικανοποιημένοι όταν για παράδειγμα τους παροτρύνω να δοκιμάσουν καινούρια πράγματα, π.χ. να δεχτούν φοιτητές για ένα τρίμηνο στην τάξη τους, να κάνουν ένα διαθεματικό μάθημα και βλέπω ότι ανταποκρίνονται και μάλιστα το κάνουν με ευχαρίστηση.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Δεν είμαι από τους διευθυντές που κλείνονται μέσα στο γραφείο του. Έχω διάθεση για δουλειά, θα με δουν για παράδειγμα να μπω να αναπληρώσω κενό. Επίσης, είμαι δημοκρατική, συζητώ, διαπραγματεύομαι. Ακόμη, θεωρώ ότι έχω πειθώ και τους πείθω να τολμούν πράγματα, να πάμε ένα βήμα παραπέρα το σχολείο.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Πέρα από το διοικητικό του ρόλο, θεωρώ ότι ο διευθυντής είναι αυτός που θα πρέπει να ακούσει και να συγκεράσει τις απόψεις, ώστε να βρει μια χρυσή τομή. Βέβαια οι πολλές διοικητικές υποχρεώσεις περιορίζουν το ρόλο του ηγέτη. Χωρίς γραμματέα, ο διευθυντής κάνει πολλές γραφειοκρατικές εργασίες που χρειάζονται πολύ χρόνο κάθε μέρα και δεν μπορεί ο διευθυντής να τις αναθέσει σε άλλον.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμα είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, των γονέων, των μαθητών, του Συλλόγου Διδασκόντων. Στο καινούριο σχολείο που είμαι διευθύντρια εδώ και δυο χρόνια, υπήρχε μια διαμορφωμένη κατάσταση και μάλιστα ο Σύλλογος ήταν ευχαριστημένος. Αυτό, ομολογώ μου δημιούργησε μια δυσκολία στο να περάσω το δικό μου τρόπο σκέψης στο σχολείο. Δυσκολεύτηκα λιγάκι και προχώρησα αρκετά σταδιακά, γιατί ήθελα και τη συναίνεσή τους και αυτό δεν μπορούσε να γίνει από τη μια στιγμή στην άλλη. Άλλωστε, γιατί θα πρέπει να αλλάξουν κάποια πράγματα αν λειτουργούν καλά.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Συμμετέχουν όλοι και μάλιστα προσπαθώ να είναι ισομερής η κατανομή των καθηκόντων.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά πράγματα να δώσουν, συχνά όμως φοβούνται την αλλαγή ή το ρίσκο. Εγώ επιμένω στην επαγγελματική ανάπτυξη, να πηγαίνουν να παρακολουθούν σεμινάρια, κάνω πολλές προωθήσεις για πράγματα που πιστεύω ότι μπορούν να τα κάνουν και πηγαίνουν οι άνθρωποι. Δεν μπορούμε να μείνουμε στο σχολικό βιβλίο, γιατί η κοινωνία τρέχει με χίλια. Επιμένω περισσότερο σε συναδέλφους που έχουν μπροστά τους πολλά χρόνια και θεωρώ ότι τους κάνει καλό.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Κίνητρο μπορεί να είναι να φροντίσει ο διευθυντής το εργασιακό περιβάλλον. Στο θέμα της κτιριακής υποδομής, επειδή τα ελληνικά σχολεία ως επί το πλείστον έχουν πολλά προβλήματα, συνήθως προσπαθούμε να πετύχουμε τη μετριότητα γιατί δεν υπάρχουν αρκετά χρήματα. Υπάρχουν, όμως, διευθυντές που προσπαθούν πάρα πολύ και επιδιώκουν τη βελτίωση των κτιριακών υποδομών, του τεχνολογικού εξοπλισμού, τρέχουν, εξασφαλίζουν χορηγίες, εξοικονομούν χρήματα από τη σχολική επιτροπή. Όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα, γιατί είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να μπαίνει σε μια ωραία αίθουσα για να κάνει μάθημα. Άλλο παράδειγμα που μπορώ να αναφέρω είναι σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Όταν υπάρχουν προβλήματα σε ένα τμήμα και ένας συνάδελφος δυσκολεύεται προσπαθώ να κάνω διορθωτικές παρεμβάσεις, με τους γονείς, με το σύμβουλο, ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα και ο εκπαιδευτικός να μπορεί να λειτουργήσει σωστά.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Θεωρώ το άλφα και το ωμέγα για ένα διευθυντή είναι να είναι δίκαιος. Ο έλεγχος γίνεται σε όλους και από την αρχή θέτεις τα όρια, ανεξάρτητα από φιλίες ή οτιδήποτε. Π.χ. ξεκαθαρίζω ότι για το θέμα της εφημερίας αν δεν είστε στη θέση σας δε θα σας καλύψω. Αν έχουν κάποιο πρόβλημα, μπορούν να μου πουν να αλλάξω την εφημερία, διαφορετικά όμως θα πρέπει να είναι εκεί. Όταν είσαι ακριβοδίκαιος οι συνάδελφοι δέχονται τον έλεγχο. Τώρα, όταν κάνουν καλή δουλειά, πέρα από την επιβράβευση, το καταλαβαίνουν κι οι ίδιοι, ο Σύλλογος.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Το θετικό σχολικό κλίμα έχει να κάνει με τις σχέσεις των συναδέλφων, με τα παιδιά και με τους γονείς. Προσπαθώ όσο το δυνατόν να δρω πυροσβεστικά σε οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει αυτές τις σχέσεις. Για να επανέλθει η ισορροπία.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Θα σου απαντήσω με ένα παράδειγμα. Μια καθηγήτρια στο σχολείο έχει πρόβλημα κινητικό, πονάνε τα πόδια της. Έχω φροντίσει να έχει μάθημα μόνο στο ισόγειο, να μην μετακινείται στους ορόφους.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Θα έλεγα ότι είμαι δημοκρατική και βλέπω ότι αυτό αποδίδει με την προϋπόθεση να είσαι δίκαιος. Θεωρώ αποφασιστικό όργανο το Σύλλογο Διδασκόντων και προσπαθώ να εμπλέκω όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φυσικά με το συντονισμό το δικό μου.

#### **Διευθυντής 4 (Δ4)**

Φύλο: Γυναίκα

Σπουδές: Πτυχίο, Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Έτη υπηρεσίας: 33

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 7

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Ουσιαστικά η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας στη σχολική μονάδα και με τη στάση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στη δουλειά τους. Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις συνθήκες εργασίας, από το πώς δουλεύει η ομάδα, από το κλίμα μέσα στο Σύλλογο και από την ηγεσία, που τη θεωρώ το σημαντικότερο παράγοντα.



2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Από την προσωπική μου εμπειρία, πιστεύω ότι η εργασιακή ικανοποίηση αντανακλά στην προσωπικότητά μας και είναι αυτό που μας δίνει τη δύναμη για να θελήσουμε να παραμείνουμε σε ένα σχολείο ή να ζητήσουμε να μετακινηθούμε. Αυτό αντανακλά καθημερινά και στην εργασία μας, μέσα στην τάξη στη διδασκαλία μας, αλλά και μέσα στο Σύλλογο στην καθημερινή επικοινωνία και συνεργασία.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Νομίζω ότι το εισπράττω αυτό από τους συναδέλφους μου, από την ανταπόκρισή τους. Θεωρώ ότι ενισχύω την εργασιακή ικανοποίηση με όλους τους τρόπους, ξεκινώντας από την υλικοτεχνική υποδομή, επίσης ενισχύοντας τα όνειρα που θέλουν να πραγματοποιήσουν, αλλά, κυρίως, με ηθική ενίσχυση. Θέλω να είμαι δίπλα τους σε οτιδήποτε τους συμβαίνει γιατί είμαστε πολλά χρόνια μαζί, αλλά και στα νέα παιδιά, τους αναπληρωτές. Το κάνω για να αισθάνονται καλά στο σχολείο. Όπου περνάει απ' το δικό μου χέρι να τους διευκολύνω, το αναλαμβάνω εγώ. Εννοείται για ό, τι αφορά στο σχολείο, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Νομίζω ότι επειδή είμαι πολύ ανοικτή και στους γονείς και στους μαθητές και κυρίως στους εκπαιδευτικούς γιατί χωρίς αυτούς δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε, και ευέλικτη. Φυσικά, πιστεύω, ότι απαραίτητη είναι και η δικαιοσύνη, για παράδειγμα στην κατανομή των αρμοδιοτήτων. Επίσης, έχω επιρροή και πειθώ όταν εισηγούμαι μια καινοτομία.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ο διευθυντής είναι αυτός που θα πάει το σχολείο ένα βήμα μπροστά σε όλα, στις εκδηλώσεις, στη συμμετοχή στα προγράμματα και μπαίνοντας και ο ίδιος όμως σε όλα αυτά.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Η δημιουργία οράματος και οι συνεργατικές δραστηριότητες μπορούν να αλλάξουν το σχολείο. Όπως είπα και πριν παίζει μεγάλο ρόλο η επιρροή του Διευθυντή που θα

κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και θα διαμορφώσει κουλτούρα συνεργασίας. Πιστεύω ότι στα δυο χρόνια που είμαι διευθύντρια το σχολείο έχει αλλάξει. Δεν εξαντλείται ο ρόλος μας στο μάθημα. Έχουν γίνει προγράμματα, εκδρομές, μια αδελφοποίηση που είναι και η προίκα που θέλω να αφήσω στο σχολείο.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Με τις συνεργατικές δραστηριότητες, με την εμπέδωση της εμπιστοσύνης. Εγώ θα είμαι πάντα δίπλα τους και θα τους διευκολύνω, αν και το διοικητικό έργο απασχολεί πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου μου.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Καταρχήν σε ό,τι τους αρέσει και η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν συνάδελφοι με πολλές ικανότητες, τους ενθαρρύνω. Για παράδειγμα, βλέπω την ανακοίνωση για ένα σεμινάριο ή για τη συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό. Θα προτείνω αμέσως στους συναδέλφους να πάμε. Ενθαρρύνω τις ιδέες τους, τις προσπάθειές τους να αυτονομηθούν κάνοντας κάτι καινοτόμο. Τους ρωτάω πώς μπορώ να τους βοηθήσω σε πρακτικά θέματα, σε θέματα υποδομής. Στο θέμα της διδασκαλίας δεν παρεμβαίνω, θέλω να υπάρχει αυτονομία, να μη νιώσουν καταπίεση.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Η υλικοτεχνική υποδομή είναι το πρώτο που είναι απαραίτητο και δεύτερο είναι η εμπύχωση. Ένα κίνητρο που προσπαθώ στο βαθμό που μπορώ να δώσω είναι στην κατανομή των μαθημάτων η δυνατότητα να αναλάβουν τα μαθήματα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να κάνει το μάθημά του και κανένας δε θέλει να παρεμβαίνουν στο έργο του. Η εποπτεία είναι πολύ σημαντικό κομμάτι του ρόλου του διευθυντή. Όχι όμως με την έννοια της παρατήρησης, την οποία δεν τη θέλω και πραγματικά ντρέπομαι να κάνω παρατηρήσεις, ειδικά σε συναδέλφους που είμαστε εδώ πολλά χρόνια, πριν γίνω διευθύντρια. Προτιμώ, αν μπορώ να διορθώσω εγώ το

λάθος και, κάποια στιγμή, πολύ γενικά να αναφέρω κάτι στο Σύλλογο. Από την άλλη, όταν βλέπω ότι κάτι γίνεται καλά, ενισχύω τους ευχαριστώ, είναι κάτι που μου έλειπε ως καθηγήτρια. Όταν ο συνάδελφος κάνει μια αναπλήρωση, θα τον ευχαριστήσω και αυτό λειτουργεί και ως παρακίνηση στη συνέχεια.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Ο ρόλος μου είναι να δίνω ενίσχυση και να καλλιεργώ τη συνοχή. Και πραγματικά χαίρομαι να βλέπω το Σύλλογο σαν μια γροθιά και όταν πρέπει να βοηθήσουν το κάνουν με την καρδιά τους.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Φιλική με γνώμονα πάντα τη δικαιοσύνη. Το να εξυπηρετώ κάποιες ανάγκες, άδειες κλπ. είναι δικαίωμα του εργαζόμενου.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Δημοκρατική και συνεργατική πάνω απ' όλα.

### **Διευθυντής 5 (Δ5)**

Φύλο: Γυναίκα

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Οργάνωσης Σχολικών Μονάδων

Έτη υπηρεσίας: 22

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 8

Τύπος σχολείου: Λύκειο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης την αντιλαμβάνομαι ως το μόνο πλεονέκτημα όπου έχει απομείνει στο κλάδο των εκπαιδευτικών και για αυτό το λόγο, σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης επιδιώκω ως Διευθύντρια την αρμονική συνύπαρξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το να είναι οι

εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας χαρούμενοι και όχι πιεσμένοι από τη διοίκηση είναι σημαντικό για την επίτευξη του έργου τους.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Επειδή οι ανθρώπινες σχέσεις είναι ανταποδοτικές, εάν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει το προσωπικό του, το δεσμεύει συνακόλουθα στην υλοποίηση του έργου του.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Θεωρώ ότι υποστηρίζω την εργασιακή ικανοποίηση των συναδέλφων μου διότι το σχολείο το οποίο διοικώ απαρτίζεται από μόνιμο προσωπικό το οποίο δεν αλλάζει και σε όσα χρόνια ασκώ διοίκηση παραμένει σταθερό. Θέλω να σημειώσω ότι το σχολείο απέχει 15 χιλιόμετρα από το κέντρο της πόλης μας και επιλεκτικά επιθυμούν κάποιοι συνάδελφοι να μετακινούνται καθημερινά επειδή έχουν την αμέριστη στήριξη και υποστήριξή μου.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Θεωρώ ότι επειδή ως Διευθύντρια του σχολείου οφείλω να εξελίσσομαι παρακολουθώντας σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, πρόσφατα εκπόνησα και ένα μεταπτυχιακό ακριβώς σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, επηρεάζω και τους συναδέλφους στο να υλοποιούν προγράμματα(πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, Erasmus) τα οποία και υποστηρίζω επειδή θεωρώ το σχολείο προέκταση της κοινωνίας.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ο Διευθυντής ηγέτης εμπνέει, υποστηρίζει, βλέπει μπροστά, έχει όραμα, προνοεί και έχει διορατικότητα. Ο Διευθυντής ηγέτης επιλύει κάθε είδους προβλήματα και εάν και ακόμα αυτά δεν έχουν άμεση λύση, αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με αισιοδοξία και θετικό πνεύμα. Ο Διευθυντής ηγέτης είναι παρών για όλους τους εμπλεκόμενους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε για τους μαθητές και τους γονείς τους, είτε για το βοηθητικό προσωπικό, είτε για τη τοπική κοινωνία.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμα το δικό μου ως Διευθύντριας, έχει γίνει και όραμα των συναδέλφων μου στη δημιουργία σχολείου που υποστηρίζει τη καινοτομία, τη δημιουργικότητα, τη τεχνολογία με απώτερο στόχο την ένταξη των μαθητών μας στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Ο κάθε εκπαιδευτικός ασχολείται με αυτό που πραγματικά τον ενδιαφέρει πέραν των διδακτικών του υποχρεώσεων. Με εκπλήσσει το γεγονός ότι δημιουργούν μαζί με τα παιδιά και έχουν μετατρέψει το σχολείο σε χώρο δημιουργίας.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αγαπούν το θέατρο. Υποστηρίζω το ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων, όσον αφορά τις πρόβες ή ακόμα και αγορά κάποιων απαραίτητων υλικών με χρήματα της σχολικής επιτροπής και τη παρουσίαση των θεατρικών σε κομβικά σημεία της πόλης μας. Το ίδιο συμβαίνει με έναν φιλόλογο ο οποίος ασχολείται ερασιτεχνικά με τη μουσική και με την υποστήριξη μου έχει ανεβάσει αξιόλογες μουσικές παραστάσεις αφιερωμένες στον Frederico Garcia Lorca, το Μάνο Χατζιδάκι, και άλλα έργα σημαντικών στιχουργών. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους συναδέλφους να κάνουν κάτι που αγαπούν πολύ αλλά και στους μαθητές να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιορίζονται στη μάθηση και μόνο σε αυτήν.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Επειδή αγαπώ και εγώ τις τέχνες, τη μουσική και το θέατρο(είμαι ερασιτέχνης ηθοποιός), λειτουργώ μάλλον πολλαπλασιαστικά και για τους συναδέλφους μου.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Επειδή δεν επιθυμώ να αδικώ κανέναν εκπαιδευτικό έχω ως πυξίδα τη νομοθεσία. Λέω ως πυξίδα γιατί δεν μπορεί κάποιος που θέλει να ασκήσει διοίκηση να επικαλείται συνεχώς το γράμμα του νόμου. Όμως σε πολλές περιπτώσεις βοηθά γιατί αμβλύνει τις αντιθέσεις και λειτουργεί ορθολογιστικά. Όταν ένας εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του, πρέπει να επιβραβεύεται έστω και με τα λόγια, με τον έπαινο. Δεν γίνεται να ασκεί κάποιος διοίκηση και να μην αναγνωρίζει τις παρεχόμενες υπηρεσίες από τους συναδέλφους.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Θετικό κλίμα υπάρχει στο σχολείο όπου εργάζομαι γιατί φροντίζω να είμαι κοντά σε όλους τους συναδέλφους, αλλά και μακριά συνάμα. Ένας Διευθυντής οφείλει να κρατάει κάποιες αποστάσεις, να λέει λίγα λόγια και να είναι δίκαιος. Οφείλει συγχρόνως να είναι ανθρώπινος στις ανάγκες των συναδέλφων του. Όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, φροντίζω το περιβάλλον να είναι καθαρό και να λειτουργούν όλα. Φωτοτυπικά μηχανήματα, ύπαρξη χαρτιού Α4, αγορά γραφίτη έγκαιρα, αντικατάσταση παλαιών Η/Υ, αγορά πετρελαίου, συντήρηση καυστήρων συντήρηση κτιριακών υποδομών και όσων άλλων χρειάζεται ένας εργαζόμενος για να έχει στη διάθεσή του μέσα στο χώρο του σχολείου.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Αυτή την ερώτηση τη κάλυψα με τα λεγόμενά μου παραπάνω. Εκτός από Διευθύντρια, είμαι και άνθρωπος και σε οτιδήποτε συμβαίνει στους συναδέλφους, όπως προβλήματα υγείας ή οικογενειακά διαθέτοντας έντονο το στοιχείο της ενσυναίσθησης, πολλές φορές υποστηρίζω τους συναδέλφους μου, όπως άλλωστε με υποστηρίζουν και εκείνοι.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Δεν μπορώ να κρίνω τον τρόπο που διοικώ, αυτό το αφήνω στους άλλους. Σίγουρα είμαι πάντοτε παρούσα, ηγούμαι οποιασδήποτε προσπάθειας ή καινοτομίας ή πρωτοβουλίας χωρίς παράλληλα να χάνω το κύρος μου. Θεωρώ ότι ο σεβασμός κερδίζεται με τη καλή συμπεριφορά, τη κατανόηση και με ένα συγγνώμη πολλές

φορές, γιατί άνθρωποι είμαστε, δεν είμαστε τέλειοι. Φροντίζω να λέω συγγνώμη όταν κάνω λάθος σε όλους ακόμα και στους μαθητές μου γιατί πρέπει ο Διευθυντής να λειτουργεί ως παράδειγμα με τη στάση του και τη συμπεριφορά του.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που μου δώσατε την ευκαιρία να μιλήσω για τον άχαρο ρόλο μου που όμως αποτελεί και πηγή έμπνευσής μου.

## **Διευθυντής 6 (Δ6)**

Φύλο: Άντρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ

Έτη υπηρεσίας: 29

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 5

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Εργασιακή ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό σημαίνει αυτό που κάνεις να σου αρέσει, δηλαδή να είσαι ικανοποιημένος από τους μαθητές και από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για έναν διευθυντή, όπως εγώ, έχει να κάνει με την ικανοποίηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές. Νιώθεις ότι τα πράγματα προχωράνε, χωρίς αντιδράσεις. Μπορώ να πω ότι σε μεγάλο βαθμό η δική μου ικανοποίηση εξαρτάται και από το αν είναι οι άλλοι ικανοποιημένοι.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Σίγουρα, όταν κάποιος περνά ποιοτικά στο σχολείο και είναι ικανοποιημένος με το μαθητικό δυναμικό, τους συναδέλφους, το διευθυντή και τους γονείς, αποδίδει και καλύτερα στο διδακτικό και παιδαγωγικό του ρόλο και επιλέγει να παραμείνει στο σχολείο, ακόμη και αν του δίνεται η δυνατότητα να ζητήσει μετάθεση ή απόσπαση.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Εγώ ως διευθυντής θεωρώ ότι προσπαθώ να διευκολύνω το έργο τους, βελτιώνοντας για παράδειγμα τις υποδομές του σχολείου ή τον τεχνολογικό εξοπλισμό, εξασφαλίζοντας χρήματα από τη σχολική επιτροπή ή από κάποια χορηγία για να

φτιάξουμε κάτι που θέλουν στο σχολείο. Ακούω προσεκτικά αυτά που μου ζητούν , π.χ. αν ζητούν την παρέμβασή μου για κάποιο παιδί, να φροντίσω για την παραπομπή μαθητή στο ΚΕΣΥ ή κάτι ανάλογο, να είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις, με τρόπους δηλαδή που διευκολύνουν το έργο τους. Φροντίζω ακόμη τη διατήρηση καλού κλίματος μέσα στο Σύλλογο, να γίνεται συλλογική λήψη αποφάσεων...Με όλα αυτά τους βλέπω ευχαριστημένους, χαμογελαστούς, αισθάνομαι ότι εισπράττουν το ενδιαφέρον μου και το ανταποδίδουν, με την έννοια ότι καταθέτουν καινοτόμες ιδέες. Υπάρχει , δηλαδή μια θετική αλληλεπίδραση που είναι εμφανής στις συνεδριάσεις και στην καθημερινότητα.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Θα σου πω χαρακτηριστικά αυτό που μου λένε οι συνάδελφοι για τον προηγούμενο διευθυντή τους που ήταν συνεχώς σκεπτικός και συνοφρυωμένος και έτσι ήταν κι εκείνοι. Μ' αυτό εννοώ ότι ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα του διευθυντή κατά κάποιον τρόπο αντανakλά και στους συναδέλφους. Αυτό που με χαρακτηρίζει εμένα είναι η αισιοδοξία, η διάθεση ανανέωσης και η διπλωματικότητα στις σχέσεις.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ένας οργανισμός δε χρειάζεται απλά ένα διοικητή, αλλά έναν ηγέτη που θα παροτρύνει, θα ενθαρρύνει, θα δίνει κίνητρα γιατί δρούμε σ' ένα δημοσιοϋπαλληλικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο που διέπει τους εργαζόμενους. Ο Διευθυντής μπορεί να το αλλάξει αυτό, να φέρει αισιοδοξία στο σχολείο, να προκαλέσει αλληλεπιδράσεις και με άλλους οργανισμούς, να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, στους γονείς. Στην προσπάθειά του αυτή θα πρέπει να είναι ανοιχτός στις καινοτόμες ιδέες των συναδέλφων, να δίνει ρόλους και στους συναδέλφους.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το κοινό όραμα μέσα στο πλαίσιο ενός μικρού σχολείου και ενός γραφειοκρατικού συστήματος εκφράζεται κάθε φορά με επιμέρους ρεαλιστικούς στόχους για να έχουν επιτυχία και, οπωσδήποτε, προς όφελος των μαθητών. Φέτος, για παράδειγμα κάναμε τη βιβλιοθήκη, κάποια προγράμματα ERASMUS, η υιοθέτηση ενός Λαογραφικού Μουσείου. Ο δικός μου ρόλος είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός, να ακούω και να παροτρύνω τους συναδέλφους και όλοι μαζί να σχεδιάζουμε τις δράσεις μας.



7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Υπάρχουν οι αρμοδιότητες που ορίζει το προεδρικό διάταγμα του 2017 ή ο 1566 του 1985 ή άλλοι νόμοι και εγκύκλιοι, για τις εφημερίες, την ανάθεση της βιβλιοθήκης, των εποπτικών υλικών, κλπ. Εκτός απ' αυτά όμως κάνουμε ομάδες εργασίας στις οποίες συμμετέχουν εθελοντικά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός. Για παράδειγμα, κάναμε μια ομάδα τριών ατόμων για το ERASMUS, μια άλλη για τη βιβλιοθήκη.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Όπως είπα πριν, προσπαθούμε μέσα στο σύλλογο να αξιοποιήσουμε τις κλίσεις και τις ιδέες που έχει ο καθένας μας. Αυτό το ενθαρρύνω. Για παράδειγμα, το ERASMUS το ανέλαβαν οι καθηγήτριες των ξένων γλωσσών και μια καθηγήτρια που αγαπάει πολύ τα ταξίδια και έχει σχετική εμπειρία.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Για την περίπτωση του ERASMUS που συζητάμε, το κίνητρο ήταν να κάνουν ένα ταξίδι, να γνωρίσουν συναδέλφους από άλλες χώρες, ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικά, προτιμώ να μην πιέζω και όταν διακρίνω απροθυμία, προσπαθώ να θέσω πιο ρεαλιστικούς στόχους.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Κάποιες φορές θα χρειαστεί να γίνουν παρατηρήσεις, αν κάποιος ξεφεύγει ή κάνει κάτι παράνομο. Συχνά, ακόμη, χρειάζεται στο Σύλλογο να υπενθυμίζεις τους νόμους και τα καθήκοντα. Επίσης, κάποιες φορές καλώ τον συνάδελφο στο γραφείο για να συζητήσουμε κάτι που συνέβη ή κάποια παράλειψή του.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος. Σύμφωνα με τον 1566/85 ο Διευθυντής αμβλύνει τις αντιθέσεις και δημιουργεί

κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, το λέει καθαρά. Θα χρειαστεί να κάνει παρεμβάσεις και να εστιάσει στις διαπροσωπικές σχέσεις.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Θα έλεγα φιλική σχέση και λιγότερο τυπική.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Με μια κουβέντα θα τη χαρακτήριζα σοβαρή και διπλωματική.

### Διευθυντής 7 (Δ7)

Φύλο: Άντρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ

Έτη υπηρεσίας: 32

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 2

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Εργασιακή ικανοποίηση, κατά τη γνώμη μου, σημαίνει να προσέρχεσαι και να αποχωρείς από το σχολείο ευχαριστημένος.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Ναι, μέγιστη.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Ναι, γιατί έτσι διαισθάνομαι, αλλά και γιατί έχω και ανάλογες μαρτυρίες από τους συναδέλφους μου.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Ναι, ως έναν βαθμό.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Πρέπει ο διευθυντής να έχει ηγετικό ρόλο, σεβόμενος όμως πάντα το νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του σχολείου και λειτουργώντας δημοκρατικά.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Θεωρητικά, υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο μου, όμως αυτό «θολώνει» στην καθημερινότητα, λόγω της ατομικής συμπεριφοράς ή των επιδιώξεων μερικών εκπαιδευτικών.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Σε μεγάλο βαθμό, εκτιμώντας το προσωπικό όραμα, τις δυνατότητες και τη διάθεση καθενός.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Προσπαθώ να αναδεικνύω τα «ταλέντα» και να επιβραβεύω τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους. Π.χ. Οργάνωση θεατρικής παράστασης από εκπαιδευτικό του σχολείου μας.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Τα κίνητρα έχουν μεγάλη σημασία στο εκπαιδευτικό έργο. Ένας τρόπος με τον οποίο προσπαθώ να δώσω κίνητρα στους συναδέλφους είναι να τονίζω συνεχώς, μέσα από συζητήσεις, την ανάγκη συναίσθησης του λειτουργήματός μας.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Η άσκηση ελέγχου είναι απαραίτητη, αλλά πρέπει να γίνεται διακριτικά και με σεβασμό στην προσωπικότητα των συναδέλφων. Ένας τρόπος να δείχνω ότι γίνεται καλή δουλειά είναι να τονίζω επιτυχίες των μαθητών μας και να μεταφέρω θετικές εκτιμήσεις των γονέων ή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Για το αντίθετο επιστώ την προσοχή και αναζητούμε τρόπους βελτίωσης.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Προσπαθώ να διαμορφώνω θετικό κλίμα φερόμενος με ειλικρίνεια, αμεροληψία και αντικειμενικότητα και με τη διαρκή μου παρουσία σε όλες τις δράσεις του σχολείου.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Προσπαθώ να διευκολύνω τους εκπαιδευτικούς στις ατομικές τους ανάγκες, σε συνεννόηση με τον Σύλλογο διδασκόντων, όπου είναι επιτρεπτό. Επιδιώκω σχέση συναδελφική που να διέπεται από κατανόηση και εμπιστοσύνη, χωρίς να χάνεται η προσήλωση στους εκπαιδευτικούς στόχους

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Η ηγεσία μου νομίζω πως είναι υπεύθυνη και συνεπής.

### **Διευθυντής 8 (Δ8)**

Φύλο: Άνδρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό

Έτη υπηρεσίας: 32

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 17

Τύπος σχολείου: Γενικό Λύκειο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να μπαίνει ικανοποιημένος, χαρούμενος και έχοντας το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης στην τάξη, ώστε να τα μεταφέρει στα παιδιά μέσα από το μάθημά του.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Φυσικά. Είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ηρεμία στο σχολείο και για τη διάχυση στους μαθητές της ισορροπημένης διάθεσης, ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν περισσότερη απόδοση. Πρέπει βεβαίως να διευκρινιστεί τι σημαίνει “εργασιακή ικανοποίηση”, καθώς υπάρχει κίνδυνος να ξεφύγουμε σε παράλογες προσωπικές απαιτήσεις, που θα δημιουργήσουν αναταραχή στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Εδώ είναι ο ρόλος του Διευθυντή, να θέσει τα όρια και να

προσδιορίζει τη διάθεση ικανοποίησης. Είναι μύθος η σύνδεση της αποδοτικότητας και της εργασιακής δέσμευσης με την αλόγιστη ικανοποίηση.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Το βασικό μου ενδιαφέρον εστιάζεται στην ισότιμη υποστήριξη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, είτε με την ικανοποίηση συλλογικών μικροαπαιτήσεων, είτε με την ανθρώπινη προσέγγιση προσωπικών προβλημάτων. Πάντα, όμως, υπάρχει και ο παράγοντας της άρνησης, που πρέπει απαραίτητα να συνοδεύεται από τις απαραίτητες εξηγήσεις.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Θεωρώ ότι η παραδειγματική ηγεσία είναι αυτή που αρμόζει σε νοήμονες ανθρώπους, είναι αυτή που δεν προσβάλλει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, είναι αυτή που παρακινεί τους σκεπτόμενους σε ανάλογη συμπεριφορά. Προβλήματα προσαρμογής σε αυτή τη μορφή ηγεσίας δημιουργούνται από ανθρώπους που δεν έχουν ενστερνιστεί την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και απλά προσωποποιούν την παρουσία τους στο σχολείο.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ιδανικά, θα τον παρομοίαζα ως τον μαέστρο μιας επαγγελματικής ορχήστρας, που απλά διευθύνει τους μουσικούς που έχει διδάξει, για να αποδώσουν όσο το δυνατόν καλύτερα. Φυσικά, οι μουσικοί πρέπει να ξέρουν μουσική ή να θέλουν να υπακούσουν σε οδηγίες θεσμικές.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Θεωρητικά όλα είναι ιδανικά στις συζητήσεις προγραμματισμού ή στις συζητήσεις ανατροφοδότησης. Εκεί που δημιουργείται το πρόβλημα είναι στην πρακτική εφαρμογή των συμφωνηθέντων. Ο καθένας από τους εκπαιδευτικούς δρα ανεξάρτητα από τη συλλογική απόφαση, θεωρώντας την άποψή του ως τη πλέον ενδεδειγμένη ή αγνοώντας το σύνολο ως υποδεέστερο. Το ζητούμενο είναι η κοινή σταθερή στάση όλων έναντι των παιδιών ή των δράσεων του σχολείου. Αυτό όμως για να επιτευχθεί χρειάζεται να αναζητήσουμε πραγματικούς εκπαιδευτικούς και όχι διεκπεραιωτές του ανατεθέντος έργου.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Στις συνεδριάσεις συζητούνται τα θέματα προς επεξεργασία, αναλύονται και διεγείρεται το ενδιαφέρον για συγκεκριμένες δράσεις, με μοναδικό γνώμονα το ατομικό και συλλογικό όφελος των παιδιών. Ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε εκπαιδευτικού γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των κλίσεών του, οι οποίες θα ξεδιπλωθούν στη συνύπαρξή τους με τα παιδιά. Βεβαίως, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος να παρεισφρήσουν στις δράσεις άνθρωποι με ατομικά ωφελιμιστικά κίνητρα, αλλά και πάλι γίνονται αποδεκτοί με το σκεπτικό της αφομοίωσης.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Ο ρόλος μου είναι ίδιος με αυτό του μαέστρου της ορχήστρας. Να παίρνει από κάθε όργανο τον ιδιαίτερο ήχο που μπορεί να βγάλει, ώστε να εναρμονιστεί με το σύνολο. Θα χρησιμοποιήσω κάποιους γνώστες ειδικών θεμάτων για μια δράση π.χ. προσομοίωσης οργάνων ευρωπαϊκού κοινοβουλίου με θέμα το προσφυγικό, αλλά ταυτόχρονα θα βάλω δίπλα τους και κάποιον που είναι καλός σε θέματα γραφειοκρατίας και χειρισμού Η/Υ. Θα χρησιμοποιήσω την καθηγήτρια που διδάσκει πολιτικές επιστήμες για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, αλλά θα φροντίσω να συνεργαστεί με εκπαιδευτικό που έχει πραγματική εξωτερική δράση σε αντίστοιχα θέματα, ώστε να συνδυαστεί η γνώση με την εμπειρία.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας).

Τα βασικά κίνητρα ενός εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ατομικά, να είναι αυτονόητα και συνυφασμένα με την εκπαιδευτική του ιδιότητα. Θα ήταν ευχής έργο να γίνονται όλα αυτόματα, αλλά αυτό είναι υπερβολικά δύσκολο, όσο δύσκολο είναι να είναι κάποιος πραγματικός εκπαιδευτικός. Χρειάζεται, συνεπώς, ώθηση, διέγερση, παραδειγματισμός. Χρειάζεται η δημιουργία τοπικού ή διαχρονικού οράματος, από το οποίο δεν μπορεί να απουσιάζουν τα παιδιά. Τα παιδιά που θα πρέπει να καθορίζουν τη σκέψη μας και να τροφοδοτούν τα όνειρά μας. Ουσιαστικά, αυτό είναι το βασικό κίνητρο που μπορεί να ξεσηκώσει έναν συνειδητοποιημένο εκπαιδευτικό. Τα παιδιά! Εκεί πρέπει να εστιάζεται η οποιαδήποτε παρακίνηση. Βασική προϋπόθεση; Να υπάρχει η έμφυτη αγάπη για τα παιδιά, να υπάρχει το μικρόβιο της κοινωνικής

καθοδήγησης, να υπάρχει η ιδέα μιας νέας κοινωνίας δομημένης πάνω σε ειλικρινείς σχέσεις ενεργούς πολιτειότητας.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Προσωπικά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ελέγχονται με βάση τη νομοθεσία, αλλά με βάση την προσωποποιημένη ηθική, τον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση μιας κοινής δράσης. Η επίπληξη ή η τιμωρία δεν αρμόζουν σε εκπαιδευτικό, γιατί θα μεταφερθούν μέσα στην τάξη και θα εφαρμοστούν στα παιδιά, με χειρότερο ίσως τρόπο. Αν βεβαίως κάτι πάει στραβά, ξεκινώ από γενικές παρατηρήσεις, που πιθανόν να εκνευρίζουν τους τυπικούς και στη συνέχεια με προσωπική επαφή προσπαθώ να αναδείξω τη διαφοροποίηση. Για τους συνεπείς, προφανώς υπάρχει ένα επιπλέον χαμόγελο, μια επιπλέον αναφορά σε συγκέντρωση του Συλλόγου Διδασκόντων και ίσως μια επιβράβευση με τη συμμετοχή σε κάποια αμειβόμενη επιτροπή.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Πάντα προσπαθούσα να είμαι φιλικός με τους εκπαιδευτικούς, σε σημείο που να θεωρείται κάποιες φορές αδυναμία, αλλά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με προσωπικότητα και νοημοσύνη τέτοια, που δε χρειάζονται μέτρα επιβολής. Όλα τα χρόνια της διευθυντικής μου πορείας πάντα προσφωνώ τους συναδέλφους με το μικρό τους όνομα και όχι με το επώνυμό τους, αν και πολλές φορές έχω φθάσει σε όρια ανθρώπινα, αλλά πάντα τόνιζα ότι θα συνεχίσω να τους προσφωνώ στον ενικό.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Ακριβώς πατώντας πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, αφενός προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσωπικές του απαιτήσεις δίνοντας ταυτόχρονα να καταλάβει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κάθε ενέργειας, αφετέρου να πεισθούν όλοι οι υπόλοιποι για την ισότιμη μεταχείριση και ταυτόχρονα την ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης ειδικών θεμάτων.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Με μια φράση, “Συναισθηματικός Τεχνοκράτης”. Η μοναδική μου επιδίωξη είναι να ενεργώ έτσι ώστε να έχω ήσυχη τη συνείδησή μου, άσχετα με τις προσωπικές οπτικές συναδέλφων.

### **Διευθυντής 9 (Δ9)**

Φύλο: Άντρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορική διατριβή

Έτη υπηρεσίας: 26

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 2

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Αυτό που ικανοποιεί έναν εκπαιδευτικό είναι ένα σχολείο ήρεμο, που το πρωί δεν δυσανασχετεί για να πάει, κι ένα σχολείο οργανωμένο. Επιπλέον, αν ο εκπαιδευτικός έχει ένα στοιχειώδη αυτοσεβασμό, θες και τα παιδιά να μάθουν και να σε σέβονται και, πιστεύω, ότι ανάλογα με αυτό που θα δώσεις θα πάρεις και την ανάλογη ικανοποίηση. Πέρα από αυτό, αυτά που καθορίζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι οι συνθήκες εργασίας, ο Διευθυντής και ο Σύλλογος. Η σχέση του Διευθυντή με το Σύλλογο, τους μαθητές και τους γονείς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Έχει τεράστια σημασία. Αν ο εκπαιδευτικός δε νιώθει καλά στο σχολείο, είτε γιατί έχει πρόβλημα με τα παιδιά είτε με τους συναδέλφους, με τη Διεύθυνση, δεν αποδίδεις. Αντιθέτως, όταν είναι ευχαριστημένος, είναι ήρεμος, κάνει συνειδητά τη δουλειά του, δε διεκπεραιώνει απλά. Τώρα, όσον αφορά την εργασιακή δέσμευση, η παραμονή του εκπαιδευτικού στο ίδιο σχολείο, εξαρτάται από την ικανοποίησή του, αλλά και από άλλους παράγοντες πρακτικής φύσεως, από την ηλικία... Επιπλέον, η παραμονή στο ίδιο σχολείο δίνει στον εκπαιδευτικό έναν άλλο ρόλο, βαρύνουσα, νιώθεις ότι στέκεσαι καλύτερα και αυτό έχει και θετικά και αρνητικά. Γιατί μπορεί να αρχίσει να γκρινιάζει, να γίνει πιο απαιτητικός



3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Αυτό που αντιλαμβάνομαι είναι ότι υπάρχει ικανοποίηση, όχι απ' όλους, αλλά δε νομίζω ότι υπάρχουν και αρνητικά αισθήματα. Ένα δείγμα που έχω είναι ότι όταν ήρθα στο σχολείο ως Διευθυντής, τον πρώτο καιρό έμπαινα στην τάξη για να κάνω αναπληρώσεις στα κενά και, σε λίγο καιρό, άρχισαν οι συνάδελφοι να μου λένε ότι θα μπουν εκείνοι, και γενικά να δείχνουν προθυμία να αναλάβουν κάτι. Αυτό μου δείχνει ότι ακολούθησαν, κατά κάποιο τρόπο το παράδειγμά μου, αλλά και ότι θα πρέπει να είναι ευχαριστημένοι σε γενικές γραμμές. Φυσικά, με κάποιους υπάρχει καλύτερη συνεννόηση, αλλά γενικά δεν έχω εισπράξει «όχι».

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Δε θέλω εντάσεις, προσπαθώ να χαμηλώνω τους τόνους όταν υπάρχει ένταση, προσπαθώ να δίνω το καλό παράδειγμα, όπως είπα πριν. Επίσης, θέλω τα πράγματα να προχωρούν γρήγορα, να κυλάνε.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Έχω μια ένσταση στην έννοια του ηγέτη. Για μένα ο ηγέτης είναι κάτι πολύ υψηλό, που τα ελέγχει και τα σκεπάζει όλα. Αν αναφερθώ, λοιπόν στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ηγέτη, δε θεωρώ ότι πρέπει να τα ελέγχει και να τα σκεπάζει όλα. Να καθοδηγεί, ναι. Επίσης να συνεργάζεται και να ακούει.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμα το βρήκα ήδη διαμορφωμένο. Είναι το ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές και για την πρόοδό τους. Η διαμορφωμένη κουλτούρα σε ένα σχολείο αλλάζει δύσκολα. Μάλιστα, νιώθω ότι πιο πολύ με τράβηξαν αυτοί παρά εγώ. Σε άλλα πράγματα τους τράβηξα εγώ, όπως στα προγράμματα.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Συνδιαμορφώνουμε, ζητώ τη γνώμη, υπολογίζω τους συναδέλφους. Ενθαρρύνω την αυτονομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών, π.χ. στη διοργάνωση μιας διδακτικής επίσκεψης. Σε κάθε περίπτωση αυτό που προσπαθώ να περάσω με τον τρόπο μου είναι ότι τους στόχους θα τους διαμορφώσουμε μαζί. Και μοιράζω ρόλους προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς αυτό να

σημαίνει ότι αποφεύγω τις ευθύνες. Θεωρώ ότι ένας διευθυντής δε θα πρέπει να επιβάλλεται, ωστόσο ασκεί επιρροή.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Προσπαθώ να βρω και να εντοπίσω πού μπορεί ο καθένας να αποδώσει καλύτερα και τους δίνω περιθώρια αυτονομίας να αναπτύξουν τις ιδέες τους.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Με την ευγένεια και το καλόπιασμα. Θέλεις για παράδειγμα να παρακινήσεις τους συναδέλφους να αναλάβουν προγράμματα και θα πρέπει να δουλεύουν δυο επιπλέον ώρες την εβδομάδα, χωρίς αντιμισθία ούτε δυνατότητα για συμπλήρωση ωραρίου. Σ' αυτήν την περίπτωση είμαι ελαστικός, ας δουλέψουν όσο και όποτε μπορούν. Προσπαθώ, να τους ικανοποιώ κάποιες ανάγκες που μπορώ, και γνωρίζουν τι θέλω εγώ από αυτούς.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Γνωρίζω καλά ότι οι συνάδελφοι θέλουν επιβράβευση, πολλές φορές και με emphaticό τρόπο. Από την άλλη, όταν υπάρχει πρόβλημα τους υπενθυμίζω και επισημαίνω ότι θα πρέπει να είναι σωστοί για τη δική τους προστασία. Γενικά, είμαι αμήχανος όταν χρειάζεται να κάνω παρατήρηση.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Πολύ μεγάλος. Προσωπικά, με ενοχλούν πολύ οι εντάσεις και κυρίως οι ομαδικές, πχ, στο Σύλλογο. Γι' αυτό πάντα προετοιμάζω τις συνεδριάσεις για να διευκολύνεται η συνεννόηση.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Δεν επιδιώκω τη μεγάλη εξοικείωση. Η σχέση είναι επαγγελματική αλλά φιλική.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Νιώθω ότι είναι μια δουλειά που απαιτεί πολλή ενέργεια, πολλή φαιά ουσία και δεν είμαι σίγουρος αν θα συνεχίσω στην επόμενη θητεία.

### **Διευθυντής 10 (Δ10)**

Φύλο: άντρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό

Έτη υπηρεσίας:34

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 12 έτη

Τύπος σχολείου: Γενικό Λύκειο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Καταρχήν, ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση από τη διδασκαλία, από το έργο που επιτελεί, από τη σχέση και την επικοινωνία του με τα παιδιά και τους συναδέλφους.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Πιστεύω ακράδαντα ότι είναι πολύ σημαντικό να νιώθει κάποιος ότι εργάζεται-λειτουργεί μέσα σε ένα φιλικό περιβάλλον εργασίας, να νιώθει ευχαριστημένος. Νομίζω ότι τότε τα πράγματα γίνονται πιο εύκολα για όλους. Δεν μπορεί κανείς να απαιτεί πράγματα από κάποιον που δεν μπορεί να δώσει πιο πολλά από όσα αντέχει. Είναι αυτονόητο ότι όσο περισσότερο πιέζεις τους ανθρώπους για αποτελέσματα, τόσο εντονότερο είναι και το stress που προκαλείς. Μάλιστα, στο σχολείο επιβάλλεται να υπάρχει αυτό το θετικό και αισιόδοξο κλίμα.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμοι πόροι, καθώς ο καθένας έχει την ατομική του «ιδιομορφία» επιστημονική, παιδαγωγική, ακόμη και ιδεολογικοπολιτική. Προσωπικά λοιπόν, καθημερινό μου μέλημα, ως Δ/ντής, είναι να βρίσκω απλούς και δημοκρατικούς τρόπους να εμπνέω τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου, οπωσδήποτε να τους συναισθάνομαι, να τους καθοδηγώ και να τους βοηθάω στο έργο τους, ιδιαίτερα τους πιο άπειρους ή κάπως «αδιάφορους», ώστε όλοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Θα ήθελα πολύ να είχα χρόνο ώστε να προσπαθούσα ακόμη περισσότερο για τη

ενίσχυση του ηθικού τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας, την οικοδόμηση σταθερών, ακόμη πιο δυνατών συναδελφικών μας σχέσεων. Πάντως, πιστεύω ακράδαντα ότι όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (όχι μόνο στο δικό μας σχολείο) έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και ιδιαίτερος οι δικοί μου συνάδελφοι είναι πολύ αφοσιωμένοι σε αυτό που κάνουν, μολονότι μερικές φορές αισθάνονται πολύ κουρασμένοι ψυχικά (η φύση του λειτουργήματός μας).

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Θεωρώ ότι κάθε χαρισματικός Δ/ντής οφείλει να αποτελεί φωτεινό παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αλλά και για μαθητές-γονείς. Με την ανοιχτή του καρδιά και την ευγένεια του, τη συνέπεια λόγων και έργων και την εργατικότητα του, οφείλει να προσπαθεί καθημερινά να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του, με δημοκρατικό πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, με σεβασμό και αγάπη και να αγωνίζονται από χρόνο σε χρόνο να αναβαθμίζουν το παρεχόμενο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο του σχολείου τους.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη, προσωπικά τον αντιλαμβάνομαι ως εκείνον τον αποφασισμένο και με συγκεκριμένο όραμα και παιδαγωγικές αξίες και αρχές εκπαιδευτικό που θέλει να φέρει αλλαγές, καινοτομίες, να πάει το σχολείο ένα βήμα πιο πέρα, να αλλάξει τους εκπαιδευτικούς ή μάλλον να τους κάνει να θέλουν να αλλάξουν... Για όλα αυτά βέβαια πρέπει να έχει και τις ανάλογες ικανότητες για να κάνει πράξη αυτό που οραματίζεται. Δηλαδή να διαθέτει γρήγορη σκέψη, να ξέρει να παίρνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (προσωπικά κατά την πρώτη 5ετία μου ως Δ.ντής επέλυσσα σοβαρότατα και χρονίζοντα κτηριακά προβλήματα και ενίσχυσα υλικοτεχνικά το σχολείο από μηδενική βάση).

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμά μου είναι ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Το σημαντικότερο βέβαια για εμένα ως Δ/ντή είναι να μπορώ να καλλιεργώ την ομαδικότητα, τη συνεργασία, να ξέρω να ακούω τους άλλους, να επικοινωνώ, να αφουγκράζομαι τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων, να προγραμματίζω και να οργανώνω τα πράγματα, να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις που ενδεχομένως προκύπτουν.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Προσωπικά, ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά μου, ως Διευθυντή, είναι ο έγκαιρος προγραμματισμός -από την αρχή του καλοκαιριού για τη νέα σχολική χρονιά- καθώς γενικότερα η οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας σε μηνιαία τουλάχιστον βάση. Μάλιστα αυτά τα 12 σχολικά χρόνια που είμαι διευθυντής διαπίστωσα ότι οι συνάδελφοι διευκολύνονται όταν τους αναρτώ στον πίνακα ανακοινώσεων το πλάνο με τις εκκρεμότητες και τις άμεσες εργασίες του τρέχοντος μηνός. Τις θυμούνται και ανάλογα ενεργοποιούνται έγκαιρα. Επίσης, θεωρώ ότι ως Διευθυντής πιστεύω ακράδαντα και υλοποιώ καθημερινά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές και γονείς τους μια βασική αρχή μου που περικλείεται στο αρχαιοελληνικό και αγιο-πατερικό ρητό : «το προλαμβάνειν βέλτιον του θεραπεύειν». Άλλωστε αυτή η βασική αρχή είναι ίδιον κάθε υπεύθυνου στελέχους, κυρίως ενός Διευθυντή που έχει να κάνει με παιδιά. Σαφώς, η λήψη των αποφάσεων γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες, διότι άλλωστε αυτό επιβάλλει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Με κατ' ιδίαν συζητήσεις (κάτι δύσκολο, διότι συνήθως υπάρχει πολύς φόρτος εργασίας, λόγω γραφειοκρατίας) ή συχνότερα με έκτακτες παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου (κι αυτό είναι πρόβλημα, διότι οι συνάδελφοι δυσανασχετούν -λόγω κούρασης- όταν παραμένουν στο σχολείο μετά το ωράριό τους) συναποφασίζουμε για διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές δράσεις του σχολείου μας. Προσωπικά, ως Διευθυντής είμαι ανοιχτός σε κάθε πρόταση ή ιδέα συναδέλφου, ακούω πάντα τις γνώμες τους, γενικότερα τους εμπιστεύομαι.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Προσωπικά λοιπόν, καθημερινό μου μέλημα, ως Δ/ντής, είναι να βρίσκω απλούς και δημοκρατικούς τρόπους να εμπνέω τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου, οπωσδήποτε να τους συναισθάνομαι, να τους καθοδηγώ και να τους βοηθάω στο έργο τους, ιδιαίτερα τους πιο άπειρους ή κάπως «αδιάφορους», ώστε όλοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Ένας σωστός Διευθυντής, οφείλει να ελέγχει κάθε εκπαιδευτικό για την πορεία των εργασιών που έχει αναθέσει ο ίδιος ή ο Σύλλογος και γενικά να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και βέβαια να έχουν καθημερινά –εάν είναι δυνατόν- καλή διάθεση, όρεξη και μεράκι για σωστή διδακτική εργασία (κύριο μέλημά τους) αλλά και για εξωδιδακτικές πρωτοβουλίες. Ομολογώ επίσης ότι μερικές φορές, λόγω φόρτου εργασίας και ίσως αυξημένου άγχους και κάποιας νευρικότητας, δυσκολεύομαι να ανεχθώ και να προσπεράσω ενδεχόμενες κατ' εξακολούθηση καθυστερήσεις κάποιων συναδέλφων είτε στο μάθημα είτε σε εφημερία (ακόμη πιο επικίνδυνο) και γενικά κάποιες παρατυπίες ή το ακόμη χειρότερο αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά σε βάρος μαθητή. Πολλές φορές κάνω συστάσεις ατομικές και κατ' ιδίαν, αλλά οι συνεδριάσεις είναι ο κατάλληλος χώρος-χρόνος για γενικές παρατηρήσεις και συστάσεις για περισσότερη συνέπεια και προθυμία από κάποιους (ανώνυμα) και για υποχρέωση όλων μας να τηρείται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι κείμενες διατάξεις.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Προπάντων, οι ηγετικές ικανότητες ενός Δ/ντή Σχολικής Μονάδας εκδηλώνονται περισσότερο όταν υπάρχουν αντιθέσεις και εντάσεις μέσα στο Σύλλογο, καθώς οφείλει να τις αμβλύνει, να ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να εμπνέει και να βρίσκει θετικά κίνητρα, ώστε να διατηρείται η συνοχή μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων και να διασφαλίζεται το ήρεμο και αισιόδοξο σχολικό κλίμα.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Γνωρίζω ότι κάθε συνεργάτης μου είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες και άλλες ανάγκες. Χωρίς να θέλω να δικαιολογηθώ, είμαι σίγουρος ότι αν είχα περισσότερο εργασιακό χρόνο (και λιγότερο άγχος) θα έδινα ιδιαίτερη σημασία στις ιδιαιτερότητες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των συναδέλφων μου και στην ποιότητα των σχέσεων ανάμεσά μας και οπωσδήποτε λιγότερο στην υλοποίηση των καθηκόντων και των εργασιών του σχολείου. Αυτά, ούτως εις άλλως, δεν τελειώνουν ποτέ.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Συμπερασματικά : Δύο πράγματα με ενδιαφέρουν ως Διευθυντή : να πραγματοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι κοινοί μας παιδαγωγικοί-εκπαιδευτικοί στόχοι και τα οράματά μας για ένα σύγχρονο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο αλλά και οι συνάδελφοι μου να είναι χαρούμενοι και ορεξάτοι, ώστε να καταθέτουν με κέφι τις ψυχικές τους αντοχές στα παιδιά και στο σχολείο, προς όφελος των αυριανών πολιτών της πατρίδας μας.

### **Διευθυντής 11 (Δ11)**

Φύλο: Γυναίκα

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό

Έτη υπηρεσίας: 24

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 5

Τύπος σχολείου: Γενικό Λύκειο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι για μένα όλα τα θετικά συναισθήματα που μου προκαλεί η δουλειά μου, ξεκινώντας από το βασικότερο, που είναι η επαφή με τα παιδιά και η διδασκαλία και στη συνέχεια η αναγνώριση από τους γονείς, η συνεργασία και η καθημερινότητα με τους συναδέλφους.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Έχει απόλυτη σχέση. Η εργασιακή ικανοποίηση δίνει στον εκπαιδευτικό ώθηση να είναι δημιουργικός, να βελτιωθεί να μείνει αφοσιωμένος στο λειτούργημά του.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

Ως διευθύντρια ακούω τη γνώμη των συναδέλφων μου και παίρνω σοβαρά υπόψη μου τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους και πιστεύω ότι το εισπράττουν και ανταποκρίνονται θετικά αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και έχοντας γενικά μια θετική στάση μέσα στο σχολείο.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Προσπαθώ να δίνω στους συναδέλφους μου το καλό παράδειγμα για να κάνουν καλά τη δουλειά τους και να δώσουν ό,τι καλύτερο έχουν. Θεωρώ, λοιπόν, ότι ο δυναμισμός μου, το θετικό παράδειγμα και η αφοσίωσή μου στη δουλειά μπορεί να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για να είναι πιο δραστήριοι στα καθήκοντά τους.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Συχνά λέμε ότι ο ηγέτης πρέπει να εμπνέει. Όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ, αυτό σημαίνει να μπορεί να αξιοποιεί τους συναδέλφους τους ατομικά και ομαδικά δεσμευοντάς τους σε οτιδήποτε θετικό για την πρόοδο του σχολείου.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Ένα σχολείο συνεργασίας, δημοκρατικό και σύγχρονο. Ο δικός μου ο ρόλος είναι, πιστεύω, καθοδηγητικός. Στο 2<sup>ο</sup> χρόνο της θητείας μου θεωρώ ότι ακόμη βρισκόμαστε στη διαμόρφωση του οράματος που δεν είναι προσωπική μου υπόθεσή. Χρειάζεται χρόνο για να αλλάξει η διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, να συνηθίσουν να λειτουργούν ως ομάδα. Πρέπει να κερδίσεις την εμπιστοσύνη των συναδέλφων και να τους πείσεις.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Ο Σύλλογος των καθηγητών είναι το κυρίαρχο όργανο γι' αυτές τις αποφάσεις. Στις συνεδριάσεις και ειδικότερα σ' αυτές που γίνονται στην αρχή του σχολικού έτους αποφασίζουμε από κοινού τους στόχους και τις κατευθύνσεις για τη λειτουργία του σχολείου και οι συνάδελφοι αναλαμβάνουν τις υπευθυνότητες με ατομική πρωτοβουλία και κατόπιν συνεννόησης μεταξύ τους.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Εντός του σχολείου ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν απόψεις, υλικό, και γενικά να συνεργάζονται για τα κοινά μαθήματα που έχουν. Ακόμη, να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους αναλαμβάνοντας κάποια προγράμματα που τους ενδιαφέρουν κι εγώ τους διευκολύνω όσο μπορώ στα γραφειοκρατικά, εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο εξοπλισμό. Τους ενημερώνω ανελλιπώς για επιμορφωτικές ημερίδες, συνέδρια και τους παρακινώ, να τα παρακολουθήσουν.



9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Η παροχή κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομία και η βελτίωση των υποδομών κάνει το σχολικό περιβάλλον πιο ελκυστικό και βελτιώνει το κλίμα του σχολείου.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Εννοείται ότι μου είναι πολύ πιο ευχάριστο να τους επιβραβεύω παρά να τους κάνω παρατηρήσεις. Εκτιμώ πολύ το έργο τους και επιδιώκω να τους το δείχνω, λέγοντάς τους μια καλή κουβέντα, για παράδειγμα ότι ακούω καλά σχόλια από τους γονείς των μαθητών ή επιβραβεύοντάς τους δημοσίως για μια ωραία εκδήλωση που διοργάνωσαν. Αυτό τους κάνει να δουλεύουν με περισσότερη όρεξη, πιστεύω. Τώρα, τα αρνητικά σχόλια και οι παρατηρήσεις είναι το δυσάρεστο μέρος της δουλειάς. Φροντίζω να γίνονται πάντοτε κατ' ιδίαν και με διάθεση περισσότερο παραινετική παρά κριτική και ποτέ προσβλητική.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Προσπαθώ να μεταδώσω στους συναδέλφους μου το αίσθημα της ομάδας, ενισχύοντας συνεργατικές δράσεις και το διάλογο μέσα στο σύλλογο. Είναι απαραίτητο να κρατώ ισορροπίες, να κατευνάζω τις εντάσεις με μετριοπάθεια και διπλωματία και να αποφεύγω τις διακρίσεις.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Θέλω να νιώθουν οι συνάδελφοι ότι μπορούν να βασιστούν πάνω μου, κυρίως στα θέματα που αφορούν στο σχολείο, αλλά και γενικότερα. Προσπαθώ να επικοινωνώ με τους συναδέλφους όχι μόνο για τα θέματα του σχολείου, σε ανθρώπινο επίπεδο. Δείχνω κατανόηση στις προσωπικές δυσκολίες του καθενός, κρατώντας ισορροπίες, αποφεύγοντας τις διακρίσεις και αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα και δίκαια.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Δημοκρατική και συμμετοχική.

## Διευθυντής 12 (Δ12)

Φύλο: Άντρας

Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ

Έτη υπηρεσίας: 31

Έτη άσκησης διεύθυνσης: 2

Τύπος σχολείου: ΕΠΑΛ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια και το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης για έναν εκπαιδευτικό;

Για μένα η εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται κατά κύριο λόγο από την επαφή με τα παιδιά, την επίτευξη του μαθησιακού στόχου και από την αναγνώριση του έργου μου και δευτερευόντως από τη διοίκηση, τις συνθήκες εργασίας και το κλίμα μέσα στο σύλλογο.

2. Θεωρείτε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημασία για το σχολείο, επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους δέσμευση;

Η εργασιακή ικανοποίηση δίνει διάθεση για ενσυνείδητη προσφορά και καλύτερη απόδοση και κατ' επέκταση και για μεγαλύτερη δέσμευση.

3. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια υποστηρίζετε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών; Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε;

Όσο περνάει απ' το χέρι μου και μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων μου προσπαθώ να δημιουργώ ένα θετικό περιβάλλον εργασίας, φροντίζοντας το σχολείο , ενισχύοντας το έργο τους, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

4. Αισθάνεστε ότι ως διευθυντής/ντρια με την ιδιαίτερη προσωπικότητά σας επηρεάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στη δουλειά τους;

Ο διευθυντής, καλώς ή κακώς λειτουργεί ως πρότυπο. Προσωπικά , τα στοιχεία που με χαρακτηρίζουν είναι η συνέπεια, η υπευθυνότητα η διάθεση για συνεργασία και η γνώση της διοίκησης.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του Διευθυντή ως ηγέτη;

Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή, βέβαια, προσδιορίζεται από το νομικό πλαίσιο και το καθηκοντολόγιο.

6. Υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο σας; Ποιος ο ρόλος ο δικός σας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή του;

Το όραμά μου είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και ο σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες. Μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων μου, με συνεργατικές διαδικασίες, προσπαθώ να καθοδηγήσω τους συναδέλφους μου προς την κατεύθυνση αυτή.

7. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση των στόχων και την κατανομή των υπευθυνοτήτων;

Η διαμόρφωση των στόχων και η κατανομή των υπευθυνοτήτων είναι θέματα που συζητά ο Σύλλογος στις συνεδριάσεις του στην αρχή του σχολικού έτους.

8. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.)

Ενθαρρύνω την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων, τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και την εκπόνηση προγραμμάτων, γιατί πιστεύω ότι η ανατροφοδότηση τους κρατά σε εγρήγορση και ανοίγει τους ορίζοντες του εκπαιδευτικού.

9. Ποια σημασία έχουν, κατά τη γνώμη σας, τα κίνητρα στο έργο του εκπαιδευτικού; Με ποιους τρόπους παρακινείτε εσείς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας)

Ως κίνητρο μπορεί να λειτουργήσει η βελτίωση των κτιριακών υποδομών, η αγορά καινούριων υπολογιστών, η διευκόλυνση σε πρακτικά καθημερινά ζητήματα.

10. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/ντριας στην άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς; Με ποιον τρόπο τούς δείχνετε ότι κάνουν καλή δουλειά ή το αντίθετο;

Δυστυχώς, δεν είναι λίγες οι φορές που θα χρειαστεί να παρέμβω, βεβαίως διακριτικά και κατ' ιδίαν ή κάνοντας γενικές και ανώνυμες συστάσεις σε συνεδριάσεις, π.χ. για το θέμα των εφημεριών. Από την άλλη, δείχνω έμπρακτα την ικανοποίησή μου επιβραβεύοντας τις καλές προσπάθειες, π.χ. τη διάκριση σ' ένα διαγωνισμό.

11. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών εργασίας;

Η αλήθεια είναι ότι όταν ανέλαβα τη διεύθυνση βρήκα ένα σύλλογο διχασμένο, με πολλά προβλήματα. Σιγά σιγά η κατάσταση εξομαλύνεται με πολλές συζητήσεις κατ' ιδίαν με τους συναδέλφους. Βασικό ρόλο παίζει η εφαρμογή δικαιοσύνης και η

πολιτική ίσων αποστάσεων. Βοήθησε ακόμη η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα που έφερε μια ανανέωση. Πάντως, έχουμε δρόμο ακόμα.

12. Εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες του καθενός, τι είδους σχέση επιδιώκετε να αναπτύσσετε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (στην καθημερινή επαφή, στην αντιμετώπιση προβλημάτων);

Η σχέση μου με τους συναδέλφους είναι τυπική αλλά καλή. Πάντα τους στηρίζω στα θέματα που προκύπτουν με τους μαθητές ή τους γονείς. Ακόμη, δείχνω κατανόηση σε προσωπικά τους προβλήματα, για τα οποία τυχαίνει να μου ζητήσουν κάποια άδεια ή μια διευκόλυνση στο πρόγραμμα.

13. Κλείνοντας, πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την ηγεσία που ασκείτε στο σχολείο σας;

Η ηγεσία μου θα έλεγα ότι έχει χαρακτήρα συντονιστικό και οργανωτικό.