

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

της

ΑΝΤΩΝΙΑΣ ΠΟΛΑΤΣΙΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Αθανάσιος Μαλέτσκος

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

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος, 2020

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

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 Creative Commons όπως 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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 26, Νοεμβρίου, 2020

Η Δηλούσα: Αντωνία Πολατσίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη σχετικά με τον ρόλο, τη συμβολή και τις μορφές της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα εξετάζονται οι λόγοι και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης μέσα από την εξέταση της επιρροής της ηγεσίας στην επιδίωξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση από την οποία προκύπτει η ύπαρξη δυσκολιών στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και στην επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και σε πρωτογενή έρευνα με τη χρήση ποσοτικής έρευνας μέσω ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελείται από 192 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη ενώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο εργασίας SPSS 20.0.

Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται για συμμετοχή στην εκπαίδευση από την επιθυμία τους για συμμετοχή σε δράσεις που αναλαμβάνει η σχολική μονάδα, από την ανάγκη για βελτίωση των επαγγελματικών και διδακτικών ικανοτήτων τους και το ενδιαφέρον που έχουν για απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και διεύρυνση οριζόντων και από το ίδιο το επάγγελμα. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της κλίμακας για συμμετοχή σε επιμορφωτικές ενέργειες και μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της κλίμακας παρακίνησης. Από την παραγοντική ανάλυση αναγνωρίστηκαν πέντε παράγοντες της κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση και οκτώ παράγοντες της κλίμακας παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης ωθούνται σε συμμετοχή στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους γιατί επιδιώκουν την κοινωνική επαφή, επιθυμούν την επαγγελματική ανέλιξη, εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για μάθηση, οργανώνουν την προετοιμασία τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς και επιδιώκουν την ανάπτυξη και βελτίωση με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση. Οι λόγοι που τους παρακινούν είναι η ανάπτυξη και βελτίωση, η αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά μέσω του έργου τους, η κοινωνική αποδοχή, ο σεβασμός, οι ευκαιρίες ανάπτυξης που τους παρουσιάζονται, η αναγνώριση του επαγγελματικού περιβάλλοντος, η ασφάλεια και οι οικονομικοί παράγοντες.

Λέξεις – κλειδιά: παρακίνηση, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κίνητρα, απόψεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to examine and capture the views of secondary school teachers in Kozani on the role, contribution, and forms of motivation in their professional development. At the same time, the reasons and motivations that motivate teachers to participate in vocational training programs are examined by examining the influence of leadership in the pursuit of teacher training and professional development.

The methodology followed is based on the literature review which confirms the existence of difficulties in motivating teachers and the pursuit of their professional development and in primary research using quantitative research through a questionnaire. The sample consists of 192 secondary school teachers in Kozani while the analysis of the results was performed with the statistical tool SPSS 20.0.

Teachers are motivated to participate in education by their desire to participate in activities undertaken by the school, by the need to improve their professional and teaching skills and their interest in acquiring new knowledge, skills and broadening horizons and by their profession. There is a statistically significant relationship between the educational level of teachers and the scale for participation in training activities and between professional experience and the motivation scale. The factor analysis identified five factors of the scale of participation in education and eight factors of the scale of motivation and professional development.

Secondary education teachers in Kozani are encouraged to participate in their education and training because they seek social contact, desire professional development, show a strong interest in learning, organize their preparation for educational purposes and seek development and improvement with their goals. The factors that motivate them are growth and improvement, self-realization and social contribution through their work, social acceptance, respect, development opportunities presented to them, recognition of the professional environment, security, and economic factors.

Keywords: motivation, professional development, secondary school teachers, motives, teacher opinions

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή.....	1
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	1
Κεφάλαιο 2 Επαγγελματική Παρακίνηση.....	6
2.1. Παρακίνηση Εργαζομένων.....	6
2.2. Παρακίνηση Εκπαιδευτικών.....	8
Κεφάλαιο 3 Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	12
3.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εργαζομένων.....	12
3.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....	13
Κεφάλαιο 4 Θέματα Ηγεσίας.....	16
4.1. Θεωρίες ηγεσίας.....	16
4.2. Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....	18
4.3. Παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό.....	20
Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία.....	24
5.1. Εισαγωγή.....	24
5.2. Εργαλείο της Έρευνας.....	25
5.3. Δείγμα της Έρευνας.....	26
5.4. Εργαλείο Ανάλυσης.....	29
Κεφάλαιο 6 Αποτελέσματα Έρευνας.....	30
6.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση.....	30
6.2. Εγκυρότητα και παραγοντική ανάλυση.....	35
Κεφάλαιο 7 Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	53
Βιβλιογραφία.....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Ερωτηματολόγιο.....	69

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Γράφημα 5 1 Φύλο	26
Γράφημα 5 2 Ηλικία.....	27
Γράφημα 5 3 Μορφωτικό επίπεδο	28
Γράφημα 5 4 Εργασιακή εμπειρία	28
Γράφημα 6 1 Scree plot Συμμετοχή στην εκπαίδευση.....	39
Γράφημα 6 2 Scree plot Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη.....	44
Πίνακας 6 1 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	31
Πίνακας 6 2 Στατιστικά στοιχεία μορφωτικού επιπέδου – Κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση	33
Πίνακας 6 3 ANOVA Μορφωτικό επίπεδο – Κλίμακα συμμετοχή στην εκπαίδευση	34
Πίνακας 6 4 Στατιστικά στοιχεία επαγγελματικής εμπειρίας – κλίμακας παρακίνησης	34
Πίνακας 6 5 ANOVA επαγγελματικής εμπειρίας – Κλίμακα παρακίνησης.....	35
Πίνακας 6 6 KMO & Bartlett's Test Κλίμακα Συμμετοχή στην εκπαίδευση.....	38
Πίνακας 6 7 Αποτελέσματα extraction Κλίμακας Συμμετοχής στην εκπαίδευση	38
Πίνακας 6 8 Ερμηνεία διακύμανσης Συμμετοχή στην εκπαίδευση	40
Πίνακας 6 9 Παράγοντες με Varimax Συμμετοχή στην εκπαίδευση	41
Πίνακας 6 10 KMO & Bartlett's Test Κλίμακα Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη	43
Πίνακας 6 11 Αποτελέσματα Extraction Κλίμακας Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη.....	43
Πίνακας 6 12 Ερμηνεία διακύμανσης Κλίμακα Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη	45
Πίνακας 6 13 Παράγοντες με Varimax Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη	46
Πίνακας 6 14 Έλεγχος αξιοπιστίας παραγόντων	51
Πίνακας 6 15 Συντελεστές συσχέτισης παραγόντων συμμετοχής στην εκπαίδευση.....	52
Πίνακας 6 16 Συντελεστές συσχέτισης παραγόντων παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.....	52

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή

1.1. Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με τον Brophy (1983) ο πιο σημαντικός λόγος έλλειψης εκπαιδευτικής επιτυχίας στα σχολεία είναι η χαμηλή παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Η παρακίνηση ορίζεται ως το σύνολο των διαδικασιών που καθορίζουν τις προθέσεις ενός ανθρώπου να καταναείμει τους ατομικούς του πόρους σε ένα συγκεκριμένο εύρος δράσεων και πράξεων (Kanfer et al., 2008). Οι παράγοντες που παρακινούν τους εργαζόμενους πηγάζουν από την προσδοκία, την αξία και το συναίσθημα (Peetsma et al., 2005). Με την έννοια της προσδοκίας νοείται η αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου, η αυτοεκτίμηση που τρέφει για τον εαυτό του, τα πιστεύω του όσον αφορά την εποπτεία (Bandura, 1997). Η έννοια της αξίας σχετίζεται με τους στόχους και το ενδιαφέρον του ατόμου για την εργασία του. Ακόμη, το συναίσθημα αφορά την αβεβαιότητα, την ανησυχία των ατόμων για την ευημερία τους (van Veen & Sleegers, 2006).

Για να επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας με τον πιο αποδοτικό για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς τρόπο, πρέπει οι ηγέτες των σχολικών μονάδων να αναζητήσουν και να βρουν με ποιους τρόπους θα παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπό την επίβλεψη τους. Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εδώ και πολλά χρόνια δεν συνδέεται με τους υψηλούς μισθούς ή το κοινωνικό στάτους (Rowley, 1996), απαιτείται διαφορετικού είδους παρακίνηση των εργαζομένων στον κλάδο. Άλλωστε, οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, δηλαδή οι διευθυντές των σχολείων, δεν έχουν τη δυνατότητα να επέμβουν στις αμοιβές των καθηγητών οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι και οι αμοιβές τους καθορίζονται από την ελληνική νομοθεσία, ενώ ταυτόχρονα στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιου είδους αξιολόγηση η οποία να οδηγεί σε περισσότερες χρηματικές απολαβές.

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να λειτουργήσει παρακινητικά για μερίδα των εκπαιδευτικών που στόχος τους είναι συνεχώς να εξελίσσονται στο επάγγελμά τους, να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις τακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν και επιθυμούν την ανέλιξη στον κλάδο τους. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο καθώς για άλλους μπορεί να ερμηνευτεί ως ευκαιρία ανέλιξης ή ευκαιρία ανάληψης περισσότερων καθηκόντων, ενώ για άλλους μπορεί να ερμηνευτεί ως μια δυνατότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η

επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί ουσιαστικά να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια έννοια με ιδιαίτερη σημασία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μπορεί να συνδράμει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση σε μια εξέλιξη που οδηγεί σε καλύτερο μέλλον την εκπαίδευση (Vrasidas & Glass, 2004). Σύμφωνα με τους Bredeson & Johansson (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως εργαλείο πολιτικής στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων. Σύμφωνα με τον Bredeson (2002) η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη του προσωπικού, την διαρκή εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αυτό – βελτίωση. Σύμφωνα με την Evans (2008) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός των ατόμων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν με διαφορετικό τρόπο τα κίνητρά τους καθώς από μόνο του το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερο και επομένως ιδιαίτερα είναι και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνα του OECD (2005) τα πιο συνηθισμένα αίτια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στις δυτικές χώρες είναι η επιθυμία για συνεργασία με παιδιά, οι ευκαιρίες που προσφέρει το επάγγελμα για πνευματική ολοκλήρωση και η κοινωνική προσφορά που το χαρακτηρίζει.

Παρά το γεγονός ότι οι γενικές και ειδικές ικανότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση μιας καινοτομίας είναι συνήθως συγκεκριμένες και εύκολα αναγνωρίσιμες, οι παράγοντες που απαιτούνται για την παρακίνηση των εργαζομένων προκειμένου να εφαρμόσουν αλλαγές, νέες πρακτικές ή και τεχνολογία δεν είναι τόσοι εύκολα αντιληπτοί (McShane & Von Glinow, 2007). Ως αποτέλεσμα, οι ηγέτες στον εκπαιδευτικό κλάδο μπορεί να δυσκολεύονται στη μέτρηση του βαθμού παρακίνησης που υπάρχει στους υπαλλήλους των σχολικών μονάδων και να μην έχουν τη γνώση ή την κατάρτιση ώστε να προωθήσουν την ύπαρξη τέτοιων παραγόντων και κατ' επέκταση να παρακινήσουν τους εργαζομένους (Barnett & McCormick, 2003).

Δεδομένων των δυσκολιών που έγκεινται στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην εύρεση αυτών των κινήτρων που οδηγούν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τη σχολική μονάδα, αλλά και σε επαγγελματική εξέλιξη τους εργαζομένους σε αυτή. Ακόμη, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στα ευρήματα ερευνών που συνδέουν την επίδραση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά

αποτελέσματα των μαθητών (Darling – Hammond et al., 2017; Yoon et al., 2007), την στόχευση στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην σημασία που διαδραματίζει η παρακίνηση στην επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας παρατηρείται ερευνητικό κενό στην ταυτόχρονη μελέτη της τάσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα για επιμόρφωση και στους παράγοντες παρακίνησής τους. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να συγκεράσει τις δύο αυτές έννοιες υιοθετώντας αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης και για τις δύο μεταβλητές συνδυαστικά ώστε να εξεταστούν οι παράγοντες ώθησης σε επιμόρφωση και οι παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης σχετικά με τον ρόλο, τη συμβολή και τις μορφές της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, διερευνώνται οι λόγοι και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιρροή της ηγεσίας στην επιδίωξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσει η παρούσα έρευνα να απαντήσει είναι τα εξής:

- Με ποιους τρόπους παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά;
- Με ποιους τρόπους ωθεί η ηγεσία των σχολικών μονάδων τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξελίσσουν τις ικανότητές τους;
- Ποιοι είναι οι λόγοι και ποια τα κίνητρα που τους ωθούν ώστε να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης;
- Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ενέργειες και ποιοι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που τους παρακινούν;

Τα παραπάνω ερωτήματα προέκυψαν μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης που αφορά στη μελέτη της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στους παράγοντες παρακίνησής τους. Στο θεωρητικό μέρος χρησιμοποιείται κυρίως ξενόγλωσση και σύγχρονη βιβλιογραφία έτσι ώστε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μελετών όσο γίνεται πιο κοντά στη σημερινή εποχή Η μεθοδολογία που

ακολουθήθηκε στο εμπειρικό μέρος της έρευνας βασίζεται σε πρωτογενή δεδομένα και επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στην διερεύνηση της απάντησης ερευνητικών ερωτημάτων όπως τα παραπάνω. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιείται ως μέθοδος συγκέντρωσης των πρωτογενών στοιχείων η δημοσκόπηση (Τηλικίδου, 2004) και ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται με μετρήσιμα δεδομένα και η ερευνήτρια επέλεξε να αξιοποιήσει το δίκτυο επαφών της με εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποτυπωθούν πρωτογενώς οι απόψεις τους και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων να είναι μετρήσιμα.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο στόχος και η σημασία της έρευνας, χρήσιμοι ορισμοί για τις βασικές έννοιες που μελετώνται καθώς και συνοπτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθεί να απαντήσει η ερευνήτρια και η δομή της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης όσον αφορά στην παρακίνηση των εργαζομένων γενικά και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικότερα. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων στη βιβλιογραφία αλλά και η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα ηγεσίας μέσα από την εξέταση θεωριών ηγεσίας, σύγχρονων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό με έμφαση και πάλι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και συγκεκριμένα, το εργαλείο της έρευνας δηλαδή οι δύο βασικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, τα δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε όπως το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ως προς την επίδωξη και επίτευξη των στόχων της έρευνας και το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν δηλαδή την επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα παρουσιάζονται στοιχεία περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης με τη χρήση πινάκων και ακολουθεί παραγοντική ανάλυση προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικές δράσεις εμπλουτισμού και επικαιροποίησης των γνώσεών τους καθώς επίσης και τα κίνητρα.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της θεωρητικής και εμπειρικής έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα με βάση τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 2 Επαγγελματική Παρακίνηση

2.1. Παρακίνηση Εργαζομένων

Τα κίνητρα έχουν εξεταστεί στη βιβλιογραφία υπό το πρίσμα του προσανατολισμού στον στόχο (Obi, 1997), το πρίσμα της προσδοκίας (Vroom, 1964), υπό ένα δυναμικό πρίσμα (Maslow, 1965) και υπό το πρίσμα κι άλλων μοντέλων. Κάθε μοντέλο εξηγεί μια διαφορετική πτυχή της παρακίνησης από τις οποίες προκύπτει ότι η παρακίνηση αφορά τη διαδικασία της διέγερσης, της διατήρησης και ρύθμισης των δραστηριοτήτων ενός ατόμου. Για αυτό οι έρευνες που αφορούν την παρακίνηση εστιάζουν κυρίως στο πώς ενεργοποιείται, διατηρείται, κατευθύνεται ή σταματά η συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο όντας παρακινημένο (Obunadike, 2013).

Οι περισσότερες θεωρίες γύρω από την παρακίνηση αναπτύχθηκαν περίπου τη δεκαετία του '40 και του '50 και βασίζονταν στους δεσμούς που συνδέουν το ερέθισμα με την απόκριση (Udokama, 1997). Η διαδικασία της ενεργοποίησης του ατόμου ως αποτέλεσμα μιας κινητήριας δύναμης ονομάζεται κίνητρο. Σύμφωνα με τον Obi (1997) το κίνητρο αφορά τις αντιλήψεις, τις μεθόδους, τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τη διοίκηση με σκοπό την δημιουργία ενός κλίματος που να ευνοεί και να προωθεί την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων ώστε να αυξήσουν τη δική τους ικανοποίηση, αφοσίωση και αποδοτικότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg (1959) υπάρχουν από τη μια πλευρά οι εγγενείς παράγοντες της εργασίας όπως η επίτευξη, η αναγνωρισιμότητα, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η εξέλιξη και από την άλλη οι εξωγενείς παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον εργασίας και μπορούν να είναι η πολιτική, η διοικητική δομή, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επίβλεψη, οι εργασιακές συνθήκες, η ασφάλεια, το κοινωνικό προφίλ που προσδίδει στον εργαζόμενο και οι δυνατότητες ανάπτυξής του.

Οι πιο δημοφιλείς θεωρίες παρακίνησης είναι οι εξής:

- Θεωρία του Maslow (1965) που αφορά την ιεράρχηση των αναγκών των ατόμων σε φυσιολογικές, σχετικές με την ασφάλεια, την αγάπη και το αίσθημα ότι κανείς ανήκει κάπου, την εκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση,
- Θεωρία του Herzberg (1959) που αφορά την ενθάρρυνση των εργαζομένων από εξωγενείς παράγοντες που αφορούν την υγιεινή και ενδογενείς παράγοντες που

αφορούν την παρακίνηση. Οι παράγοντες υγιεινής αφορούν το μισθό, την εργασιακή εξασφάλιση και ασφάλεια, την ποιότητα της επίβλεψη και τις πολιτικές του οργανισμού. Από την άλλη, οι παράγοντες παρακίνησης είναι η επίτευξη των στόχων, η αναγνώριση, η ίδια η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η ανάπτυξη ή εξέλιξη του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι και πιο παραγωγικοί και χαρούμενοι. Οι ενδογενείς παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στην εργασιακή ικανοποίηση ενώ οι εξωγενείς στην εργασιακή δυσαρέσκεια. Η θεωρία αυτή εξετάστηκε από μεταγενέστερους ερευνητές και επιβεβαιώθηκε ακόμη και σε πρόσφατες έρευνες (Kula & Guler, 2014). Οι McMillan et al. (2016) χρησιμοποίησαν αυτή τη θεωρία για ελέγξουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και αναγνώρισαν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

- Θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1961) που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη για επιτυχία, δέσμευση και εξουσία,
- Θεωρία των Vroom et al. (1964) που υποστηρίζει ότι ατομικοί παράγοντες όπως η προσδοκία, το σθένος και η οργάνωση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εργαζομένων,
- Θεωρία του Alderfer (1972) που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι χρειάζονται ύπαρξη, σχετικότητα και ανάπτυξη,
- Θεωρία των Ryan & Deci (2000) για τον αυτοπροσδιορισμό που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με αποτελεσματικό και υγιή τρόπο,
- Θεωρία του Pink (2009) για τα τρία στοιχεία της ενδογενούς παρακίνησης που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι παρακινούνται εσωτερικά από τον σκοπό, την αυτονομία και την αριστεία.

Τα κίνητρα αφορούν μια εσωτερική διαδικασία του ατόμου που επηρεάζει και επηρεάζεται από την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη διατήρησή της έπειτα από συγκεκριμένα ερεθίσματα ώστε να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος (Woodfolk, 2007). Τα κίνητρα δεν είναι απαραίτητο ότι αποτελούν απόρροια μιας συνειδητής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Keller (1992) υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν για την αποτελεσματική ανάπτυξη των κινήτρων. Για παράδειγμα, μπορεί στόχος να είναι η διατήρηση των κινήτρων που μπορεί να επιτευχθεί με τη διατήρηση των εκπαιδευτικών τμημάτων σε σχετικά μικρή κλίμακα, ή η ενίσχυση της προσοχής με την προσέλκυση των

ενδιαφερομένων με τη χρήση εργαλείων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Keller (1992) υπάρχει η δυνατότητα μέτρησης των κινήτρων μέσω τεσσάρων δομικών στοιχείων: της προσοχής, της σχετικότητας ή συνάφειας, της εμπιστοσύνης και της ικανοποίησης. Η προσοχή αφορά την αντίληψη και τη διάθεση έρευνας, η σχετικότητα αφορά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που σχετίζεται με την οικειότητα και τον προσανατολισμό των στόχων, η εμπιστοσύνη τις θετικές προσδοκίες και η ικανοποίηση τις διδακτικές μαθησιακές πρακτικές ή στρατηγικές.

2.2. Παρακίνηση Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική παρακίνηση μπορεί να προσδιοριστεί ως η επιθυμία και προθυμία των εκπαιδευτικών να αφοσιωθούν σε δραστηριότητες που προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η μάθηση των μαθητών (Han & Yin, 2016). Η παρακίνηση διακρίνεται σε ενδογενή και εξωγενή (Herzberg et al., 1959).

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών προκύπτουν από το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ των ατομικών και των επαγγελματικών αναγκών και το βαθμό στον οποίο αυτές καλύπτονται. Το κίνητρο γενικά είναι ένας συνδυασμός κοινωνικής και ψυχολογικής αντιμετώπισης που βασίζεται στην ίδια τη φύση των αναγκών του ατόμου. Τα κίνητρα δημιουργούν στους ανθρώπους την επιθυμία και προθυμία να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για έναν στόχο. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την κάλυψη των προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών τους οι οποίες δεν αφορούν μόνο τις αποδοχές τους αλλά και την επαγγελματική τους αυτονομία, την επιρροή στη διοίκηση του σχολείου, την αυτοπραγμάτωση μέσω ευκαιριών στον χώρο εργασίας και άλλα.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης, αλλά για να γίνει αυτό απαιτούνται κίνητρα. Το κίνητρο ωθεί τον εκπαιδευτικό να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα. Για αυτό δεν είναι απαραίτητο μια σχολική μονάδα να διαθέτει τους καλύτερους και πιο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι σημαντικό να έχει τους πιο παρακινημένους, αυτούς που προσπαθούν να βελτιωθούν και να εξελίξουν την εκπαιδευτική τους ποιότητα.

Η παρακίνηση θεωρείται παράγοντας ο οποίος καθορίζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από την ατομική αντίληψη του καθενός για

την αξία που έχει η εργασία του (McShane & Von Glinow, 2007). Το κίνητρο είναι η δύναμη, η ώθηση, το πάθος ή και η πίεση, ο ψυχολογικός εκείνος μηχανισμός που ενθαρρύνει ένα άτομο ή και περισσότερα να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους που συνάδουν με τις επιθυμίες τους (Gewasari et al., 2017). Τα κίνητρα ωθούν τα άτομα να πραγματοποιήσουν ενέργειες ενώ η επίτευξη του στόχου θα δημιουργήσει νέα παρακίνηση (Robbins, 2008).

Το κίνητρο είναι η επιθυμία του ατόμου να επιτύχει, να συμμετέχει στην εργασία του, να εκτελέσει ένα δύσκολο στόχο. Σύμφωνα με τους Keller et al. (1978) τα άτομα με υψηλή παρακίνηση διακρίνονται για την χαρά που τους προσφέρει η εργασία τους, αρέσκονται στην αξιολόγηση της ατομικής τους προόδου και εξέλιξης, χαίρονται να ασκούν έλεγχο στην απόδοσή τους και έχουν μια μακροχρόνια προοπτική. Με βάση αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται χαρακτηρίζονται από την επιθυμία επίτευξης υψηλής ποιότητας στην εργασία τους, την επιθυμία να κάνουν κάτι καλύτερο, την προσπάθεια να αναλάβουν ευθύνες επίλυσης προβλημάτων, την στόχευση, την πρόκληση που αισθάνονται από το έργο τους και την απόκτηση ικανοποίησης (Gewasari et al., 2017).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο σύμφωνα με τον Diyoke (2005) υπό την έννοια των συναισθηματικών και πνευματικών αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ασφάλεια στην επαγγελματική τους εργασία, ευχάριστες εργασιακές συνθήκες και μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, ότι επιτυγχάνουν κάτι, είναι σημαντικοί και μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένα δημοφιλές θέμα στη βιβλιογραφία είναι η δυσαρέσκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Δεδομένης της σημασίας που διαδραματίζουν τα κίνητρα ενός εργαζόμενου για την επιτυχία του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (Bolman & Deal, 2013), το θέμα της παρακίνησης πρέπει να απασχολεί τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων καθώς αποτελεί μεταβλητή που συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους.

Η παρακίνηση στον εκπαιδευτικό κλάδο πραγματοποιείται κυρίως με ενδογενείς παράγοντες, καθώς ελάχιστοι εξωγενείς μπορούν στον συγκεκριμένο κλάδο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Η διά βίου μάθηση καθοδηγείται κυρίως από εσωτερικές ανταμοιβές των ατόμων συμπεριλαμβανομένης της αυτοπραγμάτωσης, της αυτοεκτίμησης και της ανάγκης του ατόμου να αποκτά νέες γνώσεις (Knowles et al., 2012).

Ένας παράγοντας παρακίνησης που μελετάται στη βιβλιογραφία και φαίνεται να επιβεβαιώνεται για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι η αυτονομία. Η αυτονομία συνδέεται με την μεγαλύτερη αποδοτικότητα και εσωτερική παρακίνηση των εργαζομένων (Langfred & Moye). Σύμφωνα με τον Rusell (2017) η εργασιακή ικανοποίηση, η αυτονομία και η παρακίνηση σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εγγενείς παράγοντες θεωρείται και η απόκτηση σεβασμού από το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Alam (2011) οι εκπαιδευτικοί στο Πακιστάν βρίσκουν ικανοποίηση στην λήψη παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων γιατί κερδίζουν το σεβασμό των συναδέλφων τους και πληρώνονται με βάση τα προσόντα και τις ικανότητές τους μετά την παρακολούθηση εκπαιδευτικών διαδικασιών επομένως έχουν έναν οικονομικό παράγοντα ως κίνητρο. Ασφαλώς δε λειτουργούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα με κίνητρο τους οικονομικούς παράγοντες, καθώς η δομή τους είναι τέτοια ώστε οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες ικανότητες ή καλύτερες αξιολογήσεις να μην λαμβάνουν κάποια οικονομική βοήθεια ή επιβράβευση. Και στην Ελλάδα δεν υφίσταται κάποιο σύστημα επιβράβευσης των εκπαιδευτικών επομένως τα οικονομικά κίνητρα είναι πολύ περιορισμένα.

Σύμφωνα με τον Kogan (2015) οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται ασχολούνται περισσότερο με τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα οι τελικοί επωφελούμενοι να είναι οι μαθητές. Υπό αυτή τη σκοπιά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθορίσουν το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία εργάζονται και για αυτό οι ηγέτες των σχολικών μονάδων πρέπει να απασχολούνται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Ο Kogan (2015) ισχυρίζεται ότι τα κύρια κίνητρα των εκπαιδευτικών δεν ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αλλά μπορεί να είναι συναισθηματικά, οικονομικά και ακαδημαϊκά και τα πιο σημαντικά αυτά είναι εγγενή ή αλτρουιστικά. Και άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από εγγενείς λόγους (Muller et al., 2008; Hettiarachchi, 2010). Τέτοιοι παράγοντες είναι η έμφυτη ανάγκη και επιθυμία για διδασκαλία, το αντίκτυπο που έχει η δουλειά τους στις ζωές νέων ανθρώπων και η συνεισφορά τους στην κοινωνία.

Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που δεν συμφωνούν με το κοινωνικό αντίκτυπο των εκπαιδευτικών. Η Gemechu (2018) μελέτησε τα κίνητρα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα τον τρόπο που αυτά επιδρούν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αρχικά, εντόπισε ότι οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών επιδρούν αρνητικά στην παρακίνησή τους ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά της δεν αισθάνονται ότι προσφέρουν κάποιο κοινωνικό όφελος μέσω του επαγγέλματός τους. Με άλλα λόγια, δεν αισθάνονται ότι το έργο τους έχει

σημαντικό κοινωνικό αντίκτυπο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με άλλα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι έχει κοινωνικό αντίκτυπο (OECD, 2005).

Η Daniels (2017) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και εντόπισε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το κίνητρό τους θετικά και αρνητικά. Συγκεκριμένα βρήκε ότι η αύξηση των ικανοτήτων που εξυπηρετούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και τους προσδίδουν νέες δεξιότητες διαχείρισης του μαθήματος μέσω επιμορφωτικών δράσεων επιδρά θετικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τα συναισθήματα αυτονομίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνονται την επιθυμία τους να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους και να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Οι ηγέτες και οι φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιήσουν τέτοια αποτελέσματα ερευνών ώστε να δημιουργήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον που επηρεάζει θετικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Nyam (2014) κανένα σχολικό σύστημα δεν μπορεί να επιτύχει πολλά περισσότερα από το επίπεδο κινήτρων που παράσχει στους εκπαιδευτικούς του. Οι παράγοντες που συμβάλλουν αισθητά στη βελτίωση της δέσμευσης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο και υψηλή προτεραιότητα για τους ηγέτες των σχολικών μονάδων.

Κεφάλαιο 3 Επαγγελματική Ανάπτυξη

3.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εργαζομένων

Η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλους τους κλάδους καθίσταται επιτακτική καθώς οι κοινωνίες συνεχώς μεταβάλλονται, οι ανάγκες των ατόμων αλλάζουν και η πολυπολιτισμικότητα επεκτείνεται. Οι εργαζόμενοι απαιτείται να μπορούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά γενικά στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Friedman & Phillips (2004) η επαγγελματική ανάπτυξη έχει διάρκεια σε όλη τη ζωή ενός εργαζόμενου, αποτελεί σημαντικό μέρος της προσωπικής του ανάπτυξης, μπορεί να λειτουργήσει ένα μέσο για την ασφάλεια σε ένα αβέβαιο περιβάλλον, διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται στις αλλαγές και εξελίξεις του εξωτερικού τους περιβάλλοντος και οι εργοδότες διασφαλίζουν την ύπαρξη ευέλικτου και ικανού ανθρώπινου δυναμικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων σχετίζεται με την προσωπική τους ανάπτυξη καθώς οι επαγγελματικοί τους στόχοι τίθενται τόσο από τις κοινωνικές επιταγές όσο και από τις προσωπικές τους επιθυμίες για τον εαυτό τους (Patton & McMahon, 2014). Η προσωπικότητα του ατόμου καθορίζει τις επαγγελματικές του επιλογές και ο χαρακτήρας του καθοδηγεί τις επαγγελματικές του επιθυμίες για ανέλιξη, εξέλιξη και βελτίωση. Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων αφορά την απόκτηση νέων γνώσεων που διευρύνουν τις υπάρχουσες (Hargeaves & Fullan, 1992), την απόκτηση δεξιοτήτων (Παπασταμάτης, 2010) και την εξέλιξη του ίδιου του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο (Δημητρόπουλος, 2002).

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει μελετηθεί στη βιβλιογραφία και έχουν καταγραφεί διάφορες θεωρίες που την υποστηρίζουν. Μια από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η κοινωνική – γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (SCCT). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο εργαζόμενος έχει ως γνώμονά του την αυτό-αποτελεσματικότητα, αναμένει συγκεκριμένες εκβάσεις με βάση τις επιλογές που κάνει και θέτει συγκεκριμένους στόχους προς επίτευξη (Lent & Brown, 1996).

Μια άλλη δημοφιλής θεωρία είναι η θεωρία του συστημικού μοντέλου (STF) η οποία υποστηρίχθηκε από τους Patton & McMahon (2014). Σύμφωνα με αυτήν το άτομο λειτουργεί

ως προσωπικότητα σε διαφορετικούς ρόλους (οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό) οι οποίοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον και συνδιαμορφώνουν το άτομο. Ωστόσο, καθώς οι ρόλοι αυτοί είναι δυναμικοί και όχι σταθεροί, προκύπτουν αλλαγές οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν και τις άλλες παραμέτρους και πτυχές του εαυτού ή και του χαρακτήρα του ατόμου.

3.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί δημοφιλές θέμα στη σύγχρονη βιβλιογραφία καθώς αφορά τις συνεργατικές δομές που αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται στα σχολεία ώστε να προωθηθεί και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Dagen & Bean, 2014).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα επαγγελματικής μάθησης τα οποία μπορούν να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν τον μεγαλύτερο και ίσως πιο σημαντικό στόχο της «επιθυμίας για περισσότερη και καλύτερη μάθηση για τους μαθητές, τις σχολικές κοινότητες και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Routman, 2018, σ. 105). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες τα αποτελεσματικά μοντέλα επαγγελματικής μάθησης είναι τα αυθεντικά δηλαδή αυτά που λαμβάνουν χώρα με πραγματικούς εκπαιδευτικούς και μαθητές εντός της αίθουσας διδασκαλίας (DeLuca et al., 2017). Ενώ το εργαστηριακό μοντέλο (workshop) επαγγελματικής ανάπτυξης εξακολουθεί να είναι δημοφιλές, δεν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι βελτιώνει την πρακτική της τάξης (Margolis et al., 2017).

Οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί αναζητούν πάντα τρόπους για να κάνουν το μάθημά τους πιο κατανοητό ή πιο προσιτό σε όλους και γνωρίζουν την αμοιβαιότητα μεταξύ μάθησης και αξιολόγησης όχι μόνο για λόγους υπευθυνότητας αλλά κυρίως επειδή γνωρίζουν και κατανοούν ότι ο οποιοσδήποτε προβληματισμός στο πλαίσιο της αξιολόγησης θα οδηγήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας (Fullan & Quinn, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται να μαθαίνουν συνεχώς μπορούν και γίνονται όλο και καλύτεροι στην εργασία τους ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία τελειοποίησης των διδακτικών και παιδαγωγικών τους ικανοτήτων αποτελεί κινητήριο δύναμη για την συνέχιση της διαδικασίας (Pink, 2009).

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί με την παρακολούθηση διά ζώσης ή εξ αποστάσεως σεμιναρίων, συμμετοχή σε workshops και εκδηλώσεις ανάπτυξης ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τους Darling – Hammond et al. (2017) η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την δομημένη επαγγελματική μάθηση η οποία καταλήγει σε αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς και αυτή η διαδικασία από μόνη της τους παρακινεί (Pink, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακινηθούν κυρίως από μη οικονομικούς παράγοντες, καθώς δεν μπορούν να έχουν χρηματικές ανταμοιβές για την προσπάθειά τους, τουλάχιστον όχι στο δημόσιο τομέα. Για να είναι επιτυχημένη η προσπάθεια της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη δυνατή μάθηση, απόδοση και δημιουργικότητα (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κίνητρο μετακινούνται από την στάση της συμμόρφωσης σε αυτή της δέσμευσης.

Σήμερα αποτελεί κοινή πρακτική στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε σεμινάρια και εργαστήρια (workshops) παρά το γεγονός ότι κάποιες έρευνες δείχνουν την αναποτελεσματικότητα αυτής της μεθοδολογίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Glazer & Hannafin, 2006). Εντούτοις, άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τέτοιες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμες και ωφέλιμες όπως η έρευνα των (Gursoy & Ozpolat, 2020) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν θετικές αλλαγές στη στάση και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Παρά το γεγονός ότι τα workshops διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών συχνά στοιχεία όπως η διαδραστικότητα παραλείπονται από τους εκπαιδευτικούς (Freeman et al., 2014). Για αυτό προκύπτει η ανάγκη να αναπτυχθούν πιο ισχυρά και βασισμένα σε τεκμήρια και έρευνες μοντέλα για τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης της μάθησης των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης (Olmstead & Turpen).

Η καθοδήγηση αποτελεί έναν ακόμη τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο θεσμός του μέντορα εντάσσεται και στο εθνικό νομικό πλαίσιο της χώρας μας. Σύμφωνα με τον Burkins (2007) ο μέντορας πρέπει να αναπτύξει μια διαπροσωπική σχέση με το μαθητή-προστατευόμενό του ώστε να μάθει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να τον προσεγγίσει και να τον διδάξει και να τον βοηθήσει να εκφράσει τον καλύτερο (επαγγελματικό) του εαυτό.

Σε διάφορες έρευνες προτείνεται η βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Dagen & Bean, 2014). Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχει

βιβλιογραφικό κενό στον ρόλο που διαδραματίζει η παρακίνηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στη βιβλιογραφία η επαγγελματική εξέλιξη και οι ενέργειες προώθησής της συνδέονται με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μέσα από την εστίαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Darling – Hammond et al., 2017), μέσα από την χρήση ειδικών (μέντορες, διευθυντές κλπ.) (Yoon et al., 2007), την ανάπτυξη ιδεών με τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Tobia, 2007) και την αναθεώρηση των πρακτικών με βάση τα δεδομένα από την πραγματική διδασκαλία σε μαθητές, αυξάνεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Short & Rinehart (1992) η επαγγελματική ενδυνάμωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από την παρακίνηση των εργαζομένων επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή απόδοση και η υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με τους ίδιους η επαγγελματική ενδυνάμωση αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την ισχύ των ικανοτήτων τους να επηρεάζουν αυτές τις αποφάσεις, το κύρος και το σεβασμό που εμπνέουν στους συναδέλφους τους, την επαγγελματική τους αυτονομία, ην ανάληψη ευθύνης για η βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την ανάπτυξη του αισθήματος επάρκειάς τους.

Σύμφωνα με τον Day (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δράσεις που στοχεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και μπορούν να συνεισφέρουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τους Joyce et al. (1976) η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τα τυπικά και άτυπα εφόδια που στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτελέσουν με επιτυχία τους ρόλους και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί.

Κεφάλαιο 4 Θέματα Ηγεσίας

4.1. Θεωρίες ηγεσίας

Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας είναι καθοριστική για τον τρόπο εξέλιξης τόσο του οργανισμού όσο και του εργαζομένου. Σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002) ο ηγέτης προσδιορίζει το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί με βάση τον προσανατολισμό που έχει και συγκεκριμένα με βάση το αν στοχεύει στον άνθρωπο ή στα καθήκοντα. Στην πρώτη περίπτωση το επίκεντρο της προσοχής του ηγέτη είναι ο άνθρωπος, ενώ στη δεύτερη οι διαδικασίες.

Τα πιο συχνά μοντέλα ηγεσίας που απαντώνται στη βιβλιογραφία είναι το μοντέλο *laissez – faire*, το συναλλακτικό, το καταναμητικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο. Το πρώτο καθορίζει τη στάση του ηγέτη ως παθητική και αδιάφορη απέναντι στα καθήκοντα και τους υφισταμένους του. Οι ηγέτες που το ενσερνίζονται μεταθέτουν τις υποχρεώσεις και φοβούνται την ανάληψη ευθυνών (VanWart, 2017). Το συναλλακτικό μοντέλο βασίζεται στις συναλλαγές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του (Northouse, 2007). Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτη αναθέτει ένα συγκεκριμένο εύρος αρμοδιοτήτων και ευθυνών στους υφισταμένους, ορίζει τους στόχους που καλούνται να επιτύχουν και το χρονικό πλαίσιο εκπλήρωσής τους (Epitropaki & Martin, 2005). Με αυτόν τον τρόπο οι υφιστάμενοι παρακινούνται ενώ διατηρείται η άρχουσα τάξη. Συνήθως αυτού του είδους οι ηγέτες αποστρέφονται τον κίνδυνο και εστιάζουν στην αποδοτικότητα (Levy et al., 2002). Σύμφωνα με τον Northouse (2007) οι πιο σημαντικές διαστάσεις αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι η ενδεχόμενη ανταμοιβή, η ενεργητική και η παθητική διαχείριση κατά παρέκκλιση.

Το καταναμητικό μοντέλο δεν ακολουθεί την ιεραρχία όπως τα προηγούμενα δύο. Αντίθετα, προωθεί την εκδήλωση ηγετικής συμπεριφοράς σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα και προβάλλει την συλλογική προσπάθεια. Σύμφωνα με τους Fletcher & Kaufner (2003) όλοι οι εργαζόμενοι σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα υιοθετούν ηγετικές στάσεις και συμπεριφορές σε αυτό το μοντέλο. Όσον αφορά στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, επιλέγεται συνήθως από χαρισματικούς ηγέτες των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι λειτουργούν ως πρότυπα και πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους. Οι Bass (1985) και Bennis & Nanus (1985) ήταν από τους πρώτους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου ηγεσίας το οποίο παρακινεί προς την χρήσιμη αλλαγή όποτε και όποια και αν είναι αυτή.

Σύμφωνα με το χαρισματικό μοντέλο που εμφανίστηκε περίπου την ίδια εποχή και υποστηρίχθηκε από τον House (1977) και τον Meindl (1995) η παρακίνηση των εργαζομένων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Σύμφωνα με τους Bass & Steidlmeier (1999) η μετασχηματιστική ηγεσία απαρτίζεται από τις εξής πτυχές:

- **Εμπνευσμένο κίνητρο:** Πρόκειται για τη δημιουργία ενός οράματος με το οποίο οι ηγέτες εμπνέουν και παρακινούν τους υφισταμένους τους δίνοντας τους προοπτική για το μέλλον σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Οι ηγέτες παρακινούν τα μέλη της ομάδας τους στην επίτευξη της αριστείας χρησιμοποιώντας τα θετικά τους χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία και η θετική σκέψη για το μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν στους υφισταμένους τους το αίσθημα του σκοπού με το οποίο παθιάζονται (Fischer, 2016) και ενστερνίζονται ένα όραμα το οποίο οι υφιστάμενοι κάνουν κτήμα τους υπερηδώντας προβληματισμούς και αρνητικές σκέψεις (Marshall, 2011). Με άλλα λόγια, δίνουν σκοπό και στόχο στη δουλειά τους και δημιουργούν μια ελκυστική πορεία για την επίτευξη των στόχων (Bass, 1999).
- **Εξατομικευμένη σκέψη:** Ο ηγέτης αφουγκράζεται τις ανάγκες και επιθυμίες των υφισταμένων του, ενημερώνεται για τις επιθυμίες τους και δρα ως μέντοράς τους επιδιώκοντας την προσωπική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με τον Fischer (2016) οι ηγέτες αυτοί ασκούν προστατευτική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους τους, παρακολουθούν εξατομικευμένα τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Προσπαθούν να γνωρίσουν τις δυνάμεις και αδυναμίες τους, να τους συνδράμουν στην προσπάθειά τους για εξέλιξη και να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά.
- **Η εξιδανικευμένη επιρροή:** Ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο διακατεχόμενος από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δημιουργούν το αίσθημα θαυμασμού και της αφοσίωσης στους υφισταμένους. Οι ηγέτες αυτοί διακρίνονται από τις ικανότητες διοίκησης, διαχείρισης κρίσεων και καταστάσεων και έχουν τα απαραίτητα προσόντα για τις θέσεις που καταλαμβάνουν (Bass, 1999). Εκδηλώνουν την εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους τους και τους δίνουν ευκαιρίες να δοκιμαστούν σε νέα πράγματα.
- **Η πνευματική διέγερση:** Οι ηγέτες αυτές προωθούν τις καινοτόμες ιδέες και τις πρωτοβουλίες των υφισταμένων και αρέσκονται στις αλλαγές. Προωθούν τις ικανότητες των υφισταμένων τους, ενδιαφέρονται για τους προβληματισμούς τους και ενθαρρύνουν τις προτάσεις τους (Judge & Piccolo, 2004).

Σύμφωνα με τους Antonakis & House (2002) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πράττουν με γνώμονα την αλλαγή και παρακινούν τους ακολούθους τους από ένα χαμηλότερο σε ένα υψηλότερο επίπεδο διέγερσης παρέχοντας όραμα, προσφέροντας συναισθηματικό εκτός από επαγγελματικό δέσιμο με τους υφισταμένους τους και ωθώντας τους να ξεπεράσουν τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τους Berkovich & Eval (2017) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαθέτουν υψηλή ευφυΐα και μπορούν να μετατρέψουν τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές παρακινώντας παράλληλα τους υφισταμένους τους να αξιοποιήσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και δυνάμεις για να αυξήσουν τις πιθανότητες επίτευξης αποτελεσμάτων. Η μετασχηματιστική ηγεσία ως εκ τούτου ενθαρρύνει, ενισχύει την αυτοπεποίθηση (Choi et al., 2016), μειώνει το άγχος (Diebig et al., 2017) και τελικά οδηγεί και σε μεγαλύτερη ικανοποίηση τους εργαζόμενους (Malloy & Penprase, 2010).

4.2. Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Η παρακίνηση είναι ενσωματωμένη και συνυφασμένη με τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσα από αυτή την προοπτική, οι ηγέτες των εκπαιδευτικών καλούνται να διασφαλίσουν ότι οι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν και την παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού ηγέτη στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της αλλά και την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο αποτελεσματικός ηγέτης διακρίνεται από την ικανότητα να μεταδίδει στους καθηγητές την κουλτούρα και την αποστολή του σχολείου με βάση το πώς το οραματίζεται και το μήνυμα αυτό να μεταδοθεί με επιτυχία εκτός από τους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Ένας επιτυχημένος ηγέτης αφιερώνει χρόνο, συνεργάζεται και κοινοποιεί τις προθέσεις και το όραμά τους με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς και αυτό το πράττει διαθέτοντας χαρισματικές ικανότητες στη μετάδοση πληροφοριών και την μεταλαμπάδευση του οράματός του.

Στην εκπαίδευση εφαρμόζονται όλα τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2.3.1. Οι Leithwood & Duke (1999) περιέγραψαν βασικές μορφές ηγεσίας που συναντώνται στην εκπαίδευση: (1) την παιδαγωγική, (2) τη διοικητική, (3) τη συμμετοχική, (4) τη μετασχηματιστική, (5) την ηθική και (6) την ενδεχομενική. Λίγα χρόνια αργότερα οι Bush & Glover (2003) πρόσθεσαν άλλες δύο κατηγορίες: (7) την διαπροσωπική και (8) τη συναλλακτική.

Η παιδαγωγική ηγεσία αφορά κυρίως την συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην οποία εστιάζουν οι ηγέτες προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική ηγεσία στοχεύει άμεσα και απευθείας στις διδακτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται και οι οποίες επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Η μορφή αυτή ηγεσίας περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες από τον ηγέτη όπως τον έλεγχο της διδασκαλίας στην τάξη, την προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος (Sergiovanni, 2001).

Η διοικητική ηγεσία εστιάζει στη διαχείριση των καταστάσεων και των εκπαιδευτικών και μοιάζει με τη διοίκηση μιας επιχείρησης. Σύμφωνα με τους Leithwood & Dukes (1999) ο ηγέτης εστιάζει στην ορθολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αντλεί την επιρροή και την επίδραση που ασκεί από τη θέση του και όχι από την προσωπικότητά του και προσανατολίζεται στο να εμφυσήσει το όραμα και την αποστολή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς. Η διοικητική ηγεσία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων που αναμένεται να παρουσιαστούν ώστε να υπάρξει κατάλληλη προετοιμασία της επίλυσής τους, τη διαχείριση των μαθητών, την επιδίωξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τα μέλη της κοινότητας και τη διαμεσολάβηση σε περιπτώσεις συγκρούσεων και διαφορών.

Η συμμετοχική ηγεσία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των ατόμων που είναι υπεύθυνοι για τη συνολική απόδοση του σχολείου. Η αλληλεπίδραση αυτή επιτελείται με γνώμονα τις δημοκρατικές διαδικασίες και αρχές (Harris, 2005) και ο ηγέτης συμμετέχει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς σε δράσεις, λήψεις αποφάσεων αλλά σε κάθε περίπτωση φέρει την τελική ευθύνη για την επίτευξη των στόχων (Μπινιάρη, 2012). Οι συμμετοχικές διαδικασίες δεν είναι πάντα επιθυμητές καθώς εμπλέκεται η γραφειοκρατία η οποία δημιουργεί δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του ηγέτη και των εκπαιδευτικών και τη στόχευση σε έναν κοινό σκοπό (Bass, 1985). Σύμφωνα με αυτή τη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης οφείλει να συνεργάζεται εποικοδομητικά με τους εκπαιδευτικούς, να ενδιαφέρεται για αυτούς σε ατομικό και προσωπικό επίπεδο, να τους ενθαρρύνει και να προωθεί την καινοτομία στη σχολική μονάδα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και έχει πολύ καλά αποτελέσματα στο πλαίσιο σχολικών μονάδων (Κατσαρός, 2008).

Η ηθική ηγεσία αφορά τον επαγγελματισμό και τις ηθικές αξίες του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου ο ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να εστιάσει στην ηθική λειτουργία εντός και εκτός σχολείου, να εκδηλώνει την επιθυμία του για ενεργό συμμετοχή και να εμπλέκεται ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας (Sergiovanni, 1992). Η μορφή αυτή της ηγεσίας εστιάζει επομένως στη συνεργασία του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς και ενέχει μια μορφή συλλογικότητας στη διοίκηση. Ο ηγέτης αναμένεται να είναι ηθικός, επομένως πρέπει να ενστερνίζεται και να εφαρμόζει δικαιοσύνη, κατανόηση και ίσες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς.

Η ενδεχομενική ηγεσία αφορά το δίκτυο των σχέσεων και των αναγκών που δημιουργούνται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το πλαίσιο που διαμορφώνεται οδηγεί τον ηγέτη να επιλέξει την εφαρμογή μιας στρατηγικής που θεωρείται κατάλληλη για την ανταπόκριση στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Leithwood, 1994). Η ενδεχομενική ηγεσία λαμβάνει υπόψη της τα διάφορα ενδεχόμενα που μπορεί να προκύψουν και στηρίζεται στη δημιουργία σεναρίων.

Η διαπροσωπική ηγεσία αφορά μια σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προκαλούνται από τον υψηλό βαθμό αυτογνωσίας που χαρακτηρίζει ένα άτομο και του επιτρέπει να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους άλλους (Bush & Glover, 2003). Ουσιαστικά αφορά τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας και εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Ο ηγέτης καλείται να λειτουργεί ως πρότυπο, να προωθεί τις δημοκρατικές αξίες και την αλληλεγγύη, να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και να επιλέγει την κατάλληλη αντίδραση για κάθε περιστατικό (Goleman et al., 2002).

Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά επιβολής του ηγέτη με ιδιαίτερα αυστηρό τρόπο (Bass, 1985). Ο συναλλακτικός ηγέτης εστιάζει στο αποτέλεσμα και δεν αφήνει περιθώρια για συλλογικές αποφάσεις. Λειτουργεί ως πρότυπο αλλά με πιο αυστηρά κριτήρια σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές ηγεσίας και επιδιώκει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες με μόνο στόχο την επίτευξη του οράματος.

4.3. Παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Η ηγεσία και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφία. Η παρούσα υποενοότητα παρουσιάζει σχετικές έρευνες που μελετούν τα είδη

ηγεσίας που αποδίδουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και στην παρακίνηση των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τους Campbell & Slaughter (1999) οι καθηγητές προτιμούν τους ενδογενείς παράγοντες παρακίνησης καθώς αναζητούν το ενδιαφέρον στην εργασία τους, την αναγνώριση που προέρχεται μέσα από τα επιτεύγματα των μαθητών τους, επιδιώκουν την αυτονομία, την επαγγελματική εξέλιξη και διακατέχονται από τη θέληση να προσφέρουν γνώσεις. Σύμφωνα με τον McKeachie (1997) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και πιο ευτυχισμένοι με την εργασία τους όταν έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες ή όταν οι συνάδελφοί τους τους αποδέχονται και εκτιμούν την εργασία τους ή όταν έχουν επαγγελματική αυτονομία.

Καθώς οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών είναι γνωστές και περιορισμένες (Rowley, 1996), η αυτονομία και η αναγνώριση από τους συναδέλφους τους μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα κίνητρα. Για αυτό οι ηγέτες πρέπει να τους προσφέρουν τις κατάλληλες ευκαιρίες εξέλιξης και να τους θέτουν προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία που να τους κρατούν σε εγρήγορση.

Οι Sudja & Yuesti (2017) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της αυτό- ηγεσίας, του εργασιακού περιβάλλοντος, της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών της πειθαρχίας και του επαγγελματισμού που επιδεικνύουν σε μια επαρχία του Μπαλί. Χρησιμοποίησαν ως δείγμα 243 εκπαιδευτικούς και βρήκαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της πειθαρχίας και των μεταβλητών του αντίκτυπου της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της αυτό- ηγεσίας, του αντίκτυπου του εργασιακού περιβάλλοντος, της πιστοποίησης – επιμόρφωσης. Με βάση τα αποτελέσματά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται η οικοδόμηση μεγαλύτερης συνειδητοποίησης της σημασίας που διαδραματίζει η αυτό- ηγεσία στους εκπαιδευτικούς ώστε να τους δοθούν περισσότερες δυνατότητες αυτοδιαχείρισης των δεξιοτήτων και των προοπτικών τους.

Οι Hulria et al. (2012) εξέτασαν την εφαρμογή της κατανομητικής ηγεσίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποίησαν παραγοντική ανάλυση και βρήκαν ότι η κατανομητική ηγεσία μπορεί να οριστεί από τις διαστάσεις της ποιότητας και κατανομής της υποστήριξης και εποπτείας που εκτελείται από την ομάδα ηγεσίας, της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Ακόμη εξέτασαν τις διαστάσεις της κατανομητικής ηγεσίας και της οργανωτικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και βρήκαν ότι πολύ μικρό ποσοστό που αφορά την οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών οφείλεται

σε διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των σχολείων. Επίσης, διαπίστωσαν ότι η κατανομητική ηγεσία δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών αλλά η συνεργασία εντός της ηγετικής ομάδας και η ποιότητα της υποστήριξης που εκδηλώνουν προς τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικές.

Σύμφωνα με την Gess – Newsome (2001) οι επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν μεγάλα χρονικά διαστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηρικτική βοήθεια, συλλογική συμμετοχή και παρακίνηση. Σύμφωνα με τους Desimone et al. (2002) τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης επιδρούν στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι Vrasidas & Glass (2004) βρίσκουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν εφαρμόζεται ηγεσία που ευνοεί την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και όταν μοιράζονται μεταξύ τους πρακτικές και γνώσεις.

Σύμφωνα με τον Gumus (2013) οι ηγέτες των σχολικών μονάδων πρέπει να εστιάσουν στην υιοθέτηση πρακτικών οι οποίες ενισχύουν την εμπιστοσύνη που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί στους ηγέτες τους απομακρύνοντας οποιονδήποτε γραφειοκρατικό προσανατολισμό και δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν το έργο τους με τον τρόπο που θέλουν. Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όταν είναι ικανοποιητικές (Ingvarson et al., 2005).

Παρόμοιες έρευνες έχουν διεξαχθεί και στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, ο Πασιαρδής (2004) ισχυρίζεται ότι η ηγεσία των σχολικών μονάδων μπορεί να επιτύχει τους στόχους αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας που θέτει αν συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και βρει κατάλληλους τρόπους παρακίνησής τους. Ακόμη, οι ηγέτες πρέπει να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που δημιουργούνται εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων. Για παράδειγμα, οι Tsakiridou et al. (2014) έδειξαν ότι η οικονομική κρίση στην Ελλάδα οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια επικαιροποίησης και αύξησης των γνώσεών τους με την απόκτηση είτε μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών είτε προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Ασφαλώς οι εσωτερικοί παράγοντες τείνουν να επηρεάζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, οι Wagner & French (2010) εφάρμοσαν την θεωρία αυτοπροσδιορισμού και βρήκαν ότι προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης που λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για αυτονομία, εμπλουτισμό και

ανάδειξη ικανοτήτων και σχετικότητα χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο αποτελεσματικά.

Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία

5.1. Εισαγωγή

Η έρευνα αποτελεί τη συστηματική αναζήτηση πληροφοριών με στόχο την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για σημαντικά ερωτήματα με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών. Η διαδικασία συλλογής των στοιχείων και η ανάλυσή τους αποτελεί μέρος του έργου του ερευνητή που ερμηνεύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας τα ως βάση εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων (Cohen et al., 2007; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι έρευνες διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές αφορούν τη συγκέντρωση μετρήσιμων στοιχείων και τη συστηματική τους εξέταση με τη χρήση στατιστικών εργαλείων και μεθόδων, ενώ η ποιοτική έρευνα εξετάζει τις γενικές τάσεις και απόψεις στα θέματα που εξετάζει και βασίζεται σε υποθέσεις οι οποίες είτε επιβεβαιώνονται είτε απορρίπτονται (Patton & McMahon (2014).

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη η ποσοτική μέθοδος έρευνας καθώς σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα και των παραγόντων που τους παρακινούν με βάση ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται εξαρχής. Η ποσοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση της ορθότητας ερευνητικών υποθέσεων (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την Τηλικίδου (2004) μια δημοφιλής μέθοδος συγκέντρωσης των πρωτογενών δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα πεδίου είναι η δημοσκόπηση. Το εργαλείο δημοσκόπησης που επιλέχθηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται βασικό μέσο σε δειγματοληπτικές έρευνες όπως η παρούσα και γενικά σε δράσεις όπου απαιτείται η συγκέντρωση στοιχείων (Χαλικιάς και συν., 2015). Με αυτό ο ερευνητής είναι σε θέση να εξετάσει συμπεριφορές και στάσεις αλλά και γεγονότα εντός του περιβάλλοντος δράσης του δείγματος και να ανιχνεύσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους. Για αυτό και είναι σημαντική η δομημένη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ώστε να προκύψουν σαφή ερωτήματα για το ερωτηματολόγιο τα οποία είναι κατανοητά από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Λαγουμιντζής και συν., 2015).

Το εργαλείο του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε κυρίως λόγω της ευκολίας προσέγγισης του δείγματος, της ανωνυμίας και της παρουσίας κατά το δυνατόν πιο αντικειμενικών

στοιχείων γύρω από το επιλεγμένο θέμα. Στόχος είναι να αποτυπωθεί η πραγματική άποψη των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη πόλη της Ελλάδος σχετικά με την παρακίνηση των εργαζομένων και τις δυνατότητες εξέλιξης που θεωρούν ότι έχουν. Για να προκύψουν αξιόπιστα και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα απαραίτητη είναι η συμμετοχή επαρκούς δείγματος εκπαιδευτικών στην έρευνα. Ως εκ τούτου το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ότι ήταν χρονικά και επί της ουσίας το πιο κατάλληλο μέσο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται όμως και από ορισμένους περιορισμούς. Η ερευνήτρια δεν μπορούσε να καλύψει κάθε πτυχή και μεταβλητή επιρροής των εξεταζόμενων μεταβλητών και έτσι τα αποτελέσματα επιδέχονται παρερμηνείας (Lunenburg & Irby, 2008). Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορεί να μην απάντησαν αντικειμενικά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή να προσπάθησαν να απαντήσουν ιδεατά και όχι με βάση τις πραγματικές τους απόψεις.

5.2. Εργαλείο της Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων.

Η δεύτερη ενότητα αφορά την κλίμακα συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τον Boshier (1971) και περιέχει 42 δηλώσεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, ενώ αναπτύσσεται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Στην κλίμακα μετριοούνται οι εξής παράγοντες παρακίνησης: επιδίωξη κοινωνικής επαφής, προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους, επαγγελματική ανέλιξη, βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων, επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων, γενικό ενδιαφέρον για μάθηση. Επιλέχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις και προστέθηκε και μια νέα από την ερευνήτρια. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 25. Οι προτάσεις/ δηλώσεις της κλίμακας περιγράφουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ταξινομούνται σε επτά παράγοντες οι οποίοι δεν αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο.

Η τρίτη ενότητα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Gokce (2010) που αντλήθηκε από τις κλίμακες που ανέπτυξαν οι Shoura & Singh (1998) και Everard & Morris (1996). Η κλίμακα και η μέθοδος υπολογισμού που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αποκαλύπτουν τη σημασία που δίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους σχετικά με το αν αυτές οι

ανάγκες ικανοποιούνται με τον πλέον κατάλληλο τρόπο και η μέθοδος υπολογισμού που χρησιμοποιείται οδηγεί στην αποτύπωση των πραγματικών απόψεων των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα περιλαμβάνει 29 στοιχεία με κλίμακα Likert σε σχέση με το βαθμό σημασίας που διαδραματίζουν για τους εκπαιδευτικούς.

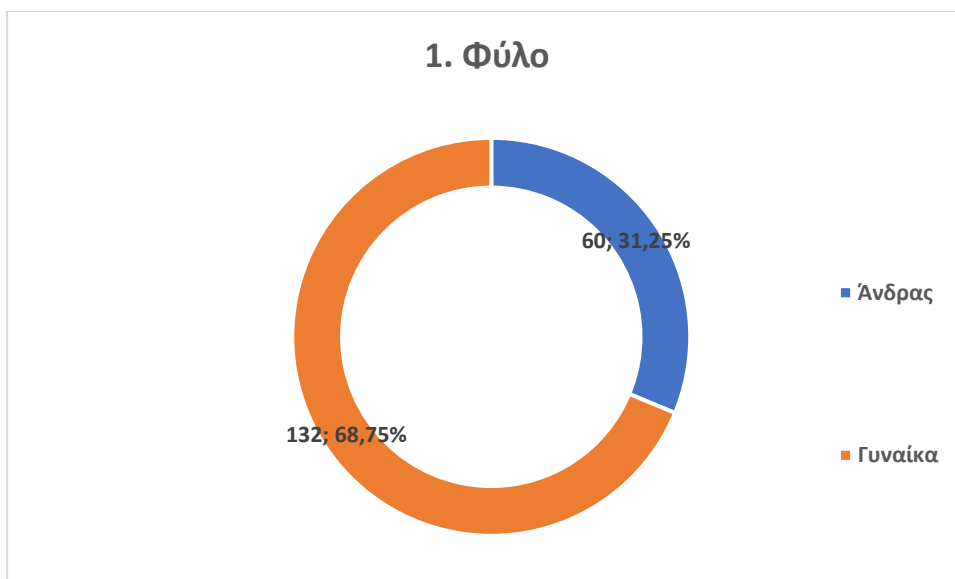
Η βαθμολογία «1» αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και η βαθμολογία «7» στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Στη συγκεκριμένη κλίμακα προστέθηκε το ερώτημα «Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν κάποια ερωτήματα και προστέθηκαν και ορισμένα νέα της ερευνήτριας που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν την τρίτη ενότητα είναι 30. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε κατά μέσο όρο στα 15 λεπτά.

5.3. Δείγμα της Έρευνας

Πριν την τελική διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνουν τυχόν διορθώσεις και προσθήκες, να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των οδηγιών και να υπολογιστεί και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν δυσκολίες ή ασάφειες κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οπότε κρίθηκε ότι μπορεί να ξεκινήσει η διανομή του στο δείγμα. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε επίσης για σκοπούς αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τελικού ερωτηματολογίου καθώς προστέθηκαν και ερωτήματα που δεν υπήρχαν στις αρχικές κλίμακες.

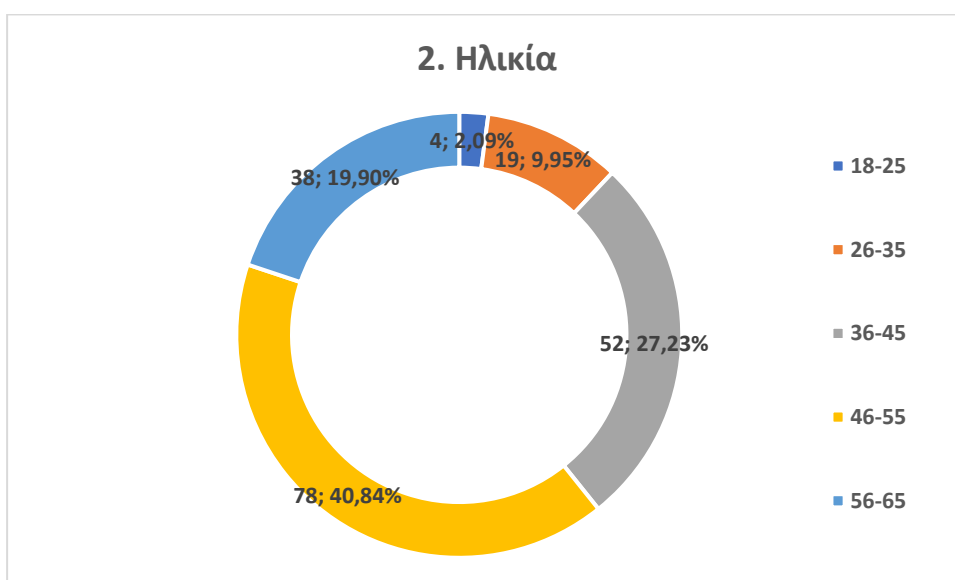
Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν η συμμετοχή 200 ατόμων με βάση τον αριθμό των επαφών της ερευνήτριας καθώς και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη με τους οποίους θα μπορούσε να έχει στοιχεία ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και επαφής μέσω κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν 192 άτομα και συγκεκριμένα 60 άντρες (31,25%) και 132 γυναίκες (68,75%) (Γράφημα 5.1).

Γράφημα 5 1 Φύλο



Το δείγμα ανήκει σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, 4 άτομα (2,09%) είναι ηλικίας 18 -25, 19 άτομα (9,95%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26-35, 52 άτομα (27,23%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45, 78 άτομα (40,84%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55, 38 άτομα (19,9%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 56 – 65 και μόλις ένα άτομο είναι άνω των 65 ετών (Γράφημα 5.2). Παρατηρούμε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος είναι άνω των 45 ετών.

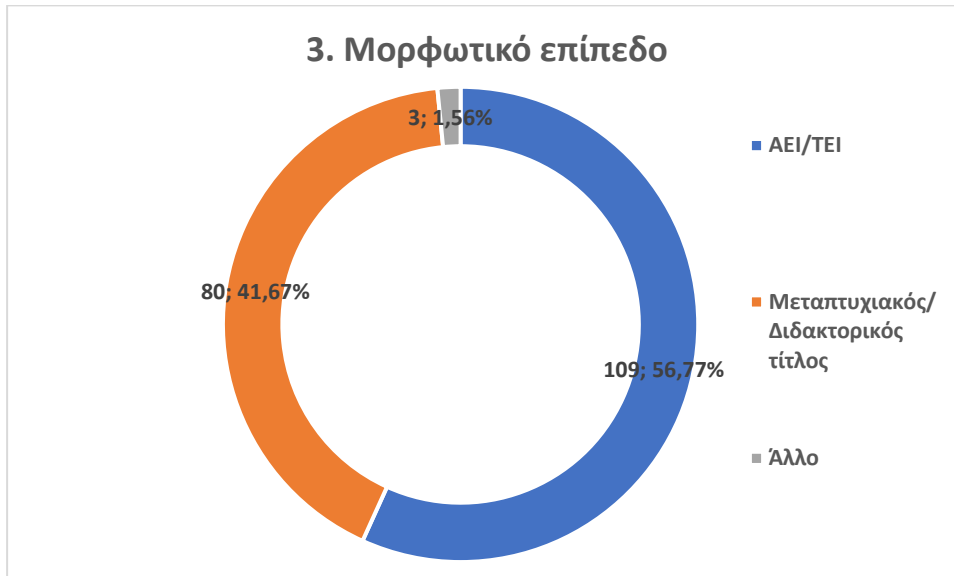
Γράφημα 5 2 Ηλικία



Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, 109 άτομα (56,77%) έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 80 άτομα (41,67%) είναι κάτοχοι

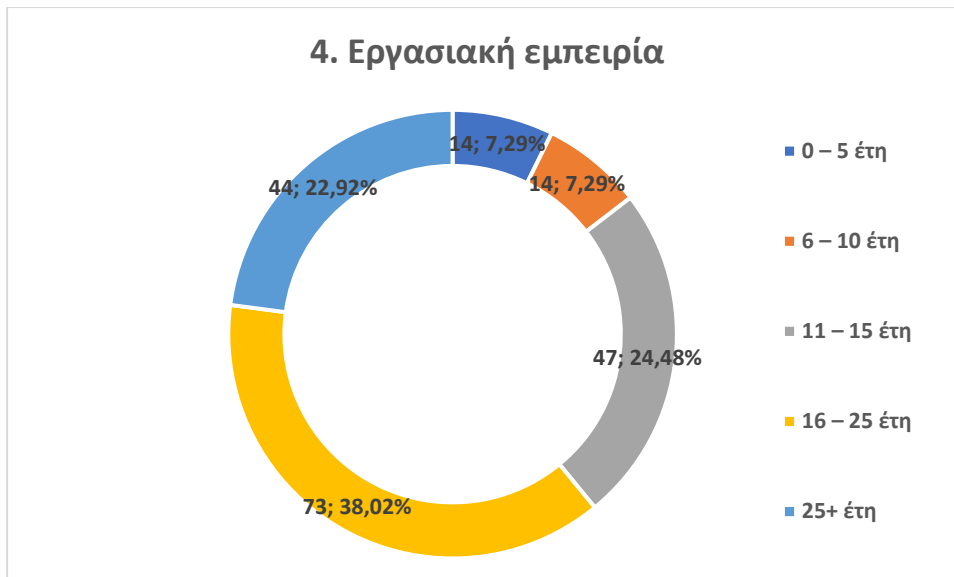
μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών και μόλις 3 άτομα (1,56%) δήλωσαν ότι το μορφωτικό τους επίπεδο αντιστοιχεί σε κάτι διαφορετικό από τα προηγούμενα (Γράφημα 5.3.). Καθώς το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί ήταν αναμενόμενο ότι η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ιδιαίτερα θετικό όμως είναι ότι περισσότεροι από το 40% του δείγματος έχουν ολοκληρώσει και μεταπτυχιακές σπουδές.

Γράφημα 5 3 Μορφωτικό επίπεδο



Όσον αφορά στην εργασιακή εμπειρία του δείγματος, προκύπτει ότι 14 άτομα (7,29%) εργάζονται έως πέντε έτη, άλλα 14 άτομα (7,29%) εργάζονται 6-10 έτη, 47 άτομα (24,48%) εργάζονται 11 – 15 έτη, 73 άτομα (38,02%) εργάζονται 16 – 25 έτη και τα υπόλοιπα 44 άτομα (22,92%) εργάζονται περισσότερα από 25 έτη (Γράφημα 5.4). Τα αποτελέσματα της εργασιακής εμπειρίας συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα για την ηλικία των συμμετεχόντων.

Γράφημα 5 4 Εργασιακή εμπειρία



5.4. Εργαλείο Ανάλυσης

Το εργαλείο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι το στατιστικό πακέτο εργασίας SPSS 20.0. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διακρίνεται για την ευκολία και ποικιλία στατιστικής ανάλυσης που μπορεί να υποστηρίξει καθώς περιέχει πολλές δυνατότητες απεικόνισης ποσοτικών δεδομένων και χρησιμοποιείται εκτεταμένα σε κοινωνικές έρευνες. Αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τους ερευνητές το οποίο αποδίδει εύκολα και γρήγορα αποτελέσματα.

Το συγκεκριμένο εργαλείο κρίθηκε το καταλληλότερο για τη στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας λόγω του ποσοτικού χαρακτήρα της έρευνας και της ανάγκης επεξεργασίας και ανάλυσης των αριθμητικών δεδομένων που προέκυψαν με τη μορφή συχνότητας. Ακόμη, το SPSS εξυπηρετεί στην εύρεση σχέσεων με τις δημογραφικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας και την εύρεση σχέσεων μεταξύ αυτών και των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών, δηλαδή της παρακίνησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 6 Αποτελέσματα Έρευνας

6.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Η παρούσα υποενότητα παρουσιάζεται τα αποτελέσματα μέσου όρου και τυπικής απόκλισης. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε αυτή την υποενότητα προέκυψαν με τη χρήση του Microsoft Excel. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση αποτελούν ιδιαίτερα δημοφιλείς και διαδεδομένες τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα εργασία. Ο μέσος όρος μιας κατανομής υποδηλώνει την κατεύθυνση προς την οποία κινείται ο μέσος όρος των αποκρίσεων των συμμετεχόντων, ενώ η τυπική απόκλιση υποδεικνύει την απόσταση των απαντήσεων αυτών από το μέσο όρο. Στον Πίνακα 6.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τη Β' και Γ' ενότητα του ερωτηματολογίου.

Τις χαμηλότερες τιμές μέσου όρου για την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή» (Μ.Ο. = 2,188, Τ.Α. = 1,226), «Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου» (Μ.Ο. = 2,214, Τ.Α. = 1,291) και «Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς» (Μ.Ο. = 2,333, Τ.Α. = 1,263). Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται περισσότερο με τις οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και με την αυτοπραγμάτωσή τους υπό την έννοια της επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν ωθούνται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εξαιτίας της αναζήτησης του νοήματος στη ζωή όσον αφορά στις επαγγελματικές τους επιλογές, αλλά ταυτόχρονα ούτε από την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι τους. Οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις δεν τους ωθούν στην αναζήτηση νέων επαγγελματικών οριζόντων, αλλά ούτε και προσπαθούν να συμβαδίσουν επαγγελματικά ή και κοινωνικά με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους επιδιώκοντας την αυτοβελτίωση ή την επίτευξη περισσότερων στόχων ή κυνηγώντας κάποια ενδεχόμενη προαγωγή.

Τις υψηλότερες τιμές παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες» (Μ.Ο. = 4,427, Τ.Α. = 0,705), «Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες» (Μ.Ο. = 4,302, Τ.Α. = 0,833) και «Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου» (Μ.Ο. = 4,193, Τ.Α. = 0,862). Όλα αυτά τα ερωτήματα αφορούν στην βελτίωση των εκπαιδευτικών, την καλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητά τους επαγγελματικά και τη διεύρυνση των οριζόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να συμμετάσχουν τις προσπάθειες, δράσεις, ενέργειες και δραστηριότητες που

αναλαμβάνονται από τη σχολική μονάδα, την κοινότητα ή άλλες οντότητες και έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών και διδακτικών δεξιοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ταλέντα.

Όσον αφορά στην κλίμακα της παρακίνησης προκύπτει ότι το χαμηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο. = 3,135, Τ.Α. = 0,947), «Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας» (Μ.Ο. = 3,219, Τ.Α. = 1,2) και «Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι» (Μ.Ο. = 3,26, Τ.Α. = 1,005). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως δεν παρακινούνται από τη στάση που τηρούν τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τους κινδύνους ασφάλειας και υγιεινής στον επαγγελματικό χώρο, δηλαδή στη σχολική μονάδα και από τις ευκαιρίες που τους δίνονται από αυτήν όσον αφορά στην κατανόηση της απόδοσής τους.

Το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Μ.Ο. = 4,453, Τ.Α. = 0,771), «Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου» (Μ.Ο. = 4,214, Τ.Α. = 0,702) και «Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.)» (Μ.Ο. = 4,141, Τ.Α. = 0,848). Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους επιλογή και παρακινούνται από το ίδιο το επάγγελμα που τους επιτρέπει να ικανοποιήσουν όλες τις φυσιολογικές και καθημερινές τους ανάγκες όπως την τροφή, τη στέγαση και άλλες.

Πίνακας 6 1Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Συμμετοχή στην εκπαίδευση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητές	4,427	0,705
2. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενους ανθρώπους.	3,281	1,204
3. Να αντισταθμίσω την ελλιπή προηγούμενη εκπαίδευσή μου.	3,604	1,083
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/ άνοδο.	3,885	1,143
5. Να ξεπεράσω τη σύγχυση και πλήξη της καθημερινότητας.	2,714	1,289
6. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή.	2,188	1,226
7. Να μιλώ, να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα.	3,021	1,257
8. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο.	3,901	1,036
9. Να αποκτήσω γενικές γνώσεις.	3,828	0,975
10. Να μάθω μια άλλη γλώσσα.	3,302	1,254
11. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους.	3,042	1,206
12. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου.	2,214	1,291
13. Να μάθω για τη χαρά της μάθησης.	3,198	1,299
14. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση/επιμόρφωση.	3,771	1,002

15. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου.	3,651	1,125
16. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου.	2,385	1,391
17. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς.	2,333	1,263
18. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά.	3,620	1,165
19. Να κάνω νέους φίλους.	2,792	1,253
20. Να απαντώ στις απορίες των παιδιών .	3,099	1,336
21. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό.	4,052	0,975
22. Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες.	4,302	0,833
23. Να διεκδικήσω θέση στελέχους στην εκπαίδευση.	3,146	1,365
24. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/ να «ανοίξω το μυαλό μου».	4,193	0,862
25. Να βελτιώσω στο μέλλον την οικονομική μου κατάσταση.	3,563	1,226
Σύνολο Συμμετοχή στην Εκπαίδευση	3,340	1,151
Παρακίνηση		
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	4,141	0,848
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	3,219	1,200
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,609	1,125
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	4,104	0,965
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	3,995	0,957
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,734	1,047
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως εκπαιδευτικό.	3,750	0,992
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον	3,526	0,992
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	4,453	0,771
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	3,370	0,978
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	3,745	0,876
12. Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	3,734	1,096
13. Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	4,130	0,708
14. Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	3,266	1,022
15. Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	4,125	0,883
16. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,964	0,912
17. Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	3,927	0,973
18. Η δουλειά μου μου προσφέρει ελευθερία και εξουσία.	3,328	1,039
19. Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	3,953	0,911
20. Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	3,620	0,861
21. Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις	3,604	0,932
22. Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	4,214	0,702
23. Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο	3,995	0,705

εκπαιδευτικό.		
24. Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διά βίου μάθηση.	3,406	1,093
25. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	3,260	1,005
26. Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	3,401	0,976
27. Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	3,656	0,947
28. Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	3,135	0,947
29. Το σχολείο μου υιοθετεί μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.	3,505	1,093
30. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3,682	1,022
Σύνολο Παρακίνηση	3,718	0,953

Συνολικά, η μεταβλητή «Συμμετοχή στην εκπαίδευση» παρουσιάζει μέσο όρο 3,34 και τυπική απόκλιση 1,151 ενώ η μεταβλητή «Παρακίνηση» παρουσιάζει μέσο όρο 3,718 και τυπική απόκλιση 0,953. Και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία και τυπική απόκλιση σε φυσιολογικές τιμές.

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των δύο κλιμάκων. Στην εξέταση της σχέσης του φύλου με τις δύο εξεταζόμενες κλίμακες δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p > 0.05$). Το ίδιο συνέβη και με τη δημογραφική μεταβλητή της ηλικίας. Ωστόσο, από τον έλεγχο ANOVA προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p = 0,044 < 0.05$) για τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου με την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζονται ορισμένα στατιστικά μεγέθη για τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ενώ στον Πίνακα 6.3 φαίνεται η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση. Με βάση το μέσο όρο που παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.2 προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών βαθμολογούν χαμηλότερα τη συγκεκριμένη κλίμακα σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ ΤΕΙ.

Πίνακας 6 2 Στατιστικά στοιχεία μορφωτικού επιπέδου – Κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση

Descriptives							
Μ.Ο. Συμμετοχής στην εκπαίδευση							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum

					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ/ΤΕΙ	109	3,39596	,677795	,064921	3,26728	3,52465	1,240	5,000
Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός τίτλος	80	3,23650	,661144	,073918	3,08937	3,38363	1,640	5,000
Άλλο	3	4,09333	,987387	,570068	1,64053	6,54614	3,000	4,920
Total	192	3,34042	,682613	,049263	3,24325	3,43759	1,240	5,000

Πίνακας 6.3 ANOVA Μορφωτικό επίπεδο – Κλίμακα συμμετοχής στην εκπαίδευση

ANOVA					
Μ.Ο. Συμμετοχής στην εκπαίδευση					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,901	2	1,450	3,184	,044
Within Groups	86,098	189	,456		
Total	88,998	191			

Από τον έλεγχο μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και της κλίμακας της παρακίνησης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Το ίδιο ισχύει για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση. Ωστόσο, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της κλίμακας παρακίνησης και της επαγγελματικής εμπειρίας ($p=0,025 < 0,05$) (Πίνακας 6.5). Όπως προκύπτει στον Πίνακα 6.5 οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εμπειρία 6-10 έτη παρουσιάζουν την υψηλότερη βαθμολογία στη συγκεκριμένη κλίμακα και παρακινούνται από περισσότερες αιτίες και παράγοντες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εμπειρία έως 10 έτη δεν καταγράφουν καθόλου αρνητική στάση στη συγκεκριμένη κλίμακα (minimum 3,2 για εκπαιδευτικούς με εμπειρία έως 5 έτη και 3,1 για εκπαιδευτικούς με εμπειρία 6-10 έτη).

Πίνακας 6.4 Στατιστικά στοιχεία επαγγελματικής εμπειρίας – κλίμακας παρακίνησης

Descriptives								
Μ.Ο. Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5 έτη	14	3,76905	,477433	,127599	3,49339	4,04471	3,200	5,000
6-10 έτη	14	3,95000	,460165	,122984	3,68431	4,21569	3,100	4,633
11-15 έτη	47	3,50922	,437588	,063829	3,38074	3,63770	2,533	4,600
16-25 έτη	73	3,74932	,556558	,065140	3,61946	3,87917	2,433	4,967

25+ έτη	44	3,80076	,603328	,090955	3,61733	3,98419	2,433	4,767
Total	192	3,71840	,539975	,038969	3,64154	3,79527	2,433	5,000

Πίνακας 6 5 ANOVA επαγγελματικής εμπειρίας – Κλίμακα παρακίνησης

ANOVA					
M.O. Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,212	4	,803	2,861	,025
Within Groups	52,479	187	,281		
Total	55,691	191			

6.2. Εγκυρότητα και παραγοντική ανάλυση

Ως εγκυρότητα (validity) θεωρείται, όταν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί αντικατοπτρίζουν το υπό εξέταση ζήτημα. Συνήθως, οι μελέτες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με την εγκυρότητα και ιδιαίτερα όταν η έρευνα μετράει στάσεις και συμπεριφορές, καθώς υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με το πραγματικό νόημα των απαντήσεων που δίνονται στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις ή και στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των ατόμων (Ticehurst & Veal 2000).

Η δομική εγκυρότητα (construct validity) που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα πιστοποίησε το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του ερωτηματολογίου ταιριάζουν αρκετά καλά στις θεωρίες γύρω από τις οποίες σχεδιάστηκε η έρευνα. Με άλλα λόγια, η δομική εγκυρότητα επικύρωσε ότι το εργαλείο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε έχει αξιοποιήσει την θεωρία. Η δομική (construct) εγκυρότητα των μεταβλητών που εξετάζονται διαπιστώθηκε με τη διεξαγωγή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται για να βρει τη δομή των παραγόντων που μπορεί να διαμορφώνουν οι μεταβλητές. Η τεχνική βασίζεται στις συσχετίσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους και μπορεί να δημιουργήσει παράγοντες που ενσωματώνουν μεταβλητές με κοινή πληροφόρηση (Hair et al., 1998, Tabachnick and Fidell, 2001)

Πριν την διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης χρειάζεται να ληφθούν τέσσερις αποφάσεις σχετικές με:

- 1) Το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή των παραγόντων που εκπροσωπούν τα δεδομένα,
- 2) τη μέθοδο περιστροφής που θα χρησιμοποιηθεί,
- 3) τα όρια αποκοπής των μεταβλητών από τους παράγοντες με βάση τα παραγοντικά τους φορτία και
- 4) τα κριτήρια για τον αριθμό των παραγόντων που θα εξαχθούν.

Αναφορικά με την πρώτη απόφαση ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει μεταξύ δύο βασικών μοντέλων για την εξαγωγή παραγόντων που εκπροσωπούν τα δεδομένα:

- 1) την κοινή παραγοντική ανάλυση (principal axis factoring) και
- 2) τη μέθοδο ανάλυσης των συνιστωσών (principal component analysis) (Hair et al., 1998).

Η κοινή παραγοντική ανάλυση βασίζεται στον πίνακα συσχετίσεων και στα ποσοστά της διακύμανσης που μια μεταβλητή μοιράζεται με τον παράγοντα. Ο στόχος της κοινής παραγοντικής ανάλυσης είναι να εξαγάγει όσο το δυνατό περισσότερους παράγοντες απαραίτητους, για να ερμηνεύσουν τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Στην παραγοντική ανάλυση οι παράγοντες που δημιουργούνται θεωρείται ότι ευθύνονται για τις συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων (μεταβλητών). Από την άλλη, η μέθοδος της ανάλυσης των συνιστωσών εκθέτει συνοπτικά τις μεταβλητές και επομένως θεωρείται ότι «συλλαμβάνει» τις επιδράσεις και όχι τις αιτιατές σχέσεις των συσχετίσεων των μεταβλητών (Reise et al., 2000).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας σκοπό δεν αποτελεί η μείωση των παρατηρήσεων στον ελάχιστο αριθμό σύνθετων μεταβλητών (παραγόντων) που να ερμηνεύουν κατά το μέγιστο την διακύμανση των αρχικών μεταβλητών. Η συγκεκριμένη μείωση δε στοχεύει στην δόμηση των αρχικών μεταβλητών σε παράγοντες. Αντίθετα, σκοπός της έρευνας είναι να δημιουργήσει μια συνοπτική εκπροσώπηση των συσχετίσεων μεταξύ των αρχικών μεταβλητών και επομένως, η κοινή παραγοντική ανάλυση θεωρείται καταλληλότερη ως μέθοδος (Fabrigar, et al. 1999).

Η δεύτερη απόφαση αναφέρεται στην τεχνική περιστροφής που θα χρησιμοποιηθεί. Η τεχνική της περιστροφής είναι μια διαδικασία που βελτιώνει τα παραγοντικά φορτία μεταξύ παραγόντων και μεταβλητών. Κατά αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται παράγοντες με

αυξημένη ερμηνευτικότητα, ενώ ταυτόχρονα δεν έχουν απωλέσει τα θεμελιώδη ποιοτικά στοιχεία (π.χ. πληροφορίες) που εμπεριέχουν.

Ένας ερευνητής έχει στην διάθεση του διαφορετικές τεχνικές περιστροφής. Κάποιες από αυτές διατηρούν τους παράγοντες που δημιουργούνται ασύνδετους (orthogonal) και κάποιες άλλες επιτρέπουν στους παράγοντες να διά-συσχετιστούν (non - orthogonal). Οι τεχνικές Varimax και Oblimin rotation αντιστοιχούν σε αυτές τις κατηγορίες τεχνικών και χρησιμοποιούνται ευρέως από τους ερευνητές. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η τεχνική Varimax rotation η οποία δημιουργεί όσο το δυνατό ανεξάρτητους παράγοντες μεταξύ τους, ώστε να χρησιμοποιηθούν σε περαιτέρω ανάλυση (ιεραρχική παλινδρόμηση) ελαχιστοποιώντας την πιθανότητα παρουσίας συγγραμικότητας μεταξύ των μεταβλητών. Ουσιαστικά, βασική υπόθεση της συγκεκριμένης επιλογής είναι ότι οι παράγοντες εντός της ίδιας κλίμακας δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

Επιπλέον, υπάρχει ένα όριο απόρριψης για τα παραγοντικά φορτία. Οι συσχετίσεις μεταξύ ενός παράγοντα και των μεταβλητών αποκαλούνται παραγοντικά φορτία (factor loadings). Οι μεταβλητές που έχουν μεγάλες τιμές παραγοντικών φορτίων σε ένα μόνο παράγοντα διατηρούνται μέσα σε αυτόν. Οι μεγάλες τιμές υποδεικνύουν και μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας για την ύπαρξη του παράγοντα. Από αυτή την άποψη, οι Hair et al. (1998) προτείνουν ότι "παραγοντικά φορτία (factor loadings) μεγαλύτερα από +/- 0.30 θεωρούνται ότι πληρούν το ελάχιστο επίπεδο, φορτία μεγαλύτερα από +/- 0.40 θεωρούνται πιο σημαντικά και φορτία +/- 0.50 ή μεγαλύτερα θεωρούνται πρακτικά σημαντικά» (Hair et al., 1998, σελ.111). Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκε να τεθεί ως σημείο απόρριψης της μεταβλητής το +/- 0.40.

Τέλος, εφαρμόστηκε ο κανόνας Kaiser για να αποφασιστεί ο αριθμός των παραγόντων που πρέπει να εξαχθεί. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα κρίνονται ως σημαντικές, ενώ όλοι οι παράγοντες με ιδιοτιμές μικρότερες της μονάδας θεωρούνται ασήμαντες και ως εκ τούτου, δεν λαμβάνονται υπόψη (Hair et al., 1998). Η ιδιοτιμή είναι μια μαθηματική έκφραση η οποία συνδέεται με κάθε ξεχωριστό παράγοντα και δείχνει το βαθμό ερμηνείας της συνολικής διακύμανσης δεδομένων από το συγκεκριμένο παράγοντα (Tabachnick and Fidell 2001).

Ένας ακόμη έλεγχος που χρησιμοποιείται συχνά για την πιστοποίηση του αριθμού των παραγόντων που εξάγει η παραγοντική ανάλυση είναι ο έλεγχος ολίσθησης (scree test). Ο εν λόγω έλεγχος αξιολογεί με ένα διάγραμμα τις ιδιοτιμές (eigen values) που παράγει η

παραγοντική ανάλυση με σκοπό να αναδειχθεί το σημείο της καμπύλης των ιδιοτιμών στο οποίο αρχίζει και μειώνεται η κλίση.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, της αποκαλούμενης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability) των μεταβλητών υιοθετήθηκε ο συντελεστής Cronbach alpha. Τιμές του συντελεστή ίσες ή μεγαλύτερες του 0,70 θεωρούνται αποδεκτές και δείχνουν υψηλό βαθμό ομοιογένειας των μεταβλητών μέσα σε ένα παράγοντα (διάσταση), καθώς και ότι οι μεταβλητές αντανακλούν το συγκεκριμένο παράγοντα (Churchill, 1979, DeVellis, 2003, Hair et al., 1998, Tabachnick and Fidell, 2001).

Για την διερεύνηση και ταυτοποίηση των (ομάδων) που μπορεί να διαμορφώνουν οι δύο εξεταζόμενες μεταβλητές του ερωτηματολογίου υιοθετήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα συσχετίσεων για την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχουν συσχετίσεις (correlation) άνω του 0,8. Εφόσον δεν υπάρχουν προτάσεις με συσχέτιση άνω του 0,8 δεν χρειάζεται να αφαιρεθούν από την παραγοντική ανάλυση.

Για την κλίμακα «Συμμετοχή στην εκπαίδευση» ο δείκτης K-M-O λαμβάνει τιμή μεγαλύτερη του 0,7 (Hair et al, 1998) και συγκεκριμένα 0,889 με p-value μικρότερη του 0,05, δηλαδή ο έλεγχος Bartlett είναι στατιστικά σημαντικός, γεγονός που υποδεικνύει ότι η παραγοντική ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί στο δείγμα των παρατηρήσεων.

Πίνακας 6 6 KMO & Bartlett's Test Κλίμακα Συμμετοχή στην εκπαίδευση

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,889
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2776,247
	df	300
	Sig.	,000

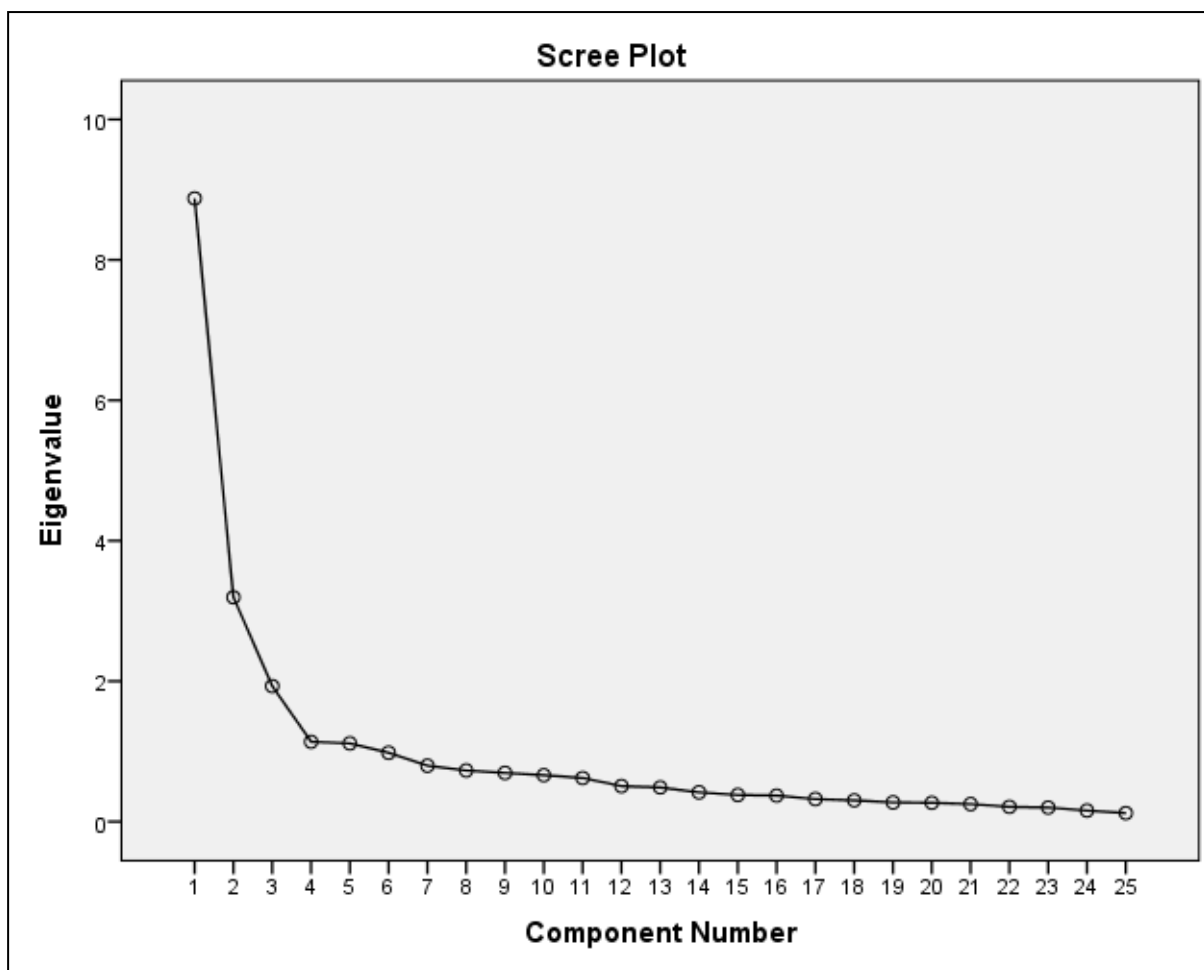
Στους Πίνακες 6.7 – 6.9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της Principal Component Analysis για την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η τεχνική περιστροφής varimax εντόπισε 5 ομαδοποιημένους παράγοντες, οι οποίοι λαμβάνουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (eigen values>1). Οι πέντε αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το 65,013% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6 7 Αποτελέσματα extraction Κλίμακας Συμμετοχής στην εκπαίδευση

Communalities		
	Initial	Extraction
1. Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες	1,000	,675
2. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενους ανθρώπους.	1,000	,647
3. Να αντισταθμίσω την ελλιπή προηγούμενη εκπαίδευσή μου.	1,000	,590
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/ άνοδο.	1,000	,743
5. Να ξεπεράσω τη σύγχυση και πλήξη της καθημερινότητας.	1,000	,678
6. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή.	1,000	,733
7. Να μιλώ, να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα.	1,000	,598
8. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο.	1,000	,705
9. Να αποκτήσω γενικές γνώσεις.	1,000	,473
10. Να μάθω μια άλλη γλώσσα.	1,000	,332
11. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους.	1,000	,786
12. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου.	1,000	,716
13. Να μάθω για τη χαρά της μάθησης.	1,000	,585
14. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση/επιμόρφωση.	1,000	,501
15. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου.	1,000	,662
16. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου.	1,000	,720
17. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς.	1,000	,685
18. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά.	1,000	,706
19. Να κάνω νέους φίλους.	1,000	,810
20. Να απαντώ στις απορίες των παιδιών .	1,000	,602
21. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό.	1,000	,640
22. Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες.	1,000	,661
23. Να διεκδικήσω θέση στελέχους στην εκπαίδευση.	1,000	,717
24. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/ να «ανοίξω το μυαλό μου».	1,000	,683
25. Να βελτιώσω στο μέλλον την οικονομική μου κατάσταση.	1,000	,606
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Τα υπόλοιπα στοιχεία του ερωτηματολογίου εξαιρέθηκαν από τους παράγοντες, καθότι δεν παρουσίασαν παραγοντικά φορτία με τιμές $> 0,4$. Επιπλέον οι στατιστικές (communalities) που προσδιορίζουν το μέγεθος της διακύμανσης των μεταβλητών που ερμηνεύονται από κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες ($\geq 0,50$) (Hair et al 1998). Το διάγραμμα παρυφής (scree plot) επιβεβαιώνει με σαφήνεια την ύπαρξη πέντε παραγόντων. Η κλίση του αλλάζει μετά τον πέμπτο παράγοντα. Από το scree plot προκύπτουν πέντε διακριτοί παράγοντες μεγαλύτεροι της μονάδας οι οποίοι αποτελούν και τους πέντε παράγοντες οι οποίοι εμπεριέχονται στην κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση (Γράφημα 6.1).

Γράφημα 6 1 Scree plot Συμμετοχή στην εκπαίδευση



Πίνακας 6 8 Ερμηνεία διακύμανσης Συμμετοχή στην εκπαίδευση

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,877	35,506	35,506	8,877	35,506	35,506	5,969	23,874	23,874
2	3,195	12,781	48,288	3,195	12,781	48,288	3,580	14,320	38,195
3	1,930	7,721	56,009	1,930	7,721	56,009	2,626	10,504	48,699
4	1,137	4,548	60,557	1,137	4,548	60,557	2,174	8,698	57,397
5	1,114	4,456	65,013	1,114	4,456	65,013	1,904	7,617	65,013
6	,981	3,926	68,939						
7	,796	3,184	72,124						
8	,728	2,914	75,037						
9	,694	2,775	77,813						
10	,661	2,644	80,456						
11	,621	2,485	82,941						

12	,506	2,022	84,964						
13	,486	1,945	86,909						
14	,416	1,666	88,575						
15	,379	1,516	90,091						
16	,371	1,483	91,574						
17	,321	1,285	92,859						
18	,303	1,214	94,073						
19	,274	1,095	95,167						
20	,267	1,070	96,237						
21	,250	1,000	97,237						
22	,211	,844	98,080						
23	,201	,803	98,883						
24	,158	,631	99,514						
25	,121	,486	100,000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Από τον Πίνακα 6.9 προκύπτει ποια στοιχεία – προτάσεις (items) ανήκουν σε κάθε παράγοντα.

Πίνακας 6.9 Παράγοντες με Varimax Συμμετοχή στην εκπαίδευση

Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
1. Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες	,082	,075	-,019	,813	,020
2. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενους ανθρώπους.	,725	,017	-,121	,097	,312
3. Να αντισταθμίσω την ελλιπή προηγούμενη εκπαίδευσή μου.	,483	,161	,145	,542	-,129
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/ άνοδο.	,111	,836	,062	,165	-,042
5. Να ξεπεράσω τη σύγχυση και πλήξη της καθημερινότητας.	,774	,250	,108	,063	,015
6. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή.	,827	,099	,119	,154	-,041
7. Να μιλώ, να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα.	,548	,206	,437	,214	,136
8. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο.	,025	,809	,082	,207	,027

9. Να αποκτήσω γενικές γνώσεις.	,173	,091	,542	,375	,010
10. Να μάθω μια άλλη γλώσσα.	,224	,233	,427	,120	,177
11. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους.	,798	,043	,098	,147	,342
12. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου.	,692	,108	,465	-,027	-,095
13. Να μάθω για τη χαρά της μάθησης.	,429	-,022	,479	,095	,402
14. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση/επιμόρφωση.	,043	,406	,549	,061	,169
15. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου.	,213	,704	,347	-,005	,022
16. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου.	,645	,128	,530	-,051	-,059
17. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς.	,757	,116	,285	,019	,129
18. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά.	,263	,038	,075	,056	,792
19. Να κάνω νέους φίλους.	,793	,056	,007	-,005	,421
20. Να απαντώ στις απορίες των παιδιών .	,611	-,059	,408	,117	,213
21. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό.	,184	,063	,449	,277	,569
22. Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες.	-,108	,390	,257	,598	,272
23. Να διεκδικήσω θέση στελέχους στην εκπαίδευση.	,017	,837	-,099	-,039	,063
24. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/ να «ανοίξω το μυαλό μου».	,130	,068	,327	,638	,384
25. Να βελτιώσω στο μέλλον την οικονομική μου κατάσταση.	,238	,666	,303	,117	,009
Extraction Method: Principal Component Analysis.					
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.					
a. Rotation converged in 7 iterations.					

Στη συνέχεια έγινε εξέταση παραγόντων και για την κλίμακα της παρακίνησης - επαγγελματικής ανάπτυξης. Για την κλίμακα «Παρακίνηση – Επαγγελματική ανάπτυξη» ο δείκτης K-M-O λαμβάνει τιμή μεγαλύτερη του 0,7 (Hair et al, 1998) και συγκεκριμένα 0,872 με p-value μικρότερη του 0,05, δηλαδή ο έλεγχος Bartlett είναι στατιστικά σημαντικός, γεγονός που υποδεικνύει ότι η παραγοντική ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί στο δείγμα των παρατηρήσεων.

Πίνακας 6 10 KMO & Bartlett's Test Κλίμακα Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,872
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2956,018
	df	435
	Sig.	,000

Στους Πίνακες 6.11 – 6.13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της Principal Component Analysis για την κλίμακα της παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η τεχνική περιστροφής varimax εντόπισε 8 ομαδοποιημένους παράγοντες, οι οποίοι λαμβάνουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (eigen values>1). Οι οκτώ αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το 68,858% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων (Πίνακας 6.12).

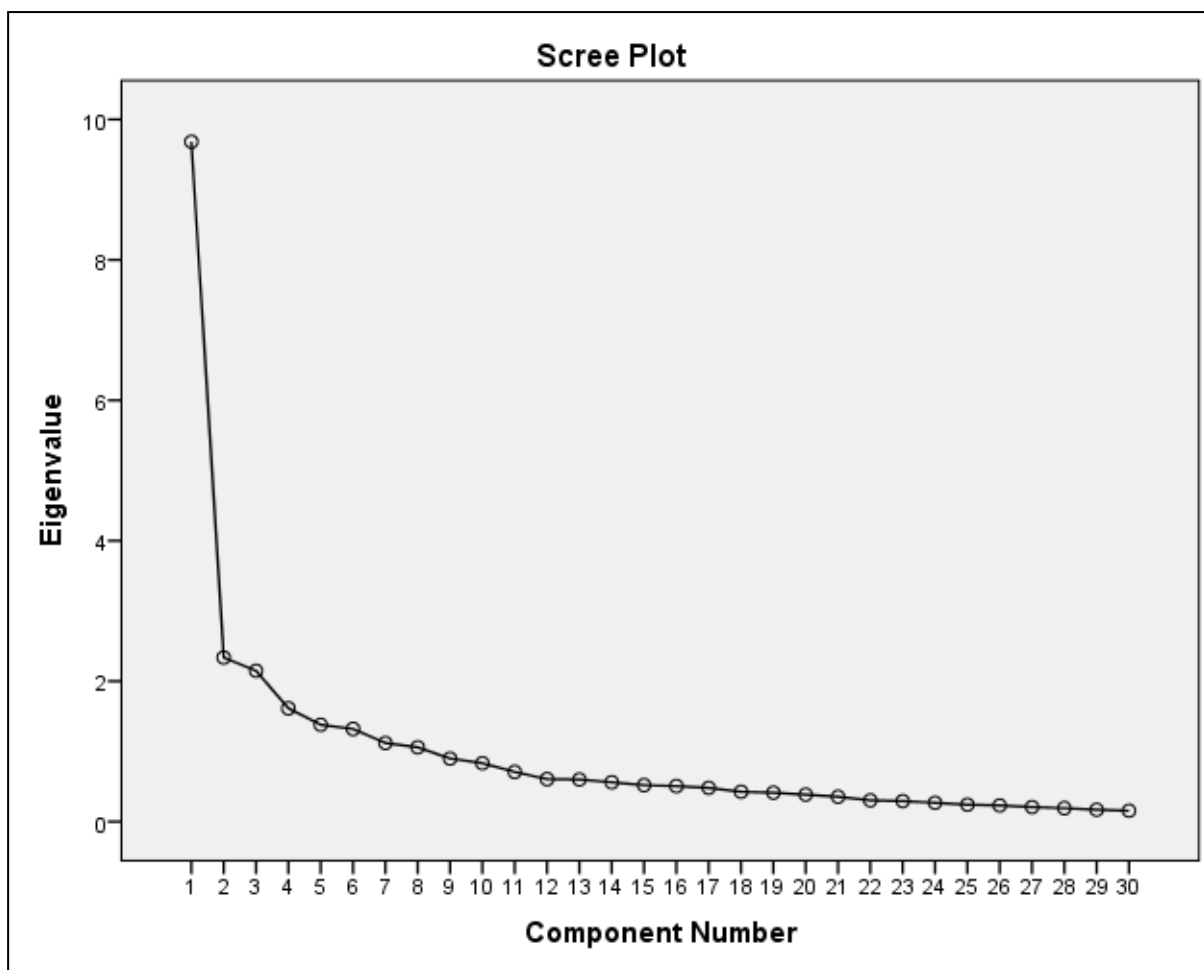
Πίνακας 6 11 Αποτελέσματα Extraction Κλίμακας Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη

Communalities		
	Initial	Extraction
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	1,000	,515
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	1,000	,853
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000	,862
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	1,000	,704
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	1,000	,676
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000	,649
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως εκπαιδευτικό.	1,000	,706
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον	1,000	,726
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1,000	,638
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	1,000	,729
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	1,000	,767

12.	Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	1,000	,687
13.	Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	1,000	,763
14.	Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	1,000	,523
15.	Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	1,000	,697
16.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000	,631
17.	Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	1,000	,682
18.	Η δουλειά μου μου προσφέρει ελευθερία και εξουσία.	1,000	,699
19.	Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	1,000	,420
20.	Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	1,000	,644
21.	Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις	1,000	,617
22.	Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	1,000	,731
23.	Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό.	1,000	,693
24.	Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διά βίου μάθηση.	1,000	,738
25.	Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	1,000	,743
26.	Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	1,000	,516
27.	Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	1,000	,788
28.	Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1,000	,749
29.	Το σχολείο μου υιοθετεί μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.	1,000	,765
30.	Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1,000	,747
Extraction Method: Principal Component Analysis.			

Τα υπόλοιπα στοιχεία του ερωτηματολογίου εξαιρέθηκαν από τους παράγοντες, καθότι δεν παρουσίασαν παραγοντικά φορτία με τιμές $> 0,4$. Επιπλέον οι στατιστικές (communalities) που προσδιορίζουν το μέγεθος της διακύμανσης των μεταβλητών που ερμηνεύονται από κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες ($\geq 0,50$) (Hair et al 1998). Το διάγραμμα παρυφής (scree plot) επιβεβαιώνει με σαφήνεια την ύπαρξη οκτώ παραγόντων. Η κλίση του αλλάζει μετά τον όγδοο παράγοντα. Από το scree plot προκύπτουν οκτώ διακριτοί παράγοντες μεγαλύτεροι της μονάδας οι οποίοι αποτελούν και τους πέντε παράγοντες οι οποίοι εμπεριέχονται στην κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση (Γράφημα 6.2).

Γράφημα 6 2 Scree plot Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη



Πίνακας 6 12 Ερμηνεία διακύμανσης Κλίμακα Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,683	32,277	32,277	9,683	32,277	32,277	4,040	13,468	13,468
2	2,337	7,788	40,066	2,337	7,788	40,066	3,466	11,552	25,020
3	2,148	7,160	47,226	2,148	7,160	47,226	3,231	10,770	35,790
4	1,614	5,379	52,605	1,614	5,379	52,605	2,245	7,484	43,275
5	1,378	4,595	57,200	1,378	4,595	57,200	2,192	7,307	50,582
6	1,320	4,399	61,599	1,320	4,399	61,599	2,039	6,798	57,380
7	1,120	3,732	65,331	1,120	3,732	65,331	1,952	6,506	63,886
8	1,058	3,527	68,858	1,058	3,527	68,858	1,492	4,972	68,858
9	,898	2,994	71,852						
10	,832	2,772	74,625						
11	,707	2,357	76,982						

12	,605	2,017	79,000						
13	,600	1,998	80,998						
14	,561	1,868	82,866						
15	,520	1,733	84,599						
16	,506	1,687	86,286						
17	,481	1,603	87,890						
18	,425	1,417	89,307						
19	,412	1,374	90,681						
20	,385	1,282	91,963						
21	,353	1,178	93,140						
22	,303	1,009	94,150						
23	,293	,975	95,125						
24	,269	,897	96,021						
25	,242	,805	96,826						
26	,231	,768	97,595						
27	,208	,693	98,288						
28	,191	,637	98,924						
29	,168	,561	99,485						
30	,154	,515	100,000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Από τον Πίνακα 6.13 προκύπτει ποια στοιχεία – προτάσεις (items) ανήκουν σε κάθε παράγοντα.

Πίνακας 6 13 Παράγοντες με Varimax Παρακίνηση – επαγγελματική ανάπτυξη

Rotated Component Matrix ^a								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	-,036	,219	,088	,075	,003	,124	,181	,635
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	,155	,075	,082	,093	,111	,065	,882	,113

3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	,246	,153	,268	,128	,150	,040	,813	,067
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	-,090	,437	,346	,059	,556	-,053	,193	,182
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	-,079	,090	,667	,084	,417	,085	,120	,120
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	,186	,020	,705	-,085	,139	,248	-,079	,153
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως εκπαιδευτικό.	,386	,165	,644	,082	,114	,180	,252	,013
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον	,225	,107	,754	,170	,180	,013	,149	-,109
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	-,027	,667	,309	,006	,208	,028	,054	,224
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	-,094	,059	,130	,668	,192	,362	,177	,232
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	,000	,097	,350	,168	,074	,759	,002	,157
12. Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	,321	,136	,619	,181	-,160	,158	,253	,187
13. Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	-,073	,588	-,032	-,056	,133	,617	,052	-,079

14. Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	,465	-,028	,116	-,099	,335	,281	,198	,229
15. Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	,300	,691	,023	,163	,076	,046	,084	,295
16. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	,473	,540	,167	,195	,108	-,014	,180	-,072
17. Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	,247	,610	,142	,308	,056	,007	,024	,361
18. Η δουλειά μου μου προσφέρει ελευθερία και εξουσία.	,421	,263	,045	,618	-,204	-,124	,100	,056
19. Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	,124	,520	,047	,265	-,012	,147	-,021	,201
20. Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	,176	,302	,120	,704	,018	,040	,082	,054
21. Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις	,475	,283	,347	,405	,086	,084	-,104	-,033
22. Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	,225	,688	-,001	,068	,013	,300	,165	-,292
23. Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό.	,328	,125	,167	,080	-,147	,708	,084	,076

24. Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διά βίου μάθηση.	,792	,132	,173	,022	,107	,117	,191	,026
25. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	,747	,174	,187	,181	,137	,210	,154	,035
26. Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	,605	,178	,190	,179	,168	-,119	,080	,034
27. Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	,565	,192	,108	,197	,063	,062	-,034	,610
28. Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	,486	-,137	-,080	,501	,469	,074	,078	-,073
29. Το σχολείο μου υιοθετεί μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.	,324	,106	,200	,006	,773	,018	,094	,041
30. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	,422	,201	,305	,063	,630	-,023	,111	-,145
Extraction Method: Principal Component Analysis.								
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.								
a. Rotation converged in 19 iterations.								

Με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που προσδίδουν οι μεταβλητές σε κάθε παράγοντα για κάθε κλίμακα ακολούθησε η ονομασία των παραγόντων. Στην κλίμακα της συμμετοχής της εκπαίδευσης τα 10 στοιχεία (πρόταση 2, 5, 6, 7, 11, 12, 16, 17, 19, 20) που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αφορούν την κοινωνική επαφή των εκπαιδευτικών και επομένως ονομάστηκε «Επιδίωξη κοινωνικής επαφής». Στο δεύτερο παράγοντα που αποτελείται από 5

στοιχεία (πρόταση 4, 8, 15, 23, 25) δόθηκε ο τίτλος «Επαγγελματική ανέλιξη» καθώς αφορά την επιδίωξη των εκπαιδευτικών να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά στον κλάδο τους. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 4 στοιχεία (πρόταση 9,10, 13 και 14) τα οποία αφορούν την έκφραση των εκπαιδευτικών μέσα από το επάγγελμά τους, τη συνεχή τους «δίψα» για μάθηση για αυτό και του δόθηκε ο τίτλος «Ενδιαφέρον για μάθηση». Ο τέταρτος παράγοντας απαρτίζεται από 4 στοιχεία (πρόταση 1, 3, 22 και 24) και ονομάστηκε «Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς» καθώς αφορά τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές διαδικασίες στις οποίες υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βελτιωθούν ή ακόμη και να συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας απαρτίζεται από 2 μόλις στοιχεία (πρόταση 18, 21) και ονομάστηκε «Επιδίωξη ανάπτυξης/ βελτίωσης για την αυτοπραγμάτωση», καθώς αφορά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ολοκληρωθούν ως άτομα και όχι μόνο επαγγελματικά.

Όσον αφορά στην κλίμακα της παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, τα έξι στοιχεία (πρόταση 14, 18, 21, 24, 25 και 26) που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αφορούν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και επομένως ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών». Ο δεύτερος παράγοντας απαρτίζεται από 6 στοιχεία (πρόταση 9, 15, 16, 17, 19 και 22) και αφορά την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην κοινωνική προσφορά και το αντίκτυπο του επαγγέλματός τους. Για αυτό ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά».

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 5 στοιχεία (πρόταση 5, 6, 7, 8 και 12) και αφορά την αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Για αυτό ονομάστηκε «κοινωνική αποδοχή». Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από 3 στοιχεία (πρόταση 10, 20 και 28) που αφορούν τον σεβασμό που κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί από τον κλάδο τους. Έτσι, ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «Σεβασμός». Ο πέμπτος παράγοντας απαρτίζεται και αυτός από τρία στοιχεία (πρόταση 4, 9 και 30) και αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Για αυτό ονομάστηκε «ευκαιρίες ανάπτυξης».

Ο έκτος παράγοντας αποτελείται από τρία επίσης στοιχεία (πρόταση 11, 13 και 23) που αφορούν την αναγνώριση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον δικό τους κλάδο και ονομάστηκε «Αναγνώριση επαγγελματικού περιβάλλοντος». Ο έβδομος παράγοντας απαρτίζεται από δύο στοιχεία (προτάσεις 2 και 3) που αφορούν την ασφάλεια στον χώρο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ονομάστηκε «Ασφάλεια». Τέλος, ο όγδοος παράγοντας αποτελείται επίσης από δύο στοιχεία (προτάσεις 1 και 27) που αφορούν σε οικονομικά

ζητήματα που σχετίζονται με την παρακίνηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ονομάστηκε «οικονομικοί παράγοντες».

Σε γενικές γραμμές η παραγοντική ανάλυση και για τις δύο κλίμακες παρουσίασε ισχυρούς παράγοντες με υψηλά φορτία και με αρκετά συγκροτημένη πληροφόρηση. Τα ομαδοποιημένα στοιχεία στα θεωρητικά πεδία που δημιουργήθηκαν μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση και την έρευνα διατηρήθηκαν σε σημαντικό βαθμό μαζί στις ομάδες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Τέλος, εξετάστηκε η αξιοπιστία του κάθε παράγοντα με τον Cronbach alpha.

Πίνακας 6.14 Έλεγχος αξιοπιστίας παραγόντων

Παράγοντες	Αριθμός στοιχείων	Cronbach's alpha
Συμμετοχή στην εκπαίδευση		
Επιδίωξη κοινωνικής επαφής	10	,928
Επαγγελματική ανέλιξη	5	,860
Ενδιαφέρον για μάθηση	4	,644
Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς	4	,702
Επιδίωξη ανάπτυξης/ βελτίωσης για την αυτοπραγμάτωση	2	,606
Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη		
Ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών	6	,811
Αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά	6	819
Κοινωνική αποδοχή	5	,829
Σεβασμός	3	,601
Ευκαιρίες ανάπτυξης	3	,774
Αναγνώριση επαγγελματικού περιβάλλοντος	3	,707
Ασφάλεια	2	864
Οικονομικοί παράγοντες	2	513

Στους Πίνακες 6.15 και 6.16 παρουσιάζονται οι τελικοί πίνακες επιβαρύνσεων των παραγόντων που προκύπτουν για τον αριθμό των παραγόντων που βρέθηκαν από το μοντέλο. Παρατηρούμε ότι υπάρχουν μεταβλητές που «φορτίζουν» σε περισσότερους από έναν παράγοντες όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τον τρίτο παράγοντα της συμμετοχής στην

εκπαίδευσης (Πίνακας 6.15) που «φορτίζει» στον πρώτο και τον δεύτερο παράγοντα αρνητικά ενώ στον τέταρτο και πέμπτο θετικά. Αντίστοιχα, το ίδιο συμβαίνει με τον πρώτο παράγοντα της παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης που «φορτίζει» στον δεύτερο και τον τρίτο παράγοντα (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6 15 Συντελεστές συσχέτισης παραγόντων συμμετοχής στην εκπαίδευση

Component Transformation Matrix					
Component	1	2	3	4	5
1	,738	,350	,432	,272	,269
2	-,498	,819	,102	,244	-,110
3	-,368	-,384	,224	,661	,480
4	-,126	,200	-,140	-,502	,820
5	,238	,141	-,856	,421	,114

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

Πίνακας 6 16 Συντελεστές συσχέτισης παραγόντων παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης

Component Transformation Matrix								
Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,527	,446	,437	,315	,279	,230	,264	,178
2	-,172	,623	-,429	,292	-,453	,187	-,173	,210
3	-,663	,184	,447	-,311	,122	,438	,028	,154
4	,228	-,493	,167	,132	-,532	,607	-,067	,062
5	-,324	-,239	,080	,417	-,173	-,314	,591	,425
6	,085	,077	-,421	-,356	-,014	,316	,724	-,242
7	-,238	-,216	-,318	,561	,548	,372	-,074	-,193
8	,180	-,164	-,336	-,295	,298	,122	-,129	,788

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

Κεφάλαιο 7 Συμπεράσματα και Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη σχετικά με τον ρόλο, τη συμβολή και τις μορφές της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα εξετάζονται οι λόγοι και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης μέσα από την εξέταση της επιρροής της ηγεσίας στην επιδίωξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, εξετάστηκε ξεχωριστά η παρακίνηση και η επαγγελματική ανάπτυξη ενώ ταυτόχρονα εξετάστηκε και ο ρόλος της ηγεσίας σε σχέση με τις δύο άλλες μεταβλητές. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της παρακίνησης από την ηγεσία για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που τους επιμορφώνουν, βελτιώνουν τις ικανότητές τους και εξυπηρετούν στην βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Για αυτό στο ερευνητικό μέρος, επιλέχθηκαν δύο κλίμακες δομημένων ερωτηματολογίων, προστέθηκαν ορισμένα ερωτήματα από την ερευνήτρια και αφαιρέθηκαν άλλα τα οποία κρίθηκε ότι δεν εξυπηρετούσαν άμεσα το σκοπό της παρούσας εργασίας.

Στην κλίμακα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση εξετάστηκαν η επιδίωξη της κοινωνικής επαφής, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικούς λόγους, η επαγγελματική ανέλιξη, η βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων, η επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων και το γενικό ενδιαφέρον για μάθηση. Στην κλίμακα της παρακίνησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης εξετάζονται βασικοί παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών όπως η ασφάλεια και η υγιεινή στον χώρο εργασίας, η αναγνώριση που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους και ο στόχος της αυτοπραγμάτωσης που τους διακρίνει.

Στην αρχή της έρευνας τέθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει με ποιους τρόπους παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά. Από τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της Κοζάνης εστιάζουν στην ίδια τη φύση του επαγγέλματός τους το οποίο σέβονται και εξαιτίας

αυτού επιθυμούν να είναι καλοί και αποδοτικοί σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούν τις φυσιολογικές καθημερινές τους ανάγκες και επιθυμίες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η ηγεσία των σχολικών μονάδων είτε σε επίπεδο διευθυντών είτε σε επίπεδο της υπηρεσίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ωθεί τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοζάνη να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξελίσσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώνονται από μόνοι τους, να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να αποκτούν νέες γνώσεις. Η ηγεσία των σχολικών μονάδων μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς και οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα και τη σχολική μονάδα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους λόγους και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης ενώ το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους πιο σημαντικούς παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ενέργειες και τους πιο σημαντικούς παράγοντες που τους παρακινούν σε δράσεις. Για τον έλεγχο και των δύο αυτών ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κλίμακα της παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά στην κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση προκύπτουν πέντε παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια και να εμπλουτίζουν και επικαιροποιούν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση προκύπτει από:

1. Την επιδίωξη της κοινωνικής επαφής: Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν να βελτιωθούν μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν μεγαλύτερη αποδοχή από τον κοινωνικό τους περίγυρο, να συμβαδίσουν με τους συναδέλφους τους αλλά και το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς τους και σε αρκετές περιπτώσεις να αισθανθούν αντάξιοι στα μάτια των παιδιών τους.
2. Την επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη: Πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν κάτι παραπάνω από την διαδικασία της διδασκαλίας και συχνά προσπαθούν να

αποκτήσουν και διοικητικά καθήκοντα. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της επιδίωξης ανώτερων ιεραρχικά θέσεων. Για την απόκτηση διοικητικών θέσεων είναι απαραίτητη η απόκτηση περισσότερων προσόντων και η κατοχή επιμορφωτικών τίτλων σπουδών. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια λειτουργεί ως μέσο για τις περιπτώσεις τέτοιων εκπαιδευτικών για να οδηγηθούν σε μια ανώτερη διοικητικά θέση.

3. Το ενδιαφέρον για μάθηση: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, ζωντάνια εξαιτίας της επαφής με τα παιδιά και συνεχούς ανανέωσης εξαιτίας των συχνών και πολλές φορές ριζικών αλλαγών που εφαρμόζονται στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν ως άτομα καθώς δεν επιθυμούν μόνο να διδάσκουν αλλά και να διδάσκονται. Για αυτό είναι θετικοί στην προοπτική εκπαιδευτικών δράσεων για την ανάπτυξη υπαρχόντων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας.
4. Την προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς: Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσεγγίσουν κατά το δυνατόν πιο άμεσα και αποτελεσματικά τους μαθητές τους εφαρμόζοντας συχνά και διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες και το εύρος δυνατοτήτων που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές και διδακτικές για τους ίδιους διαδικασίες εξυπηρετεί στην καλύτερη προετοιμασία τους για το υλικό της τάξης, του τρόπου παρουσίασης της ύλης στους μαθητές και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται μέσα στον προγραμματισμό και το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης.
5. Την επιδίωξη ανάπτυξης και βελτίωσης με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωση: Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αριστεία όχι μόνο για επαγγελματικούς σκοπούς αλλά και για την επίτευξη ατομικών και προσωπικών στόχων που σχετίζονται με τα συναισθήματα του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό. Αναζητούν συχνά την γνώση και την εξέλιξή τους γιατί το θεωρούν το καλύτερο δυνατό για τον εαυτό τους και για σκοπούς ικανοποίησης της ανησυχίας που εκφράζουν για συνεχή βελτίωση. Η τάση αυτή σχετίζεται με τους σκοπούς της αυτοπραγμάτωσης και της επίτευξης της αριστείας.

Όσον αφορά στην κλίμακα της παρακίνησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτουν οκτώ παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακινούνται από:

1. Την ανάπτυξη και βελτίωση: Στόχος των εκπαιδευτικών παραμένει η βελτίωση της δικής τους αποτελεσματικότητας γιατί συνδέεται και με την καλύτερη απόδοση των μαθητών τους, το καλύτερο κλίμα και αλληλεπίδραση μέσα στην σχολική αίθουσα. Μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη και βελτίωση θα επιτευχθεί και ο απώτερος στόχος της σχολικής μονάδας. Για αυτό οι ηγέτες πρέπει να συμβάλουν στην επιδίωξη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη μέσα από την παρότρυνση και ενθάρρυνσή τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, σε δράσεις ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ή και άλλων εκπαιδευτικών μονάδων και σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα προτείνει ή συστήνει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική προσφορά: Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης αναφέρθηκε και στην προηγούμενη κλίμακα και σχετίζεται και με το έργο των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους. Το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργεί πολλαπλασιαστικά όταν συνδέεται με τους ατομικούς τους στόχους καθώς μέσα από τη δική τους βελτίωση προκύπτει και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Παράλληλα, η επιδίωξη της αποτελεσματικότητάς τους οδηγεί και σε μια κοινωνική προσφορά για την τοπική κοινότητα υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν σε ένα καλύτερο αύριο εξοπλίζοντας τους μαθητές τους με τις απαραίτητες γνώσεις και τα εχέγγυα μιας καλής πορείας στο γυμνάσιο και το λύκειο.
3. Την κοινωνική αποδοχή: Η κοινωνική αποδοχή και η επιδίωξη της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργούν παρακινητικά καθώς και οι εκπαιδευτικοί είναι όντα κοινωνικά που επιδιώκουν την αποδοχή, το σεβασμό και την εκτίμηση τόσο από τους συναδέλφους τους όσο και από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η θετική τους αξιολόγηση μέσα στην τάξη ερμηνεύεται και ως θετική αξιολόγηση στην κοινωνία για τους ίδιους και αυτό λειτουργεί θετικά.
4. Το σεβασμό: Η αποδοχή μπορεί να προκύψει μέσα από την απόκτηση του σεβασμού τόσο των συναδέλφων όσο και των γονέων και φυσικά των παιδιών. Η απόκτηση σεβασμού από τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί βασικό εχέγγυο για την ορθή εφαρμογή και λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η έννοια του σεβασμού αφορά κυρίως το σεβασμό των συναδέλφων, του

οικογενειακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης δηλαδή των διευθυντών και υποδιευθυντών τους.

5. Τις ευκαιρίες ανάπτυξης: Οι ευκαιρίες ανάπτυξης αφορούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών είτε αυτή αφορά διοικητικά καθήκοντα είτε αφορά την απόκτηση ρόλου μέντορα για νέους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η ενθάρρυνση της διοίκησης δηλαδή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό στοιχείο για να λειτουργήσει παρακινητικά ο συγκεκριμένος παράγοντας και να οδηγήσει σε αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.
6. Την αναγνώριση του επαγγελματικού περιβάλλοντος: Η αναγνώριση έρχεται μέσα από τις εφαρμογές πρότυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών, βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών και του βαθμού κοινωνικότητας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους.
7. Την ασφάλεια: Η ασφάλεια αφορά τους χώρους στους οποίους πραγματοποιούνται τα μαθήματα και κινούνται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στα ελληνικά σχολεία ο συγκεκριμένος παράγοντας δε λειτουργεί παρακινητικά αλλά κυρίως αποτρεπτικά για τους ίδιους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν προαπαιτούμενη την ασφάλεια και την τήρηση της υγιεινής στους χώρους της σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορούν να αποδώσουν.
8. Τους οικονομικούς παράγοντες: Οι οικονομικοί παράγοντες παρά το γεγονός ότι δεν αφορούν αμιγώς τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή άλλωστε δεν μπορεί να μεταβληθεί παρά μόνο μέσα από διαδικασίες ανέλιξης εντούτοις λειτουργούν ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν να εργάζονται καθώς μέσω των χρημάτων μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες τους όπως την τροφή και τη στέγη. Ακόμη, μέσα από το συγκεκριμένο επάγγελμα έχουν επιλέξει να επιτυγχάνουν όχι μόνο τους επαγγελματικούς αλλά και τους ατομικούς τους στόχους καθώς το επάγγελμα αυτό συνοδεύεται και από συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης (π.χ. καλοκαιρινή ανάπαυλα λόγω παύσης εργασιών των σχολείων).

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται και από ορισμένους περιορισμούς. Οποσδήποτε δεν έχει καλυφθεί κάθε πιθανός παράγοντας επιρροής των εξεταζόμενων μεταβλητών και έτσι τα αποτελέσματα επιδέχονται παρερμηνείας (Lunenburg & Irby, 2008). Επιπλέον, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποιοι από το δείγμα να μην απάντησαν αντικειμενικά στις ερωτήσεις

του ερωτηματολογίου ή να προσπάθησαν να απαντήσουν ιδεατά και όχι με βάση τις πραγματικές τους απόψεις. Ωστόσο, η επιλογή της ποσοτικής έρευνας ήταν κατάλληλη για τους σκοπούς της εργασίας και της χρήσης ερευνητικών ερωτημάτων κατά την έναρξη εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Όσον αφορά προτάσεις για μελλοντική έρευνα μια διεύρυνση της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών για παράδειγμα στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας θα οδηγούσε σε συγκρίσιμα αποτελέσματα τόσο μεταξύ των νομών της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας όσο και συνολικά καθώς υπάρχουν και ορισμένες κλιματικές διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή που ενδεχομένως επηρεάσουν τα αποτελέσματα και τη σημασία των παραγόντων που εξετάζονται. Για παράδειγμα, η ασφάλεια και η υγιεινή υπό τη σκοπιά του εργασιακού περιβάλλοντος μπορεί να έχουν διαφορετική προτεραιότητα και αξία για τους εκπαιδευτικούς στη Φλώρινα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στη Θεσσαλονίκη.

Μια ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εφαρμογή του ίδιου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Alam, M.T. (2011). Factors affecting teachers' motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (1), 298 – 304.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Antonakis, J., House, R.J. (2002). An analysis of the full-range leadership theory: The way forward. In: Avolio, B.J., Yammarino, F.J., (eds). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Amsterdam, JAI, pp. 3-34.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, M. B. (1990). *Bass &Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Application*. 3rd Edition. New York: The Free Press.
- Bass, B.M., Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NY: Harper & Row.
- Berkovich, I., Eyal, O. (2017). The mediating role of principal's transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (2), 316-335.
- Bolman, L.G., Deal, T.E. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Boshier, R. (1971) Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21 (2), 3 – 26.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661 – 675.
- Bredeson, P.V., Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In- Service Education*, 26, 385 – 401.

- Burkins, M.J. (2007). *Coaching for balance: How to meet the challenges of literacy coaching*. International Literacy Association.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Campbell T., Slaughter S. (1999). Faculty and administrators' attitude towards potential conflicts of interest, commitment, and equity in university – industry relationships. *Journals of Higher Education*, 70 (3), 309-352.
- Choi, S.L., Goh, C.F., Adam, M.B.H., Tan, O.K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human Resources for Health*, 14, 1-14.
- Churchill, G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dagen, A.S., Bean, R.M. (2014). High – quality research – based professional development: An essential for enhancing high – quality teaching. In L.E. Martin, S.Kraglr, D.J., Quatroche, K.L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices*, PreK – 12 (pp. 42 – 6). New York: Guilford.
- Daniels, E. (2017). Curricular Factors in Middle School Teachers' Motivation to Become and Remain Effective. *RMEL Online*, 40 (5), 1-14.
- Darling – Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω
- DeLuca, C., Bolden, B., Chan, J. (2017). Systematic professional learning through collaborative inquiry: Examining teacher's perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67 – 78.

- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development Theory and Applications*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diebig, M., Bormann, K.C., Rowold, J. (2017). Day- level transformational leadership and followers' daily level of stress: a moderated mediation model of team cooperation, role conflict, and type of communication. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27 (2), 234-249.
- Diyoke, U. (2005). *Educational management: A system approach*. Lagos: Literalized Publications Ltd.
- Epitropaki, O., Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/ transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*. 16, 569-589.
- Evans, L. (2009). Professionalism, professionalism, and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20 – 38.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., Strahan, E.J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Fischer, S.A. (2016). Transformational leadership in nursing: a concept analysis. *Journal of Leading Global Nursing Research*, 72 (11), 2644 – 2653.
- Fletcher, J.K., Kaufer, K. (2003). Shared Leadership: Paradox and possibility. In C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, (pp. 21-47), Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *PNAS*, 111, 8410.
- Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361 – 376.

- Fullan, M., Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: SAGE.
- Gemechu, A.G. (2018). Factors affecting in – service teachers’ motivation: Its implication to quality of education. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 163 – 178.
- Gess-Newsome, J. (2001). The professional development of science teachers for science education reform: A review of literature. In J.Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Professional development: Planning and design*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Gewasari, M., Manullang, B., Sibuea, A.M. (2017). The Determinant Factors That Effect Teacher Performance of Public Senior High School in Deli Serdang District. *Journal of Research & Method in Education*, 7 (1), 12 – 2.
- Glazer, E., Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179 – 193.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*. 21 (2), 55-65.
- Gorozidis, G., Papaioannou, A.G. (2014). Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teacher and Teacher Education*, 39, 1 – 11.
- Gumus, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371.
- Gursoy, G., Ozpolat, E.T. (2020). Professional Development Workshops: Determination and Fulfillment of Educational Requirements in Measurement – Evaluation. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (4), 13 – 27.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R.L., Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Han, J., Yin, H (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1), 18.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College Press.

- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois: University Press.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (7), 1745 – 1784.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13.
- Joyce, B. R., Howey, K., Yarger, S. (1976). ISTE Report I. Palo Alto.
- Judge, T.A., Piccolo, R.F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Kanfer, R., Chen, G., Pritchard, R. (2008). *Work motivation: Past, Present, and the Future*. The Organizational Frontiers Series. Routledge.
- Keller, J.M., Kelly, E.F., Dodge, (1978). *Practitioner Guide to Concept and Measure Of Motivation Syracuse*. New York: ERIC.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2012). *The adult learner*. New York: Routledge.
- Koran, S. (2015). Analyzing EFL Teachers' Initial Job Motivation and Factors Effecting Their Motivation in Fezalar Educational Institutions in Iraq. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 72 – 80.
- Kula, S., Guler, A. (2014). Influence of supervisor support on job satisfaction levels: An evaluation of Turkish National Police (TNP) officers in the Istanbul Police Department. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 9 (2), 209 – 224.

- Langfred, C.W., Moye, N.A. (2004). Effects of task autonomy on performance: An extended model considering motivational, informational, and structural mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 934-945.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο Murphy and K.S. Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R., Brown, S. (1996). Social cognitive approach to career development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.
- Levy, P.E., Cober, R.T., Miller, T. (2002). The effect of transformational and transactional leadership perceptions on feedback- seeking intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1703-1720.
- Lunenburg, F.C., Irby, B.J. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation: Tips and strategies for students in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Corwin.
- Malloy, T., Penprase, B. (2010). Nursing leadership style and psychological work environment. *Journal of Nursing Management*, 8 (6), 715-725.
- Margolis, J., Durbin, R., Doring, A. (2017). The missing link in teacher professional development: Student presence. *Professional Development in Education*, 43 (1), 23 – 35.
- Marshall, E.S. (2011). *Transformational leadership in nursing: From expert clinician to influential leader*. New York: Springer Publishing Co.
- Maslow, A.H. (1965). A theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370 – 379.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- McKeachie W.J. (1997), Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In Bess J.L. (Ed.), *Teaching Well and Liking it*, London: Johns Hopkins University.
- McKeachie W.J. (1997). Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In Bess J.L. (Ed.), *Teaching Well and Liking it*, London: Johns Hopkins University.

- McMillan, D.J., McConnell, B., O’Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – Why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1), 150 – 167.
- McShane, S.L., Von Glinow, M.A. (2007). *Organizational Behavior*. New York: McGraw – Hill.
- Meindl, R.J. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The Leadership Quarterly*, 6 (3), 329-341.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. 4th Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nyam, J. (2014). Teachers’ motivation: A study of the psychological and social factors. *International Journal of Education and Research*, 2 (2)
- Obi, E. (1997). Motivation and Organizational Behavior. In A.N. Ndu, L.O. Ocho, B.S. Okeke (Eds.), *Dynamics of educational administration and management. The Nigerian perspective*. Onitsha: Meks Publishers Ltd.
- Obunadike, J.C. (2013). Development and Validation of Teacher Motivation Assessment Scale for Quality Assurance in Universities in Anambra State. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (6), 95 – 104.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Olmstead, A., Turpen, C. (2016). Assessing the interactivity and prescriptiveness of faculty professional development workshops: The real – time professional development observation tool. *Physical Review Physics Education Research*, 12.
- Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career development and System Theory: Connection theory and practice*. 3rd edition. Career development series, Rotterdam: Sense Publishers.
- Peetsma, T.T.D., Hascher, T., van der Veen, I., Roede, E. (2005). Relations between adolescents’ self – evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209 – 225.
- Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.

- Reise P.S., Waller, N.G., Comrey A.L. (2000), *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.
- Robbins, S.P. (2008). *Organizational Behavior*. 10th Edition. New Jersey: Prentice – Hall.
- Routman, R. (2018). *Literacy essentials: Engagement, excellence, and equity for all learners*. Portland: Stenhouse.
- Rowley (1996). Motivation and academic staff in higher education. *MCB University Press*, 4 (3), 11-16.
- Rusell, M. (2017). The Relationships among Autonomy, Job Satisfaction and Motivation. *Honors Theses*, 23. Διαθέσιμο από: https://digitalcommons.northgeorgia.edu/honors_theses_23.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well – being. *American Psychologist*, 55 (1) 68.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What is in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- 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, 951 – 961.
- Sudja, I.N., Yuesti, A. (2017). The influences of education and training, leadership, work environment, teacher certification on discipline and teacher’s professionalism in high school at Bali Province. *Scientific Research Journal*, 5 (10), 102 – 108.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Ticehurst, G. W., Veal, A. J. (2000). *Business research methods: A managerial approach*. Addison Wesley Longman.
- Tobia, E. (2007). The professional teaching and learning cycle: Implementing a standards-based approach to professional development. *SEDL Letter*, 19 (1), 11 – 15.
- Tsakiridou, E., Kakalopoulou, G., Karamanidou, A., PapadopoulouOu., Tziouvara M.-R. (2014). Economic Crisis and Education in Greece. *Menon, online journal of Educational Research*, (3), 5-25.
- Udokama, N. (1997). Issues in the 6 – 3-3-4 school systems revisited. *Journal of Internal Education*, 31 (2).

Van Veen, K., Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change *Journal of Curriculum Studies*, 38, 85 – 111.

Van Wart, M. (2017). *Leadership in public organizations*. 3rd edition. New York and London: Routledge.

Vrasidas, C., Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich: Information Age Publishing.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wagner, B.D., French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 152 – 171.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*, σσ. 101 -172. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Λαγουμιντζής, Γ.,Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.

Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις: Σιδέρη.

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

Τηλικίδου, Ε.Ι. (2004). *Η έρευνα του μάρκετινγκ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο και τις μορφές παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται για τους σκοπούς εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

- Πριν απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις.
- Σε κάθε ερώτηση δίνετε μόνο μια απάντηση.
- Οι απαντήσεις είναι απόρρητες, ανώνυμες και προσωπικές, όπως τις βιώνει ο καθένας και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν λάθος ή σωστές απαντήσεις.
- Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Αν έχετε ερωτήσεις ή χρειάζεστε περαιτέρω διευκρινίσεις παρακαλούμε επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για την έρευνα (Πολατσίδου Αντωνία, τηλέφωνο 6974329260 , email antoniapoll@yahoo.gr).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Ενότητα Α – Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 18 – 25
- 26 – 35
- 36 – 45
- 46 – 55
- 56 – 65
- 65 +

3. Μορφωτικό επίπεδο

- ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός τίτλος
- Άλλο

4. Εργασιακή εμπειρία

- 0 – 5 έτη
- 6 – 10 έτη
- 11 – 15 έτη
- 16 – 25 έτη
- 25 + έτη

Ενότητα Β – Κλίμακα συμμετοχής στην εκπαίδευση/επιμόρφωση

Στις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε το βαθμό στον οποίο ο καθένας από τους παρακάτω λόγους σας επηρέασε ώστε να συμμετάσχετε σε κάποιο εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα. Επιλέξτε την απάντηση που αντανακλά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την έκταση στην οποία κάθε λόγος σας οδήγησε στην απόφαση να εγγραφείτε και να το παρακολουθήσετε:.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες.	1	2	3	4	5
2. Να γνωρίσω φιλικά διακεείμενους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Να αντισταθμίσω την ελλιπή προηγούμενη εκπαίδευσή μου.	1	2	3	4	5
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/ άνοδο.	1	2	3	4	5
5. Να ξεπεράσω τη σύγχυση και πλήξη της καθημερινότητας.	1	2	3	4	5
6. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή.	1	2	3	4	5
7. Να μιλώ, να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα.	1	2	3	4	5
8. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο.	1	2	3	4	5
9. Να αποκτήσω γενικές	1	2	3	4	5

γνώσεις.					
10. Να μάθω μια άλλη γλώσσα.	1	2	3	4	5
11. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους.	1	2	3	4	5
12. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
13. Να μάθω για τη χαρά της μάθησης.	1	2	3	4	5
14. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση/επιμόρφωση.	1	2	3	4	5
15. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
16. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου.	1	2	3	4	5
17. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς.	1	2	3	4	5
18. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά.	1	2	3	4	5
19. Να κάνω νέους φίλους	1	2	3	4	5
20. Να απαντώ στις απορίες των παιδιών	1	2	3	4	5
21. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό.	1	2	3	4	5
22. Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες.	1	2	3	4	5
23. Να διεκδικήσω θέση στελέχους στην	1	2	3	4	5

εκπαίδευση.					
24. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/ να «ανοίξω το μυαλό μου».	1	2	3	4	5
25. Να βελτιώσω στο μέλλον την οικονομική μου κατάσταση.					

Ενότητα Γ – Παρακίνηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	1	2	3	4	5
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	1	2	3	4	5
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	1	2	3	4	5
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	1	2	3	4	5
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως	1	2	3	4	5

εκπαιδευτικό.					
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	1	2	3	4	5
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	1	2	3	4	5
12. Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	1	2	3	4	5
13. Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	1	2	3	4	5
14. Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	1	2	3	4	5
15. Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1	2	3	4	5
17. Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5
18. Η δουλειά μου μού	1	2	3	4	5

προσφέρει ελευθερία και εξουσία.					
19. Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	1	2	3	4	5
20. Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	1	2	3	4	5
21. Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις.	1	2	3	4	5
22. Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
23. Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
24. Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διάβιου μάθηση.	1	2	3	4	5
25. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	1	2	3	4	5
26. Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5
27. Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	1	2	3	4	5
28. Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
29. Το σχολείο μου υιοθετεί	1	2	3	4	5

<p>μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.</p>					
<p>30. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</p>					