



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. »**

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**της
ΡΟΥΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για τη απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις
Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Θεσσαλονίκη , Ιούλιος 2019

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ,2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών:Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης,(στην Κατεύθυνση :Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από αυτούς έχει το δικαίωμα Ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς,, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. »**

ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**της
ΡΟΥΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων καθηγητής: **Βαλκάνος Ευθύμιος**, Καθηγητής

Μέλη : **Σιπητάνου Αθηνά**, Καθηγήτρια
Σταμπουλής Μιλτιάδης, Επίκουρος καθηγητής

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1. ΓΕΝΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	8
2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	12
Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ Ή Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	12
1. Περίληψη.....	12
2. Το πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	13
3. Ηγεσία.....	16
3.1 Συνδυασμός εφεδρικών στυλ ηγεσίας και ρόλων στην Εκπαίδευση.....	17
3.2 Ηγετικές ικανότητες στην εκπαίδευση	20
3.3 Εφεδρείες Διοικητικών στυλ για επιτυχημένη Ηγεσία	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	24
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ	24
1. Περίληψη.....	24
2. Η Θεωρία των προσδοκιών του Vroom.....	25
3. Το υπόδειγμα της προσδοκίας των Porter και Lawler.....	27
4. Η Θεωρία της στοχοθεσίας των Latham και Locke	29
5. Η Θεωρία της ισότητας – δικαιοσύνης του Adams.....	30
6. Η Θεωρία του λειτουργικού εθισμού του Skinner	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	34
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	34
1. Περίληψη.....	34
2. Συνεργασία	35
3. Η σημασία της συνεργασίας	36
4. Τύποι ανθρώπων, συγκρούσεις και συνέπειες στο χώρο εργασίας.....	37
5. Αντιμέτωπιση συγκρούσεων	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	43
ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	43
1. Περίληψη.....	43

2. Οριοθέτηση της συναδελφικότητας (COLLEGIALITY)	43
3. Ο συνεργατικός σχεδιασμός.....	45
3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναδελφικότητας.....	47
3.2 Δυσκολίες & Εμπόδια.....	48
4. Η σημασία των καλών Διαπροσωπικών Σχέσεων.....	50
5. Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συναδελφικών- συνεργατικών σχέσεων	54
6. Η Σημασία της Επικοινωνίας	57
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα.....	60
ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
1. Περίληψη	60
2. Σκοπός της ερευνητικής πρότασης	62
3. Μέθοδος.....	63
3.1 Ερευνητικά εργαλεία.....	63
3.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	64
3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων - Ερωτηματολόγια.....	66
3.4 Στατιστικές τεχνικές	68
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
1.Περίληψη	69
2. ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά & Εργασιακά Στοιχεία.....	69
3. ΜΕΡΟΣ Β. Παράγοντες Εργασιακής Ικανοποίησης.....	79
4. ΜΕΡΟΣ Γ. Συνολική εργασιακή ικανοποίηση & εξωτερικό περιβάλλον.....	91
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
1.Περίληψη	99
2.Γενικά στοιχεία.....	99
3.Σκοπός της ερευνητικής πρότασης	99
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	106
1. Περίληψη	106
2. Συμπεράσματα -Διαπιστώσεις - Συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων.....	106
3. Προτάσεις για μελλοντική επέκταση της έρευνας.....	115
4. Αδυναμίες και Περιορισμοί της έρευνας	115
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	117
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	121

ΙΣΤΟΧΩΡΟΙ	124
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ	124
ΝΟΜΟΙ	124
ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ.....	125
ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ.....	125
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	126
A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ & ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	126
B. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	127
Γ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ & ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	129
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	133
1. Περίληψη.....	133
2. ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά & Εργασιακά Στοιχεία.....	133
3. ΜΕΡΟΣ Β. Παράγοντες Εργασιακής Ικανοποίησης.....	142
4. ΜΕΡΟΣ Γ. Συνολική εργασιακή ικανοποίηση & εξωτερικό περιβάλλον	173

Στους Αγγέλους της ζωής μου,
ορατούς και αόρατους.

“Coming together is the beginning.
Keeping together is progress.
Working together is success.”

Henry Ford

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζώντας σε μια εποχή που η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί σημαντικό και απαραίτητο κομμάτι της καθημερινότητας, δεν είναι δυνατόν να μην απασχολήσει κανέναν η βελτίωση όλων των επιπέδων εξέλιξης των εκπαιδευτικών ηγετών της χώρας του, όσον αφορά την διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και την αποτελεσματικότητά τους. Οι σημερινοί ηγέτες, όποια θέση και αν κατέχουν, οφείλουν να αποτελούν πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική αλλά και διοικητική διαδικασία αλλά κυρίως οφείλουν να έχουν αποκτήσει όλα τα προσόντα, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας καθημερινά εξελισσόμενης προς το καλύτερο κοινωνίας, των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και να θέτουν σε εφαρμογή προγράμματα και να πετυχαίνουν στόχους μαζί με το σύνολο των εργαζομένων- συνεργατών τους.

Η διοίκηση στην εκπαίδευση, μη μπορώντας να μένει ανεπηρέαστη από κάθε είδους αλλαγές, παρέχει στους εκπαιδευτικούς-διοικητικούς ηγέτες τις δυνατότητες να δημιουργήσουν ευκαιρίες και να αφήσουν το στίγμα τους, όσον αφορά την καινοτομία και την ενεργό συμμετοχή για την επίτευξη στόχων, με κύριο σκοπό τη διαρκή βελτίωση τόσο των ιδίων όσο και των συνεργατών τους και μακροπρόθεσμα της κοινωνίας, εφόσον όλοι αποτελούν ενεργά μέλη της.

Η παρούσα εργασία, μέσω της έρευνας, επιδιώκει την ποιοτική μέτρηση και τον υπολογισμό του βαθμού της αποτελεσματικής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με το συνεργατικό κλίμα των εκπαιδευτικών –διοικητικών ηγετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του βαθμού της αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με τη θέση ευθύνης που κατέχουν και τον τρόπο που ανταπεξέρχονται στα καθήκοντά τους, προϊστάμενοι και αλλά και υφιστάμενοι.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση στην εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό, ηγέτης, προγραμματισμός, συνεργασία, κλίμα εμπιστοσύνης, εργασιακές συγκρούσεις, εργασία & κίνητρα.

ABSTRACT

Living at a time when professional development is an important and integral part of everyday life, it is impossible not to care about improving the level of development of one's country's educational leaders in terms of managing human resources and their effectiveness. Today's leaders, whatever their position, should act as a model and an example for all those involved in the educational and administrative process, but above all they must be equipped with all the necessary skills to be able to cope with the requirements of a constantly evolving society and educational organizations, as well as to implement programs and achieve goals together with all their employees and partners.

Management in education, unable to remain unaffected by any kind of change, offers educators-administrative leaders the ability to create opportunities and leave their mark in terms of innovation and active participation to the achievement of goals, with the main purpose of continuous improvement not only of themselves and their collaborators but also society in the long run, in which they are actively involved.

The present work, through research, seeks to measure and quantify the degree of effective human resource management combined with the co-operative climate of the educators - leaders of secondary education and their degree of effectiveness, in relation to the position of responsibility they possess and the way they fulfill their duties, employers or employees.

Keywords: Administration in Education, Human Resources, Leader, Planning, Cooperation, Confidence, Labor Conflict, Work & Motivation.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΓΕΝΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Οι εργασιακές σχέσεις και η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν ένα θέμα μείζονος σημασίας στους εργασιακούς χώρους και μπορούν να είναι ένας από τους παράγοντες που θα επηρεάσουν την αποδοτικότητα των εργαζομένων.

Όταν εκδηλώνονται αρνητικές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο, λόγω απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων, η απόδοση των εργαζομένων δεν είναι η επιθυμητή. Οι εργασιακές σχέσεις συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την εργασιακή συνεργασία και την εργασιακή ικανοποίηση. Αν ο εργαζόμενος νιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του αλλά και από το εργασιακό κλίμα, τότε είναι πιο παραγωγικός και συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη του τομέα που εργάζεται.

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση σχέση με την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και προέρχεται από καταστάσεις και χαρακτηριστικά όπως ο μισθός, το ωράριο εργασίας, οι σχέσεις εργαζομένων διοίκησης αλλά και εργαζομένων μεταξύ τους. Η εκπαίδευση, ενώ η εργασιακή ικανοποίηση αλλά και η κατάρτιση είναι πεδία τα οποία μελετώνται στις εργασιακές σχέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Μπορούμε να πούμε ότι οι εργασιακές σχέσεις αναφέρονται επίσης στην εφαρμογή και τη δημιουργία κάποιων κανόνων μέσα σε ένα εργασιακό περιβάλλον, ενώ η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στο συναισθηματικό αντίκτυπο των κανόνων αυτών στους εργαζομένους.

2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όπως προαναφέραμε οι όροι **ΗΓΕΣΙΑ-ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ –ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ**, δεν εξετάζονται μόνοι τους αλλά σε συνδυασμό με άλλους όρους, όπως είναι το άγχος, η επαγγελματική ικανοποίηση, η ανθεκτικότητα, η επαγγελματική εξουθένωση, η παρακίνηση, η συνεργασία, η

αναγνώριση, η αλληλοεκτίμηση κτλ. Στην παρούσα εργασία όλα τα παραπάνω θα τα εξετάσουμε σε συνδυασμό με το ανθρώπινο δυναμικό στελεχών εκπαίδευσης.

Επειδή ωστόσο οι καταστάσεις μεταβάλλονται, οι ηγέτες οφείλουν μονίμως να επιμορφώνονται και επειδή οι παράγοντες επηρεασμού είναι πολλοί, καλό είναι οι διάφορες σχετικές έρευνες αλλά και θεωρίες να επαναλαμβάνονται και αν είναι δυνατόν να επεκτείνονται.

Η παρούσα εργασία μαζί με την έρευνα μελέτη, ασχολήθηκε με το ζήτημα της προσωπικότητας, τις συναδερφικές σχέσεις και την εργασιακή επίδοση και ολοκληρώθηκε μέσα από επτά κεφάλαια.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο εστίασε στην οργανωσιακή συμπεριφορά κάνοντας αναφορά στην έννοια και τα βασικά στοιχεία, τις βασικές αρχές, το σύστημα οργανωσιακής συμπεριφοράς και τα μοντέλα της οργανωσιακής συμπεριφοράς.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστίασε στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές αναλύοντας τις θεωρίες που εστιάζουν στη μελέτη της συμπεριφοράς του ανθρώπου, καθώς και των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται ανάμεσά τους. Επίσης, υπάρχει επικέντρωση στους παράγοντες που καθορίζουν και επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Λόγος έγινε για τις κύριες συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο και την επικοινωνία μέσα στην επιχείρηση.

Έπειτα, το τρίτο κεφάλαιο εστίασε στην επιχειρησιακή διαπροσωπική επικοινωνία ορίζοντας αυτή τη διαδικασία της επικοινωνίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο εμβάθυνε στις συγκρούσεις εντός της επιχείρησης και τα είδη αυτών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο έγινε λόγος για το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Το έκτο κεφάλαιο αποτέλεσε το μεθοδολογικό ερευνητικό σχεδιασμό, όπου έγινε αναφορά στα στοιχεία που εδραιώθηκε η μεθοδολογία.

Το έβδομο κεφάλαιο κατάρτισε τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα και η εργασία έκλεισε με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη θεωρία και την έρευνα.

Ευχαριστίες

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ Ή Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

1. Περίληψη

Η Διοίκηση προσωπικού αποτελεί ειδικό κλάδο στο πλαίσιο της επιστήμης του Management, αναφέρεται δε στο σύνολο των μέτρων, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων μέσα σε κάθε οργανισμό, για το σωστό προσδιορισμό των αναγκών, την πρόσληψη, την απασχόληση και γενικά την εξέλιξη του προσωπικού, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του. Όπως είναι γνωστό, το προσωπικό αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά στοιχεία, που συνθέτουν την έννοια του οργανισμού. Τα υπόλοιπα τρία είναι οι σχέσεις, το περιβάλλον και η εργασία.

Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητο να συνδυάζονται μεταξύ τους σε μια αδιάσπαστη ενότητα, μέσα από ένα αποδοτικό σύστημα οργάνωσης και συντονισμού, ώστε να εξασφαλίζεται η μεγιστοποίηση της απόδοσης του οργανισμού. Ο ρόλος του προσωπικού μέσα στους οργανισμούς είναι κυρίαρχος, διότι όσο τέλεια μηχανικά μέσα και αν χρησιμοποιεί και οποιεσδήποτε σύγχρονες μεθόδους εκτέλεσης της εργασίας κι αν εφαρμόζει ο οργανισμός, χωρίς κατάλληλους ανθρώπους και χωρίς κατάλληλη υποκίνηση τους, είναι αδύνατο να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η αποδοτικότητα με την οποία μπορεί να εργάζεται ένας οργανισμός, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο διοικείται και αξιοποιείται γενικά το προσωπικό που διαθέτει. Για το λόγο αυτό κάθε προϊστάμενος πρέπει να είναι σε θέση να συνεργάζεται αποδοτικά με το προσωπικό του και να επιλύει ικανοποιητικά τα πολλά και ποικίλα προβλήματα που δημιουργούνται από τη διοίκηση του προσωπικού αυτού.

Ειδικότερα η Διοίκηση Προσωπικού αναφέρεται:

- στη μελέτη των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό,

- στην κατάλληλη ανάλυση, περιγραφή και σχεδίαση των έργων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του οργανισμού,
- στον κατάλληλο προγραμματισμό του ανθρωπίνου δυναμικού,
- στην πρόσληψη, την προαγωγή και γενικά την εξέλιξη του προσωπικού,
- στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας, ώστε να εξασφαλίζεται η εναρμόνιση του περιβάλλοντος προς τις ανάγκες του προσωπικού,
- στην άσκηση της εποπτείας,
- στην αξιολόγηση της εργασίας και του προσωπικού,
- στην εκπαίδευση και
- σε άλλα θέματα του προσωπικού (*Φαναριώτης, 1996*).

2. Το πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Έννοια και στόχος των εργασιακών σχέσεων στα πλαίσια της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

- Στόχος της πολιτικής των εργασιακών σχέσεων σε ένα οργανισμό, είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας που προάγει σταθερές, παραγωγικές και αρμονικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης, των εργαζομένων και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (*Armstrong, 2008*).

Οι εργασιακές σχέσεις αναφέρονται σε κάθε επίσημη και ανεπίσημη σχέση εργασίας ανάμεσα σε:

- μισθωτούς (συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι, ενώσεις, σωματεία),
- εργοδότες (επαγγελματικές οργανώσεις) και
- το κράτος (εργασιακούς φορείς) (*Κουκιάδης, 1981· Κανελλόπουλος, 1991· Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001*).

Βάσει του γενικού θεσμικού πλαισίου των εργασιακών σχέσεων, διαμορφώνεται σε οργανωσιακό επίπεδο η πολιτική του οργανισμού σε θέματα όπως: το πλαίσιο που καθορίζει τους όρους και τις εργασίες των εργαζομένων, την εργασιακή συμπεριφορά και απόδοση τους. Στόχος της πολιτικής των εργασιακών σχέσεων, είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας που θα προάγει σταθερές, παραγωγικές και

αρμονικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης του οργανισμού, των εργαζομένων και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (*Armstrong, 2008*).

Το περιεχόμενο μιας πολιτικής εργασιακών σχέσεων ενός οργανισμού περιλαμβάνει (*Καννελόπουλος, 1991· Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2001*):

- Τη συλλογική διαπραγμάτευση σε θέματα όπως: τις διευκολύνσεις που παρέχονται στο σωματείο των εργαζομένων, τη διαδικασία επιβολής πειθαρχικών ποινών, τη διαδικασία υποβολής και διευθέτησης παραπόνων, ατομικών διαφορών, διενέξεων, συγκρούσεων, απολύσεις, κ.α.
- Το καθορισμό των αμοιβών: συστήματα αμοιβών, αξιολόγηση του έργου, κίνητρα αμοιβών, κ.α.
- Την εξασφάλιση εργασίας: διαδικασία και κριτήρια επιλογής ανθρώπινου δυναμικού, εκπαίδευση, συμφωνίες για εθελούσια έξοδο, κ.α. - Το χρόνο εργασίας και την πολιτική αργιών: κανονικό ωράριο εργασίας, αργίες, άδειες, κ.α.
- Τα δικαιώματα εργασίας και αρχαιότητα: προαγωγές, μεταθέσεις, απολύσεις, κ.α.
- Τη πολιτική και τους κανονισμούς σε θέματα υγείας και πρόληψης ατυχημάτων.
- Τη πολιτική σε θέματα ασφάλισης και προγραμμάτων πρόσθετων παροχών. Σημαντικό κομμάτι των δικαιωμάτων των εργαζομένων είναι η αρχή της ισότητας στην απασχόληση και την εργασία και της προστασίας ιδιαίτερα των εργαζομένων που φέρουν ιδιότητες όπως του γονέα, της μητρότητας, και των διακρίσεων λόγω φυλετικής/εθνοτικής καταγωγής, αναπηρίας, ηλικίας, οικογενειακών υποχρεώσεων, φύλου, κ.λπ.

Οι δημογραφικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές έχουν επηρεάσει τις τελευταίες δεκαετίες την παραδοσιακή οικογενειακή δομή, τα σχέδια κινητικότητας και οι προσδοκίες της εργασίας έχουν αλλάξει καθιστώντας αναγκαία την ανταπόκριση των οργανισμών στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εργαζόμενων και της αγοράς εργασίας (*Straw, 1989· Coussey & Jackson, 1991· Collins, Gillert, & Hennessy, 1992*). Μια από τις δυναμικότερες εξελίξεις στην αγορά εργασίας διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα είναι η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό,

όπου για παράδειγμα μόνο για την περίοδο 1995-2000 οι γυναίκες κατέλαβαν το 85% των νέων θέσεων εργασίας (Ντερμανάκης, 2004). Τα τελευταία χρόνια, έχουν υπάρξει πολλές εξελίξεις και αλλαγές σε Εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με την απασχόληση των γυναικών, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τις εθνικές και φυλετικές μειονότητες. Έχουν θεσμοθετηθεί σχετικοί νόμοι προκειμένου να εξαλειφθούν οι διακρίσεις στην απασχόληση και την εργασία και να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν πολιτικές ίσων ευκαιριών (Straw, 1989).

Στα πλαίσια της απασχόλησης και της εργασίας, ως άμεση ή έμμεση διάκριση θεωρείται η διακριτική μεταχείριση σε βάρος συγκεκριμένων ομάδων ατόμων και οι ενέργειες που έχουν ως στόχο την προσβολή της αξιοπρέπειας και τη δημιουργία εκφοβιστικού, ταπεινωτικού και εκφοβιστικού περιβάλλοντος (Brown & Ford, 1977· Forshaw & Pilgerstorfer, 2008). Οι διακρίσεις στην εργασία μπορεί να είναι επίσημες (πρακτικές και πολιτικές που αφορούν τις προσλήψεις, τις αμοιβές, την επαγγελματική εξέλιξη, τις απολύσεις, κ.ο.κ.) ή ανεπίσημες (εργασιακό περιβάλλον, προκαταλήψεις, επιθετικότητα, λεκτική/μη λεκτική παρενόχληση, έλλειψη σεβασμού, κ.ο.κ.) (Levine & Leonard, 1984).

Η απαγόρευση των διακρίσεων στην απασχόληση και την εργασία καλύπτει θέματα όπως:

Τη πρόσβαση στην εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση και απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.

Τους όρους και τα κριτήρια επιλογής, πρόσληψης και επαγγελματικής ανέλιξης στην εργασία. Τους όρους και τις συνθήκες εργασίας όπως τις κοινωνικές παροχές, τις αμοιβές και τις απολύσεις.

Τη συμμετοχή σε συνδικαλιστικές και επαγγελματικές οργανώσεις (Μούζα- Λαζαρίδη, 2006).

Στην Ελλάδα, αρχικά, το ζήτημα των ίσων ευκαιριών αναδείχτηκε κυρίως μέσω της Ευρωπαϊκής νομοθεσίας και των σχετικών Κοινοτικών Οδηγιών. Οι Κοινοτικές Οδηγίες 75/117ΕΟΚ76 και 76/207ΕΟΚ77, για παράδειγμα, προέβλεπαν τα μέτρα για τα κράτη μέλη σχετικά με την κατάρτιση της διάκρισης μεταξύ ανδρών και γυναικών

στον τομέα της απασχόλησης, της εκπαίδευσης, της προαγωγής και της ασφάλειας (Milliori, 1993).

(Άμεση διάκριση νοείται στις περιπτώσεις που ένα άτομο υφίσταται λιγότερο ευνοϊκή μεταχείριση σε σχέση με κάποιο άλλο.

(Έμμεση διάκριση υφίσταται σε περιπτώσεις που μια εργασιακή πρακτική ή κριτήριο θέτει άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά /ιδιότητες σε μειονεκτική θέση σε σχέση με κάποια άλλα άτομα.)

Οδηγία του ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί προσεγγίσεως των νομοθεσιών των Κρατών μελών που αφορούν την εφαρμογή της αρχής της ισότητας των αμοιβών μεταξύ εργαζομένων ανδρών και γυναικών. 77 Οδηγία του ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 9ης Φεβρουαρίου 1976 περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχειρίσεως ανδρών και γυναικών, που αφορά την πρόσβαση σε απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας. 168 ενώ οι πρόσφατες Οδηγίες 2002/73/EK78 και 2006/54/EK79 αντίστοιχα ορίζουν την άμεση και έμμεση διάκριση, την παρενόχληση και τη σεξουαλική παρενόχληση, απαγορεύουν τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών λόγω άδειας εγκυμοσύνης ή μητρότητας, προβλέπουν το δικαίωμα επιστροφής στην ίδια ή σε αντίστοιχη θέση μετά την άδεια μητρότητας, πατρότητας ή υιοθεσίας και θεσπίζουν την εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην πρόσβαση σε εργασία και απασχόληση. Επιπρόσθετα, το Ελληνικό Κοινοβούλιο έχει υιοθετήσει μια σειρά σχετικών ρυθμίσεων, όπως τους Νόμους 3304/200580 και 3488/200681, για την εξασφάλιση της αρχής της ίσης μεταχείρισης και τον περιορισμό των διακρίσεων στον τομέα της απασχόλησης, της εργασίας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης και τον Νόμο 3655/200882 με την θέσπιση της ασφαλιστικής προστασίας και παροχής ειδικής άδειας της μητρότητας.

3. Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε οργανισμού που βασίζεται στο ανθρώπινο δυναμικό. Ο ηγέτης είναι εκείνος που με τις πράξεις και τις συμπεριφορές του θα επηρεάσει τους συνεργάτες του και θα τους εμπνεύσει να εργαστούν με προθυμία για τη διεκπεραίωση του έργου τους (Σαΐτης, 2007). Ο ηγέτης είναι εκείνος που θα καθοδηγήσει και θα επηρεάσει, θα εμπνεύσει και θα οραματιστεί, θα θέσει και θα προσπαθήσει να εκπληρώσει νέους στόχους και οράματα.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή – προϊστάμενου είναι σημαντικά και τον βοηθούν να ασκήσει μια ισορροπημένη ηγεσία, να επιφέρει καινοτομίες και σημαντικά επιτεύγματα. Ο διευθυντής-

προϊστάμενος οφείλει να προσαρμόσει τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας του ανάλογα με τα πρόσωπα που ανήκουν στην ομάδα του, να επιλέξει στοιχεία από διάφορα στυλ ηγεσίας αλλά κατά κύριο λόγο, θα πρέπει να είναι δημοκρατικός, να καταναίμει εξουσίες, να αφήνει πρωτοβουλίες και να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής - ηγέτη είναι σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) το όραμα, οι ικανότητες να μετασχηματίσει το σχολικό πλαίσιο, αλλά και να βρίσκει μέσα για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, ο ρόλος του πρέπει να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ενσυνείδητη δράση, δημιουργικότητα, ευαισθησία και τέλος να ολοκληρώνεται με επαγγελματισμό.

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα θεωρείται ηγέτης και πυξίδα του Οργανισμού, όταν καλύπτει πολλαπλούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί αναφέρονται παρακάτω :

- α) Εκπαιδευτικός Ηγέτης
- β) Μετασχηματιστικός ηγέτης
- γ) Εμπυχωτής ηγέτης
- δ) Διοικητικός ηγέτης
- ε) Διαμεσολαβητής ηγέτης
- στ) Σύνδεσμος ηγέτης

3.1 Συνδυασμός εφεδρικών στυλ ηγεσίας και ρόλων στην Εκπαίδευση

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα θεωρείται ηγέτης και πυξίδα του Οργανισμού, όταν καλύπτει πολλαπλούς ρόλους.

Οι ρόλοι αυτοί αναφέρονται παρακάτω:

- α) Εκπαιδευτικός Ηγέτης**

Η αποστολή της εκπαίδευσης αποτελεί στο στόχο του συγκεκριμένου είδους διευθυντή. Η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, αλλά και από την άλλη πλευρά η καταστολή του εφησυχασμού, πρέπει να αποτελούν τα μέσα που επιλέγει για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, την εφαρμογή, την αξιολόγηση, την ανάπτυξη και την ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Ακόμα είναι σημαντικό να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και κατεύθυνση στο εκπαιδευτικό προσωπικό αναφορικά με θέματα διδασκαλίας, καθώς αποτελεί το φάρο της έμπνευσης και της γνώσης. Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει, αποτελώντας πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς - συνεργάτες του. Προωθεί την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας και τέλος συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

β) Μετασχηματιστικός ηγέτης

Το όραμα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να είναι σαφές, ευνόητο και αποδεκτό από όλους. Επιπλέον, θα πρέπει να συνάδει με το αξιακό σύστημα, τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και με τις αρχές που διέπουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό είναι το έργο του μετασχηματιστικού ηγέτη. Συνεπώς, η δουλειά που κάνει στο σχολείο στοχεύει στο να μπορέσει να υλοποιήσει το όραμα αυτό, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Η καθημερινή πρακτική του λειτουργεί προς την επίτευξη αυτού το αναγκαίου οράματος. Τέλος, πρέπει να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για την κινητοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και να συνεργάζεται μαζί τους για μία κοινή κουλτούρα και όχι να τους υπονομεύει. Γενικά, είναι δεδομένο ότι πρέπει να είναι ηγέτης της αλλαγής, στηρίζοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και προωθώντας καινοτόμες πρακτικές (Σαΐτης, 2002).

γ) Εμπυχωτής ηγέτης

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος που να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, ισοτιμία, αξιοπρέπεια, σεβασμό και ενδιαφέρον, αποτελεί το κύριο μέλημα του. Υπό αυτό το πρίσμα ο «εμπυχωτής ηγέτης» είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας και την προώθηση συνεργασιών. Καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων μεταξύ των

εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι σημαντικό να φροντίσει για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους παλιότερους συνδέλους. Η διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί κύριο σκοπό, αλλά και είναι απαραίτητο να παρέχει την κατάλληλη ομαδική ή ατομική ανταμοιβή στους συνεργάτες του. Τέλος, πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να είναι και αυτοί ηγέτες, αξιοποιώντας τις ηγετικές ικανότητες τους (Πασιαρδής, 2012).

δ) Διοικητικός ηγέτης

Η αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, σύμφωνα με τις αρχές της διοίκησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ο σκοπός του διοικητικού ηγέτη. Συνεπώς αποτελεί έναν φροντιστή της μη τυπικής οργανωτικής δομής έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται ομαδικότητα, συνεργασία και αλληλεγγύη, μειώνοντας ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να παρεμποδίσουν. Έτσι, πρέπει να φροντίζει για την καλύτερη υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, την αποδοτική αξιοποίηση όλων των πόρων που είναι διαθέσιμοι (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών, χρόνου), αλλά και τις σύγχρονες τεχνολογίες (Everard & Morris, 1999).

ε) Διαμεσολαβητής ηγέτης

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγέτη έχει ως κύριο μέλημά του την εκπλήρωση των προγραμματικών στόχων. Παράλληλα, πρέπει να αναπτύξει την υπευθυνότητα του προσωπικού του, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Αποσαφηνίζει τις ευθύνες κάθε οργάνου μονομελούς ή συλλογικού, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη στα συλλογικά όργανα. Στον εκπαιδευτικό απολογισμό είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνει τους γονείς, την τοπική κοινωνία και κάθε ενδιαφερόμενο, αναδεικνύοντας την προσωπική συνεισφορά του καθενός και διοχετεύοντας σε κάθε μέλος την ανατροφοδότηση από άλλους (Bush, 2008).

στ) Σύνδεσμος ηγέτης

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγέτη αποτελεί το «σύνδεσμο» ανάμεσα στις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου. Έτσι πρέπει να μεριμνήσει για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των ρατσιστικών καθώς και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Σε αυτό θα συμβάλλει η σύνδεση

των εμπειριών των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα έξω από το σχολείο. Για να το επιτύχει αυτό ενδείκνυται να αναπτύξει την απαραίτητη συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς με σκοπό την επίτευξη της ακαδημαϊκής, της πνευματικής, της κοινωνικής, της συναισθηματικής, της ηθικής και της πολιτισμικής ευημερίας των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

3.2 Ηγετικές ικανότητες στην εκπαίδευση

Οι ηγετικές ικανότητες ενός διευθυντή εστιάζουν στο να δημιουργήσει ένα όραμα, να καθοδηγήσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αναπτύξει τη συνεργατική κουλτούρα και υπευθυνότητα, να διοικεί αποδοτικά έναν οργανισμό και να συνδέσει τη σχολική κοινότητα με την ευρύτερη κοινωνία (Gronn, 2000).

Αναλύοντας τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η δημιουργία οράματος από ένα στέλεχος σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό προϋποθέτει το να μπορεί να το κάνει, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να χαρακτηρίζεται από οργανωμένη σκέψη, αλλά και να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις κρίσεις και τα προβλήματα.

Επίσης η ενσυναίσθηση και ο συντονισμός καταστάσεων, προγραμμάτων μαζί με τη διαφάνεια και την προσήλωση στο όραμα θα οδηγήσει στην έμπνευση στην κινητοποίηση του προσωπικού και στην ενεργή εποικοδομητική συμμετοχή του.

Συμπληρωματικά η καθοδήγηση της διδασκαλίας προέρχεται από την έμπνευση, την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών, τις δεξιότητες πρόσληψης, ανάλυσης και ερμηνείας των καταστάσεων και των γεγονότων. Καθώς επίσης και με την ικανότητα προώθησης διαλόγου που θεωρείται απαραίτητη από ένα ηγετικό στέλεχος όπως και το να μπορεί να επιλέξει και να αναπτύξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η ηγεσία θα πρέπει να κατευθύνεται προς την ενσυναίσθηση, να καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τον άλλο και να ενισχύει τις σχέσεις συνεργασίας για να συνεχίσει η συνεργατικότητα να υφίσταται. Αυτό αποτελεί το επίκεντρο για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να καλλιεργούνται και να εξελίσσονται σε ένα τόσο μεταβαλλόμενο και ιδιαίτερο χώρο.

Τέλος η ανάπτυξη σχέσεων με παράγοντες εκτός της σχολικής κοινότητας και η ικανότητα παροχής ανατροφοδότησης θα οδηγήσει σε ανάπτυξη ανταλλαγής απόψεων, προβληματισμών και κοινωνικών σχέσεων.

Τα γενικά χαρακτηριστικά ηγετών της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις σύγχρονες συνθήκες απαιτούν από το διευθυντή ηγέτη να συνδυάσει δύο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, το δημοκρατικό και το συμμετοχικό. Είναι σημαντικό, λοιπόν, σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση να χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό επίπεδο τόσο νοητικών όσο και τεχνικών δεξιοτήτων, να είναι προσηλωμένος στο σκοπό της εκπαίδευσης, αλλά και να διακατέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου καθώς και η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις των στελεχών. Βασικός στόχος των στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί η συνεχής βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διοικούν.

Οι νέες δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης ακολουθούν τις αρχές που ακολουθούν (*Stewart, 2006*) :

- Ο νέο-διοικητισμός είναι «όχημα για αλλαγή».
- Τα στελέχη εκπαίδευσης, με κύριο πρωταγωνιστή το διευθυντή, αποτελούν τον κύριο ενσάρκωτή του νέο-διοικητισμού, σημείο καίριο για την αλλαγή των οργανωσιακών δομών-καθεστώτων των σχολείων.
- Η υιοθέτηση, από τη πλευρά των «νέων μάντζερς», τεχνικών προερχόμενων από τη διοίκηση ολικής ποιότητας και τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού βοηθά την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (*Παπαδάκης, 2003*).

3.3 Εφεδρείες Διοικητικών στυλ για επιτυχημένη Ηγεσία

Οι παραδοσιακές θεωρίες για την ηγεσία περιλαμβάνουν τη συμπεριφορική φιλοσοφία, τη θεωρία των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, τη χαρισματική ηγεσία κλπ. Παρατηρείται ότι υφίσταται αλλαγή πλεύσης από τις παραδοσιακές θεωρίες προς τις νεώτερες. Τέτοια παραδείγματα είναι η συναλλακτική, η κατανεμημένη και η μετασχηματιστική ηγεσία. Ωστόσο οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι πρέπει να γίνει εκτενέστερη έρευνα σχετικά με τις νέες μορφές ηγεσίας, αλλά και να αναπτυχθούν τα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις.

Για παράδειγμα, αναφορικά με την κατανεμημένη ηγεσία, υπάρχει εξάρτηση από την ποιότητα της κατανομής, τη μέθοδο και τον σκοπό της.

«Το να μοιράζεται η ηγεσία σε περισσότερους ανθρώπους είναι μια επικίνδυνη προσπάθεια και πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη κατανομή της επαγγελματικής ανεπάρκειας» (Timperley, 2005: 395).

Σύμφωνα με τους Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins (2007:338) *«δεν πρέπει να αποσιωπάται το γεγονός ότι η κατανομή της ηγεσίας σε οργανισμούς, ειδικά σε χώρες που δεν έχουν κουλτούρα συνεργασίας, έχει συνδεθεί με την αναποτελεσματικότητα που απορρέει από το μεγάλο αριθμό ηγετών και τις διαφωνίες ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες»*

Οι Hoy & Miskel (2013) επισημαίνουν ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την επιθυμία να συμμετάσχουν στην ηγεσία. Αυτό απορρέει από δεδομένα που δείχνουν ότι το να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων δεν είναι πάντοτε επιθυμητό.

Οι κριτές του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπογραμμίζουν ότι υπάρχει δυσανάλογη επικέντρωση στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του ηγέτη, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής είναι η μόνη πηγή της ηγεσίας στο σχολείο (Evers & Lakomski, 1996). Οι Leithwood και Jantzi (2000), δεν αποδέχονται τη συγκεκριμένη άποψη και εισηγούνται ότι ο διευθυντής πρέπει να κατανέμει την ηγεσία τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και σε εξωτερικούς φορείς (Menon- Eliophotou, 2011).

Η ερευνητική δραστηριότητα έχει αναδείξει το γεγονός ότι η σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση επηρεάζεται σημαντικά από το ρόλο του σχολικού ηγέτη. Εν τούτοις, η ηγεσία δεν αποτελεί μια μονομερή έννοια αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές, όπως είναι για παράδειγμα οι μαθητές, το σχολικό περιβάλλον κλπ. (Πασιαρδής, 2004). Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι ο ηγέτης του σχολείου είναι σημαντικό να ενσωματώνει στο ρόλο του ποικίλα στυλ ηγεσίας, έτσι ώστε να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται ευκολότερα σε οποιαδήποτε περίπτωση ή δυσκολία εμφανίζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

1. Περίληψη

Ως παρακίνηση εννοείται η προθυμία ενός μέλους μιας οργάνωσης να καταβάλλει προ σπάθεια για την επίτευξη των στόχων της. Το ζήτημα της παρακίνησης είναι το πιο πολυσυζητημένο και αμφιλεγόμενο στη θεματολογία της Εργασιακής Ψυχολογίας και της Οργανωτικής Συμπεριφοράς. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί είναι πολυάριθμες και οι μεταξύ τους αντιθέσεις έντονες και συχνά, αγεφύρωτες. Η εμπειρική έρευνα δεν έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα που να συγκλίνουν. Ακόμη, δεδομένου ότι οι ερευνητικές μεθοδολογίες εγείρουν, συχνά, αντιρρήσεις, ο βαθμός επαλήθευσης-ή πιο σωστά διάψευσης-κάθε θεωρίας από την εμπειρική έρευνα είναι δύσκολο να κριθεί. Παρά τις δυσχέρειες αυτές, το ενδιαφέρον τόσο της θεωρίας όσο και της πράξης της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού για την παρακίνηση παραμένει υψηλό.

Ο λόγος είναι η μεγάλη συνάρτηση μεταξύ παρακίνησης και απόδοσης: από τις τρεις βασικές παραμέτρους που καθορίζουν την απόδοση, δηλαδή τις εργασιακές ρυθμίσεις π.χ. τεχνολογία, οργάνωση, διαδικασίες), την ικανότητα (γνώσεις και δεξιότητες) και την παρακίνηση, η τελευταία είναι αυτή που αναγνωρίζεται ως η πλέον κρίσιμη. Με τη λέξη "παρακίνηση" ή "υποκίνηση" αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα η αγγλική λέξη *motivation*. Χρησιμοποιείται συνήθως ο όρος αυτός γιατί έχει πλέον καθιερωθεί στην ορολογία της Διοίκησης Προσωπικού, αν και δε φαίνεται ότι είναι απολύτως επιτυχής διότι παραπέμπει περισσότερο σε μία εξωγενή διαδικασία ανάπτυξης προθυμίας, δηλαδή στην προσφορά κινήτρων (που είναι ενέργεια), και όχι στην κατάσταση ύπαρξης προθυμίας, η οποία θα περιγραφόταν καλύτερα με τη λέξη *ζήλος*.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μία αποσαφήνιση των σημαντικότερων όρων σχετικά με την παρακίνηση και αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Στη συνέχεια, αναλύονται οι ψυχολογικές θεωρίες που σχετίζονται με τα κίνητρα της συμπεριφοράς, δηλαδή η θεωρία των ενστίκτων, οι θεωρίες της ορμής και της ενίσχυσης και οι γνωστικές θεωρίες.

Παρουσιάζονται οι περισσότερες προσεγγίσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως είναι η προσέγγιση του Freud, η θεωρία της ομοιοστατικής κλπ. Τέλος, γίνεται αναφορά και στις θεωρίες της προσωπικότητας, δηλαδή στις θεωρίες της σύγκρουσης της ολοκλήρωσης του ατόμου και της συνέπειας.

Είναι σημαντικό αρχικά να οριστεί η έννοια της παρακίνησης. Σύμφωνα με τους Robbins and Judge (2011: 55), «είναι οι διεργασίες - διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του στόχου.»

Ο ορισμός της παρακίνησης περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία: την ενέργεια, την κατεύθυνση και την επιμονή.

«Η ενέργεια αποτελεί μέτρο της έντασης ή της ορμής. Ένας ενθουσιώδης εργαζόμενος με κίνητρα καταβάλλει προσπάθεια και εργάζεται σκληρά» (Robbins, Decenzo and Coulter, 2012). Δεν αρκεί όμως μόνο ο ενθουσιασμός αλλά και η ποιοτική προσπάθεια η οποία θα πρέπει να διοχετεύεται προς την κατεύθυνση που ωφελεί τον οργανισμό. Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω χρειάζεται η επιμονή, δηλαδή η προσήλωση στους στόχους.

2. Η Θεωρία των προσδοκιών του Vroom

Η θεωρία των προσδοκιών εισήχθη στην οργανωσιακή ψυχολογία το 1964 με την έκδοση του βιβλίου του Victor Vroom "Work and Motivation". (Εργασία και Κίνητρα). Οι βασικές σκέψεις του Vroom έχουν τις καταβολές τους στις εργασίες των ψυχολόγων Kurt Lewin και Edward Tolman. Ο Lewin υποστήριζε ότι η συμπεριφορά είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με περιβάλλον του. Η θεωρία του Vroom αποπειράται να ερμηνεύσει τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο προβαίνει σε συγκεκριμένη δράση (Χατζηπαντελή, 1999).

Υπό μορφή συνάρτησης η θεωρία προσδοκιών του Vroom γράφεται:

Απόδοση στην Εργασία = Ικανότητες Εργαζομένου X Παρακίνηση Εργαζόμενου

Valence x Expectancy x Instrumentality = Motivation

Valence (Reward): Η ένταση της επιθυμίας για ανταμοιβές. Για παράδειγμα η προαγωγή στην οργανωτική ιεραρχία, αποτελεί μια θετική επιθυμία για τον εργαζόμενο.

Expectancy (Performance): η προσδοκία του ατόμου ότι η αύξηση της προσπάθειας που καταβάλει στην εργασία του θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσής του. (Πόσο σκληρά έχω εργαστεί για την επίτευξη του στόχου;)

Instrumentality: η πεποίθηση που έχει ο εργαζόμενος ότι η παραπάνω προσπάθεια που κατέβαλε θα γίνει αντιληπτή από την διοίκηση και θα ανταμοιφθεί με ελκυστικές ανταμοιβές.

Η θεωρία προσδοκιών μας αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την διαδικασία της παρακίνησης. Η παρακίνηση κατά συνέπεια είναι συνάρτηση της έντασης για αύξηση των ανταμοιβών, της προσδοκίας ότι η βελτίωση της επίδοσης θα οδηγήσει σε αύξηση των ανταμοιβών, οι οποίες όμως θα έχουν αξία για τον εργαζόμενο. Αντίθετα αν το άτομο πιστεύει ότι η απόδοσή του είναι ανεξάρτητη της προσπάθειάς του ή ότι οι αμοιβές του είναι ανεξάρτητες της προσπάθειας και της απόδοσής του, τότε δε δημιουργείται καμία διάθεση για καταβολή παραπάνω προσπάθειας από πλευράς εργαζομένου. Η θεωρία προσδοκιών δηλαδή υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της σύνδεσης των αμοιβών με την απόδοση.

Για να παρακινηθεί ένας εργαζόμενος θα πρέπει σωρευτικά: να πιστεύει ότι αν καταβάλλει προσπάθεια θα είναι αποδοτικός (προσδοκία απόδοσης) να περιμένει ότι αν είναι αποδοτικός θα ανταμειφθεί (προσδοκία ανταμοιβής) υπό την προϋπόθεση να επιθυμεί τη συγκεκριμένη ανταμοιβή. *«Ο Vroom θεωρεί ότι όλα τα άτομα σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, λαμβάνουν αποφάσεις και κάνουν υπολογισμούς μεταξύ επιλογών και επιλέγουν εκείνες τις ενέργειες-στόχους που οδηγούν στα πιο ανταποδοτικά αποτελέσματα ή στην αποφυγή ενός, λιγότερου επιθυμητού αποτελέσματος π.χ.*

κόπωση, ανασφάλεια» (Χυτήρης, 2001: 63). Ο Vroom αναφέρει ότι όταν υφίσταται μία διαδικασία παρακίνησης, ουσιαστικά αποτελεί μια διαπραγμάτευση μεταξύ δύο ομάδων, των εργαζομένων από τη μία πλευρά και των επιχειρήσεων από την άλλη.

Η γνώμη του εργαζόμενου για το τι θα προσφέρει στην επιχείρηση, αλλά και αυτό που θα πάρει σαν ανταμοιβή από την επιχείρηση, αποτελούν τα δύο γράναζια της παρακίνησης. Οι ανταμοιβές μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικές και εξωτερικές, σε θετικές και αρνητικές. Οι εσωτερικές αμοιβές έχουν αξία αυτές καθ' αυτές και προσδιορίζονται από το ίδιο το άτομο, ενώ οι εξωτερικές προσδιορίζονται από παράγοντες έξω από το άτομο και αποτελούν τα μέσα για να μπορέσει να κατακτήσει άλλες αξίες (π.χ. χρήμα, προαγωγή). Θετικές είναι οι ανταμοιβές που το άτομο επιθυμεί την απόκτησή τους ενώ αρνητικές είναι όσες δεν επιθυμεί (π.χ. πειθαρχική ποινή).

Κύριες αδυναμίες της θεωρίας του Vroom είναι οι εξής:

- Σύμφωνα με τον Mitchell (1975-1982) τα άτομα δεν κάνουν όλους αυτούς του υπολογισμούς πριν επιλέξουν να δράσουν. Επίσης, η θεωρία του Vroom δεν προβλέπει, κατά μέσο όρο, περισσότερο από το 50% της πραγματικής συμπεριφοράς και η μεγάλη απήχηση της θεωρίας οφείλεται στο γεγονός ότι σε εννοιακό, μη επιστημονικό επίπεδο δίνει την εντύπωση του σωστού.
- Σύμφωνα με τους Landy και Becker η θεωρία των προσδοκιών αποτελεί θεωρία «μέσου βεληγεκούς» καθώς δεν μπορεί να εκληφθεί ως καθολική θεωρία ερμηνείας και πρόβλεψης της συμπεριφοράς, αφού ερμηνεύει περιορισμένο αριθμό φαινομένων.

Τέλος, πολλοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει μία δυσκολία εφαρμογής της θεωρίας στην επιχειρησιακή πραγματικότητα

3. Το υπόδειγμα της προσδοκίας των Porter και Lawler

Οι Lyman Porter και Edward Lawler ανέπτυξαν τη δική τους θεωρία παρακίνησης το 1968 ύστερα από επεξεργασία της θεωρίας του Vroom. Αναπτύσσουν ένα πιο πολύπλοκο μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εννοιών και προσδοκά να προσφέρει μία ολοκληρωμένη ερμηνεία του φαινομένου της παρακίνησης. Έχοντας ως κεντρικό άξονα τους βασικούς παράγοντες της

θεωρίας των προσδοκιών, δηλαδή την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, την απόδοση και την ικανοποίηση, προσθέτουν παράγοντες που εξηγούν βαθύτερα την πολύπλοκη διαδικασία της παρακίνησης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η σπουδαιότητα του μοντέλου των Porter και Lawler συνίσταται στο ότι συνδέει την παρακίνηση με την απόδοση και την ικανοποίηση, κάνοντας επίσης φανερή την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Για τη διοικητική πρακτική τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι χρήσιμα:

- Η επιχείρηση πρέπει να αναπτύσσει μια πολιτική αμοιβών που θα αυξάνει την πιθανότητα (προσδοκία) των εργαζομένων για τη σχέση μεταξύ προσπάθειας, απόδοσης και ανταμοιβών και να βελτιώνει αυτή τη σχέση.
- Η δομή των παρεχόμενων ανταμοιβών πρέπει να παίρνει τη μορφή που αυξάνει την αξία τους ή την ένταση με την οποία οι εργαζόμενοι τις επιθυμούν. Δηλαδή, οι ανταμοιβές πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του εργαζομένου.
- Οι ρόλοι ή τα καθήκοντα πρέπει να είναι καθορισμένα και σαφή, ώστε με την κατάλληλη επικοινωνία να γίνονται αντιληπτά από τους εργαζομένους όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά.
- Η βελτίωση των ικανοτήτων τους που θα έχει ως συνέπεια την αύξηση της απόδοσης και επομένως της ικανοποίησής τους, πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη της διοίκησης.
- Η πολιτική ανταμοιβών και η επικοινωνία πρέπει να δημιουργούν το αίσθημα του δικαίου στους εργαζομένους.

Η διοίκηση πρέπει να διαμορφώνει εκείνο το οργανωτικό πλαίσιο, να παρέχει τα απαραίτητα μέσα και την απαραίτητη καθοδήγηση και υποστήριξη, έτσι ώστε η προσπάθεια του εργαζομένου να οδηγεί στην υψηλότερη δυνατή απόδοση. Ανάλογα λοιπόν με το πώς η επιχείρηση θα χειρισθεί τις μεταβλητές και τις σχέσεις που εμπεριέχει το μοντέλο των Porter και Lawler μπορεί να δημιουργήσει έναν ενάρετο ή ένα φαύλο κύκλο ως προς την παρακίνηση (Μπουραντάς, 2002).

4. Η Θεωρία της στοχοθεσίας των Latham και Locke

Οι Gary Latham και Edwin Locke υπέθεσαν ότι οι στόχοι, καθότι βρίσκονται πιο κοντά στην πράξη απ' ό,τι οι ανάγκες και οι αξίες, θα πρέπει να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά πιο επακριβώς. Βασιζόμενοι σε αυτή την υπόθεση διατύπωσαν ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ στόχων και απόδοσης. Πριν αναφερθούν τα κυριότερα συμπεράσματα θα παρατεθεί ο ορισμός του στόχου. Σύμφωνα με τον Bauer & Geen (1996) στόχος είναι κάτι περισσότερο από μία επιθυμία ή μια ευχή να συμβεί κάτι. Είναι μία τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή, εφόσον υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολής κόπου και προσπάθειας. Τα βασικότερα σημεία της θεωρίας της στοχοθεσίας είναι τα εξής:

- Η επιτυχημένη απόδοση αυξάνεται όταν υπάρχουν συγκεκριμένοι και δύσκολοι στόχοι, παρά όταν δεν έχει οριστεί κανένας ή όταν ο στόχος είναι γενικόλογος και αόριστος π.χ. «κάντε το καλύτερο δυνατό».
- Οι μηχανισμοί μέσω των οποίων οι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση είναι: η προσπάθεια προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, η επιμονή, και η αναζήτηση της καταλληλότερης στρατηγικής με γνώμονα τις ατομικές αντιληπτικές ικανότητες.
- Η στοχοθεσία πρέπει να συνδυάζεται με την ανατροφοδότηση, δηλαδή την παροχή έγκαιρης πληροφόρησης σχετικά με το βαθμό επιτυχίας των στόχων.
- Η αποδοχή των στόχων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της απόδοσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η στοχοθεσία πρέπει να συνδυάζεται με την ανατροφοδότηση, δηλαδή την παροχή έγκαιρης πληροφόρησης για το βαθμό επιτυχίας στην κάλυψη των στόχων, Η αποδοχή των στόχων αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της απόδοσης, Η αποδοχή των στόχων δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τη συμμετοχή στη διαδικασία καθορισμού τους. αλλά επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η προσδοκία επίτευξης των στόχων και η αξία των στόχων. Η χρηματική αμοιβή μπορεί να επηρεάσει τη στοχοθεσία με διάφορους τρόπους: μπορεί να ενθαρρύνει τον

αυθόρμητο ορισμό στόχων (εκεί που δεν υπάρχουν καθόλου στόχοι), μπορεί να οδηγήσει στον ορισμό στόχων υψηλότερων από αυτούς που θα είχαν τεθεί αν δεν υπήρχε η αμοιβή και, ακόμη, μπορεί να οδηγήσει σε πληρέστερη αποδοχή των στόχων,) Η αποτελεσματικότητα της στοχοθεσίας δεν συνδέεται κατά σταθερό και μόνιμο τρόπο με τις ατομικές διαφορές (π.χ. δημογραφικές, προσωπικότητας κλπ.), ιδίως όταν οι στόχοι είναι δεδομένοι και δεν τίθενται από τον ίδιο τον εργαζόμενο. Η θεωρία της στοχοθεσίας έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία των προσδοκιών, η οποία υποστηρίζει ότι η παρακίνηση είναι τόσο μεγαλύτερη όσο πιο εύκολοι είναι οι στόχοι. Κάποιες έρευνες φαίνεται να επιλύουν αυτή τη διαφορά δείχνοντας ότι η θεωρία της στοχοθεσίας ισχύει μεταξύ ομάδων, ενώ η θεωρία των προσδοκιών ισχύει για τα μέλη της ίδιας ομάδας.

5. Η Θεωρία της ισότητας – δικαιοσύνης του Adams

Η θεωρία που ανέπτυξε ο John Stacey Adams (1963) στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι επιθυμούν να υπάρχει δικαιοσύνη στις σχέσεις συναλλαγής που έχουν με άλλους ανθρώπους ή με οργανώσεις. Το αίσθημα δικαιοσύνης δημιουργείται μέσω μιας διαδικασίας συγκρίσεων, κατά την οποία αξιολογούνται τα εισερχόμενα (Χατζηπαντελή, 1999).

Ο Adams (1963) θεωρεί πως οι υπάλληλοι θα έχουν αυξημένα κίνητρα αν τους συμπεριφέρονται δίκαια. Δηλαδή, η θεωρία της δικαιοσύνης αναφέρεται στην σχέση μεταξύ την παρακίνηση των υπαλλήλων και την ιδέα της ισότητας που έχουν αναπτύξει. Το αναφερόμενο σαν συνεισφορά παραπέμπει στην εμπειρία, στα προσόντα, στην εξειδίκευση, και στις προσωπικές ικανότητες του υπαλλήλου.

Τα αναφερόμενα ως απολαβές παραπέμπουν στη δύναμη, το status, στις ευέλικτες εργασιακές διευθετήσεις, στην εργασιακή ποικιλία, στις αποζημιώσεις (υλικές), και στην ικανοποίηση. Ένας υπάλληλος θεωρεί ότι ο εργοδότης του συμπεριφέρεται δίκαια όταν η συχνότητα της συνεισφοράς του είναι ίση με αυτή των γύρω του.

- Οι υπάλληλοι μετρούν διαφορετικά το σύνολο της συνεισφοράς τους και των απολαβών από την εταιρεία. Για παράδειγμα μια εργαζόμενη μητέρα μπορεί να δεχθεί λιγότερο μισθό για πιο ευέλικτες ώρες.

- Διαφορετικοί υπάλληλοι αποδίδουν τις προσωπικές αξίες τους στη συνεισφορά και στις απολαβές. Επίσης δυο υπάλληλοι ισάξιων προσόντων και ίδιας εμπειρίας που κάνουν την ίδια δουλειά για τον ίδιο μισθό μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με την εντιμότητα και αμεροληψία της συμφωνίας.
- Οι υπάλληλοι έχουν την δυνατότητα να προσαρμοστούν σε δεδομένη αγοραστική δύναμη.
- Παρόλο που είναι γενικώς αποδεκτό για τους παλαιότερους υπαλλήλους να λαμβάνουν περισσότερη χρηματική αποζημίωση, πρέπει να θέτονται και κάποια όρια ως προς το ποσό, αφού πολλοί υπάλληλοι το θεωρούν ως άδικο.
- Ένας υπάλληλος που πιστεύει ότι δεν λαμβάνει τις ανάλογες απολαβές αναφορικά με την συνεισφορά του μπορεί να μειώσει την 114 συνεισφορά του στην εργασία.
- Ένας υπάλληλος που πιστεύει ότι λαμβάνει μεγαλύτερες απολαβές αναφορικά με την συνεισφορά του στην εργασία μπορεί να προσπαθεί περισσότερο για να αυξήσει την συνεισφορά του αλλά μπορεί και να προσαρμόσει τις ήδη υπάρχουσες αξίες του που αποδίδουν οι δικές του προσωπικές συνεισφορές (Adams, 1963).

6. Η Θεωρία του λειτουργικού εθισμού του Skinner

Η θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου Burrhus Frederic Skinner τοποθετείται στον κλάδο της ψυχολογίας κάτω από την ομπρέλα των «θεωριών τροποποίησης συμπεριφοράς». Η βασική διαφορά τους συγκριτικά με τις γνωστικές θεωρίες έγκειται στο ότι υποστηρίζουν ότι το εξωτερικό περιβάλλον τείνει να καθορίζει τη συμπεριφορά, ενώ οι γνωστικές θεωρίες πρεσβεύουν ότι οι εσωτερικές ανάγκες οδηγούν σε εκδήλωση συμπεριφοράς (Καντάς, 1998).

Οι θεωρίες τροποποίησης συμπεριφοράς βασίζονται στον «νόμο του αποτελέσματος», ο οποίος υιοθετεί ότι κάθε άνθρωπος έχει την τάση να επαναλαμβάνει τη συμπεριφορά που έχει συνδέσει με ευχάριστες συνέπειες και αντιθέτως, να μην επαναλαμβάνει τη συμπεριφορά που συνοδεύεται από αρνητικές συνέπειες.

Τα δύο κύρια στοιχεία της θεωρίας του Skinner (1958) είναι οι ιδέες της ενίσχυσης και του καθορισμού του περιβάλλοντος. Πριν οριστούν αυτές οι έννοιες θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αποδίδονται δύο τύποι συμπεριφοράς στον άνθρωπο: ο αποκρυσιακός και ο λειτουργικός. Ο πρώτος είναι συνάρτηση του άμεσου ερεθίσματος, ενώ ο δεύτερος παρουσιάζεται όταν απουσιάζει οποιοδήποτε φανερό εξωτερικό ερέθισμα. Όταν ο λειτουργικός τύπος συμπεριφοράς ακολουθείται από ένα είδος συνέπειας, που αλλάζει την πιθανότητα ότι αυτή η συμπεριφορά θα συμβεί ξανά στο μέλλον, αυτή η συνέπεια καλείται ενισχυτική. Εάν η συνέπεια αυξάνει τη συχνότητα της συμπεριφοράς τότε καλείται θετική ενισχυτική, εάν τη μειώνει τότε καλείται αρνητική ενισχυτική.

Έτσι, ο Skinner (1968) προτείνει ότι αφού ανακαλύψουμε ποιες συνέπειες λειτουργούν σαν θετικές και αρνητικές ενισχυτικές για μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπως την προσέλευση στην εργασία, μπορούμε να χειριστούμε τη συχνότητα της συμπεριφοράς με τον κατάλληλο χειρισμό των ενισχυτικών. «Ένας υπάλληλος, για παράδειγμα, μπορεί να παρατηρήσει ότι όταν παρέχει εργασία υψηλής ποιότητας, ο προϊστάμενός το αναγνωρίζει. Αν ο υπάλληλος απολαμβάνει την αναγνώριση, η συμπεριφορά του ενισχύεται και έχει την τάση να παρέχει ξανά εργασία υψηλής ποιότητας. Η ενίσχυση θα πρέπει πάντα να βασίζεται στην ορθή συμπεριφορά των υπαλλήλων (Davis and Newstrom 1989).

Το πιο σπουδαίο αυτής της θεωρίας είναι ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στη συνειδητή διαδικασία του οργανισμού (συνειδητό). Η ενίσχυση δεν είναι ένα δυσάρεστο ή ευχάριστο συναίσθημα, αποτελεί απλά μια μέθοδο μεταβολής της συχνότητας της συμπεριφοράς. Για την επιτυχημένη εφαρμογή της θεωρίας του Skinner θα πρέπει να αναπτυχθούν ενισχυτικά προγράμματα τα οποία θα περιγράφουν την άριστη συχνότητα με την οποία θα καθορίζονται οι ανταμοιβές. Οι ανταμοιβές θα μπορούσαν να παρέχονται κάθε φορά που συμβαίνει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (συνεχείς ανταμοιβές) ή θα μπορούσαν να παρέχονται κατά διαστήματα. Έρευνες στο χώρο των επιχειρήσεων κατέδειξαν ότι σε μερικές περιπτώσεις τα ασυνεχή προγράμματα ανταμοιβών είναι καλύτερα από τα συνεχή.

Με γνώμονα τη θεωρία του λειτουργικού εθισμού η Διοίκηση μπορεί να εφαρμόσει ένα σύστημα τροποποίησης της συμπεριφοράς ενισχύοντας τις θετικές συμπεριφορές και χρησιμοποιώντας την τιμωρία μόνο σε ασυνήθιστες και ακραίες

περιστάσεις. Καλό θα ήταν να παρέχεται η ενίσχυση συμπεριφοράς σχετικά συχνά, να χρησιμοποιούνται κατάλληλα σχεδιασμένες διαδικασίες για την ανάπτυξη της σωστής συμπεριφοράς.

Τέλος, προτείνεται η ελαχιστοποίηση του χρόνου μεταξύ της σωστής ανταπόκρισης και της ενισχυτικής συνέπειας, και η αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ώστε να επιτραπεί η εξάλειψή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Περίληψη

Στις καθημερινές τους δραστηριότητες, τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω της επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η επικοινωνία έχει οριστεί ως μία θεμελιώδη κοινωνική διαδικασία. Κάθε επιστημονικός κλάδος που έχει ως αντικείμενο μελέτης του την ανθρώπινη συμπεριφορά και την ανθρώπινη κοινωνία, κατ' ανάγκην οφείλει να ασχοληθεί με την επικοινωνία (*Rahim, Magner, & Shapiro, 2000*).

Πολλές έρευνες έχουν απομονώσει τους παράγοντες, που προάγουν το συγκρουσιακό κλίμα στον εργασιακό τομέα. Κατά καιρούς έχουν ενοχοποιηθεί το άγχος, που προέρχεται από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και τους φρενήρεις ρυθμούς, η κουλτούρα της επιχείρησης, η σύγχυση ρόλων και η επικάλυψη των αρμοδιοτήτων, η οργανωσιακή αλλαγή, η ανασφάλεια και η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, το χαμηλό αίσθημα εργασιακής δικαιοσύνης, η ηγεσία, η διαφορετικότητα και ο ανταγωνισμός των ομάδων και των υποσυστημάτων στην επιχείρηση. Στην Ελλάδα ιδιαίτερα συχνή είναι η πολιτική και συνδικαλιστική πόλωση, γεγονός που συσχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του δημοσίου τομέα, την ανομία και την πελατειακή κουλτούρα.

Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την αλληλεπίδραση του οικογενειακού κλίματος και της εργασίας έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, είναι πιθανό να προκληθεί σύγκρουση και στα δύο πλαίσια. Υπάρχουν ορισμένοι καθοριστικοί παράγοντες που ενδείκνυται να συμβάλλουν σε αυτό, όπως είναι οι ώρες εργασίας, οι υπερωρίες, η ανάγκη για επαγγελματικά ταξίδια, η στήριξη της διοίκησης και των συναδέλφων, η εμφάνιση του εργασιακού άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση, η σύγχυση των ρόλων, το εισόδημα, ο ποιοτικός χρόνος με την οικογένεια, ο αριθμός παιδιών μικρής ηλικίας, ο ανταγωνισμός των συζύγων, και οι διαμάχες ανάμεσα στα ζευγάρια (*Παπάνη, 2011*).

Όταν βρισκόμαστε σε σύγκρουση, λέμε πράγματα που δεν εννοούμε και εννοούμε πράγματα που δεν λέμε. Μόνο σπάνια εκφράζουμε πραγματικά αυτά που ειλικρινά σκεφτόμαστε και αισθανόμαστε ή εκφραζόμαστε με ενσυναίσθηση. Μας εξαναγκάζουν να ταυτιστούμε με την επιφανειακά απεριόριστη δύναμή τους και να παραδώσουμε τον έλεγχο σε κάτι μεγαλύτερο από εμάς (Από την εισαγωγή της έκδοσης –πρόλογος Μπουραντάς - Cloke & Goldsmith, 2014).

2. Συνεργασία

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1995:24), *«Η κουλτούρα της συνεργασίας αναπτύσσεται σε σχολεία, όπου οι συναδελφικές σχέσεις ορίζονται από παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών αλλά και από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες».*

Οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις πρέπει να είναι αυθόρμητες, δηλαδή να ανακύπτουν και διατηρούνται από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, ο διευθυντής μπορεί να στηρίζει σε διοικητικά θέματα τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την περίπτωση ο αυθόρμητος χαρακτήρας δεν είναι απόλυτος.

Επίσης, καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας πρέπει να αποτελεί μια εθελοντική πράξη, η οποία να είναι φυσικό παρεπόμενο της αξίας που τρέφουν οι συνάδελφοι μεταξύ τους και η οποία πηγάζει από την αναγνώριση της εμπειρίας τους, της συμπάθειας ή της πεποίθησης ότι η εργασία από κοινού μπορεί να είναι παραγωγική προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης.

Συν τοις άλλοις, πρέπει οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις να είναι διάχυτες στο χρόνο και το χώρο. Άτυπη, σύντομη και συχνή πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της κοινής εργασίας χωρίς να αποτελεί μια προγραμματισμένη δραστηριότητα. Οι εκφάνσεις της μπορεί να περιλαμβάνουν έπαινους, ευχαριστίες, προσφορά για ανταλλαγή τάξεων στις δύσκολες στιγμές, προτάσεις για νέες ιδέες κλπ. Τέλος, αφού το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να επιλέξει και να έχει τον έλεγχο για την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων, οι δεσμοί αυτοί πρέπει να είναι απρόβλεπτοι. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι όλα τα παραπάνω δυσκολεύονται να βρουν

εφαρμογή στα υπάρχοντα συγκεντρωτικά σχολικά συστήματα, όπου η ηγεσία δεν μοιράζεται, αλλά οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά (Hargreaves, 1994).

«Οι ισχυρές συνεργατικές κουλτούρες είναι βαθιές, προσωπικές και ανθεκτικές. Δεν σχετίζονται μόνο με συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects) ή συμβάντα, αλλά με την καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών» (Fullan & Hargreaves, 1992:134).

Ωστόσο, οι συνεργατικές κουλτούρες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν διάφορα εμπόδια, καθώς είναι περιορισμένες από τη φύση τους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται μόνο σε απλές, διεκπαιρευτικές δραστηριότητες, όπως το να μοιράζονται πόρους, υλικά και ιδέες κλπ. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκφυλίζονται σε βολικές και ευάρεστες κουλτούρες ή - κατά τον A. Hargreaves - υποβαθμίζονται σε καλές και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality). Ένας άλλος κίνδυνος είναι *«η νομιμοποίηση της νόρμας της συνεργασίας, με έναν τέτοιο τρόπο που να εξοστρακίζει τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν να συνεχίσουν να εργάζονται μόνοι τους, γιατί λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα έτσι» (Hargreaves, 1994:73).*

3. Η σημασία της συνεργασίας

Σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη «συνεργασία» σημαίνει α) «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου» και β) «η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που έχουν κοινούς στόχους. Μια συνεργασία χρειάζεται λοιπόν τουλάχιστον δύο εταίρους.

Οι καλές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων στο χώρο εργασίας, έχουν καθοριστική σημασία. Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Η καλλιέργεια των καλών σχέσεων μεταξύ εργαζομένων στο επαγγελματικό περιβάλλον, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εργοδοτών, αλλά και όλων όσοι εμπλέκονται.

Για αυτό λοιπόν, είναι απαραίτητο να αναμένονται και εκ των προτέρων να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ουσιαστικής και γρήγορης επίλυσης τους

Ως παράγοντες διαμόρφωσης θετικού συνεργατικού κλίματος αναφέρονται με μεγάλη συχνότητα οι εξής:

- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του με όλα τα μέλη
- Η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και αυτού με το Διευθυντή
- Η δημιουργία ανοιχτής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας
- Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης
- Η από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών
- Το πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής
- Η ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης και αποδοχής, αναγνώρισης, ικανοποίησης και ευχαρίστησης μεταξύ όλων των μελών (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

4. Τύποι ανθρώπων, συγκρούσεις και συνέπειες στο χώρο εργασίας

Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο μπορεί να έχουν διαφορετικές συνέπειες ανάλογα με τον τύπο ανθρώπου που τις προκαλεί. Παρακάτω θα εξετάσουμε κάποιους από τους πιο αντιπροσωπευτικούς τύπους ανθρώπων που δημιουργούν προβλήματα και συγκρούσεις, και πως μπορούμε να τους χειριστούμε ώστε να ελαχιστοποιήσουμε τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί η συμπεριφορά τους (Jay, 1995).

Ο επιφυλακτικός: Μερικοί άνθρωποι είναι από την φύση τους μη επικοινωνιακοί και δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι αυτό το χαρακτηριστικό τους μπορεί να προκαλέσει προβλήματα συνεννόησης στον συντονισμό της ομάδας για την ολοκλήρωση ενός έργου. Αντί να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες φράσεις όπως «Θα το έχω έτοιμο έως την Τρίτη το πρωί», απαντάνε με επιφωνήματα τύπου «χμμ» και «ωχ». Μπορούν να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν με συγκεκριμένα αιτήματα όπως: «αυτή η αναφορά πρέπει να είναι έτοιμη μέχρι την επόμενη Τρίτη το πρωί και να έχει

περίπου 5.000,00 λέξεις», αντί γενικού τύπου ερωτήσεων όπως: «μπορείς να έχεις αυτή την αναφορά έτοιμη κάποια στιγμή μέσα στην ερχόμενη εβδομάδα;». Αυτοί οι άνθρωποι δεν θα μετατραπούν ξαφνικά σε καλούς και επικοινωνιακούς συζητητές, αρκεί να μάθουν να επικοινωνούν σε βαθμό που θα επιτρέψει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν μαζί τους. Ο κακός ακροατής: Αυτός ο τύπος ανθρώπου δεν ακούει ποτέ προσεχτικά τους συνομιλητές του, με αποτέλεσμα τα καθήκοντα που έχουν ανατεθεί στην ομάδα να μην διεκπεραιώνονται σωστά. Φυσικά ισχυρίζονται ότι ποτέ δεν τους διευκρινίστηκε τι έπρεπε να κάνουν. Υπάρχει, ωστόσο, μια απλή τεχνική για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος: μετά από κάθε συνομιλία, να ερωτώνται: «θέλω να σιγουρευτώ ότι είναι σαφές αυτό που συζητήσαμε. Μπορείς να το επαναλάβεις σε παρακαλώ»

Ο ονειροπόλος: Το πρόβλημα των ανθρώπων αυτού του τύπου είναι η πτώση της παραγωγικότητας και η τάση προς λάθη όταν αρχίζουν να ονειροπολούν. Καλό είναι λοιπόν να αποφεύγεται η ανάθεση μονότονων εργασιών, και να τους δίνεται η δυνατότητα επιλογής των κομματιών του έργου που θα αναλάβουν, εάν αυτό είναι εφικτό. Επιπλέον, καλό είναι να υπάρχουν στην ομάδα τους πιο «προσγειωμένα» μέλη που θα τους κρατάνε σε εγρήγορση.

Ο μοναχικός: Αυτοί είναι ικανοποιημένοι στην απομόνωση τους και στην πραγματικότητα δεν είναι ομαδικοί παίχτες. Δεν πρέπει να τους ασκηθεί πίεση να γίνουν κοινωνικοί γιατί αυτό θα τους οδηγήσει σε περισσότερη εσωστρέφεια. Πρέπει να αναγνωριστούν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας οι θετικές τους ιδιότητες, όπως ότι μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά σε μακροχρόνια βάση μόνοι τους έχοντας κλίση στις εργασίες που απαιτούν προσήλωση στις λεπτομέρειες, οπότε μπορείτε να τους αναθέσετε καθήκοντα που απαιτούν τέτοιες ικανότητες, τις οποίες ενδεχομένως τα άλλα μέλη δεν έχουν. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται και μέσω τηλεφώνου ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γιατί συχνά δεν αισθάνονται άνετα στη φυσική επαφή.

Ο μυστικοπαθής: Έχουν την συνήθεια να αποκρύπτουν πληροφορίες από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, είτε γιατί αισθάνονται δύναμη που τις κατέχουν, είτε γιατί έχουν έντονη την ανάγκη αναγνώρισης. Η λύση είναι να τους ζητούνται πολύ συγκεκριμένες πληροφορίες, και γραπτώς εάν χρειάζεται, ή να τους δίνονται ήδη γνωστές πληροφορίες ώστε να συμπληρώσουν τα στοιχεία που λείπουν. Μετά την

παροχή από την μεριά τους των πληροφοριών που τους ζητήθηκαν, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί η συνεισφορά τους ώστε να ικανοποιηθεί η σχετική τους ανάγκη.

Ο υπερευαίσθητος: Παίρνουν σε προσωπικό επίπεδο την παραμικρή κριτική που τους γίνεται, κάνοντας αδύνατη την αντικειμενική συζήτηση πάνω στην δουλειά τους. Για αυτό πρέπει να αποφεύγονται τα σχόλια για την δουλειά τους μπροστά σε κόσμο, και η κριτική να είναι αντικειμενική και να απευθύνεται ξεκάθαρα στην δουλειά τους και όχι στους ίδιους. Για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους πρέπει να τονίζονται τα θετικά σημεία που υπάρχουν σε κάποια προβληματική κατάσταση λέγοντας π.χ. «παρόλο που η αναφορά σου ήρθε με μια μέρα καθυστέρηση, ήταν πολύ κατατοπιστική και καλοδουλεμένη».

Ο μάρτυρας: Οι μάρτυρες πάντα αναλαμβάνουν επιπλέον εργασία, και ας γκρινιάζουν γι' αυτό. Το πρόβλημα είναι ότι συχνά κάνουν τα άλλα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ένοχοι που δεν εργάζονται τόσο σκληρά όσο αυτοί και η ένταση και η αρνητικότητα τους μπορεί να εξαπλωθεί στην ομάδα. Επίσης, είναι πολύ επιρρεπείς στο στρες. Δεν μπορούν να μετατραπούν σε άτομα που χαλαρώνουν όποτε χρειαστεί, αλλά είναι δυνατό να ελαχιστοποιηθεί η αναστάτωση που προκαλούν γύρω τους αν απορρίπτεται ευγενικά η προσφορά τους να αναλάβουν επιπλέον εργασία, ενώ παράλληλα αναγνωρίζονται τα επιτεύγματα τους και ενθαρρύνονται να κάνουν επαρκή διαλλείματα και να τηρούν το κανονικό ωράριο.

Ο απαισιόδοξος: Όταν κάποιος λέει συνέχεια «ποτέ δεν θα λειτουργήσει αυτό», είναι εξαιρετικά απογοητευτικό και αντιπαραγωγικό. Από την άλλη πλευρά, οι απαισιόδοξοι είναι συχνά αυτοί που εντοπίζοντας τα αδύναμα σημεία του έργου, προτρέπουν την ομάδα να είναι πιο προσεχτική και την εμποδίζουν από το να κάνει λάθη. Για να μην παρασύρουν όμως λόγω αυτής τους της ικανότητας την ομάδα στην απραξία, θα πρέπει να τους ζητείται να γίνουν πιο συγκεκριμένοι αντί να κάνουν γενικές απαισιόδοξες προβλέψεις, καθώς και να βασίζονται σε στοιχεία και όχι σε μόνο στη διαίσθηση τους. Συχνά τους διακατέχει ο φόβος της αποτυχίας και για αυτό αποφεύγουν να πάρουν ρίσκα, ενώ επιδιώκουν και η ομάδα τους να έχει μια ανάλογη στάση. Μια καλή τακτική αντιμετώπισης τέτοιων ατόμων είναι να τους ζητηθεί να πουν ποιο θα είναι το χειρότερο δυνατό σενάριο που θα μπορούσε να συμβεί αν ακολουθήσει η ομάδα τις υπό συζήτηση δράσεις. Η διαδικασία αυτή τους

βοηθά συχνά να βάλουν τα συναισθήματά τους σε μια σειρά, απομακρύνει το φόβο της αποτυχίας και τους απαλλάσσει από μέρος της σχετικής ευθύνης, γιατί ακόμη και αν το σχέδιο αποτύχει, δεν θα τους χρεωθεί προσωπικά η αποτυχία. Αντιθέτως, θα τους έχει ξεκαθαριστεί ότι ο προϊστάμενος θα αναλάβει την ευθύνη για την απόφαση, ή ότι η ομάδα ως σύνολο είναι υπεύθυνη. Συχνά, με αυτό μειώνεται η αίσθηση τους για το βάρος του φορτίου που τους αναλογεί και οι απαισιόδοξοι μπορούν να γίνουν χρήσιμοι συνεργάτες, αν και δεν θα γίνουν ποτέ αισιόδοξοι.

Ο ξερόλας: Οι «ξερόλες» που νομίζουν ότι γνωρίζουν την σωστή λύση για κάθε πρόβλημα και θεωρούν ότι τα κάνουν όλα σωστά είναι εξοργιστικοί! Μπορεί κανείς να πιάσει τον εαυτό του να τους περιμένει στην γωνία για να κάνουν κάποιο λάθος, αλλά αυτό δεν είναι υγιές. Μειώνουν την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας στις ικανότητες τους ως άτομα αλλά και τα επιτεύγματα της ομάδας ως σύνολο, χρεώνοντας στον εαυτό την κάθε καλή ιδέα και την κάθε επιτυχία. Επειδή οι ξερόλες είναι ανίκανοι να παραδεχθούν ότι έκαναν κάποιο λάθος, αντί να τους επισημαίνονται τα λάθη τους, είναι προτιμότερο να τους ζητείται να εξηγήσουν τις ιδέες ή τα σχέδιά τους αναλυτικά έτσι ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τα λάθη τους καθώς μιλούν.

Αν δεν τα εντοπίσουν, μπορεί να χρειαστούν επιπρόσθετες ερωτήσεις που επικεντρώνονται στην περιοχή που χρειάζεται να εξεταστεί καλύτερα. Πρέπει να τους δίνονται τα εύσημα όπου χρειάζεται, αλλά και να προτρέπονται να αναγνωρίσουν την συμβολή των άλλων, λέγοντας για παράδειγμα: «αυτό ήταν μια πολύ καλή ιδέα Μαρία, και η υλοποίηση της ποτέ δεν θα ήταν τόσο αποτελεσματική χωρίς τον εμπνευσμένο σχεδιασμό της Άννας και την παρουσίαση του Νίκου» (Jay, 1995).

Ο συνδυασμός διαφόρων τύπων ανθρώπων στα πλαίσια μιας ομάδας καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκο πρόβλημα τη διευθέτηση ενός περιβάλλοντος ομαλής συνεργασίας και επικοινωνίας. Η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους είναι δύσκολο να προβλεφθεί και συχνά μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα επιβλαβείς συγκρούσεις. Ο «κακός ακροατής» μπορεί εύκολα να προσβάλλει τον «υπερευαίσθητο» εργαζόμενο, ο «μάρτυρας» και ο «ξερόλας» μπορεί να συγκρουστούν, καθώς ο καθένας διεκδικεί για τον εαυτό του τη μερίδα του λέοντος στα εύσημα, ο «επιφυλακτικός» και ο «ονειροπόλος» μπορεί να μην καταφέρουν να συννενοηθούν σωστά, επιρρίπτοντας στη συνέχεια ο ένας στον άλλο την ευθύνη κ.λπ.

Τέτοιες συγκρούσεις λαμβάνουν συχνά προσωπικό χαρακτήρα με πολλαπλές επιβλαβείς συνέπειες:

- κακής ποιότητας παραγόμενη εργασία,
- κακό εργασιακό κλίμα και ψυχρές σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων,
- μείωση της διάθεσης των υπαλλήλων να αποδώσουν στα πλαίσια της ομάδας,
- υιοθέτηση από μέρους τους προσωπικής «ατζέντας» και υποβάθμιση της σημασίας των κοινών στόχων.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να ληφθεί υπόψη η απείρως μεγαλύτερη πολυπλοκότητα κάθε ανθρώπινης προσωπικότητας, σε σχέση με τους στερεοτυπικούς ανθρώπινους τύπους που εξετάσαμε. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχουν έτοιμες «συνταγές» για τη διαχείριση των συγκρούσεων και απαιτείται εμπειρία και κάποιου είδους ταλέντο από τον προϊστάμενο. Παρόλο που δεν μπορεί να αλλάξει η προσωπικότητα των ανθρώπων, μπορούν να ενθαρρυνθούν να αλλάξουν την συμπεριφορά τους, αξιοποιώντας τα θετικά τους χαρακτηριστικά.

5. Αντιμετώπιση συγκρούσεων

Κλειδιά για την αντιμετώπιση των εσωτερικών συγκρούσεων των ομάδων είναι η πρόληψη και η επιμόρφωση. Διαφωνίες πάνω σε θέματα κανονισμών, οργάνωσης και λειτουργίας μπορούν να αποφεύγονται ή να επιλύονται άμεσα με την κατάλληλη προετοιμασία και ενημέρωση των μελών από την πρώτη συγκέντρωσή τους. Για την εξομάλυνση όμως οποιαδήποτε διαμάχης χρειάζονται διαπροσωπικές ικανότητες – δεξιότητες που διδάσκονται, αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και της εργασίας στα πλαίσια ομάδων.

Ο *Weiss (1997)* αναφέρει τέσσερις ικανότητες που πρέπει να έχουν τα μέλη των ομάδων για να μπορούν να διαφωνούν χωρίς να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία της ομάδας.

- ικανότητα του να ακούνε τους συνομιλητές τους, συγκεντρώνοντας την προσοχή τους εκτός από τα λεγόμενα και σε στοιχεία όπως χειρονομίες, στάση σώματος, τόνο φωνής που δίνουν επιπλέον πληροφορίες

- ικανότητα κατανόησης της θέσης και των αισθημάτων των άλλων (η κατανόηση δεν σημαίνει απαραίτητα συμφωνία, αλλά αντίληψη της διαφορετικής άποψης της επιχειρηματολογίας και αποφυγή παρερμηνεύσεων και παρεξηγήσεων)
- ικανότητα ανταπάντησης με παράθεση νέων εναλλακτικών και αντίστοιχης επιχειρηματολογίας με τρόπο που δεν προσβάλλει τους υπόλοιπους
- ικανότητα επίλυσης των διαφορών, με ανάλυση των βαθύτερων αιτιών τους και επιλογή της πιο λογικής και αποδεκτής λύσης.

Με βάση την ανάλυση των *Rayeski and Bryant (1994)* για την κλιμάκωση εντάσεων εντός της ομάδας μπορούν να ακολουθηθούν τρία στάδια:

Συνεργασία: Μόλις εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να επιλυθεί ανεπίσημα μεταξύ των μελών που αφορά, με ανοιχτή, ειλικρινή συζήτηση και αποφυγή υπερβολικών αντιδράσεων.

Μεσολάβηση: Εάν η κατάσταση εκτραχυνθεί, καλείται ένα τρίτο άτομο που διαθέτει μεγαλύτερη πείρα και ικανότητα χειρισμού εντάσεων, όπως ο εμπυχωτής, να μεσολαβήσει ώστε να επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών. Η αποτελεσματικότητα της μεσολάβησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ουδετερότητα του μεσολαβητή και την εμπιστοσύνη που του έχουν οι δύο πλευρές.

Σύσκεψη της ομάδας: Σε περίπτωση που η συνεργασία και η μεσολάβηση αποτύχουν είναι σειρά ολόκληρης της ομάδας να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Σε μία συνάντηση που είναι όλα τα μέλη παρόντα γίνεται ανάλυση της κατάστασης και των επιχειρημάτων των δύο πλευρών, ενώ παράλληλα γίνονται προσπάθειες για σύνδεση του προβλήματος με τις απαιτήσεις της επιχείρησης ή των πελατών.

Σε τέτοιες συναντήσεις είναι σκόπιμο να τηρούνται επακριβώς οι κανόνες της ομάδας και με την καθοδήγηση του επικεφαλής να υπάρχει πλήρης ανατροφοδότηση από όλα τα μέλη σχετικά με το θέμα. Ο επικεφαλής θεωρείται γενικά κύριος υπεύθυνος για την διατήρηση της ηρεμίας εντός της ομάδας και καλείται να ρυθμίζει την παρέμβασή του ανάλογα με το πρόβλημα από μηδαμινή σε αμελητέες αφορμές, έως καταλυτική με την απομάκρυνση μέλους από την ομάδα, μόνο όμως σε ακραίες περιπτώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Περίληψη

Διαπροσωπικές σχέσεις είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που βρίσκονται σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Ο Δαλάι Λάμα έχει πει “Μην επιτρέπετε η συμπεριφορά των άλλων, να καταστρέφει την εσωτερική σας γαλήνη.”

Χωρίς να μας εκπλήσσει, αυτό είναι κάτι που είναι πιο εύκολο να το λέμε παρά να το κάνουμε.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες εμπλέκεται αλλά και δημιουργεί ο κάθε άνθρωπος μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα (οικογενειακό, φιλικό, εργασιακό) αποτελούν το περιεχόμενο αυτού του όρου. Αποτελούν το κοινωνικό δίκτυο και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα του ατόμου, καθώς κανένα ανθρώπινο ον δεν μπορεί να ζει σε μια κοινωνία χωρίς να έχει αναπτύξει μερικές διαπροσωπικές σχέσεις. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται από πολύ μικρή ηλικία, οι κοινωνικές συμπεριφορές ή δεξιότητες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων, αλλά και αυτών με τα παιδιά τους, το μικρό παιδί μαθαίνει να σχετίζεται με τους γύρω του. Πιο συγκεκριμένα δηλαδή, αποκτούν βιώματα από την έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων, τις συζητήσεις, τις διαφωνίες, την αλληλεπίδραση, αλλά και το σεβασμό των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων. Σε ένα μετέπειτα επίπεδο, το φιλικό, το σχολικό κι το επαγγελματικό περιβάλλον αποτελούν τα πλαίσια όπου το παιδί προσθέτει περισσότερα στοιχεία στην κοινωνική ανάπτυξη του.

2. Οριοθέτηση της συναδελφικότητας (COLLEGIALITY)

Οι φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality) διαφέρουν νοηματικά από τη συναδελφικότητα (collegiality), καθώς στον πρώτο όρο αποδίδονται ως συνώνυμα η φιλική διάθεση /συμπάθεια, ενώ στο δεύτερο όρο το νόημα είναι «το πώς τα πάνε μεταξύ τους» οι συνάδελφοι (Barth,1989· Sergiovanni, 2001). Στη δεύτερη

περίπτωση, η αφοσίωση, η εμπιστοσύνη, η άνετη και η εύκολη επικοινωνία χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απαρτίζουν μια στενά δεμένη κοινωνική ομάδα. Αυτά τα στοιχεία, έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αρμονίας στις εργασιακές σχέσεις τους (Sergiovanni,1987·Sergiovanni,2001·Sergiovanni & Starratt, 2007).

Η συναδελφικότητα (collegiality) χαρακτηρίζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μόνο όταν υπάρχουν υψηλά επιπέδα συνεργασίας μεταξύ τους, αλλά και αμοιβαίος σεβασμός, κοινές εργασιακές αξίες και ειδικές συζητήσεις για θέματα μάθησης και διδασκαλίας. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι μόνο φιλικόι μεταξύ τους, τότε δεν μπορεί να γίνεται λόγος για συναδελφικότητα.

Υπό αυτή το πρίσμα, η συναδελφικότητα γεφυρώνει το σχολικό κλίμα με τη κουλτούρα, καθώς υπερβαίνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και εμπλέκεται στο σύστημα των νορμών που ενώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια συλλογική μονάδα, σε μια κοινότητα ανθρώπων που χαρακτηρίζονται από παρεμφερείς αντιλήψεις και στάσεις και κοινές εργασιακές παραδόσεις (Sergiovanni,1987·Sergiovanni,2001·Sergiovanni & Starratt, 2007).

«Η συναδελφικότητα επεκτείνεται πέρα από τα στενά όρια της εργασίας στον κοινωνικό χώρο, αποτελεί ένα μηχανισμό μέσω του οποίου τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αναπτύσσονται, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο και λειτουργώντας οι ίδιοι ως μαθητές» (Barth, 1990:78). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έννοια της «συναδελφικότητας» δε συνάδει με την έννοια της συνεργασίας (collaboration), η οποία δεν έχει βασική προϋπόθεση τη θεσμική βάση.

«Εντελώς άγνωστοι μπορούν να συνεργαστούν για λίγο, ακόμη και περαστικοί που συναντιούνται, όταν κάποιος για παράδειγμα βοηθά μια γηραιά κυρία να περάσει το δρόμο. Η συναδελφικότητα, αντίθετα, προϋποθέτει μια θεσμική δομή, μια οργανωμένη κοινωνία προσώπων που εκτελούν κάποιες κοινές λειτουργίες (collegium)» (Hargreaves, 1995:24).

Η συναδελφική κουλτούρα δεν μπορεί να συσχετιστεί με τη συνεργασία, καθώς κάτι τέτοιο θα θεωρούταν υποβιβασμός. Η κουλτούρα μεταξύ συναδέλφων απαιτεί ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη πολιτιστικών χαρακτηριστικών και οργανωτικών

αλλαγών, όπως είναι η δέσμευση σε ένα κοινό όραμα για το σχολείο, ο συντονισμός της πολιτικής για το σχηματισμό ενός συνεκτικού πλαισίου και προσδοκιών τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και για τους μαθητές. Επίσης, εστιάζει σε τεχνικές αναβάθμισης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της προόδου των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές αποτελούν την απαραίτητη αφετηρία για την αμοιβαία παρατήρηση στην τάξη συναδέλφων, τις συζητήσεις πάνω στη διδασκαλία, την ανταλλαγή προβλημάτων και πετυχημένων πρακτικών, τον πειραματισμό με νέες ιδέες και τον στοχασμό (Hargreaves, 1995).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι στην ελληνόγλωσση και στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία που εστιάζουν στη σχολική κουλτούρα οι όροι «συναδελφικός» (collegial) και «συνεργατικός» (collaborative) χρησιμοποιούνται με εναλλακτικό τρόπο και ισοδυναμούν με τις ευκαιρίες για εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, υποδηλώνουν την αντικατάσταση των παραδοσιακών νορμών της αυτονομίας και της απομόνωσης. Έτσι, και στην παρούσα εργασία οι δύο όροι θα χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμοι, για να χαρακτηρίσουν πρακτικές και ανταλλαγές που φέρνουν κοντά τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

3. Ο συνεργατικός σχεδιασμός

Σ' αυτή τη συνεργατική πρακτική οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στο σχεδιασμό, την έρευνα, την αξιολόγηση και την προετοιμασία διδακτικού υλικού από κοινού, βασιζόμενοι στην εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι, μοιράζονται το φόρτο εργασίας, αλλά και επιβεβαιώνουν τις ερμηνείες των προσεγγίσεων τους θέτοντας υψηλά στάνταρ για τη διδακτική και εκπαιδευτική εργασία τους και για τους μαθητές (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Κατά τη φάση του σχεδιασμού υπάρχουν διάφορα στάδια, ανάμεσα στα οποία υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση. Πρώτα είναι το «χτίσιμο» του οράματος, στη συνέχεια καθορίζονται οι προτεραιότητες, σχεδιάζονται συγκεκριμένοι στόχοι για να διασφαλιστούν οι προτεραιότητες και τέλος υπάρχει ο ανασχεδιασμός. «Η εμπλοκή του προσωπικού στο σχεδιασμό είναι πιο πολύτιμη από σχέδια αυτά καθ' αυτά, γιατί

ενεργοποιεί το προσωπικό και προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη» (Hopkins, Ainscow & West, 1994: 122).

Ο σχεδιασμός μπορεί να συναντήσει διάφορα προβλήματα και εμπόδια που σχετίζονται με το θέμα της κατανόησης από την πλευρά του σχολείου της διαδικασίας του σχεδιασμού. Επίσης, μπορεί να έχουν σχέση με το γεγονός ότι ορισμένα σχολικά πλαίσια μπορεί να δυσκολεύονται στο καθορισμό των κατάλληλων και των επιτεύξιμων στόχων. Ακόμα, μπορεί να αποτύχουν ως προς τη δημιουργία ενός συνδυημένου κρίκου ανάμεσα στο σχεδιασμό και την πρακτική, καθώς αποτελεί ένα ενδεχόμενο να μην ληφθούν υπόψη του οι διαθέσιμοι πόροι ή να μην κοινοποιούνται οι στόχοι του σε αυτούς που πρέπει να εργαστούν για την επίτευξή τους (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Ως μια ευκαιρία για την προώθηση της συναδελφικότητας, σε σχολεία των ΗΠΑ, υφίσταται αξιοποίηση μιας περιόδου κοινής προετοιμασίας. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος, οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα, προκειμένου να συνεργαστούν πάνω στον εκσυγχρονισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή να προετοιμάσουν από κοινού τη διδασκαλία. Από αυτή τη διαδικασία δύναται να προκύψουν κριτικοί φίλοι, να δημιουργηθούν νέες ευκαιρίες για ανταλλαγή επισκέψεων και παρατήρηση στις τάξεις των συναδέλφων και εν τέλει αμοιβαία υποστήριξη πάνω στη διδακτική πρακτική.

Μια μικρή έρευνα δράσης από μια εκπαιδευτικό - μέντορα πέντε νεότερων εκπαιδευτικών στο Bronx επισημαίνει ότι ο χρόνος κοινής προετοιμασίας έχει σημαντικά θετική επίδραση στην προώθηση των συνεργατικών σχέσεων, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συζητούν θέματα που αφορούν τη σχολική τάξη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα καθημερινά διδακτικά τους καθήκοντα σε ένα πιο χαλαρό, άτυπο και μη απειλητικό περιβάλλον και να αναπτύσσουν νέες ικανότητες επηρεαζόμενοι από τα παλαιότερα μέλη της ομάδας. Φανερώνει ακόμη ότι ο χρόνος αυτός είναι πολύτιμος όχι μόνο για την παραγωγή εργασίας αλλά και την παροχή υποστήριξης (Vargas, 2005).

3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναδελφικότητας

«Η συναδελφική κουλτούρα δεν προκύπτει τυχαία ούτε αυτόματα, αλλά «χτίζεται» και συντηρείται μέσω δομών που δημιουργούνται ή τροποποιούνται ενσυνείδητα εντός του σχολείου. Είναι το αποτέλεσμα εσκεμμένων ενεργειών που βασίζονται σε κοινή κατανόηση -συχνά διαισθητική- των συνθηκών που υποστηρίζουν την εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών» (Hopkins, Ainscow & West, 1994:123).

Τόσο ο διευθυντής όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να υποστηρίξουν τη συναδελφικότητα. Η βιβλιογραφία τονίζει το γεγονός ότι για να διαμορφωθεί η κουλτούρα του σχολείου ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, αυτό δεν αρκεί. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η κουλτούρα είναι ο συνδυασμός των αξιών και των νορμών που χαρακτηρίζουν τα διαφορετικά άτομα, αλλά και η σύγκλιση των προσδοκιών ενός συνόλου και όχι μεμονωμένων ατόμων. Παρόλα αυτά, ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι μικρός καθώς πρέπει να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να αντιμετωπίσει ποικίλα εμπόδια, κυρίως αναφορικά με την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους και την ανάληψη περισσότερων ευθυνών.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω είναι δεδομένο ότι η κατεύθυνση που θα πάρει η κουλτούρα του σχολείου, εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην αλληλεπίδρασή τους με άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Συνάπτοντας διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς προωθούν τις συνεργατικές πρακτικές τους (JarzabKowski, 2000).

«Η αξία που τίθεται στη συνεργασία πρέπει να αντανakλάται στην πολιτική του σχολείου και να δηλώνεται με τροποποιήσεις στα ωρολόγια προγράμματα, στα καθήκοντα του προσωπικού και στην πρόσβαση στους πόρους» (Inger, 1993:9).

Η αναγνώριση και ο σεβασμός της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών οδηγεί στη καλλιέργεια της συναδελφικότητας σε ένα σχολείο, καθώς δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Ωστόσο, για να επιτραπεί στο έναν εκπαιδευτικό να παρατηρεί το συνάδελφό του πρέπει να γίνει η απαραίτητη οργάνωση ή η ανακατανομή του χρόνου της σχολικής ημέρας και η δημιουργία κατάλληλων δομών.

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να ανταμείβει την ανάπτυξη της συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για αυτό το λόγο, πρέπει να βρίσκει έμμεσους και άμεσους τρόπους ενίσχυσης, όπως είναι για παράδειγμα το να εξασφαλίσει τον απαιτούμενο χρόνο για συναντήσεις μεταξύ του προσωπικού και για τον από κοινού σχεδιασμό σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα και την προτίμηση του συλλόγου διδασκόντων (Inger,1993 · Hoerr,1996). Ωστόσο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται σε συνεργατικές πρακτικές, καθώς σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι εξοικειωμένοι με τις συνεργατικές πρακτικές.

Είναι σημαντικό όμως, να γίνει κατανοητό ότι από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό προσωπικό επενδύει σε συνεργατικές απόπειρες, τότε θα πρέπει να τους δίνεται και το ανάλογο βήμα στη λήψη των αποφάσεων, καθώς κάποιες επιλογές εναπόκεινται στη διακριτική ευχέρειά τους. Επίσης, από την πλευρά του διευθυντή, πρέπει να εκδηλώνεται έμπρακτα η εκτίμηση που τρέφει για τη συναδελφικότητ. Αυτή η στάση του γίνεται έκδηλη με την ενεργό συμμετοχή του στις συναντήσεις ή τις συμβολικές επιδοκιμασίες και ανταμοιβές προς τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς.

Είναι απαραίτητη ακόμη η εστίαση των προσπαθειών για την ενίσχυση της συναδελφικότητας σε θέματα που έχουν σημασία για τους εκπαιδευτικούς και εδώ έχει σημαντικό ρόλο το πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν επιρροή σε κρίσιμα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολογικής διαδικασίας (Hoerr,1996· Inger,1993).

3.2 Δυσκολίες & Εμπόδια

Το εάν οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν προθυμία να δουλέψουν μαζί με επιτυχία, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι το ποιοτικό περιεχόμενο και η διαθεσιμότητα σχετικών κειμένων και υλικών, ο επαρκής εξοπλισμός και η κατάλληλη ανθρώπινη και υλική υποστήριξη (Inger, 1993). Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί το σημαντικότερο τροχοπέδη για την ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών, καθώς το υποχρεωτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα δρα περιοριστικά, όπως και το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά στην οργάνωση των σχέσεων αυτών (Hargreaves & Fullan,1995). Η νόρμα της απομόνωσης, που

επικρατεί στα σημερινά σχολεία, επηρεάζει ακόμα και αυτά τα ψήγματα συνεργασίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν συμβουλές στους συναδέλφους τους, μόνο αν τους ζητηθεί ή τους επιβληθεί. Συν τοις άλλοις, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν ότι λόγω της εμπειρίας τους έχουν και περισσότερες γνώσεις αποφεύγουν να προσφέρουν τη συμβουλή τους ακόμα και στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Inger, 1993). Αρκετές φορές, οι εκπαιδευτικοί επειδή φοβούνται την ανατροφοδότηση και θεωρούν ότι είναι κριτική προς το έργο τους, την αποφεύγουν (Hargreaves & Hopkins, 1994).

Παρατηρείται, επίσης, ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τους νέους εκπαιδευτικούς όταν τους παρέχουν βοήθεια καθώς θεωρούν ότι τους κάνουν υποδείξεις. *«Αντιμετωπίζουν με καχυποψία και αμυντικότητα την προσφερόμενη από την πλευρά των συναδέλφων τους βοήθεια και είναι επιλεκτικοί στη χρησιμοποίησή της. Όσο μάλιστα μεγαλώνει η αυτοπεποίθησή τους, καθώς προχωρούν στα χρόνια υπηρεσίας, αισθάνονται την ανάγκη να θέσουν όρια ανάμεσα στους εαυτούς τους και τους άλλους, με σκοπό να δημιουργήσουν τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα και να αποφύγουν να «καπελωθούν» από άλλους πιο έμπειρους συναδέλφους τους»* (Nias, 1998: 1257). Αυτός ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας ενισχύεται από τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, καθώς πολύ συχνά ξοδεύουν το 80 ή το 90% της εργάσιμης μέρας τους ερχόμενοι σε επαφή με τους μαθητές. Συνεπώς, τα διαλείμματα και τα κενά είναι οι μόνες ώρες που δεν αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και επιθυμούν να ηρεμήσουν (Hoerr, 1996).

Επιπλέον, *«η νόρμα της μη - επέμβασης στο έργο των συναδέλφων ενισχύεται από την έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε συνεργατικούς ρόλους από τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι να παρέχουν ανατροφοδότηση για τη διδακτική πρακτική και να ανταλλάσσουν βοήθεια που ξεπερνά την ανταλλαγή υλικών. Έτσι, όταν οι συζητήσεις τους αφορούν εκπαιδευτικά θέματα, τυπικά σχετίζονται με τα τρία Π (παιδιά – πρόγραμμα - παράπονα)»* (Hoerr, 1996:286).

Ο κατακερματισμός που επικρατεί σε διάφορα σχολεία, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα που

επηρεάζει τη συναδελφικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί συχνά οι καθηγητές της ίδιας ειδικότητας έχουν ισχυρότερους δεσμούς. Αυτό οφείλεται και στη δομή των σχολείων αλλά και το χάσμα ανάμεσα στους καθηγητές που παρέχουν ακαδημαϊκή μόρφωση και αυτούς που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση (*Inger, 1993*). Επίσης, επειδή το μέγεθος των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είν ια αρκετά μεγάλο, υπάρχουν περισσότερες συγκρούσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, με αποτέλεσμα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αντιστέκονται σθεναρά στην ανάπτυξη μεγαλύτερου εύρους συνεργατικών πρακτικών (*Hargreaves & Hopkins, 1994*).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι δεν μπορούν να μοιραστούν την οικειότητα της τάξης τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία, την πειθαρχία και τον έλεγχο. Συνεπώς, μπορούν να δουλέψουν μαζί με συναδέλφους, που «βλέπουν τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο», αλλά μόνο με πολύ μεγάλη δυσκολία και αμοιβαία ανοχή θα μπορούσαν να αναλάβουν καθήκοντα από κοινού με άλλα άτομα που ακολουθούν άλλες προσεγγίσεις στη διδασκαλία (*Nias, 1998*). Σύμφωνα με τους *Hargreaves & Fullan (1995)* η κουλτούρα της απομόνωσης και του κατακερματισμού ενδέχεται να συνυπάρχουν, γεγονός που κάνει ακόμα πιο δύσκολη την ανάπτυξη της συναδελφικότητας και ως φυσικό επακόλουθο δεν υπάρχει η κατάλληλη βάση για την εκπαιδευτική αλλαγή και την επαγγελματική εκπαιδευτική εξέλιξη.

Τέλος, η δημιουργία μιας συναδελφικής κουλτούρας συχνά έχει βραχύχρονη διάρκεια, επειδή η κοινωνική οργάνωση του εργασιακού επαγγελματικού χώρου δεν συντελεί στο να διατηρήσει η συνεργασία μια μακρόχρονη πορεία (*Nias, 1989*). Σε περίπτωση που προκύπτουν συγκρούσεις και διαψεύσεις σε μέλη του προσωπικού, η χρήση ισχύος φαντάζει αναπόφευκτη και αποτελεί μέρος της ευθύνης της διοίκησης (*Newman & Pollard, 1994*).

4. Η σημασία των καλών Διαπροσωπικών Σχέσεων

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι:

- α) ο αμοιβαίος σεβασμός
- β) η αμοιβαία εμπιστοσύνη
- γ) το αμοιβαίο ενδιαφέρον

- δ) η συναισθηματική κατανόηση
- ε) η επιθυμία του ενός να ακούει τον άλλον
- στ) η έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη
- ζ) η αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών
- η) η συνεργασία και η ισότιμη συμμετοχή στην επίλυση των αντιπαραθέσεων,
- θ) η ανταλλαγή ιδεών και
- ι) η αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ένα δυναμικό πεδίο συνεχούς αλληλεπίδρασης αφού γίνεται αντιληπτό πως απαιτείται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ο καθοριστικός ρόλος των καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Lortie, 1975). «Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής αμοιβής, που αποκτά σημασία εξαιτίας της απουσίας ισχυρών εξωτερικών ανταμοιβών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και εξαιτίας των προβλημάτων που συχνά προκύπτουν στις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών» (Zahorik, 1987:386). Η σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα που εστιάζει στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών υποθέτει ότι η ανάπτυξη σχέσεων συναδελφικότητας παρέχουν την απαιτούμενη ενδυνάμωση προς τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος, μειώνοντας ταυτόχρονα το άγχος και αυξάνοντας την εργασιακή ικανοποίηση και την «ευημερία» τους. Αντίθετα, όταν δεν υπάρχει επαφή με τους συναδέλφους προκαλούνται αισθήματα απογοήτευσης και πλήξης, τα οποία μεταφέρονται εν τέλει στους μαθητές και επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου.

«Οι κακές συναδελφικές σχέσεις, «βαρύνοντας» την ατμόσφαιρα στο γραφείο, έχουν επιπτώσεις στη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα μαθήματα και τους μαθητές και ευθύνονται κατά πολύ για την εξουθένωσή τους (burnout)» (Αναγνωστοπούλου, 2005:55). Ωστόσο, οι Sergiovanni (1987), Hargreaves (1994) και Hoerr (1996) υποβαθμίζουν τη σημαντικότητα της σύναψης φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου (congeniality), καθώς

θεωρούν ότι η δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλει στη δημιουργία μιας ισχυρής άτυπης κουλτούρας στο σχολείο, αλλά τελικά ασκούν επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, η ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων, υπό το πρίσμα της συνεργασίας για τη δημιουργία ενός κοινού διδακτικού έργου, απαιτεί ως βασική προϋπόθεση την οικοδόμηση μιας επαγγελματικής κουλτούρας, που έχει την απαραίτητη συνοχή. Η τελευταία πηγάζει από τη δημιουργία κοινών εργασιακών νορμών που συνδέονται άμεσα με τη στοχοθεσία του σχολείου και συνεισφέρουν με σταθερό τρόπο στην αυξανόμενη δέσμευση και την εξαιρετική απόδοση (Sergiovanni, 1987· Sergiovanni & Starratt, 2007).

Η έρευνα του Graves (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη πηγή ενέργειας για το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η συναδελφικότητα (collegiality). Ο ερευνητής, όμως, συμπεριλαμβάνει στην έννοια της συναδελφικότητας και τη συναισθηματική/ κοινωνική διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Αξίζει να τονιστεί, ότι η συγκεκριμένη ολιστική προσέγγιση φαίνεται να είναι πιο κατάλληλη, όταν γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικούς της πράξης, που ζουν καθημερινά μέσα σε διάφορα διδακτικά και προσωπικά προβλήματα που ενδέχεται να επηρεάζουν την ποιότητα των συναδελφικών αλληλεπιδράσεων τους, αλλά και με άλλες ομάδες στο σχολείο, όπως είναι ο διευθυντής, οι γονείς και οι μαθητές. Υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής τονίζεται ο ρόλος των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ο τρόπος που συμβάλλουν στη ψυχική ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ταυτόχρονα, αποτελούν το θεμέλιο λίθο για την εγκαθίδρυση συνεργατικών πρακτικών εντός του σχολικού πλαισίου. Η καλή κατάσταση των μαθητών είναι συνυφασμένη με την ευημερία των εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν, που αποτελούν απόρροια των σωστά δομημένων κοινωνικών και συναισθηματικών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί ως προσωπικότητες μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, δεν μπορούν να ολοκληρώνονται και να είναι χαλαροί μέσα στην τάξη (Nias, 1998). Οι εκπαιδευτικοί πέρα από την επαγγελματική τους υπόσταση ενδεχομένως βιώνουν σοβαρά προσωπικά προβλήματα, τα οποία τους επηρεάζουν σημαντικά και ενδέχεται να μειώσουν και την απόδοσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις αδυναμίες τους ή τα προβλήματά τους, να τα μοιραστούν με τους συναδέλφους τους και να δεχτούν βοήθεια, όταν στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης (Hargreaves,1995). Ακόμη, πολλές φορές στο χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ζητούν την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών και την αυτοπραγμάτωση.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα υποκατάστατο του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν φιλίες, ευκαιρίες για κοινωνική ζωή και αναζητούν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου. Επίσης, αν δεν θεωρούν τον εαυτό τους επιτυχημένο στην οικογένεια, ψάχνουν να βρουν τρόπους να επιτύχουν στο σχολικό περιβάλλον, για να μη ματαιωθούν περισσότερο. . Όταν η ιδιωτική τους ζωή φαίνεται να είναι εκτός ελέγχου, αποκαθιστούν την ισορροπία στο σχολείο, εκμεταλλευόμενοι ή δημιουργώντας ευκαιρίες να είναι αποτελεσματικοί εκεί (Nias, 1998).

Συν τοις άλλοις, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη του ελέγχου για ότι συμβαίνει μέσα στη τάξη τους, αυτό τους δημιουργεί φόβο, άγχος, ενοχή, θυμό και απογοήτευση. Σε αυτή τη φάση, ζητούν από τους συναδέλφους τους να είναι ευαίσθητοι απέναντι στις συναισθηματικές ανάγκες τους, να μπαίνουν στη θέση τους, να ανταποκρίνονται με συμπάθεια και περιστασιακά να παρέχουν σοφές συμβουλές προς αυτούς.

«Εκτιμούν βαθιά τις ευκαιρίες που τους δίνονται να μιλούν, να μοιράζονται την αίσθηση της απαξίας τους και τις αποτυχίες τους, να χαλαρώνουν και πάνω από όλα να γελούν» (Nias, 1998:1270). «Τέτοιες ανταλλαγές αισθημάτων και εμπειριών έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της ενέργειάς τους σε υψηλά επίπεδα, καθώς τους βοηθούν να εκτονώνονται, να βλέπουν τα πράγματα μέσα από ένα πιο χαλαρό πρίσμα και αποκαθιστούν το ηθικό τους» (Graves, 2001:17). Η ένταση μειώνεται μέσα από το χιούμορ και το γέλιο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, προωθεί την ατομική εμπιστοσύνη και διατηρεί ένα κλίμα κοινωνικής συνοχής ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Pollard,1987· Nias,1998).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ευκαιρίες να μοιραστούν τις στιγμές της ικανοποίησής τους, της αυτοεκπλήρωσής τους και της ευτυχίας τους, αν και συχνά

νώθουν ότι στα σχολεία ούτε η χαρά ούτε το άγχος θα μπορούσαν να μοιραστούν δημοσίως (Nias, 1998).

5. Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συναδελφικών- συνεργατικών σχέσεων

Στο παρόν υποκεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των στρατηγικών που υιοθετούν οι διευθυντές, για την προώθηση της συναδελφικότητας στα σχολεία, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, εξετάζεται ο συνδυασμός αυτών των στρατηγικών με τα στοιχεία της ηγεσίας, έτσι ώστε να σχηματιστεί το κατάλληλο είδος ηγεσίας που στηρίζει και προάγει τη συναδελφικότητα.

Οι διευθυντές καλούνται συχνά να αναλάβουν ένα ρόλο πυροσβέστη έτσι ώστε να κατευνάσουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις, όπως είναι οι ενδοπροσωπικές δηλαδή ανάμεσα σε μη διαπραγματεύσιμες κεντρικές αξίες ενός ατόμου και τις επαγγελματικές ή οργανωτικές απαιτήσεις. Επίσης, πρέπει να είναι υπεύθυνος για τη διευθέτηση των συγκρούσεων των αξιών, που προκύπτουν ως απόρροια του γεγονότος ότι αλληλεπιδρούν δύο ή περισσότερα άτομα με διαφορετικά πεδία αξιών (Begley & Johansson, 1998).

«Ο κατακερματισμός των εκπαιδευτικών σε υποομάδες επιδεινώνει την κατάσταση και καθιστά μη ρεαλιστική προσδοκία το να λειτουργεί ο διευθυντής ως πνευματική πηγή ή ως καταλύτης στις διάφορες ομάδες των εκπαιδευτικών, που ειδικεύονται σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και έχουν τη δική τους επαγγελματική γλώσσα» (Hoerr, 1996:286).

Στο Νόμο 2986/02 η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στο γεγονός ότι ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο έχει το ρόλο του συντονιστή και είναι υπεύθυνος για την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας. Αυτό θα έχει ως θετικό παρεπόμενο την εξασφάλιση της συνοχής και της ομαδικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, την υποκίνηση του προσωπικού για συνεργασία και τη σύμπραξη προς την επίτευξη ενός κοινού έργου.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1970, η ερευνητική δραστηριότητα για τη διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε με γοργούς ρυθμούς, υπό το πρίσμα των μελετών για την αποτελεσματικότητα των σχολικών πλαισίων, λαμβάνοντας υπόψη

το γεγονός ότι η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995).

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οι ερευνητές έστρεψαν την προσοχή τους προς την παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που κάνουν ένα διευθυντή «πετυχημένο» και έτσι η έρευνα κατέληξε στις θεωρίες της προσωπικότητας αναφορικά με την ηγεσία. Στη συνέχεια το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στις ενέργειες των αποτελεσματικών διευθυντών, αλλά και στις συμπεριφορές και πρακτικές που έχουν άμεση συσχέτιση με την πετυχημένη ηγεσία (Hopkins, Ainscow & West, 1994 · Παπαναούμ, 1995), βρίσκοντας βάση σε θεωρίες του συμπεριφορισμού. Ειδικά η έρευνα αναφορικά με την παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership) συντέλεσε στη συγκεκριμενοποίηση των ευρημάτων σχετικά με τη δράση των διευθυντών που προάγουν τα αποτελεσματικότερα σχολεία (Peterson & Lezotte, 1991).

Ο διευθυντής θεωρείται ο κύριος παράγοντας για την επίτευξη των αλλαγών που επιχειρήθηκαν στα προγράμματα διδασκαλίας, στην Αμερική κατά τη δεκαετία του 1970, (Παπαναούμ, 1995), ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 σχεδόν κάθε πολιτεία των Η.Π.Α. οργανώνει προγράμματα για την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων, προσδοκώντας για την άμεση και ενεργητική επέμβασή τους στο έργο των εκπαιδευτικών και θεωρώντας το ρόλο τους καταλυτικό για την επίτευξη της αλλαγής (Hallinger, 1992). Γενικότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 επικρατεί η αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι η μορφή - κλειδί για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητάς του, ως θεσμού. Σύμφωνα με ένα πρώτο μοντέλο η σημασία του ρόλου του πηγάζει από τη θέση του.

«Η συνειδητοποίηση όμως του γεγονότος ότι οι συμπεριφορές που συνδέονται με τα καθήκοντα και επικεντρώνονται στους ανθρώπους μπορούν να ερμηνευτούν διαφορετικά από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων και σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια οδήγησε σε μία δεύτερη προσέγγιση για την ηγεσία, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολικού πλαισίου» (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, έγκειται στη θεμελίωση της κουλτούρας του σχολείου σε μακρο- και μικρο- επίπεδο (Campo, 1993), κυρίως μέσω των ενεργειών της συμβολικής μορφής,

παρά μέσω του προσδιορισμού σαφούς καθηκοντολογίου (Segiovanni, 1987· Παπαναούμ, 1995).

Αυτή η δεύτερη προσέγγιση συνενώνει την ηγεσία του διευθυντή (ρόλος – κλειδί) με αυτή των εκπαιδευτικών (ενδυνάμωση, συναδελφικότητα, άτυπη κουλτούρα) με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού πλαισίου. Ο διευθυντής δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή έμπνευσης και προσανατολισμού, δρα με λιγότερο άμεσο τρόπο, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει καλύτερες συνεργατικές πρακτικές με τους εκπαιδευτικούς, μεταβιβάζοντας την εξουσία, αναθέτοντας ουσιώδεις ευθύνες και ταυτόχρονα υποστηρίζοντας και ενδυναμώνοντας το έργο τους (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί συγκροτώντας ηγετικές ομάδες εντός των σχολείων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναλαμβάνουν την υποχρέωση να ενδυναμώσουν τους συναδέλφους τους με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη (Hoerr, 1996). Σταδιακά αυτή η εστίαση στους δεσμούς, στα στυλ ηγεσίας και στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού είχε ως απόρροια μια προσέγγιση που θέτει ως απαίτηση τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), η οποία έχει τη δυναμική να αλλάξει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Οι κοινές αξίες των οπαδών αξιοποιούνται από το συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας, καθώς «χτίζει» «*μια κανονιστική δέσμευση στην αποστολή του σχολείου και αντιμετωπίζει το σχολείο ως μια μονάδα υπεύθυνη για τον εγκαινιασμό αλλαγών και όχι απλά για την υλοποίηση αλλαγών άνωθεν εκπορευόμενων*» (Hallinger, 1992: 38). Οι περισσότερες έρευνες εντός αυτού του πλαισίου επικεντρώνονται στην ικανότητα των διευθυντών να μετασχηματίσουν την κουλτούρα του σχολείου τους.

Λιγότεροι είναι οι ερευνητές που φαίνεται να εστιάζουν στη διαλεκτική φύση της σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες της ηγεσίας και της κουλτούρας. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου δρα περιοριστικά ως προς τις ενέργειες του διευθυντή, καθώς οι σχολικοί ηγέτες από μόνοι τους είναι αδύναμοι στο να αλλάξουν τις διδακτικές στρατηγικές ή τις προσωπικές και επαγγελματικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών και μπορεί εν τέλει να προβαίνουν στο συμβιβασμό σχετικά με τους σκοπούς και το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών του

σχολείου, από την επιθυμία που έχουν να κρατήσουν τον έλεγχο και την προσωπική εξουσία (Carney, 2002).

6. Η Σημασία της Επικοινωνίας

Λόγω του ότι η επικοινωνία φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους, θεωρείτε ως μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Η επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τη συμπεριφορά, προϋποθέτοντας έτσι το κοινωνικό σύνολο. Γίνεται άμεσα αντιληπτό λοιπόν, ότι η επικοινωνία είναι απαραίτητη έτσι ώστε να ληφθούν αποφάσεις αποτελεσματικά, καθώς και να αποφευχθούν δυσμενείς καταστάσεις.

Η επικοινωνία ως αφετηρία αλλά και ως βάση για τη δημιουργία και ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων επιτελεί ρόλους όπως είναι οι παρακάτω ενδεικτικά:

- Επηρεάζει την ανάπτυξη του Εγώ καθώς και την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, η οποία παίζει ρόλο καθοριστικό για την επικοινωνιακή πολιτική κάθε ατόμου, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.
- Είναι αυτή που θα μας βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούμε καθώς παραπέμπει στην διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά καθενός από τους συμμετέχοντες για τον αντίστοιχο επηρεασμό.
- Οι ανθρώπινες σχέσεις εξαρτώνται από αυτή, δημιουργώντας στενότερες, φιλικές, ερωτικές ή άλλες σχέσεις, ή αντίθετα συντελεί στην απομάκρυνση και διάρρηξη κάποιων σχέσεων και αντίστοιχα στη δημιουργία άλλων.
- Μέσα από αυτή καλύπτονται οι κοινωνικές ανάγκες επαφής καθώς επίσης και τις ψυχολογικές ανάγκες αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας που ως άτομα μας χαρακτηρίζουν.

Βοηθά όπως τονίζει ο *Verderber (2000)* στο να αποδεχτούμε ή να προκαλέσουμε το κοινωνικό κατεστημένο. Όταν η επικοινωνιακή μας ικανότητα καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει και αναπτύσσεται, είναι επόμενο και οι διαπροσωπικές μας σχέσεις να καθορίζονται από το χώρο-χρονικό πλαίσιο που εντάσσονται, και από τις επιδιώξεις και τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Οι άνθρωποι μέσω αυτής, εκφράζουν και εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους κάθε στιγμή.

Μερικές βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα στο πλαίσιο που η επικοινωνία καθορίζει, ενισχύοντας ή μη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, δίνονται από τον *Verderber (2000)*:

- Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαδικασία δημιουργίας και διαπραγμάτευσης σχέσεων. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν καθορίζεται μόνο από το λεκτικό ή μη λεκτικό μήνυμα το οποίο μεταδίδει, αλλά και από το τι ακριβώς εκπέμπουν ή αντίστοιχα εισπράττουν οι συμμετέχοντες. Το μήνυμα δεν μεταφέρει απλώς τις επιθυμητές – προς μετάδοση- πληροφορίες αλλά μεταφέρει και τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν μία σχέση, όπως στοργή, ασφάλεια, απόρριψη, ειρωνεία, έλεγχο και άλλα. Πολλές φορές αν και τα λεκτικά μηνύματα δηλώνουν για παράδειγμα «κατανόηση», τα μη λεκτικά υποδηλώνουν «έλεγχο και απόρριψη».
- Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι σκόπιμη. Κάθε μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας κατευθύνεται προς την επίτευξη ενός στόχου ανεξάρτητα αν αυτό γίνεται συνειδητά ή όχι (*Kellermann & Reynolds, 1990*).
- Η διαπροσωπική επικοινωνία επιτυγχάνεται με βάση δεξιότητες που διδάσκονται και μαθαίνονται. Στην εξελικτική πορεία του ατόμου είναι απλό και εύκολο να διακρίνουμε την τροποποίηση της ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η διαπροσωπική επικοινωνία μαθαίνεται και βέβαια από τη στιγμή που αποτελεί αντικείμενο μάθησης, σκόπιμης δηλαδή τροποποίησης της συμπεριφοράς, θα λέγαμε και ότι βελτιώνεται προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική.
- Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαρκής. Συνειδητά ή μη συνειδητά, με λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα κάθε άτομο εκπέμπει συνεχώς προς τους άλλους μηνύματα τα οποία αντίστοιχα, σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον και τις ανάγκες τους, οι άλλοι τα δέχονται και τα αποκωδικοποιούν ή τα αφήνουν απαρατήρητα.
- Η διαπροσωπική επικοινωνία καθορίζεται από τη συνειδητή κωδικοποίηση. Κάθε διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή μηνυμάτων από το ένα άτομο στο άλλο περιλαμβάνει συνειδητά ή ασυνείδητα τη διαδικασία κωδικοποίησης του μηνύματος σε λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα. Ας φανταστούμε τον εαυτό μας σε μία χώρα όπου δεν γνωρίζουμε επαρκώς τη γλώσσα. Δεν θα

δραστηριοποιήσουμε όλες τις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές μας ικανότητες;

- Η διαπροσωπική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ηθική. Στην επικοινωνία μας και στις σχέσεις μας με τους άλλους μεταφέρουμε ένα σύνολο των αξιών και των ηθικών μας αρχών, αντανάκλαση των αξιών της κοινωνίας, της ομάδας ή του ατόμου με το οποίο επικοινωνούμε (*Kellermann & Reynolds, 1990*)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα

ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στη θεωρητική βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε αναφορά στις μορφές της σχολικής κουλτούρας που εντοπίζονται στα διάφορα σχολεία και ειδικότερα η συνεργατική κουλτούρα (συναδελφικότητα), η οποία συνιστά την πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική μορφή κουλτούρας, αλλά και εκείνη που μπορεί να αποφέρει περισσότερα αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου.

«Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που διαθέτει ωστόσο όραμα για ένα σχολείο σύγχρονο, δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. αποτελεί πρόκληση να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσω της εδραίωσης της κουλτούρας της συνεργασίας» (Κωνσταντινίδης, 2007:63). Η μικρής κλίμακας έρευνα που παρουσιάζεται έχει ως σκοπό να αποσαφηνίσει κάποιες πτυχές του ζητήματος, με επικέντρωση στα ελληνικά δευτεροβάθμια σχολεία. Στόχος της είναι η διεύρυνση του ερευνητικού προβληματισμού και η συμβολή της στη λήψη αποφάσεων με απώτερο σκοπό το να ενδυναμωθεί ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος τους εντός της σχολικής μονάδας. Αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί στην ανίχνευση του κλίματος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, εστιάζει στη διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας, υπό τη σκέψη ότι υφίσταται διαχωρισμός των ειδικοτήτων. Επιπροσθέτως, επιδιώκεται από την ερευνήτρια η ανίχνευση, η καταγραφή και η ερμηνεία των απόψεων των καθηγητών αναφορικά με τα οφέλη των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, είτε είναι ατομικά είτε οργανωτικά (Jarzabkowski, 2000). Ακόμα, διερευνάται το ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην καλλιέργεια και την ενίσχυση υγιών διαπροσωπικών

σχέσεων και στην προώθηση συνεργατικών πρακτικών (στρατηγικές, όρια και περιορισμοί). Τέλος, μελετάται η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών (δυναμική του συλλόγου διδασκόντων) στη καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι έγινε η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που δύναται να επηρεάσουν σημαντικά την ποιότητα των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των καθηγητών. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση είναι ότι *«Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη (σχετική) σταθερότητα των μελών του συλλόγου διδασκόντων.»* Με άλλα λόγια, όταν υπάρχουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί στο σύλλογο, είναι πιθανότερη η ανάπτυξη ενός θετικότερου κλίματος διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του, λόγω των χρόνων γνωριμίας τους.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφέρει ότι *«η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντελείται κυρίως εντός του πλαισίου των ειδικοτήτων.»*. Ακόμα, μελετήθηκε η υπόθεση για το εάν η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει σχέση με το επίπεδο μόρφωσης των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα μορφωτικά πεδία περιλαμβάνουν τη μετεκπαίδευση, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό δίπλωμα. Ουσιαστικά, διερευνάται το εάν συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιθυμίας τους για τη δόμηση κοινών σχεδίων εργασίας.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το παραπάνω, αναμένεται από τα αποτελέσματα της έρευνας να αναδειχθεί ότι όσο μικρότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να συνεργάζονται. Επίσης, σχετικά με το φύλο οι γυναίκες είναι πιο πρόθυμες για συνεργασία σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση αναφέρει ότι η συναδελφικότητα επηρεάζεται από το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται στη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, διερευνάται το γεγονός ότι η αντίληψη που έχει ο διευθυντής για την άσκηση ηγεσίας

και τη λήψη αποφάσεων, αλλά και το όραμα για το σχολείο επηρεάζουν τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου.

Επιπλέον, μελετάται η ερευνητική παραδοχή ότι οι αντιλήψεις και η προσωπικότητά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, το πόσο ανοιχτοί, κοινωνικοί και ευέλικτοι (ανταλλαγή γνώσεων κλπ.) είναι οι εκπαιδευτικοί επιδρά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, η τελευταία ερευνητική υπόθεση επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας (ύπαρξη ή έλλειψη χώρου, υλικοτεχνική υποδομή, χρόνος συναντήσεων κλπ) που επικρατούν στο σχολείο επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα διερευνάται το κατά πόσο η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση και την ελάττωση του άγχους, την ενδυνάμωση των σχέσεων με τους μαθητές και εν τέλει την επιλογή αποτελεσματικότερων λύσεων στα ενδεχόμενα προβλήματα. Τέλος, η εστίαση της έρευνας είναι στη σύνδεση της συναδελφικότητας και της συνεργασίας πάνω στο διδακτικό έργο σχετικά με τη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας, μέσω της ανατροφοδότησης.

2. Σκοπός της ερευνητικής πρότασης

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση και η ανίχνευση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας-Πέλλας και Πιερίας σε σχέση με την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με το συνεργατικό κλίμα εκπαιδευτικών –διοικητικών ηγετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του βαθμού της αποτελεσματικότητας τους,σε σχέση με τη θέση ευθύνης που κατέχουν και τον τρόπο που ανταπεξέρχονται στα καθήκοντα τους, προϊστάμενοι αλλά και υφιστάμενοι.

Με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα αναφορικά

με το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών αναφορικά με την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Επίσης, τέθηκαν ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγηση της σημασίας κάποιων συνθηκών για τη δημιουργία του συνεργατικού σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος σχετικά με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, εξετάσαμε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις βασικές παραμέτρους διαμόρφωσης του συνεργατικού σχολικού κλίματος, «Επικοινωνία», «Συνεργασία», «Οργάνωση – Διοίκηση της σχολικής μονάδας», «Συνθήκες εργασίας», «Ικανοποίηση αμοιβής με εργασία», «Εργασιακές Σχέσεις», κ.α.

Ειδικότερα :

- Διαθέτουν οι διευθυντές και προϊστάμενοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επαγγελματική ομαδικότητα και πνεύμα συνεργασίας και σε τι επίπεδα κυμαίνονται;
- Το συνεργατικό κλίμα αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικότητας στην εργασία; (και το αντίστροφο)
- Η επαγγελματική και ακαδημαϊκή κατάρτιση αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων; (και το αντίστροφο)
- Ποια είναι η συσχέτιση επαγγελματικής κατάρτισης και ομαδικότητας, όσον αφορά την εκπαιδευτική-διοικητική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

3. Μέθοδος

3.1 Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας.-Η ποιοτική έρευνα στοχεύει

στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία αλλά και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί (Ιωσηφίδης,2008). Επίσης η ποιοτική έρευνα βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών στοιχείων και τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να μετρηθούν και να συγκριθούν εύκολα.

Η μέθοδος αυτή αναλύει τις συμπεριφορές των ανθρώπων και ειδικότερα στη περίπτωση μας τις συμπεριφορές του προσωπικού της επιχείρησης. Αναλύει απόψεις και προσωπικά στοιχεία ανθρώπων διαφορετικών ο ένας από τον άλλο με άλλες αξίες. Οι κυριότερες μέθοδοι συλλογής ποιοτικών στοιχείων είναι συνέντευξη σε βάθος και οι ομαδικές συζητήσεις, όπου η καταγραφή των στοιχείων γίνεται μέσω κασετοφώνου, όπως και η προσωπική παρατήρηση (Howard & Sharp, 2001).

3.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Το πλήθος ανθρωπίνων ή άλλων όντων ή οποιαδήποτε άλλα σύνολα πραγμάτων ή άλλων οντοτήτων, που μια ή περισσότερες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά τους αποτελούν αντικείμενο μελέτης με στατιστικές μεθόδους, ορίζεται ως στατιστικός πληθυσμός. Οι στατιστικοί πληθυσμοί διακρίνονται σε πεπερασμένους και απείρους, ανάλογα αν το πλήθος των μονάδων ή των μετρήσεων που περιλαμβάνουν, είναι πεπερασμένο ή άπειρο. Το πλήθος των μονάδων του πληθυσμού συνήθως συμβολίζεται με N .

Δείγμα: Ένα κατάλληλα (με συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους) επιλεγμένο υποσύνολο του στατιστικού πληθυσμού που χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό, καλείται δείγμα. Το πλήθος των μονάδων του δείγματος συνήθως συμβολίζεται με n .

Μεταβλητές: Ιδιότητες ή χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν αντικείμενο στατιστικής μελέτης καλούνται μεταβλητές. Ανάλογα με τη μέτρηση που επιδέχονται οι διάφορες μεταβλητές διακρίνονται σε κατηγορικές, ποιοτικές και ποσοτικές.

Κατηγορικές μεταβλητές: Οι κατηγορικές μεταβλητές επιδέχονται την πλέον υποτυπώδη και ασθενή μέτρηση. Οι τιμές του εκφράζονται με λέξεις ή άλλα, αριθμητικά ή μη, σύμβολα και επιτρέπουν απλά την κατάταξη των επί μέρους

μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες μεταξύ τους κατηγορίες. Κάθε μία μονάδα του πληθυσμού ανήκει οπωσδήποτε σε μια και μόνο κατηγορία, και η πληροφόρηση που μπορούμε να έχουμε για ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, είναι η απλή απαρίθμηση των μονάδων- μελών- καθεμιάς κατηγορίας, π.χ. «Φύλο» (άνδρας/ γυναίκα).

Ποιοτικές μεταβλητές: Οι ποιοτικές μεταβλητές επιδέχονται μέτρηση ανωτέρου επιπέδου σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές. Έτσι, οι τιμές τους εκφράζονται με λέξεις ή άλλα σύμβολα, πέρα όμως από την κατάταξη των επιμέρους μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες μεταξύ τους κατηγορίες, επιτρέπουν και την ιεράρχησή τους. Συγκεκριμένα, οι διάφορες τιμές των ποιοτικών μεταβλητών μπορούν να τεθούν κατά τάξη μεγέθους αυξανόμενου, χρησιμοποιώντας –υπό γενική έννοια- το σύμβολο της ανισότητας $>$ ή $<$ και εκφράσεις όπως «σοβαρότερο», «χειρότερο», κλίμακες από το 1 έως το 10 κ.ά.. Πρέπει να σημειωθεί ότι πέραν της ιεραρχήσεως των τιμών μιας ποιοτικής μεταβλητής, δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε μέτρηση της αποστάσεως ή της διαφορά τους. π.χ. «Η κοινωνική θέση» (Κατώτερη/ Ανώτερη).

Ποσοτικές μεταβλητές: Ποσοτικές λέγονται οι μεταβλητές εκείνες οι οποίες επιδέχονται μέτρηση - με την κύρια σημασία της λέξεως- και οι τιμές τους εκφράζονται αποκλειστικά με αριθμούς και σε συγκεκριμένες μονάδες. Οι ποσοτικές μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τη μέγιστη πλειοψηφία των χαρακτηριστικών που ερευνώνται με στατιστικές μεθόδους, πέρα από την ομαδοποίηση και ιεράρχηση επιτρέπουν την πληροφόρηση για τις αποστάσεις ή διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των θέσεων δύο μονάδων ενός πληθυσμού, και ακόμη επιτρέπουν να γνωρίζουμε την απόλυτη θέση τους υπό την προϋπόθεση ότι η αρχή μετρήσεως είναι γνωστή και δεδομένη. Οι ποσοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε συνεχείς και ασυνεχείς ποσοτικές μεταβλητές, π.χ. Ύψος.

Συνεχείς λέγονται οι μεταβλητές , οι οποίες μπορούν να λάβουν οποιαδήποτε τιμή μεταξύ δύο πραγματικών αριθμών α και β .

Ασυνεχείς αντίθετα λέγονται εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες μπορούν να λάβουν πεπερασμένο μόνο πλήθος τιμών ή άπειρο άλλα αριθμήσιμο.

Πίνακες συχνότητας απλής εισόδου: Τα δεδομένα μιας ανάλυσης μπορεί να ανήκουν σε δύο κατηγορίες: α) Απλά δεδομένα: Όταν οι τιμές της ποσοτικής μεταβλητής X οι

οποίες αναφέρονται στις N επιμέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται, εξετάζονται μεμονωμένα, και β) Ταξινομημένα δεδομένα: Όταν οι τιμές της μεταβλητής X , οι οποίες αναφέρονται στις N επιμέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται, ομαδοποιούνται και τα δεδομένα παρουσιάζονται υπό μορφή συνεχούς ή ασυνεχούς κατανομής συχνότητας.

Στην περίπτωση των ταξινομημένων δεδομένων έχει κατασκευασθεί ο πίνακας συχνοτήτων απλής ή διπλής εισόδου.

Σ' έναν πίνακα συχνοτήτων έχουμε τις παρακάτω χαρακτηριστικές μετρήσεις: 1) Απόλυτες Συχνότητες: Οι απόλυτες συχνότητες συμβολίζουν τον αριθμό των επιμέρους μονάδων του πληθυσμού, οι οποίες ανήκουν στην αντίστοιχη τάξη, 2) Απόλυτες Αθροιστικές Συχνότητες: οι απόλυτες αθροιστικές συχνότητες συμβολίζουν το συνολικό αριθμό των μονάδων του πληθυσμού –οι τιμές των οποίων είναι μικρότερες ή ίσες προς τη δοθείσα κάθε φορά τιμή της μεταβλητής. 3) Σχετικές Συχνότητες και Σχετικές Αθροιστικές Συχνότητες: Οι σχετικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού, ενώ οι σχετικές αθροιστικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες αθροιστικές συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού.

Ο έλεγχος μιας στατιστικής υπόθεσης δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο καθορισμός μιας συγκεκριμένης διαδικασίας βάσει της οποίας να απορρίπτεται ή όχι η μηδενική υπόθεση, βάσει των παρεχομένων από το δείγμα πληροφοριών (Ιωσηφίδης,2003).

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων - Ερωτηματολόγια

Δόθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, είτε προσωπικά είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, ήταν σημαντικό να ανδειχθούν οι απόψεις και οι στάσεις ενός μεγάλου δείγματος, και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, συγκριτικά με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. η συνέντευξη. Τα ερωτηματολόγια ήταν δομημένα με 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιλέχθηκαν συγκεκριμένα τέτοιου

είδους ερωτήσεις καθώς ενδείκνυται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση ενός ευρύ φάσματος απόψεων, αφού είναι σύντομες και συνήθως κατανοητές. Τέλος, δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να κωδικοποιήσει με εύκολο τρόπο τις απαντήσεις.

Αρχικά, η ερευνήτρια ενημέρωσε αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας, κατά τη διάρκεια της προσωπικής επαφής της με τη πλειοψηφία του δείγματος. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να διαθέσουν περίπου 20 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 7 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Η αλήθεια είναι πως το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά έως πολύ μεγάλο διότι η κάθε ερώτηση είχε πληθώρα απαντήσεων κάτι για το οποίο ο συμμετέχων χρειαζόταν χρόνο για να σκεφτεί την ερώτηση και να απαντήσει.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όπως είναι για παράδειγμα η απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κλπ. Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν: από 01-11-2017 έως 31-01-2018.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποσκοπούσαν στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων των νομών Ημαθίας, Πέλλας και Πιερίας, αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εργαζομένων που επικρατεί στις μονάδες τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντές, διευθύντριες, προϊστάμενοι και προϊστάμενες και στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας-Πέλλας-Πιερίας(ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ). Θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας και τα στοιχεία των συμμετεχόντων θα είναι ανώνυμα.

Σας γνωρίζουμε ότι διανεμήθηκαν περίπου 250 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα 170.(Νομοί Ημαθίας-Πέλλας-Πιερίας)

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχέση με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από την ερευνήτρια μετά από μελέτη πάνω στην Θεωρητική βάση του ερωτηματολογίου του Δήμου Κεφαλλονιάς [JobSatisfactoryIndex (JDI) σε συνδυασμό με το MinnesotasatisfactionQuestionnaire (MSQ), προσαρμοσμένων στη δομή και στη φύση του φορέα εργασίας] και στο ερωτηματολόγιο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών στυλ School Leadership Questionnaire (Pashiaridis & Brauckmann, 2009) που στηρίζεται στο Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας που ανέπτυξαν οι Pashiaridis και Brauckmann (2008).

Τέλος, τα ερωτηματολόγια οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από την πιλοτική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε μικρό δείγμα, αφού αξιοποιήθηκαν και οι επιμέρους παρατηρήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν.

3.4 Στατιστικές τεχνικές

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιείται ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση: 22 και ακολουθούνται οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

- Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών.
- Πίνακες συνάφειας (πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΕΚΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΦΘΗΣΑΝ ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΑΤΑ ΤΟΥΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΟΛΟΚΛΗΡΗ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕΤΑ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές, αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επί μέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

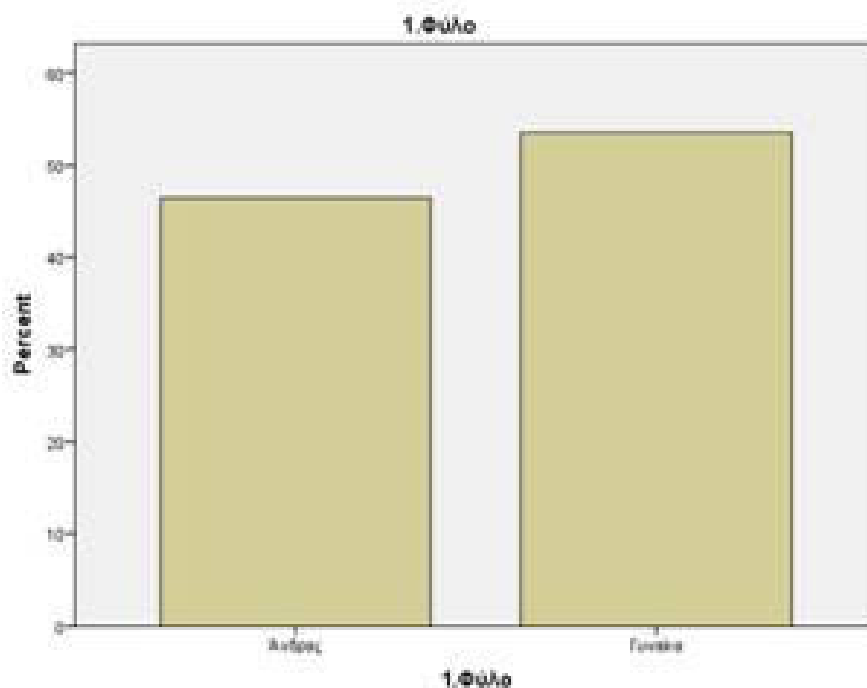
2. ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά & Εργασιακά Στοιχεία

Φύλο

Το 53,5% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 46,5% ήταν άνδρες. Ακολουθεί πίνακας και ραβδόγραμμα.

1. Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	79	46,5	46,5	46,5
Γυναίκα	91	53,5	53,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

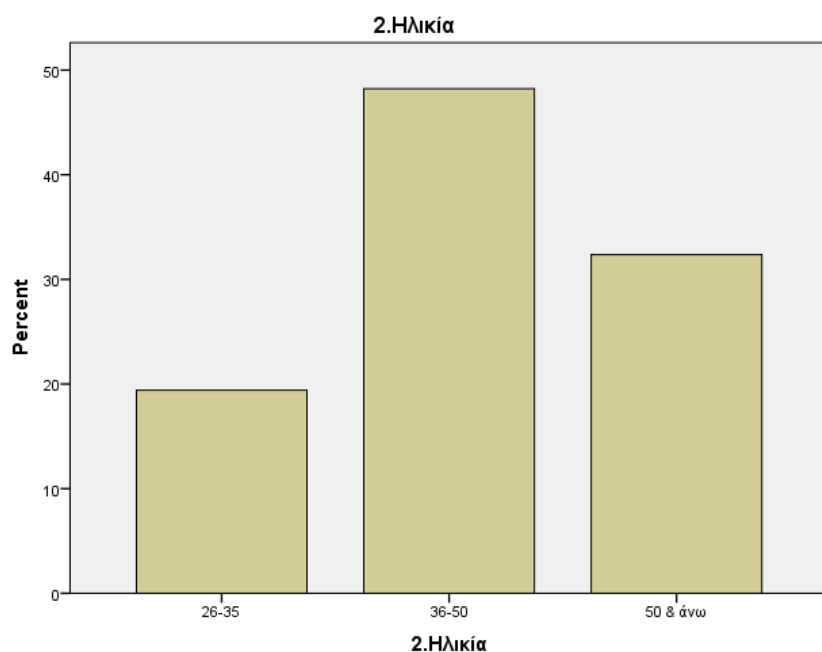


Ηλικία

Το 48,2% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 36-50 χρονών, το 32,4% είναι άνω των 50 χρονών και το υπόλοιπο 19,4% είναι από 26-35 χρονών. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

2.Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26-35	33	19,4	19,4	19,4
	36-50	82	48,2	48,2	67,6
	50 & άνω	55	32,4	32,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

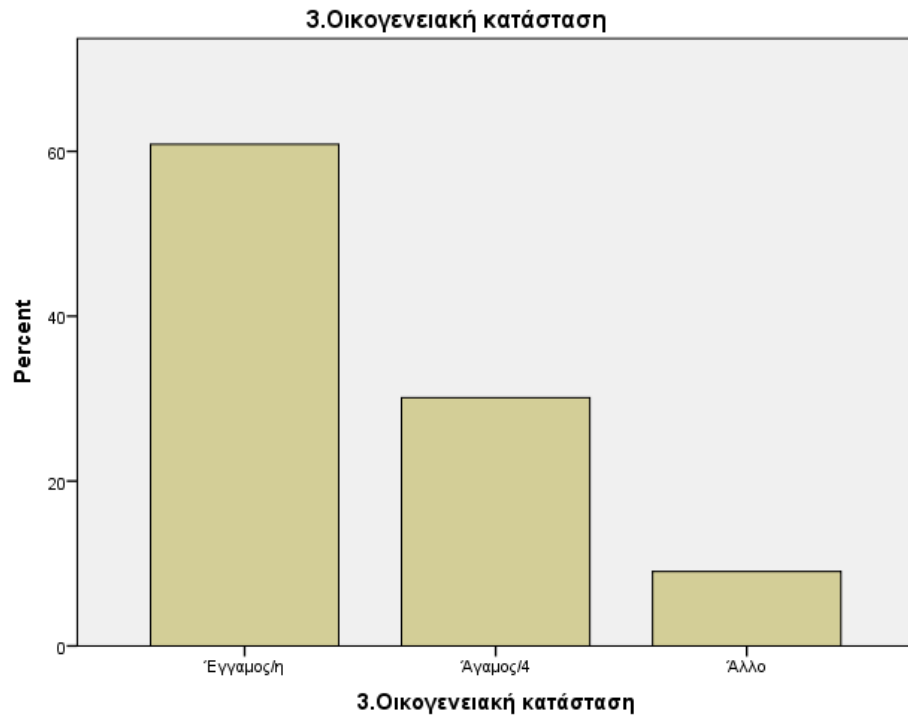


Οικογενειακή κατάσταση

Το 60,8% των ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι, το 30,1% ήταν άγαμοι και το υπόλοιπο 9% επέλεξαν άλλη οικογενειακή κατάσταση από τις προαναφερόμενες. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

3.Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος/η	101	59,4	60,8	60,8
	Άγαμος/4	50	29,4	30,1	91,0
	Άλλο	15	8,8	9,0	100,0
	Total	166	97,6	100,0	
Missing	System	4	2,4		
Total		170	100,0		



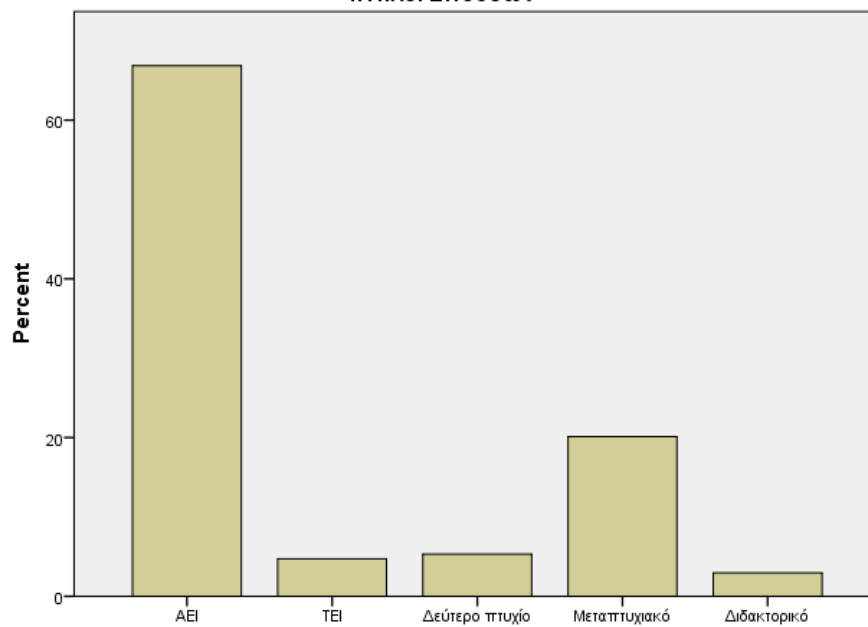
Τίτλοι Σπουδών

Το 66,9% ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου, το 20,1% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, το 5,3% ήταν κάτοχοι και Δεύτερου πτυχίου, το 4,7% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και το υπόλοιπο 3% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

4. Τίτλοι Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΕΙ	113	66,5	66,9	66,9
	ΤΕΙ	8	4,7	4,7	71,6
	Δεύτερο πτυχίο	9	5,3	5,3	76,9
	Μεταπτυχιακό	34	20,0	20,1	97,0
	Διδακτορικό	5	2,9	3,0	100,0
	Total	169	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		170	100,0		

4. Τίτλοι Σπουδών



4. Τίτλοι Σπουδών

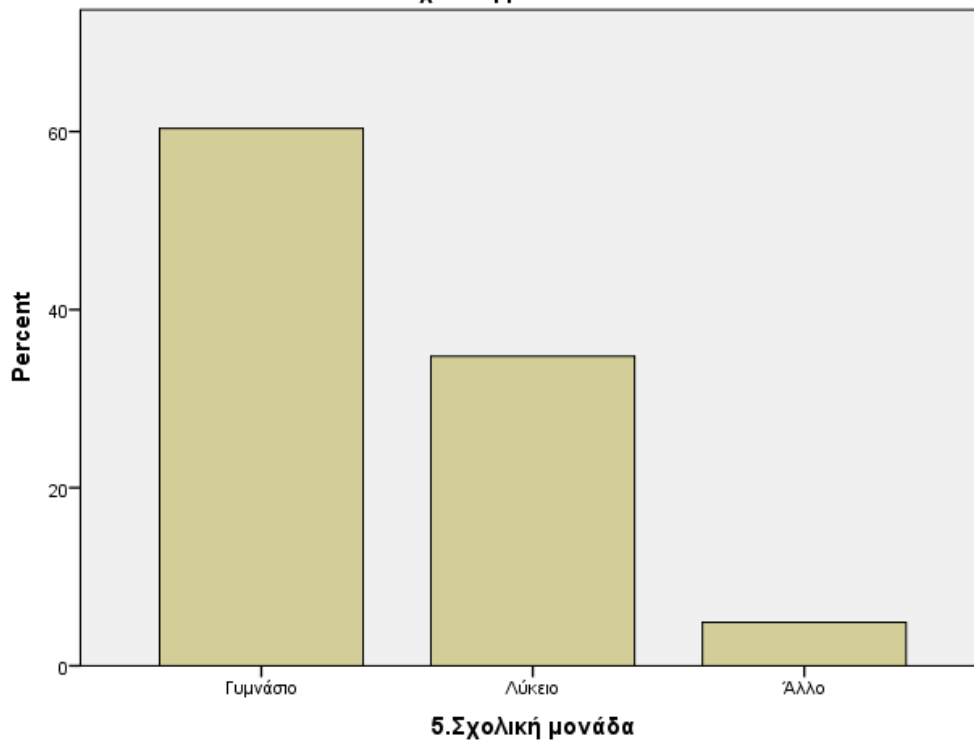
Σχολική μονάδα

Το 60,4% εργάζονταν σε Γυμνάσιο, το 34,8% σε Λύκειο και το 4,9% σε άλλη σχολική μονάδα. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

5.Σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	99	58,2	60,4	60,4
	Λύκειο	57	33,5	34,8	95,1
	Άλλο	8	4,7	4,9	100,0
	Total	164	96,5	100,0	
Missing	System	6	3,5		
Total		170	100,0		

5.Σχολική μονάδα

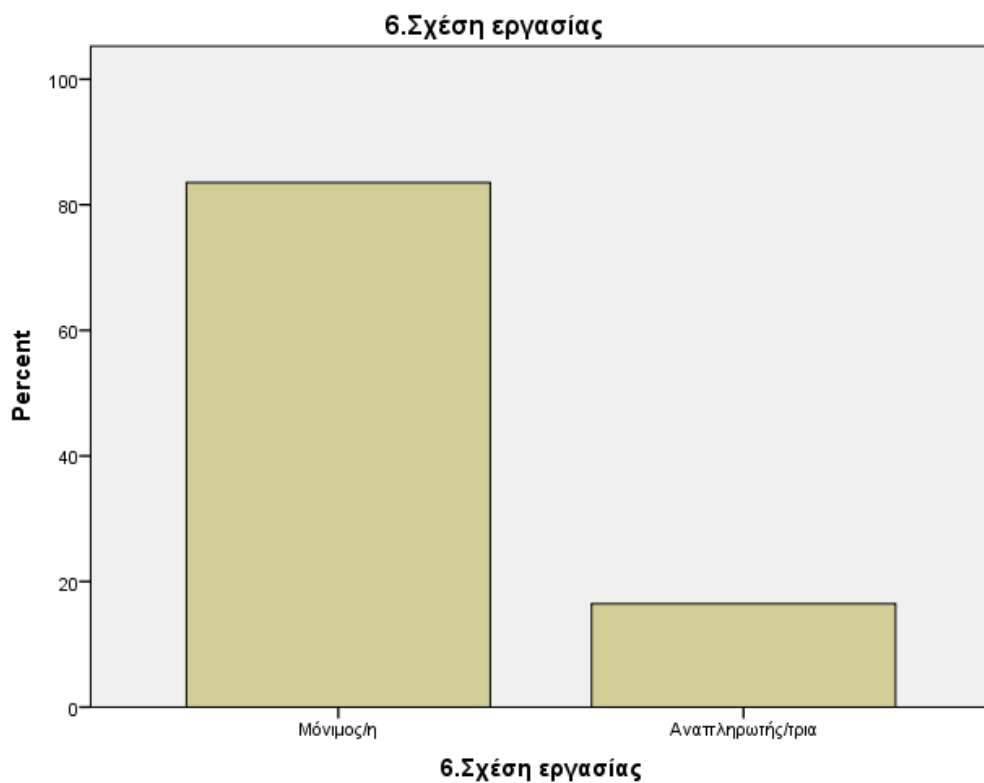


Σχέση εργασίας

Το 83,5% των εργαζομένων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 16,5% αναπληρωτές. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

6.Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	142	83,5	83,5	83,5
	Αναπληρωτής/τρια	28	16,5	16,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

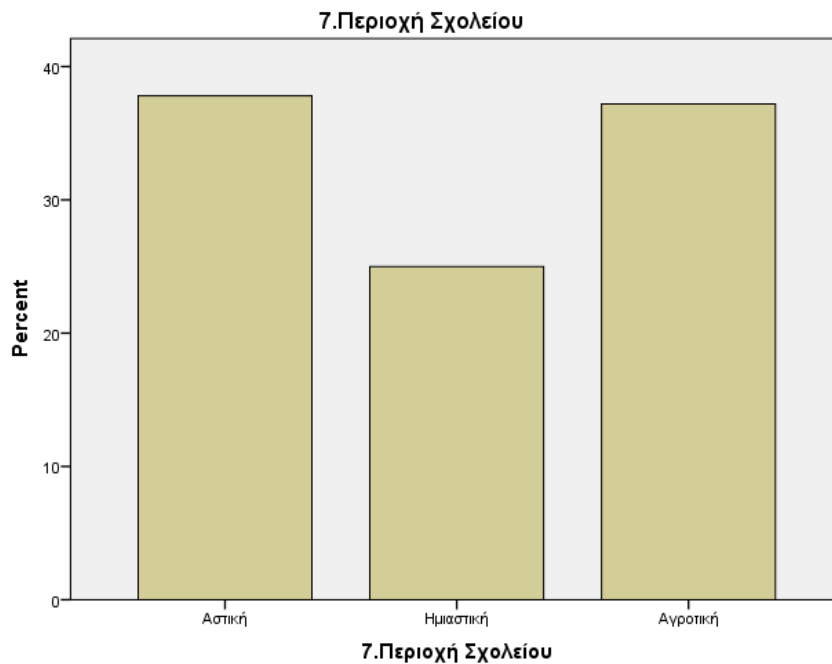


Περιοχή Σχολείου

Το 37,8% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 37,2% σε αγροτική περιοχή και το 25% σε ημιαστική περιοχή. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

7.Περιοχή Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	62	36,5	37,8	37,8
	Ημιαστική	41	24,1	25,0	62,8
	Αγροτική	61	35,9	37,2	100,0
	Total	164	96,5	100,0	
Missing	System	6	3,5		
Total		170	100,0		

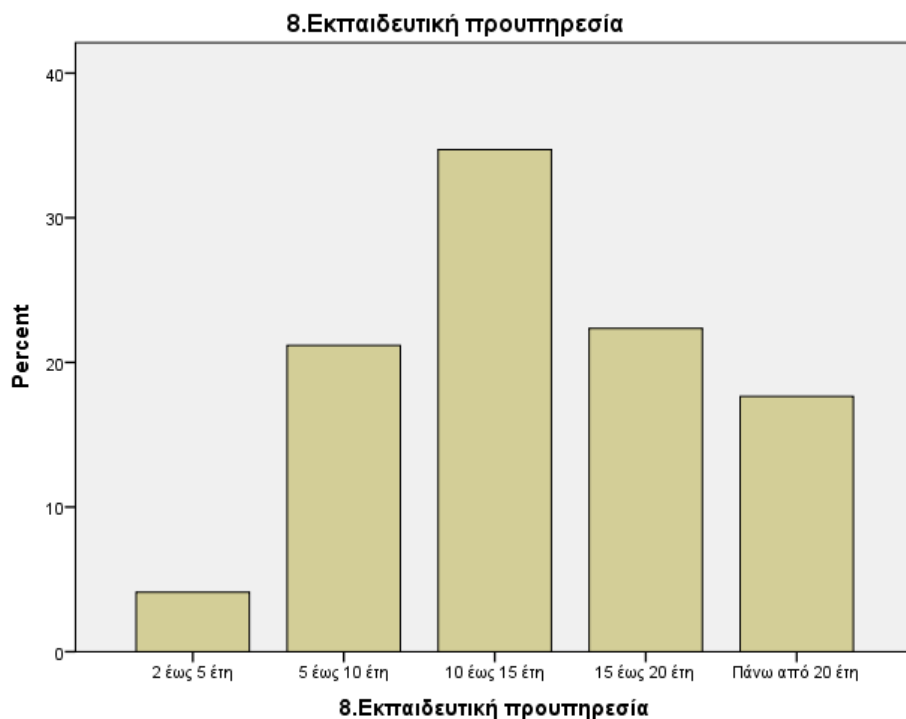


Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Το 34,7% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 10-15 έτη, το 22,4% από 15-20 έτη, το 21,2% από 5-10 έτη, το 17,6% πάνω από 20 έτη και το υπόλοιπο 4,1% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 2-5 έτη. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

8.Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

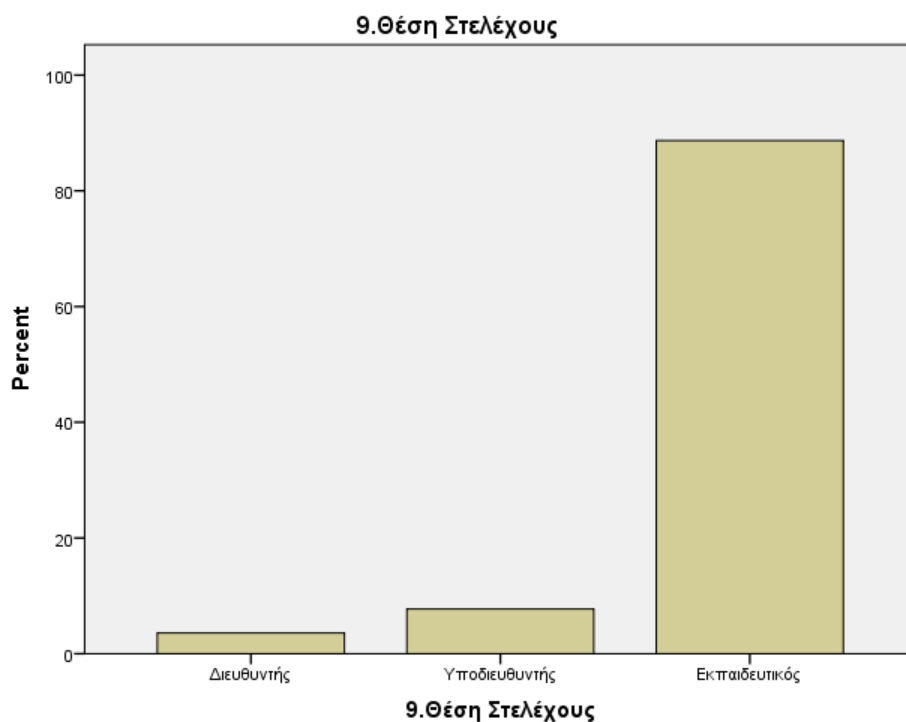
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 έως 5 έτη	7	4,1	4,1	4,1
	5 έως 10 έτη	36	21,2	21,2	25,3
	10 έως 15 έτη	59	34,7	34,7	60,0
	15 έως 20 έτη	38	22,4	22,4	82,4
	Πάνω από 20 έτη	30	17,6	17,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν απλοί εκπαιδευτικοί, το 7,7% ήταν Υποδιευθυντές και το 3,6% Διευθυντές. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

9.Θέση Στελέχους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	6	3,5	3,6	3,6
	Υποδιευθυντής	13	7,6	7,7	11,3
	Εκπαιδευτικός	149	87,6	88,7	100,0
	Total	168	98,8	100,0	
Missing	System	2	1,2		
Total		170	100,0		



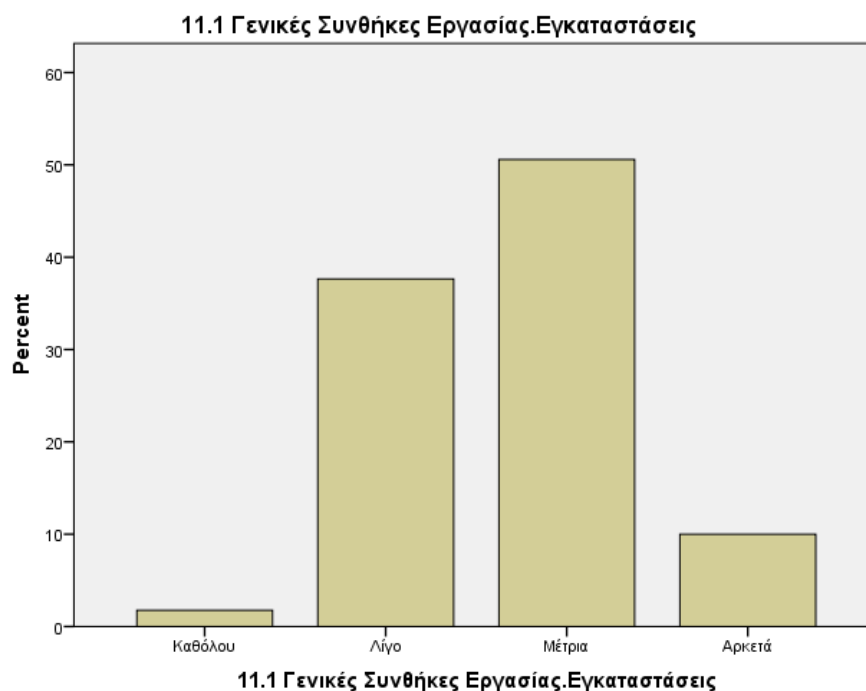
3. ΜΕΡΟΣ Β. Παράγοντες Εργασιακής Ικανοποίησης

11^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις, το 37,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 10% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.1 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εγκαταστάσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	64	37,6	37,6	39,4
	Μέτρια	86	50,6	50,6	90,0
	Αρκετά	17	10,0	10,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

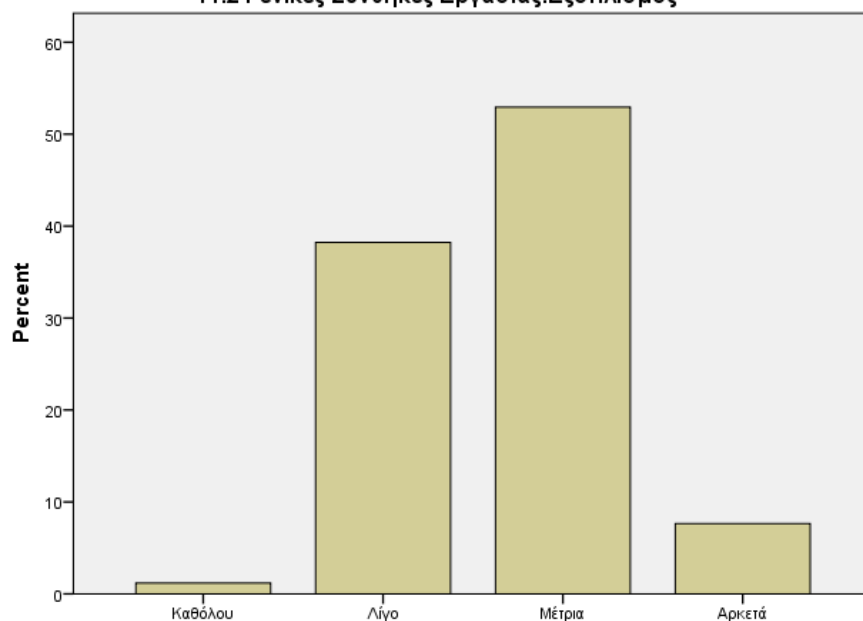


Το 52,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό, το 38,2% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,2% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.2 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εξοπλισμός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	65	38,2	38,2	39,4
	Μέτρια	90	52,9	52,9	92,4
	Αρκετά	13	7,6	7,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

11.2 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εξοπλισμός



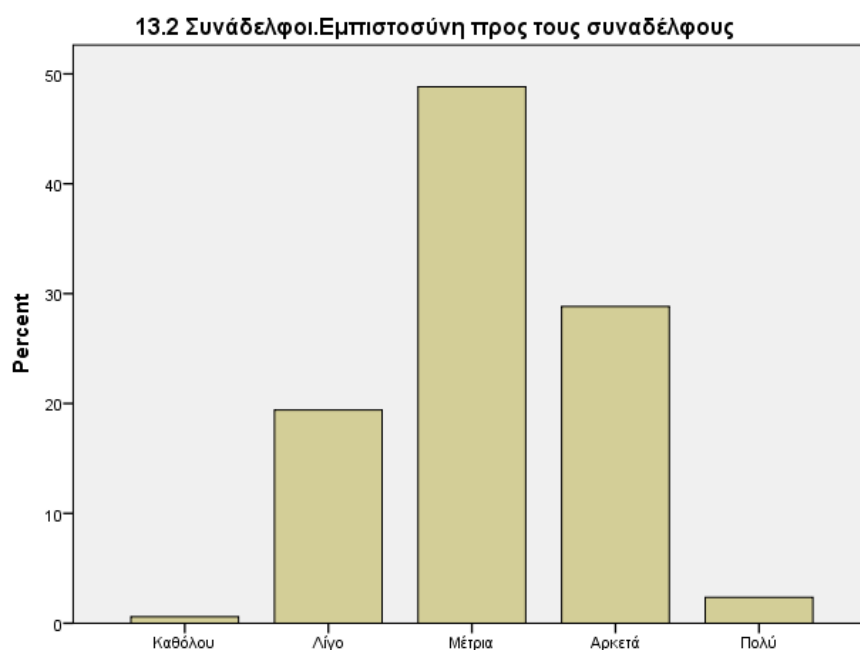
11.2 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εξοπλισμός

13^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Το 48,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, το 28,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 19,4% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.2 Συναδέλφои. Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	33	19,4	19,4	20,0
	Μέτρια	83	48,8	48,8	68,8
	Αρκετά	49	28,8	28,8	97,6
	Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



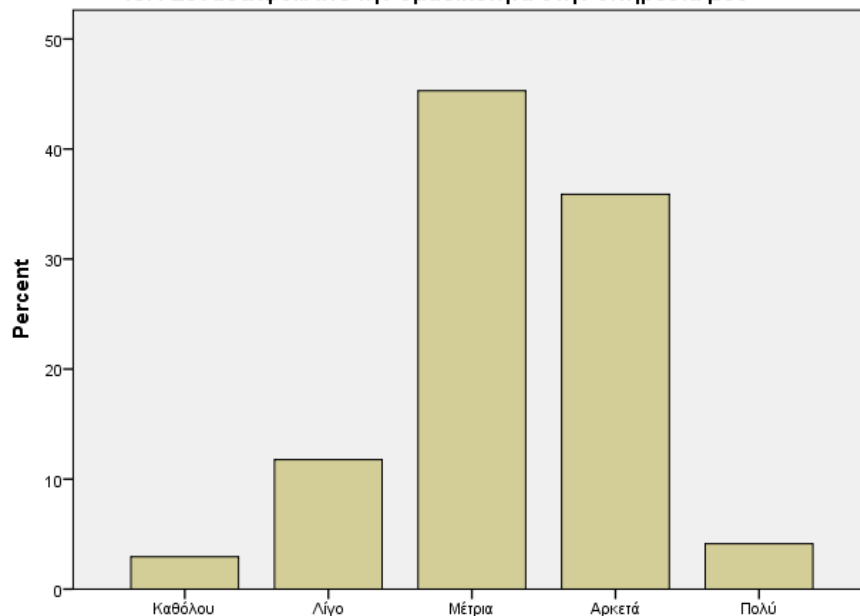
13.2 Συναδέλφои. Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους

Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα στην υπηρεσία τους, το 35,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 4,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	20	11,8	11,8	14,7
	Μέτρια	77	45,3	45,3	60,0
	Αρκετά	61	35,9	35,9	95,9
	Πολύ	7	4,1	4,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου



13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

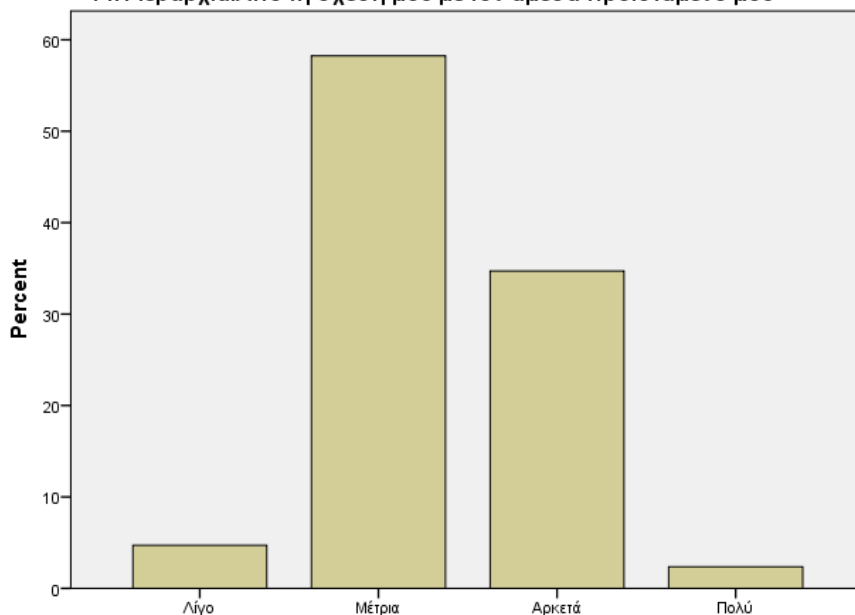
14^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Το 58,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τον άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,7% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 4,7% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	8	4,7	4,7	4,7
Μέτρια	99	58,2	58,2	62,9
Αρκετά	59	34,7	34,7	97,6
Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου



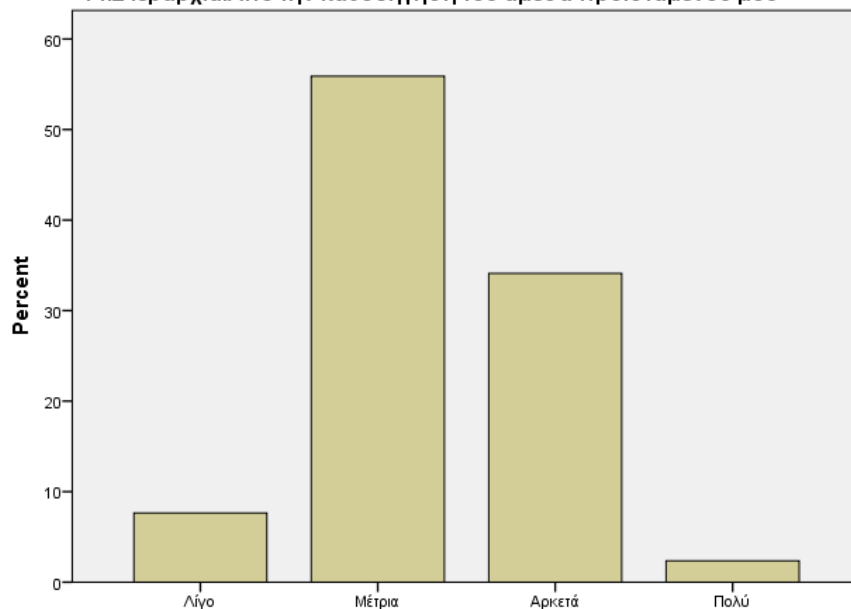
14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου

Το 55,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την καθοδήγηση του άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	13	7,6	7,6	7,6
	Μέτρια	95	55,9	55,9	63,5
	Αρκετά	58	34,1	34,1	97,6
	Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου



14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου

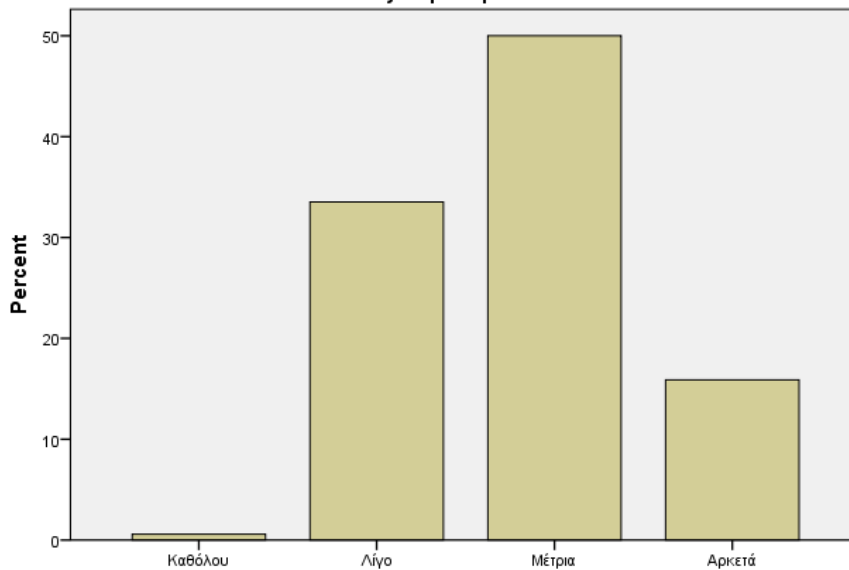
15^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων τους, το 33,5% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 15,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.1 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	57	33,5	33,5	34,1
	Μέτρια	85	50,0	50,0	84,1
	Αρκετά	27	15,9	15,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.1 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων μου



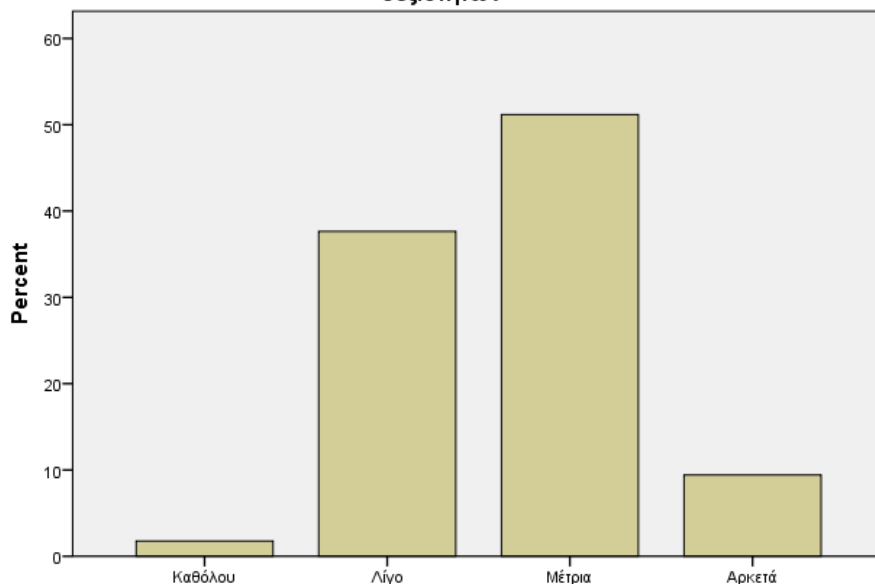
15.1 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων μου

Το 51,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων, το 37,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 9,4% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	64	37,6	37,6	39,4
	Μέτρια	87	51,2	51,2	90,6
	Αρκετά	16	9,4	9,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων



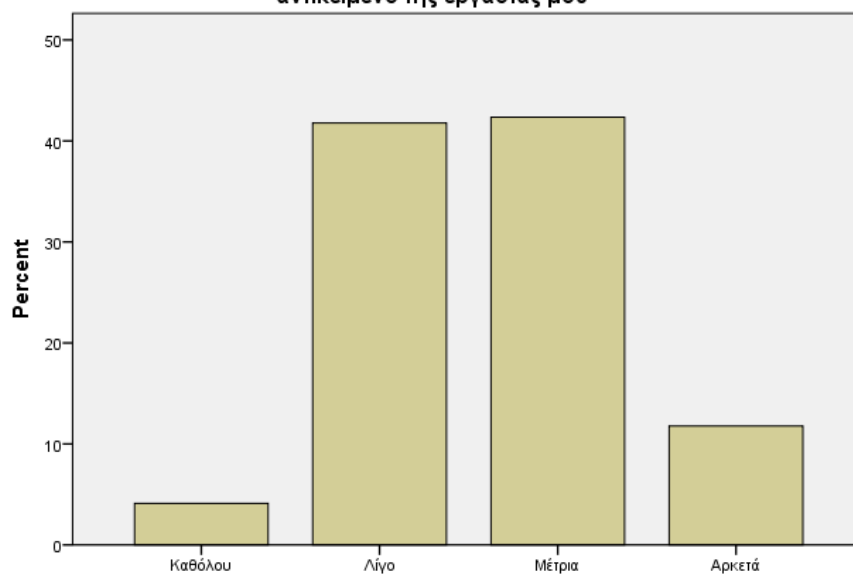
15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων

Το 42,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Ευκαιρία να επιμορφωθούν στο αντικείμενο της εργασίας τους, το 41,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,1% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενο της εργασίας μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	71	41,8	41,8	45,9
	Μέτρια	72	42,4	42,4	88,2
	Αρκετά	20	11,8	11,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενο της εργασίας μου



15.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενο της εργασίας μου

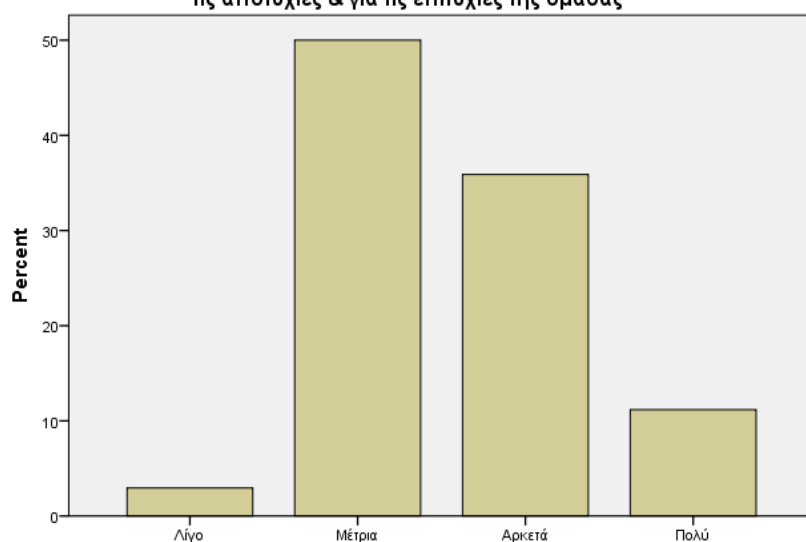
18^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 35,9% σε αρκετό βαθμό, το 11,2% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,9% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	2,9	2,9	2,9
	Μέτρια	85	50,0	50,0	52,9
	Αρκετά	61	35,9	35,9	88,8
	Πολύ	19	11,2	11,2	100,0
Total		170	100,0	100,0	

18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας



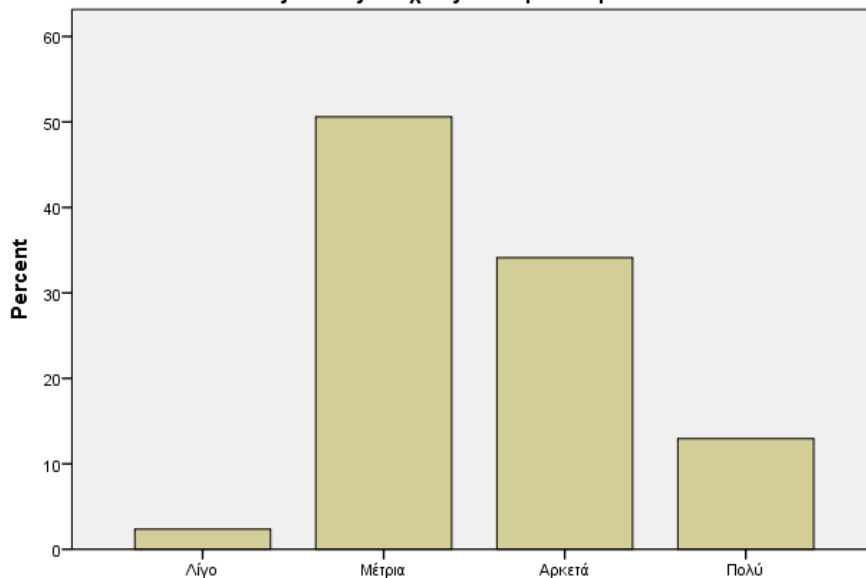
18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας

Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 34,1% σε αρκετό βαθμό, το 12,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,4% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.2 Εργασιακές Σχέσεις. Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	2,4	2,4	2,4
	Μέτρια	86	50,6	50,6	52,9
	Αρκετά	58	34,1	34,1	87,1
	Πολύ	22	12,9	12,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

18.2 Εργασιακές Σχέσεις. Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου



18.2 Εργασιακές Σχέσεις. Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου

Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες τους εκφράζει σε αρκετό βαθμό, το 41,2% σε μέτριο βαθμό, το 11,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 1,8% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.3 Εργασιακές Σχέσεις. Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες.

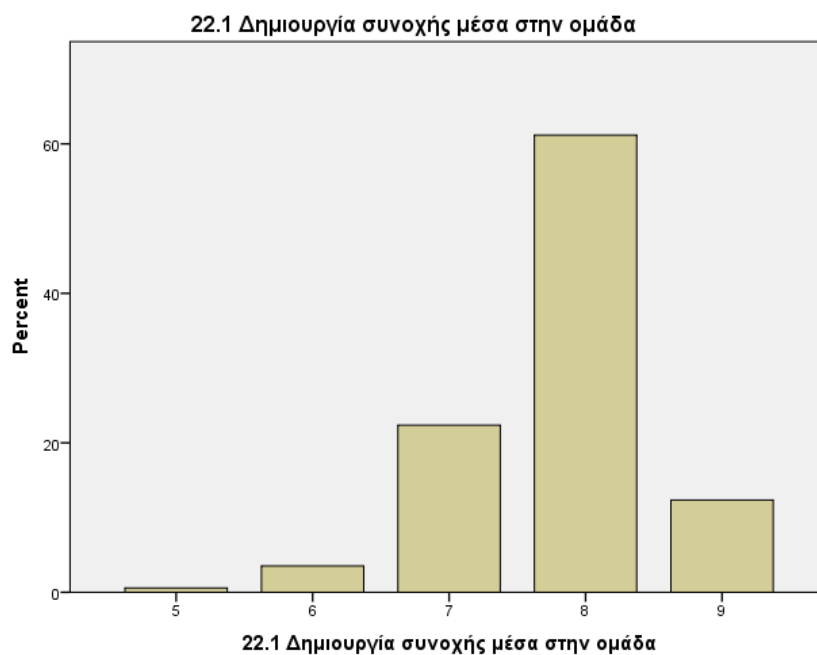
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	1,8	1,8	1,8
	Μέτρια	70	41,2	41,2	42,9
	Αρκετά	77	45,3	45,3	88,2
	Πολύ	20	11,8	11,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

4. ΜΕΡΟΣ Γ. Συνολική εργασιακή ικανοποίηση & εξωτερικό περιβάλλον

22^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

22.1 Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα

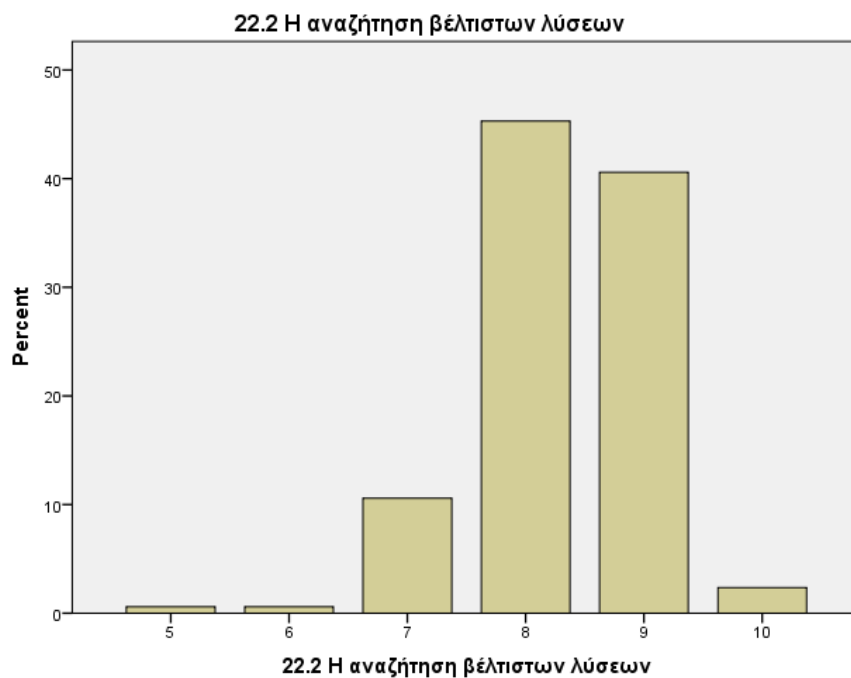
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
6	6	3,5	3,5	4,1
7	38	22,4	22,4	26,5
8	104	61,2	61,2	87,6
9	21	12,4	12,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Το 45,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 40,6% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.2 Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων

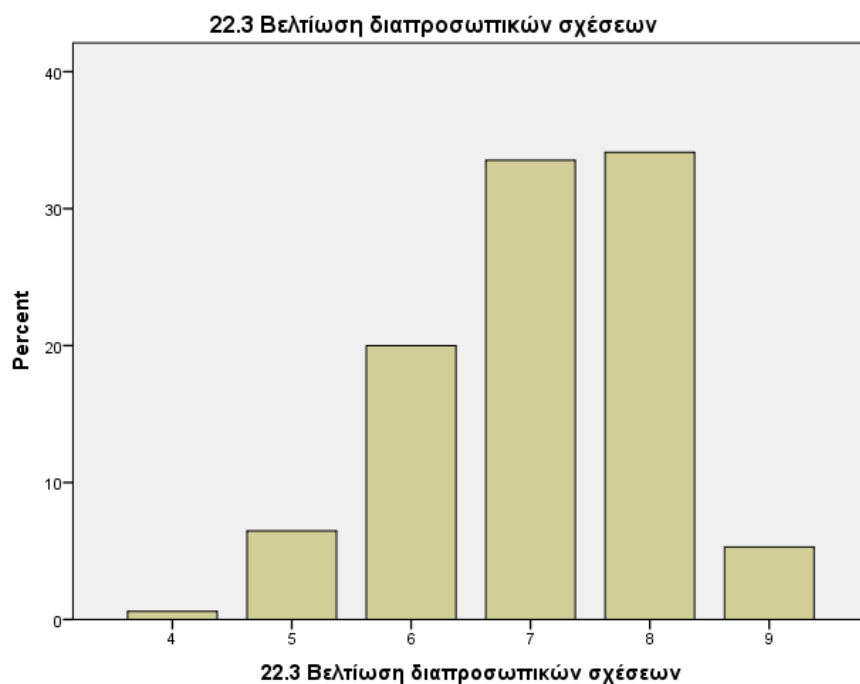
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	1	,6	,6	1,2
	7	18	10,6	10,6	11,8
	8	77	45,3	45,3	57,1
	9	69	40,6	40,6	97,6
	10	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 34,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 33,5% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.3 Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	5	11	6,5	6,5	7,1
	6	34	20,0	20,0	27,1
	7	57	33,5	33,5	60,6
	8	58	34,1	34,1	94,7
	9	9	5,3	5,3	100,0
Total		170	100,0	100,0	

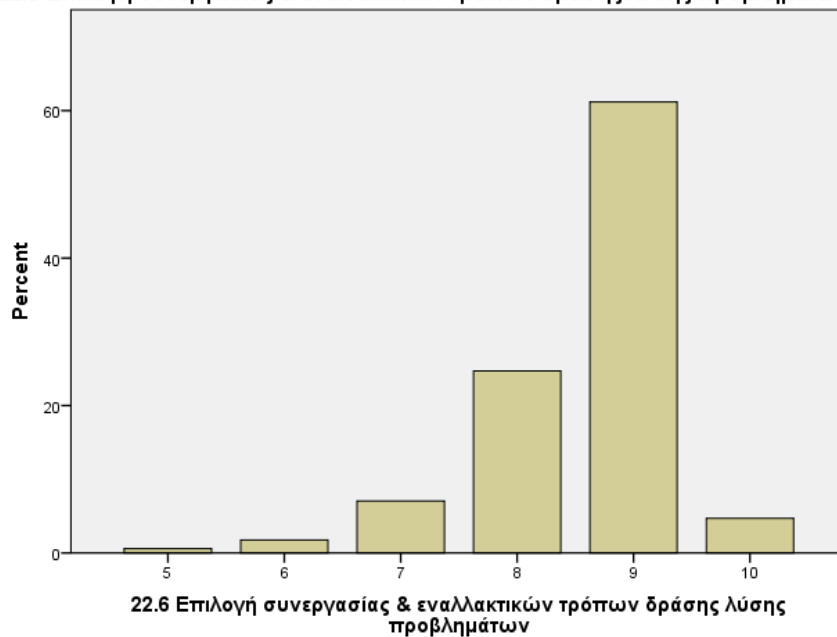


Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 24,7% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.6 Επιλογή συνεργασίας & εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	3	1,8	1,8	2,4
	7	12	7,1	7,1	9,4
	8	42	24,7	24,7	34,1
	9	104	61,2	61,2	95,3
	10	8	4,7	4,7	100,0
Total		170	100,0	100,0	

22.6 Επιλογή συνεργασίας & εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων



23^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

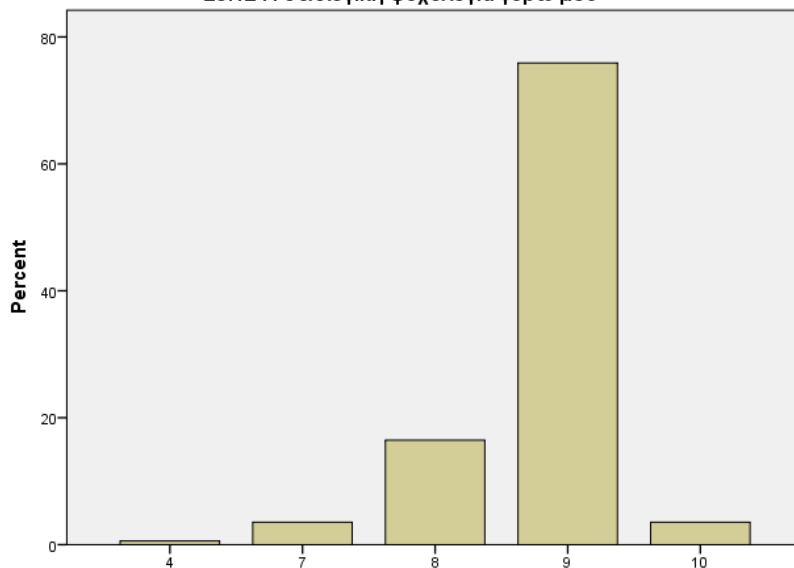
Αποτελεσματικότητα της εργασίας σας

Το 75,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 16,5% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	,6	,6	,6
7	6	3,5	3,5	4,1
8	28	16,5	16,5	20,6
9	129	75,9	75,9	96,5
10	6	3,5	3,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου



23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου

24^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Δυσκολίες που βιώνετε ως στέλεχος εκπαίδευσης

Το 47,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασία τους και το 38,5% την βαθμολόγησε με 10. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.4 Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	2	1,2	1,2	1,2
	8	22	12,9	13,0	14,2
	9	80	47,1	47,3	61,5
	10	65	38,2	38,5	100,0
	Total	169	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		170	100,0		

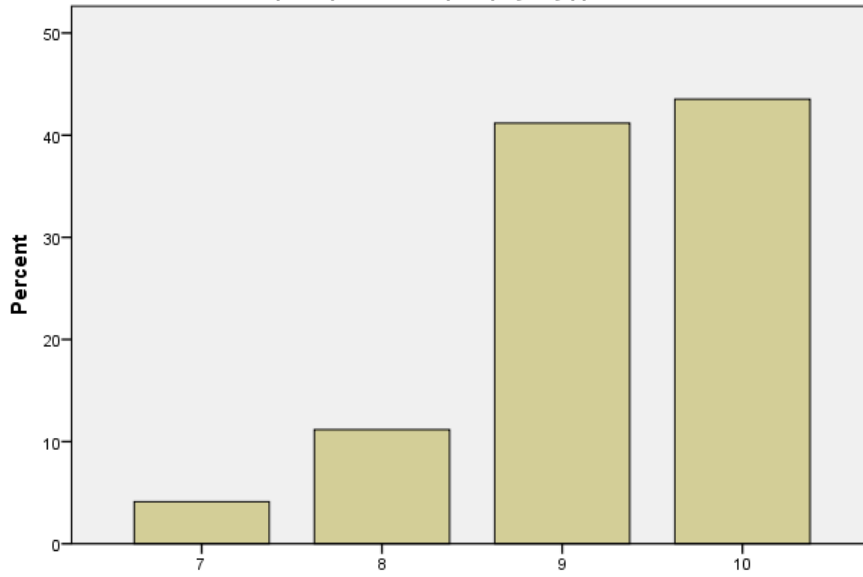


Το 43,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 10, δηλαδή πάρα πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασίας τους και το 41,2% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.6 Η αναγκαιότητα της επimόρφωσης για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	7	4,1	4,1	4,1
	8	19	11,2	11,2	15,3
	9	70	41,2	41,2	56,5
	10	74	43,5	43,5	100,0
Total		170	100,0	100,0	

24.6 Η αναγκαιότητα της πειμόρφωσης για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου



24.6 Η αναγκαιότητα της πειμόρφωσης για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων συσχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν.

2. Γενικά στοιχεία

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, ήταν να εξετάσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων αναφορικά με την από κοινού διαμόρφωση του κλίματος στα σχολεία τους. Συγκεκριμένα η έρευνά μας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση στο αν και σε ποιο βαθμό η αλληλεπίδραση διευθυντή(-ριας) και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία που υπηρετούν. Θελήσαμε να διαπιστώσουμε τους παράγοντες που διαμορφώνουν θετικό κλίμα σε ένα σχολείο μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών. Η διασταύρωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών έδειξαν ότι παράγοντες όπως: οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών και ο τρόπος μεταβίβασης των εντολών από το διευθυντή, η κτιριακή υποδομή, οι αποδοχές, το φύλο κτλ παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο όταν είναι θετικό συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

3. Σκοπός της ερευνητικής πρότασης

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής πρότασης είναι να ανιχνεύσει την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με το συνεργατικό κλίμα εκπαιδευτικών –διοικητικών ηγετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του βαθμού της αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

και τον τρόπο που ανταπεξέρχονται στα καθήκοντα τους, προϊστάμενοι αλλά και υφιστάμενοι.

Ειδικότερα:

Διαθέτουν οι διευθυντές και προϊστάμενοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επαγγελματική ομαδικότητα και πνεύμα συνεργασίας και σε τι επίπεδα κυμαίνονται;

Ένας από τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης ήταν οι συνάδελφοι. Σε αυτές τις 5 ερωτήσεις, οι ερωτηθέντες διατήρησαν ουδέτερη στάση σε όλες τις απαντήσεις τους καθώς όπως φαίνεται και στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα, οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,13-3,29. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, την εμπιστοσύνη προς αυτούς, την βοήθεια που λαμβάνουν από αυτούς, την ομαδικότητα καθώς και την συνεργασία τους με άλλες υπηρεσίες του φορέα τους. Θα λέγαμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι διευθυντές και προϊστάμενοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν επαγγελματική ομαδικότητα και πνεύμα συνεργασίας σε μέτριο βαθμό.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
13.1 Συνάδελφοι.Σχέσεις με συναδέλφους	170	3,18	,780
13.2 Συνάδελφοι.Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους	170	3,13	,766
13.3 Συνάδελφοι.Από τη βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους	170	3,22	,848
13.4 Συνάδελφοι.Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου	170	3,26	,832
13.5 Συνάδελφοι.Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι	170	3,29	,846
Valid N (listwise)	170		

Συγκρίναμε επίσης τις απόψεις των ερωτηθέντων ανάλογα με την θέση που κατέχουν στο σχολείο και παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις 13.1 & 13.2, οι Διευθυντές είχαν το μεγαλύτερο Μ.Ο. που σημαίνει ότι οι απόψεις τους σχετικά με τις σχέσεις των συναδέλφων & την εμπιστοσύνη προς αυτούς ήταν μεγαλύτερη από αυτή των υφισταμένων τους. Σε ότι αφορά τις ερωτήσεις 13.3, 13.4& 13.5και αφορούν την συνεργασία και την ομαδικότητα το μεγαλύτερο Μ.Ο. συγκέντρωσαν οι υποδιευθυντές. Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
13.1 Συνάδελφοι. Σχέσεις με συναδέλφους	Διευθυντής	6	3,50	0,55
	Υποδιευθυντής	13	3,38	0,96
	Εκπαιδευτικός	149	3,15	0,77
	Total	168	3,18	0,78
13.2 Συνάδελφοι. Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους	Διευθυντής	6	3,50	0,55
	Υποδιευθυντής	13	3,31	1,03
	Εκπαιδευτικός	149	3,10	0,75
	Total	168	3,13	0,77
13.3 Συνάδελφοι. Από τη βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους	Διευθυντής	6	3,17	0,75
	Υποδιευθυντής	13	3,54	1,13
	Εκπαιδευτικός	149	3,20	0,83
	Total	168	3,23	0,85
13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου	Διευθυντής	6	3,33	0,52
	Υποδιευθυντής	13	3,54	1,05
	Εκπαιδευτικός	149	3,24	0,83
	Total	168	3,27	0,84
13.5 Συνάδελφοι. Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι	Διευθυντής	6	3,17	0,41
	Υποδιευθυντής	13	3,62	0,77
	Εκπαιδευτικός	149	3,27	0,87
	Total	168	3,29	0,85

Το συνεργατικό κλίμα (ερωτήσεις 22) αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικότητας στην εργασία (ερωτήσεις 23); (και το αντίστροφο).

Όλες οι απόψεις που αφορούσαν την δημιουργία συνεργατικού κλίματος συγκέντρωσαν πολύ υψηλούς Μ.Ο. που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τις θεωρούν πολύ σημαντικές και κατά συνέπεια απαραίτητες για να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην εργασία. Ισχύει και το αντίστροφο γιατί η αποτελεσματικότητα έχει θετικές αντιδράσεις. Επίσης, το ίδιο υψηλό ήταν και οι Μ.Ο.

στην σημασία που έχουν οι απόψεις για την αποτελεσματικότητα. Οι σχετικοί συγκεντρωτικοί πίνακες υπάρχουν στην περιγραφική ανάλυση των δεδομένων.

Η επαγγελματική και ακαδημαϊκή κατάρτιση αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων; (και το αντίστροφο).

Η επαγγελματική και ακαδημαϊκή κατάρτιση δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων καθώς υπάρχουν πάρα πολλά άλλα προβλήματα, κυρίως εξωγενή, που επηρεάζουν την κατάσταση και την ψυχολογία των εμπλεκομένων.

Ποια είναι η συσχέτιση επαγγελματικής κατάρτισης και ομαδικότητας, όσον αφορά την εκπαιδευτική-διοικητική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Για να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και ομαδικότητας κάναμε ανάλυση διακύμανσης (Anova).

Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης (Τίτλος Σπουδών) και της ομαδικότητας καθώς $\text{sig.} > 0,05$.

Descriptives

13.4 Συνάδελφοι.Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
AEI	113	3,19	0,84	0,08	3,03	3,34
TEI	8	3,13	0,83	0,30	2,43	3,82
Δεύτερο πτυχίο	9	3,56	0,88	0,29	2,88	4,23
Μεταπτυχιακό	34	3,41	0,78	0,13	3,14	3,68
Διδακτορικό	5	3,80	0,84	0,37	2,76	4,84
Total	169	3,27	0,83	0,06	3,14	3,39

ANOVA

13.4 Συνάδελφοι.Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,788	4	,947	1,372	,246
Within Groups	113,230	164	,690		
Total	117,018	168			

Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης (Εκπαιδευτική προϋπηρεσία) και της ομαδικότητας καθώς $sig.>0,05$.

Descriptives

13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
2 έως 5 έτη	7	3,29	0,76	0,29	2,59	3,98
5 έως 10 έτη	36	3,19	0,67	0,11	2,97	3,42
10 έως 15 έτη	59	3,29	0,79	0,10	3,08	3,49
15 έως 20 έτη	38	3,24	1,08	0,17	2,88	3,59
Πάνω από 20 έτη	30	3,33	0,80	0,15	3,03	3,63
Total	170	3,26	0,83	0,06	3,14	3,39

ANOVA

13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,384	4	,096	,136	,969
Within Groups	116,704	165	,707		
Total	117,088	169			

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύνδεση θεωρίας και ευρημάτων έρευνας

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε ύστερα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατυπώνονται τεκμηριωμένες προτάσεις, οι οποίες έχουν στόχο τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

2. Συμπεράσματα -Διαπιστώσεις - Συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων

Η διερεύνηση του θέματος της αλληλεπίδρασης διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας Πέλλας και Πιερίας είχε ως βασικό στόχο να προβάλλει τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα σχολεία που υπηρετούν. Τα βασικά σημεία αναφοράς στα οποία απάντησαν οι διευθυντές(-ριες) και εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η συμβολή τους στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ολοκληρώνοντας το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, αφού η έρευνα έφερε στο φως κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν την ηγεσία αλλά και την διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες. Η εξαγωγή συμπερασμάτων επιτελέστηκε εντοπίζοντας τα δεδομένα σε έναν δυναμικό ερμηνευτικό κύκλο, που χρησιμοποίησε δημιουργικά εννοιολογήσεις και θεωρία μαζί με την πράξη. Το δείγμα της έρευνας μας ήταν τυχαίο συνεπώς δεν υπάρχει ομοιομορφία ως προς το ποσοστό του φύλλου και της ηλικίας.

Επειδή η πρωτογενής έρευνα σχεδιάστηκε, αφού είχαν εκπονηθεί η ιστορική έρευνα και η θεσμική διερεύνηση και είχαν επισκοπηθεί το εννοιολογικό πλαίσιο, η βιβλιογραφία και ευρεία κλίμακα συναφών εργασιών, θεωρούμε ότι η διατύπωση των συμπερασμάτων για την ηγεσία αλλά και την διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες είναι σχετικά ασφαλής και ουδετεροποιούνται ικανοποιητικά τυχόν προκαταλήψεις σύμφυτες με μία μέθοδο ή πηγή. Οι ερμηνείες που αποδίδονται συνδέονται με τη θεωρία, άρα αποκτούν προστιθέμενη αξία.

Συμπερασματικά με βάση την ανάλυση των δεδομένων μας, διαπιστώνουμε ότι οι προβλέψεις μας επιβεβαιώνονται όπως θα δούμε στην συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι δεν είναι ευχαριστημένοι από το περιβάλλον εργασίας παρόλο που υπάρχει συνεργασία και κατανόηση μεταξύ τους.

Ακόμη, είναι πολύ πιθανό, οι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν πάντα τη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας, καθώς πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι πάντα επιθυμητή (Hoy & Miskel, 2013· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταταχθούν οι διευθυντές- προϊστάμενοι σε κάποια μορφή ηγεσίας (Harris, et al 2007), καθώς υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και τα μοντέλα ηγεσίας καθώς και ηγετικές ικανότητες χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές ή συμπληρωματικές επιλογές. Η θεωρητική αυτή παραδοχή επαληθεύεται από την παρούσα έρευνα καθώς το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, είναι ότι (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 14.1,14.2,&18.1.18.2, 18.3) οι προϊστάμενοι υιοθετούν πρακτικές και συμπεριφορές όχι μόνο από ένα μοντέλο ηγεσίας, αλλά από περισσότερα, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική ηγεσία και στην καθοδήγηση με επιμερισμό εργασίας, αποτυχίες, επιτυχίες στόχους.

Ενδεικτικά: Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου: Το 58,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τον άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,7% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 4,7% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι.

Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου: Το 55,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την καθοδήγηση του άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι.

Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας: Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες

της ομάδας τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 35,9% σε αρκετό βαθμό, το 11,2% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,9% σε λίγο βαθμό.

Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου :Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 34,1% σε αρκετό βαθμό, το 12,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,4% σε λίγο βαθμό.

Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες :Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες τους εκφράζει σε αρκετό βαθμό, το 41,2% σε μέτριο βαθμό, το 11,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 1,8% σε λίγο βαθμό.

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις και στάσεις των προϊσταμένων σχολικών μονάδων για το ρόλο της ηγεσίας και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι, εκτιμούν ότι ο προϊστάμενος -διευθυντής-ηγέτης μπορεί να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 14,1&18.3 παραπάνω).

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν πως το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Παράλληλα, αποτελεί το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς, επίσης, αντικατοπτρίζει την ποιότητα (κτίρια, δομές, εξοπλισμός ωράριο κα) και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2013· Sergiovanni & Starratt, 2007). Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και στα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων που ασχολούνται με το σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2005· Μπουραντάς, 2002· Πασιαρδή, 2004· Σαΐτης, 2007). (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 11.1,11.2 &13.2,13.4)

Επιλεκτικά: Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εγκαταστάσεις: Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις, το 37,6% είναι λίγο

ικανοποιημένοι, το 10% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι.

Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εξοπλισμός: Το 52,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό, το 38,2% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,2% είναι δυσαρεστημένοι.

Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους: Το 48,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, το 28,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 19,4% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι.

Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου: Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα στην υπηρεσία τους, το 35,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 4,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένοι.

Σύμφωνα με τους επιστήμονες-ερευνητές του σχολικού κλίματος, το κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την ψυχική διάθεσή τους που επιδρά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Menon & Eliophotou 2011) (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22.1,23.12). Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώνονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία:

Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων: Το 45,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 40,6% την βαθμολόγησε με 9.

Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου: Το 75,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης της συλλογικής ψυχολογίας σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 16,5% την βαθμολόγησε με 8.

Από διάφορους συνδυασμούς των απαντήσεων των ερωτώμενων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επομένως, κατά την άποψή μας, έχουν θετική στάση απέναντι στην

αξιολόγηση του συνεργατικού σχολικού κλίματος. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συνάφεια με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή,2004· Πασιαρδή,2012)(*απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22.2,22.6 κ.α*).

Ενδεικτικά: Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων: Το 34,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 33,5% την βαθμολόγησε με 7.

Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων: Το 32,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 30% την βαθμολόγησε με 7 .

Όπως έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά (Σαϊτής,2007· Σαϊτής,2002), το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολική μονάδας, δηλαδή στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (*δεν αναλύθηκε στην παρούσα έρευνα*), αλλά και από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα τόσο εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές(*στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες είναι μόνο εκπαιδευτικοί*).(φύλο, τίτλοι σπουδών, περιοχή σχολείου, δυσκολίες που βιώνουν ως στελέχη εκπαίδευσης κ.α)(*απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 24.4,24.6 κ.α*).

Ενδεικτικά: Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα: Το 47,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασίας τους και το 38,5% την βαθμολόγησε με 10.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για το μέλλον της εργασίας μου και την εξέλιξη μου: Το 43,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 10, δηλαδή πάρα πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασίας τους και το 41,2% την βαθμολόγησε με 9.

Συμπεραίνουμε, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη την επικοινωνία και τη συνεργασία για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους (13.4 & 22.1).

Ενδεικτικά: Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου: Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα στην υπηρεσία τους, το 35,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 4,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένο.

Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα: Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος.

Η θέση αυτή τεκμηριώνεται θεωρητικά σύμφωνα με την Πασιαρδή (2004), όπου αναφέρεται ότι η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους εντός σχολείου.

Όπως υποστηρίχτηκε θεωρητικά, στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της σχολικής μονάδας, συμβάλλει, πρωτίστως, η ηγεσία της. Από την προσωπικότητα του διευθυντή και τη φιλοσοφία, από την οποία διέπεται, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το κλίμα που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο. Ο προϊστάμενος-διευθυντής-ηγέτης του σχολείου πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας ακολουθώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ώστε να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, όπου θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή μεταξύ των μελών του. Οφείλει να ενδιαφέρεται για τα προσωπικά και επαγγελματικά προβλήματα των υφισταμένων του και, παράλληλα, να τους ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί, ώστε να συνεχίζουν να εργάζονται με επιμέλεια και ζήλο (Μπουραντάς,2002· Σαΐτης,2007) (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22). Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται και ερευνητικά, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι ο προϊστάμενος δίνει το παράδειγμα και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι «αιτίες συγκρούσεων», ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, αλλά και, ειδικότερα, η επικοινωνία προϊσταμένου – εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Το καλό διοικητικό στέλεχος πρέπει να ενδιαφέρεται ειλικρινά τόσο για τα προσωπικά όσο και τα επαγγελματικά

προβλήματα των υφισταμένων του και να τους ενθαρρύνει να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους, καθώς η σύσφιξη των σχέσεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών και, κατά επέκταση, η δημιουργία κατάλληλων επικοινωνιακών διαύλων είναι απαραίτητοι για την ύπαρξη ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται όταν ανακοινώνει το όραμά του για τη σχολική μονάδα, όταν ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις και οργανώνει και προγραμματίζει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή (Πασιαρδή,2001· Σαϊτής,2007· Σαϊτής, 2012). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί «ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας ο διευθυντής προγραμματίζει τις εργασίες επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τα ενημερώνει και τα επιβραβεύει με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που τους παρέχει (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 14 &18).

Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, διότι η άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει καλύτερα στο έργο του και να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοεκτίμηση. Επίσης, στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία τόσο με άλλους φορείς και οργανισμούς (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22.11) όσο και με τους γονείς των μαθητών.

Επίσης, η καλή συνεργασία βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων ενός σχολείου και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν νέες μεθόδους και ότι αναγνωρίζεται η εργασία τους από τους άλλους. Τέλος, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας βοηθούν στην ύπαρξη συνεργασίας υψηλής ποιότητας (Πασιαρδή, 2001· Sergiovanni & Starratt, 2007) (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22).

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ο οποίος, ως κύριος μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, οργανώνει τις προσπάθειες για να αποφασιστεί από κοινού το όραμα, αλλά και οι στόχοι της σχολικής μονάδας, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση, η

οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν. Επίσης, πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, ιδίως, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αφήνοντάς τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων, να προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα και ο καταμερισμός των εργασιών να γίνεται δίκαια και σύμφωνα με τις κλίσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όταν αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς, τότε τους παρακινεί για αποδοτικότερη εργασία (Πασιαρδή,2001· Σαϊτης,2007· Σαϊτης,2012).

Παρόμοια στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή, αφού αναφέρεται ότι επιζητούσαν περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διδασκαλία (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 11.2 & 24.5).

Έρευνα των Pashiardis και Orphanou (1999) δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μια θετική στάση απέναντι στους προϊστάμενους τους. Μάλιστα σύμφωνα με έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις ενέργειες και από τα αντιληπτά αποτελέσματα των ηγετών τους παρά από το ποιοι είναι οι ίδιοι. Οι ισχυρότερες μεταβλητές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής τους είναι η σαφήνεια της σχολικής αποστολής, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών στόχων, η οργάνωση και ο προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι αποτελεσματικές πρακτικές στελέχωσης, η παροχή υποστήριξης καθώς και η μόρφωση του (Leithwood και Jantzi, 2000). Αξίζει εδώ να υπενθυμίσουμε ότι ο βαθμός ηγετικής επάρκειας περιλαμβάνει πρακτικές που απαντώνται στα εξής στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας: το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας, το δομικό στυλ ηγεσίας, το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού. Πιο αναλυτικά, σχετίζεται με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης αναπτύσσοντας υψηλό κλίμα προσδοκιών επίδοσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, με τη διανεμημένη ή κατανεμημένη ηγεσία όπου οι σχολικές δραστηριότητες οργανώνονται συλλογικά και ομαδικά, με την διάθεση για σφαιρική και πολύπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, με την επιδίωξη δημιουργίας και ανάπτυξης δεσμών με εξωτερικά (από το σχολείο) δίκτυα και τέλος με την εφαρμογή του σχολικού συντονισμού για την

σαφήνεια του οράματος και της αποστολής του σχολείου (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 15.3,21.1,10.2,14.315.2 κ.α).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι διευθυντές σχολείου φαίνεται να επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, δηλαδή την παρακίνηση του προσωπικού, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την εξασφάλιση δέσμευσης και ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας (Παπαναούμ,1995). Σύμφωνα με τους Leithwood et al.,(2006) με τη δική τους έρευνα, επισημαίνουν ότι η ηγεσία των διευθυντών σχολείου αφορά και ταυτόχρονα επηρεάζει συγκεκριμένες διαστάσεις της σχολικής ζωής όπως: την οικοδόμηση οράματος και την θέσπιση στόχων. (απαν.ερωτ.-ραβδογράμματα 22.13 κ.α.)

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων των διευθυντών σχολικών μονάδων διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες διαστάσεις, τις οποίες, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο, μπορούν οι διευθυντές-ηγέτες να ενσωματώνουν στο έργο τους. Είναι γεγονός, σύμφωνα με το Σαϊτή (2005), ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση της ηγεσίας μεγιστοποιείται όταν διανέμεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, γι' αυτό και υπερσχύει το μοντέλο της συμμετοχικής ή καταναμεμένης ηγεσίας. Η ποιοτική σχολική ηγεσία αποδεδειγμένα αποδοσμεύεται από τον ατομικό, χαρισματικό της χαρακτήρα και γίνεται συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική, ενώ ο διευθυντής-ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των συναδέρφων του και της σχολικής του μονάδας. Αν και υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία από σχετικές έρευνες, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από τον Ν. 157 1566/85 και από την ΥΑ 105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β΄) και αποτελούν βασικές αξίες για αρκετούς από τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας.

3. Προτάσεις για μελλοντική επέκταση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού παράλληλα με το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εργαζομένων που επικρατεί στις μονάδες τους. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις εκτιμούμε ότι οι διαπιστώσεις αυτές πρέπει να μελετηθούν επισταμένως από τον αρμόδιο κρατικό φορέα. Συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση ενός Πιλοτικού Προγράμματος Ανάπτυξης & Εκπαίδευσης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, όπου οι υποψήφιοι προϊστάμενοι σχολικών μονάδων να τυγχάνουν ειδικής κατάρτισης σε θεωρητική αλλά και σε πρακτική βάση τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Με αυτόν τον τρόπο οι υποψήφιοι θα αποκτούν, εκτός από τις βασικές γνώσεις της σύγχρονης διοίκησης και γνώσεις στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων όπως τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων. Πιθανότατα η ίδια έρευνα εμπλουτισμένη με νέα αλλά και παλαιά ερωτήματα να μπορούσε να επαναληφθεί, ύστερα από χρονικό διάστημα, για παράδειγμα μετά από 5-10 ή και 15 χρόνια ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο ερευνών και να φανεί την επίδραση του χρόνου στα άτομα, την προσωπικότητα καθώς και στις συγκεκριμένες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών.

Μία ακόμη μελλοντική έρευνα και συντομότερα θα μπορούσε να προκύψει με πολύ μεγαλύτερο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ίσως, γιατί όχι, από όλη την περιοχή της Μακεδονίας ώστε με μεγαλύτερο δείγμα να έχουμε μια έρευνα ολοκληρωμένη.

4. Αδυναμίες και Περιορισμοί της έρευνας

Σε καμία περίπτωση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα σε όλη την ελληνική επικράτεια καθώς εξετάστηκαν τρεις μόνο νομοί σε ένα γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία και κατ' επέκταση το κλίμα του σχολείου ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να διαφέρει σε σχέση με τις υπόλοιπες γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα είχαν περισσότερο ενδιαφέρον και θα ήταν περισσότερο γενικεύσιμα εάν η έρευνα διενεργούνταν ταυτόχρονα και σε άλλους νομούς της ελληνικής επικράτειας. Τέλος,

τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής εξαρτώνται κατά πολύ και από την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων στην έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, S. (1963). "Toward an Understanding of Equity," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, November 1963, pp.422–436.
- Armstrong, M. (2008). *Strategic Human Resource Management: A Guide to Action* 4TH edition London: Kogan Press.
- Barth, R. (1989). The principal and the profession of teaching, in: Th. Sergiovanni / J. Moore (eds.), *Scolling for tomorrow: directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Begley, P. and Johansson, O. (1998). 'The Values of School Administration: Preferences, Ethics and Conflicts', *The Journal of School Leadership*,v35 (2), pp 205-224.
- Bingham, St., Harman, P. and Embree, H. (1997). Scheduling for grade team planning in the elementary school: a formative evaluation. Paper Presented at the Annual Meeting of the North Carolina Association for Research in Education. Greensboro, North Carolina, April 17, 1997. [http://www.serve.org/UCR/pdfs/UCR9Steveblocksch.pdf#search=%22Bingham%2C%20Steven%20Harman%20Embree%20\(1997\).%20%22](http://www.serve.org/UCR/pdfs/UCR9Steveblocksch.pdf#search=%22Bingham%2C%20Steven%20Harman%20Embree%20(1997).%20%22).
- Brenner, D. (2007). Achieving a Successful Project By Motivating the Project Team. *Cost Engineering*, v.49 (5), pp.16-20.
- Brown, H.and Ford, D. (1977). An exploratory analysis of discrimination in the employment of Black MBA graduates. *Journal of Applied Psychology*, Vol 62(1), Feb 1977, 50-56.
- Bauer, T. and Green, St. (1996). Development of Leader-Member Exchange: A Longitudinal Test. *Academy of Management Journal*, v.39 (6), pp.1538-1567.
- Bush, T. and Middlewood, D. (2006). *Leading & Managing People in Education*. London: Sage.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.

Collins, D., Gillert, A. and Hennessy, P. (1992), "International Organizations and European Social Policy", *Journal of European Social Policy*, v.2, Communities, Luxemburg.

Coussey M. and Jackson H.(1991). *Personnel Today: Making Equal Opportunities Work*. Pitman, London.

Campo, C. (1993). *Collaborative School Cultures: How Principals Make A Difference*. School Organization.

Carney, St. (2002). *Issues in Teachers' Professional Development: A review of some relevant literature*. <http://www.staff.hum.ku.dk/stephen/documents/Review%20of%20staff%20development.doc>.

Davis, K. and Newstrom, J. (1989). *Human Behavior at Work, Organizational Behavior*, 8th Edition. New York: McGraw-Hill.

Evers, W. and Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration: Coherentist applications and critical debates*. New York: Elsevier Science.

Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Education Change*. London: Falmer Press.

Forshaw, S. and Pilgerstorfer, M.(2008). *Direct and Indirect Discrimination: Is there something between?* Article in *Industrial Law Journal*,

Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School improvement in an era of Change* (K&P. 9). London: Cassell.

Gronn, P. (2000). *Distributed properties: a new architecture for leadership*, *Educational Management and Administration*.

Graves, D. H. (2001). *Build energy with colleagues*. *Language Arts*, 79(1), 12-19.

Hallinger, Ph.(1992). *The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional Leaders*. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), pp. 35-48.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). *Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence*. *Journal of Educational Change*, 8 (4), pp. 337-347.

Hargreaves, A.(1982). *The rhetoric of school-centred innovation*. *Journal of Curriculum Studies*, June, pp.251-266.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassel.

Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v.6 (1), pp. 23-46.

Hargreaves, A. (1995). "Realities of Teaching" στο Anderson, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Permagon.

Hangreaves, D. and Hopkins, D. (1994). "Introduction" Hangreaves, David & D. Hopkins (Eds.) *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.

Hoerr, Th. (1996). *Collegiality: A New Way to Define Instructional Leadership*. *Phi Delta Kappan*, v.90 (4), pp.285-291.

Hoy, W. Miskel C. (2013). *Educational Administration 9th Ed.*, New York: McGraw-Hill.

Jay, R. (1995). *Build a great team*. Corby: The Institute of Management, Foundation, Pitman Publishing.

Jarzabkowski, L. (2000). The principal as an emotion manager. Paper presented at the annual conference of the Australian Council for Educational Administration, Hobart.

Morton, I.(1993).Teacher Collaboration in Secondary Schools. *CenterFocus*, 2. Retrieved from <http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html>

Kellermann, K. and Reynolds, R. (1990). When Ignorance Is Bliss the Role of Motivation to Reduce Uncertainty in Uncertainty Reduction Theory. *Ανάκτηση από Wiley Online Library*: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14682958.1990.tb00226.x/abstract>.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Leonard, L. and Leonard, P. (2003).The continuing trouble with collaboration: Teachers talk current Issues in Education. *University Council for Educational Administration*.

Levine, M. and Leonard, I. (1984). Discrimination against lesbians in the workforce. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v.18 (3), pp. 302-328.

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*.

Menon – Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th*

International Congress for School Effectiveness and Improvement. Available at: [Http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf).

Miliori, P. (1993). "Greece". In Davidson, M.J. & Cooper, C.L. (Eds) *European Women in Business and Management*. London:Paul Chapman.

Mitchell, A. (1975). Emerging career guidance competencies. *Personnel and Guidance Journal*, v53, pp.700-773.

Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In *International handbook of educational change* (pp. 1257-1271). Springer, Dordrecht.

Newman, E. and Pollard, A. (1994). Observing Primary School Change: Through Conflict to Whole-School Collaboration? στο D. Hargreaves & D. Hopkins (Eds) *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.

Pollard, A. (1987). Primary school teachers and their colleagues στο Delamond, S. (Ed.) *The primary school teacher*. London: Falmer Press.

Peterson, K. & Lezotte, L.W. (1991). New Directions in the effective schools movement στο Bliss, James/ Firestone W. & C. E. Richards (Eds) *Rethinking Effective Schools Research and Practice*. New Jersey: Prentice- Hall.

Rayeski E. and Bryant J. D.(1994).Team resolution process: A guideline for teams to manage conflict, performance, and discipline, in M. Beyerlein & M. Bullock (Eds.), *The International Conference on Work Teams Proceedings: Anniversary Collection. The Best of 1990 – 1994*. Denton: University of North Texas, Center for the Study of Work Teams.

Rahim, A., Magner, R. and Shapiro, L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors. What justice perceptions precisely? *International Journal of Conflict Management*.

Sergiovanni, T. (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London and New York: RoutledgeFalmer.

Sergiovanni, T. and Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition (8th Ed.)*. New York: McGraw Hill.

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Journal article*, Vol. 128, pp. 969-977.

Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Straw, J. (1989). *Equal opportunities: The way ahead*. London, UK: Institute of Personnel Management.

Stewart, J. (2006). *Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.

Timperley, H. S. (2005). *Distributed leadership: Developing theory from practice*. *Journal of Curriculum Studies*, v.37 (4) pp.395-420.

Vroom, C. (1966). *Work and the nature of man*. World publishing company. Vroom, C. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Vargas, C. (2005). *Hand-in Hand: From Isolation to Collaboration: Can teacher collaboration be increased using the common preparation period*.

<http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/Networks/vargas.pdf#search=%22%20Vargas%20Carmen%20Hand%20in%20Hand%22>.

Weiss D. H. (1997). *Four steps for managing team storms*. *Getting Results For the Hands-On Manager*, 42 (7), pp. 7.

Zahorik, J. A. (1987). *Teachers' collegial interaction: An exploratory study*. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αναγνωστοπούλου, Μ.(2005a).*Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Αναγνωστοπούλου, Μ.(2005b).*Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή ΑΠΘ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Cloke, K. and Goldsmith, J.(2014). *Επίλυση Συγκρούσεων στο Χώρο Εργασίας*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Δήμητρα Γαβριήλ Πρόλογος: Δημήτρης Μπουραντάς. Έκδοση Νομική Βιβλιοθήκη.

Δημητρακοπούλου, Ι. (2015).*Θεωρίες Παρακίνησης Ανθρώπινου Δυναμικού και Εφαρμογή τους στο Χώρο της Υγείας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διοίκηση της Υγείας.

Everard, K.B. and Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζμπάινος, Δ. και Γιαννακούρα, Α. (2010). «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής». Παιδαγωγικός Λόγος 3/2010, Ανάκτηση στο www.plogos.gr

Hargreaves, A. and Fullan, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκη.

Howard, K. and Sharp, J. (2001). Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Κανελλόπουλος, Χ.(1991).Διοίκηση Προσωπικού. Τα Ανθρώπινα Προβλήματα του Management. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα.

Καντάς, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1ο, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία, Γ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουκιάδης, Ι. (1981). Παραδόσεις κοινωνικής πολιτικής και κοινωνικής νομοθεσίας Ι. Εκδότης :Σακκούλας.

Κωσταρίδου–Ευκλείδη, Α.(1999).Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδης, Γ.(2007).Το σύγχρονο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Κωστοπούλου, Α.(2011).Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους. Βόλος ΑΣΠΑΙΤΕ.

Μούζα-Λαζαρίδη, Α.Μ. (2006). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Αθήνα: Κριτική.

Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Εκδόσεις: Ιανός.

Μπουραντάς, Δ. (2002). «Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές». Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Ντερμανάκης, Ν. (2004). Το εύρος της γυάλινης οροφής σε επιλεγμένους κλάδους στην Ελλάδα . Αθήνα, ΚΕΘΙ. Νο.1, 2008.

Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ.(2001). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «ΑΝΙΚΟΥΛΑ».

Παναγιωτίδου, Α. (2012).Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Διπλωματική εργασία για το

- Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο www.estia.hua.gr.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαλεξανδρή, Ν. και Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Αθήνα : Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Παπάνη, Ε.(2011). Διαδικτυακή Συμβουλευτική και Επικοινωνία. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση Σχολείου-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Ίων.
- Robbins, S. and Judge, T. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά-Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. Εκδόσεις Κριτική.
- Robbins, S., Decenzo, D. and Coulter, M. (2012). Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αρχές και Εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σαϊτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην Πράξη. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Σιάσος, Σ. (2016). Η Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας ως παράγοντας Αποτελεσματικής Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Verderber, R. F. (2000). Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. (Α. Ζεργιώτης, Επιμ.) Αθήνα: Έλλην.
- Φαναριώτης, Π. (1996). Ανθρώπινες Σχέσεις Στον Εργασιακό Περιβάλλον. Εισαγωγή Στη Σύγχρονη Επιχειρησιακή Ψυχολογία. Αθήνα: Σταμούλης.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Αθήνα : Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (1994). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα : Interbooks.

ΙΣΤΟΧΩΡΟΙ

<http://www.plogos.gr>

<http://www.eap.gr/programmesorganizationalBehaviour.ppt>

Περισσότερες πληροφορίες για την θεωρία προσδοκιών στην σελίδα:

http://en.wikipedia.org/wiki/Victor_Vroom

<http://lib.teicrete.gr/browse/sdo/ba/2011/DafnomiliAnastasia,KontopodiArgyro.pdf>

<http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>»

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14682958.1990.tb00226.x/abstract>

[http://www.serve.org/UCR/pdfs/UCR9Steveblocksch.pdf#search=%22Bingham%2C%20Steven%20Harman%20Embree%20\(1997\).%20%22](http://www.serve.org/UCR/pdfs/UCR9Steveblocksch.pdf#search=%22Bingham%2C%20Steven%20Harman%20Embree%20(1997).%20%22)

<http://www.staff.hum.ku.dk/stephen/documents/Review%20of%20staff%20development.doc>

<http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/Networks/vargas.pdf#search=%22%20Vargas%20Carmen%20Hand%20in%20Hand%22>

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΝΟΜΟΙ

N.1566/1985, ΦΕΚ 167, τ. Α', της 30-9-1985, "Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις".

N.3848/2010, ΦΕΚ 71, τ. Α', της 19-5-2010, "Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις".

N.2986/02 Οργάνωση των περιφερειών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

N. 3304/200580 και N.3488/200681, για την εξασφάλιση της αρχής της ίσης μεταχείρισης και τον περιορισμό των διακρίσεων στον τομέα της απασχόλησης, της εργασίας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης

N. 3655/200882 για την θέσπιση της ασφαλιστικής προστασίας και παροχής ειδικής άδειας της μητρότητας.

Νέο Σχολείο. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και κοινωνική ζωή. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης

ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Π.Δ. 152/2013, ΦΕΚ 240, τ. Α', της 5-11-2013, "Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης".

Π.Δ. 50/1996, ΦΕΚ 45, τ. Α', της 8-3-1996, "Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης".

Π.Δ. 100/1997, ΦΕΚ 94, τ. Α', της 22-5-1997, "Τροποποίηση του Π.Δ. 50/1996 Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης".

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Υ.Α. 105657/Δ1, ΦΕΚ 1340, τ. Β', της 16-10-2002, " Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..."

Υ.Α. 30972/Γ1, ΦΕΚ 614, τ.Β', της 15-3-2013, "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία αυτοαξιολόγησης".

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τρεις ενότητες ερωτήσεων. Για να απαντήσετε σε κάθε ερώτηση ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ **X** στο αντίστοιχο τετράγωνο της επιλογής σας.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ & ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1. ΦΥΛΟ:** Άνδρας Γυναίκα
- 2. ΗΛΙΚΙΑ:** 18 - 25 26-35 36-50 50 και άνω
- 3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:** ΕΓΓΑΜΟΣ/Η ΑΓΑΜΟΣ/Η ΑΛΛΟ
- 4. ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:** ΑΕΙ ΤΕΙ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΑΛΛΟ
- 5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:** ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΛΟ

6. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

- ΜΟΝΙΜΟΣ/Η
- ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ
- ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α

7. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

- ΑΣΤΙΚΗ
- ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ
- ΑΓΡΟΤΙΚΗ

8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

- Έως 2 έτη
- 2 έως 5 έτη
- 5 έως 10 έτη
- 10 έως 15 έτη
- 15 έως 20 έτη
- Πάνω από 20

9. ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ

- ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
- ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

(Παρακαλούμε σημειώστε με Χ μία μόνο απάντηση σε κάθε ερώτημα)

10. Αντικείμενο Εργασίας Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τον καθημερινό όγκο της εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την ποικιλία των εργασιών που αναλαμβάνω ώστε να κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη δυνατότητα ευελιξίας στην εκτέλεση της εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επηρεάζουν την εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Γενικές Συνθήκες Εργασίας Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τις εγκαταστάσεις /χώρο που εργάζομαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τον εξοπλισμό που χρειάζομαι για την εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από το ωράριο εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από το γενικότερο τρόπο λειτουργίας του φορέα που εργάζομαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την εποπτεία/έλεγχο της υπηρεσίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Αμοιβή και Εργασία Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από την αμοιβή μου σε σχέση με το έργο που προσφέρω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις γνώσεις και δεξιότητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις ανάγκες μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Συνάδελφοι Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την εμπιστοσύνη μου προς τους συναδέλφους μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.Ιεραρχία Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τον επιμερισμό του όγκου της εργασίας σε όλους τους συναδέλφους της υπηρεσίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3

15.Αξιοποίηση Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τις ευκαιρίες που έχω να αξιοποιώ τις ικανότητές μου και τις δεξιότητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη δυνατότητα να αποκτήσω νέες δεξιότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενό της εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Ηγεσία Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από τη σαφήνεια των στόχων της πολιτικής ηγεσίας σχετικά με την υπηρεσίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από την κατανόηση των προσπαθειών μου από την πολιτική ηγεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.Εργασία-Κοινωνία-Κράτος Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Από την προσφορά μου στην κοινωνία μέσω της εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τη συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στην εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον φορέα που εργάζομαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.Εργασιακές Σχέσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Πόσο σας εκφράζουν τα παρακάτω σχετικά με την «ισορροπημένη» σχέση μεταξύ του προϊστάμενου και του υφιστάμενου					
Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται και για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες της ομάδας του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις και τους στόχους του προϊστάμενου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες και ικανότητες

Γ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ & ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

19. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας?

- Πολύ δυσαρεστημένος
- Μάλλον δυσαρεστημένος
- Ουδέτερος
- Μάλλον ικανοποιημένος
- Πολύ ικανοποιημένος

20. Όταν σκέφτεστε την εργασία σας βλέπετε:

- Περισσότερα θετικά παρά αρνητικά
- Ουδετερότητα
- Περισσότερα αρνητικά παρά θετικά

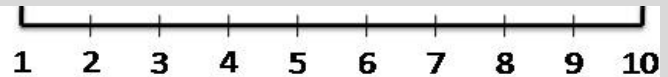
21. Επιλέξτε (X) από τους παρακάτω παράγοντες τους τρεις (3) σημαντικότερους που κατά την γνώμη σας προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον:

- Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή
- Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων
- Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων
- Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών
- Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών
- Οι συγκρουόμενοι στόχοι
- Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
- Η τυπικότητα
- Οι συνθήκες εργασίας
- Διαφορές κοινωνικής θέσης

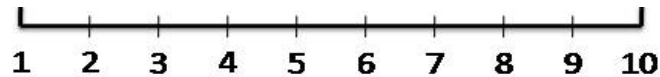
22.Βαθμολογήστε από το 1(χαμηλότερο) έως το 10 (υψηλότερο) τη σημασία που έχουν τα παρακάτω για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος:

(Σημειώστε Χ πάνω στη γραμμή του χάρακα)

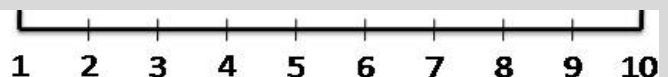
Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα



Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων



Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων



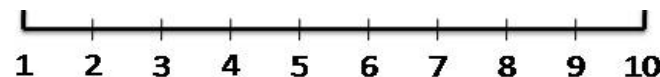
Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων



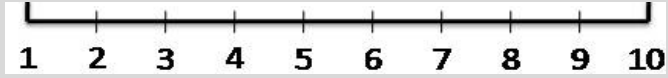
Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων



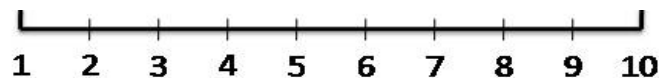
Επιλογή συνεργασίας και εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων



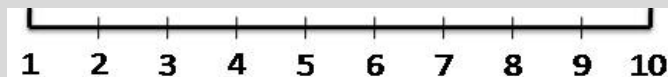
Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων



Σαφείς ρόλοι των εργασιακών δραστηριοτήτων του προσωπικού



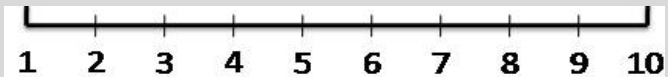
Ομαλή εφαρμογή των κανόνων και ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους



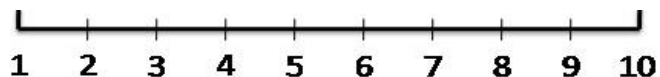
Επιβράβευση προσωπικού και ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.



Πρωώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και φορείς για την αρτιότερη διαχείριση και λύση προβλημάτων

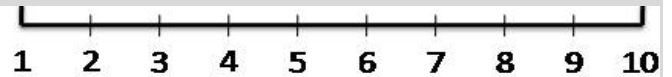


Επίδοση αρκετής αυτονομίας σε όλο το προσωπικό με στόχο την καλύτερη οργάνωση και προγραμματισμό των



εργασιών

Δημιουργία κοινού ή κοινών οραμάτων για βελτίωση της εργασίας με την συνεργασία όλου του προσωπικού

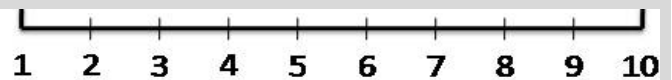


4

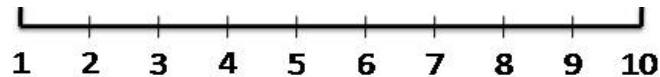
23.Βαθμολογήστε από το 1(χαμηλότερο) έως το 10 (υψηλότερο) τη σημασία που έχουν τα παρακάτω για την αποτελεσματικότητα της εργασίας σας:

(Σημειώστε Χ πάνω στη γραμμή του χάρακα)

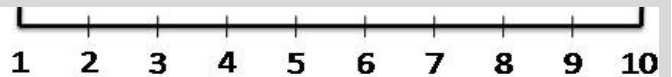
Οι ικανότητες/δεξιότητές μου



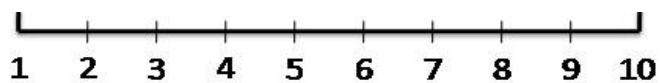
Οι συνθήκες του χώρου εργασίας μου



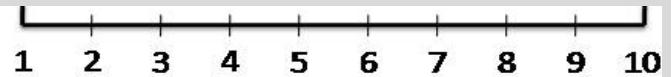
Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου



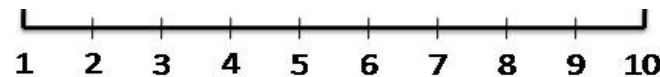
Οι σχέσεις μου με τους προϊσταμένους μου



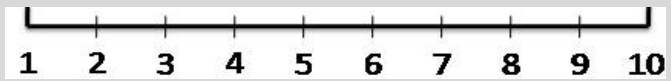
Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων



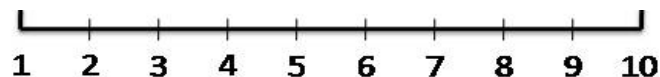
Οι σαφείς στόχοι της εργασίας μου και της υπηρεσίας μου



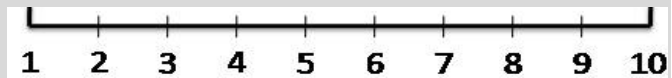
Η αποστολή και ο ρόλος του φορέα που εργάζομαι



Η αμοιβή μου



Η συνέπεια στην τήρηση του ωραρίου



Η ανταπόκριση και συνεργασία με άλλους φορείς/υπηρεσίες της πολιτείας

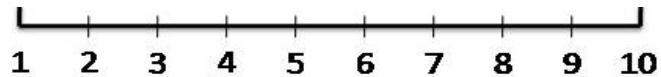


Το γενικότερο θετικό κοινωνικό, σχολικό

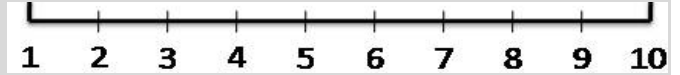


και συναδελφικό κλίμα που επικρατεί

Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου



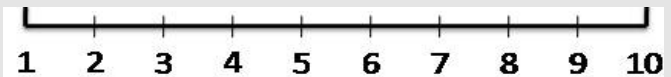
Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εκτός εργασίας



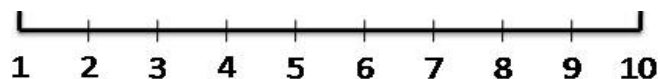
24.Βαθμολογήστε από το 1(χαμηλότερο) έως το 10 (υψηλότερο)τη σημασία που έχουν τα παρακάτω για τις δυσκολίες που βιώνετε ως στέλεχος εκπαίδευσης :

(Σημειώστε Χ πάνω στη γραμμή του χάρακα)

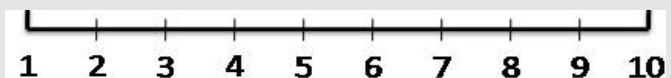
Η γραφειοκρατία



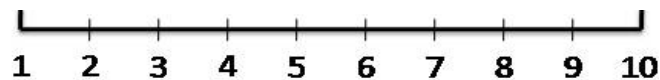
Η ασάφεια του σκοπού που εξυπηρετεί
η εργασία μου



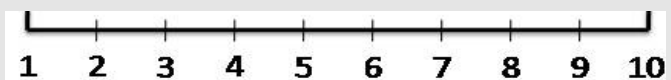
Η σύγκυση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών
γενικότερα



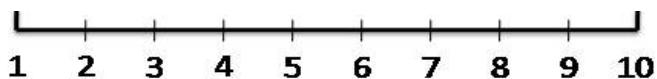
Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση
στη χώρα



Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο και
η αναβάθμιση υφιστάμενου τεχνολογικού
εξοπλισμού



Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για
το μέλλον της εργασίας μου και την
περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξή μου



Σας ευχαριστώ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές, αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επί μέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

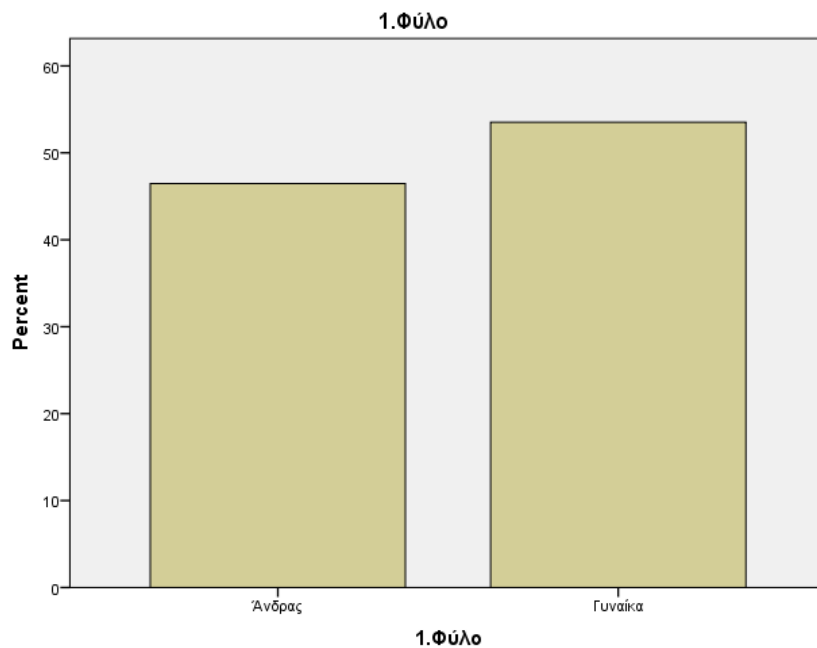
2. ΜΕΡΟΣ Α. Δημογραφικά & Εργασιακά Στοιχεία

Φύλο

Το 53,5% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 46,5% ήταν άνδρες. Ακολουθεί πίνακας και ραβδόγραμμα.

1. Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	79	46,5	46,5	46,5
Γυναίκα	91	53,5	53,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

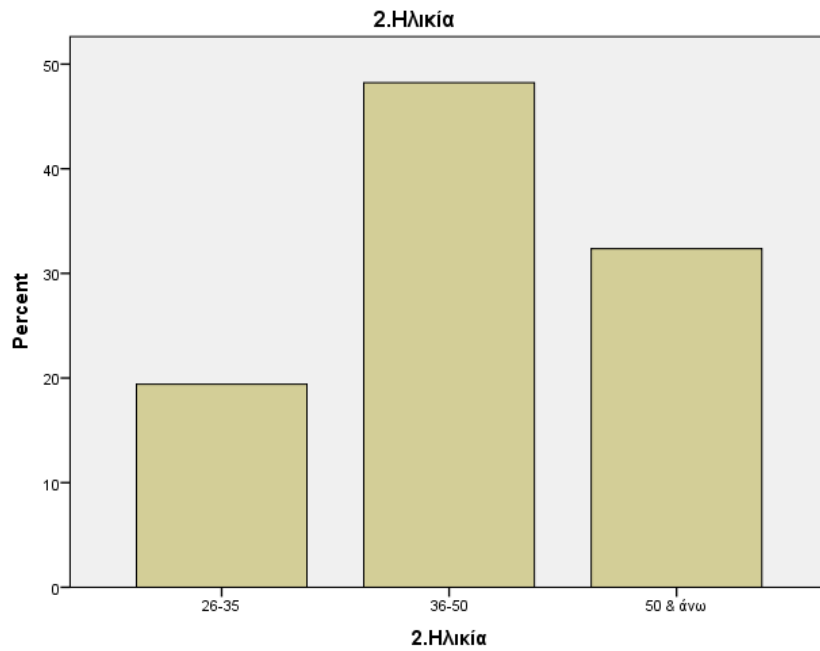


Ηλικία

Το 48,2% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 36-50 χρονών, το 32,4% είναι άνω των 50 χρονών και το υπόλοιπο 19,4% είναι από 26-35 χρονών. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

2.Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26-35	33	19,4	19,4	19,4
	36-50	82	48,2	48,2	67,6
	50 & άνω	55	32,4	32,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

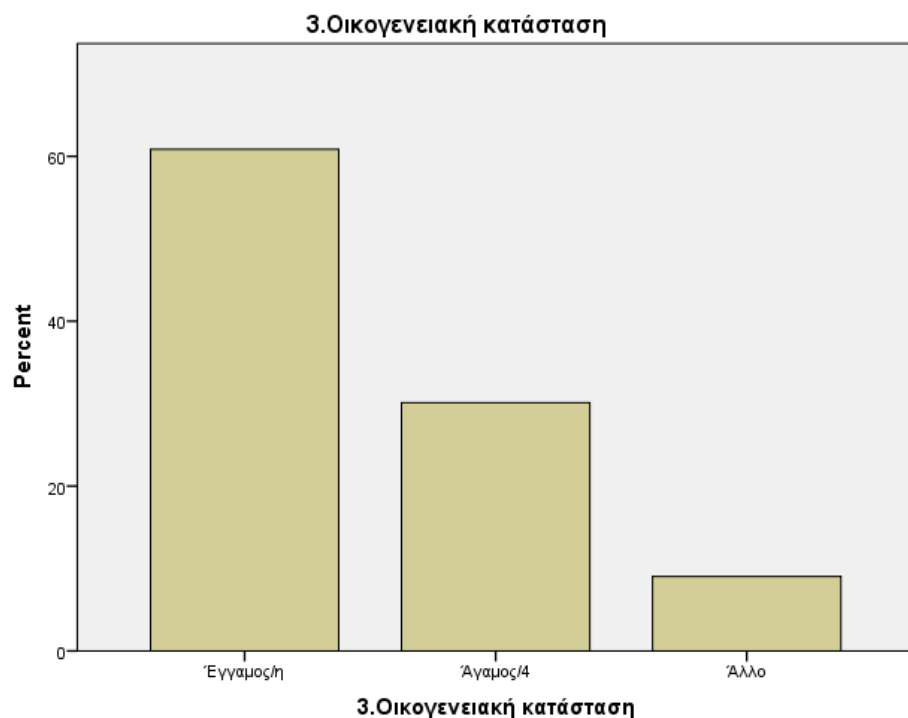


Οικογενειακή κατάσταση

Το 60,8% των ερωτηθέντων ήταν έγγαμοι, το 30,1% ήταν άγαμοι και το υπόλοιπο 9% επέλεξαν άλλη οικογενειακή κατάσταση από τις προαναφερόμενες. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

3.Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος/η	101	59,4	60,8	60,8
	Άγαμος/4	50	29,4	30,1	91,0
	Άλλο	15	8,8	9,0	100,0
	Total	166	97,6	100,0	
Missing	System	4	2,4		
Total		170	100,0		

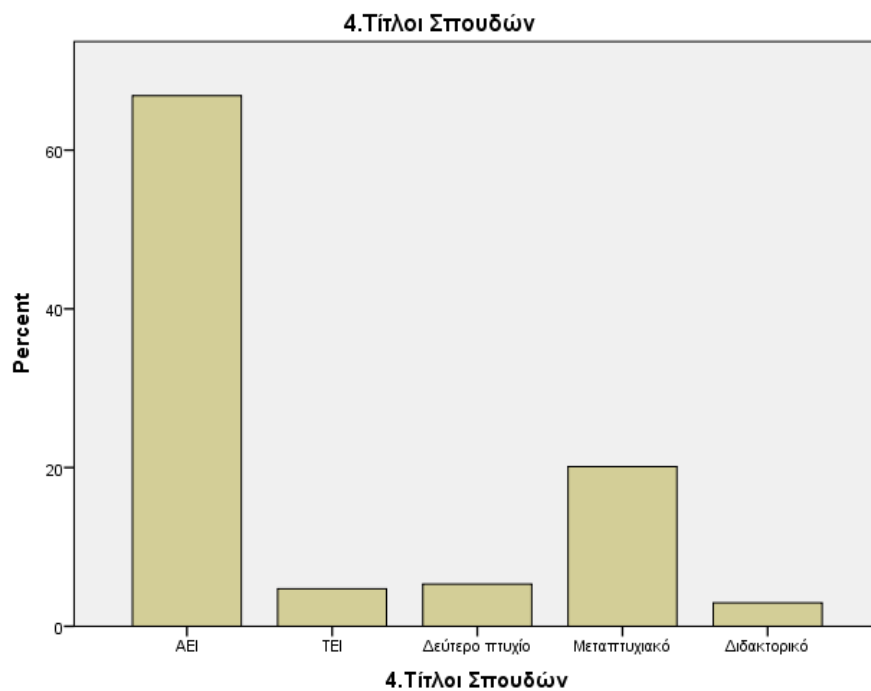


Τίτλοι Σπουδών

Το 66,9% ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου, το 20,1% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, το 5,3% ήταν κάτοχοι και Δεύτερου πτυχίου, το 4,7% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και το υπόλοιπο 3% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

4.Τίτλοι Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	AEI	113	66,5	66,9	66,9
	TEI	8	4,7	4,7	71,6
	Δεύτερο πτυχίο	9	5,3	5,3	76,9
	Μεταπτυχιακό	34	20,0	20,1	97,0
	Διδακτορικό	5	2,9	3,0	100,0
	Total	169	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		170	100,0		

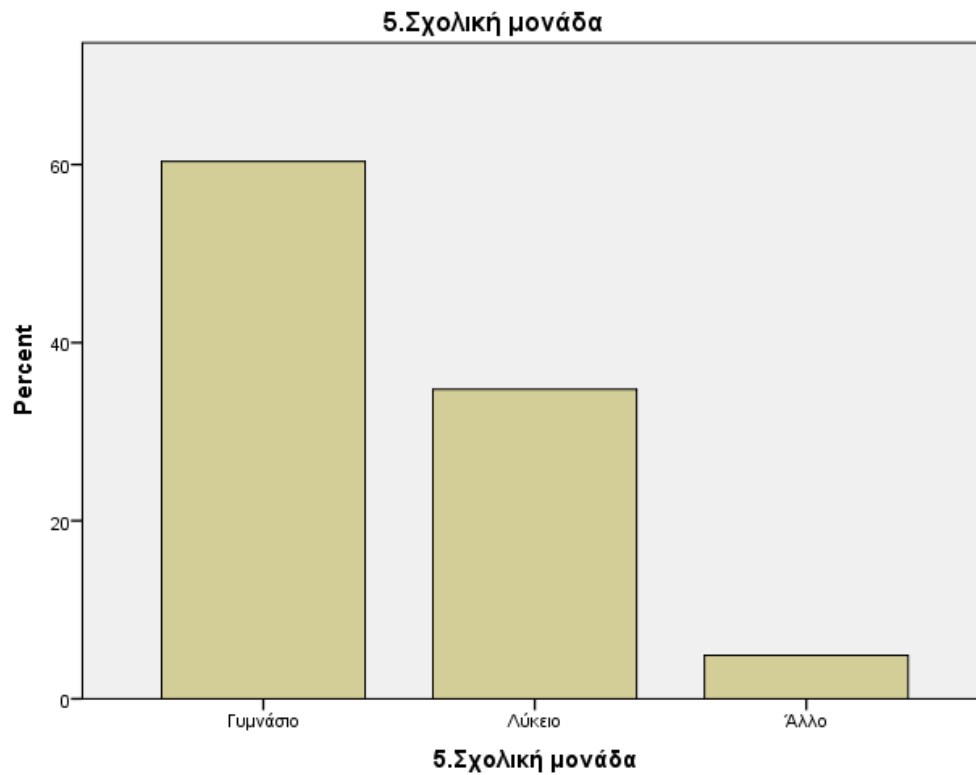


Σχολική μονάδα

Το 60,4% εργάζονταν σε Γυμνάσιο, το 34,8% σε Λύκειο και το 4,9% σε άλλη σχολική μονάδα. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

5. Σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	99	58,2	60,4	60,4
	Λύκειο	57	33,5	34,8	95,1
	Άλλο	8	4,7	4,9	100,0
	Total	164	96,5	100,0	
Missing	System	6	3,5		
Total		170	100,0		

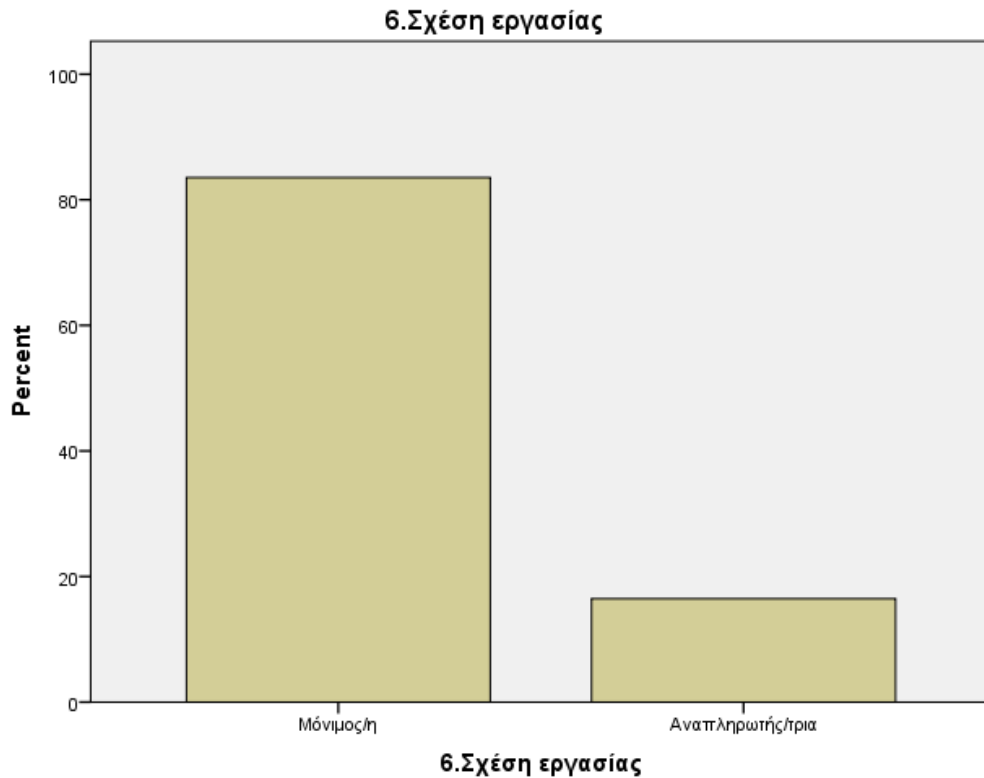


Σχέση εργασίας

Το 83,5% των εργαζομένων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 16,5% αναπληρωτές. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

6.Σχέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος/η	142	83,5	83,5	83,5
Αναπληρωτής/τρια	28	16,5	16,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

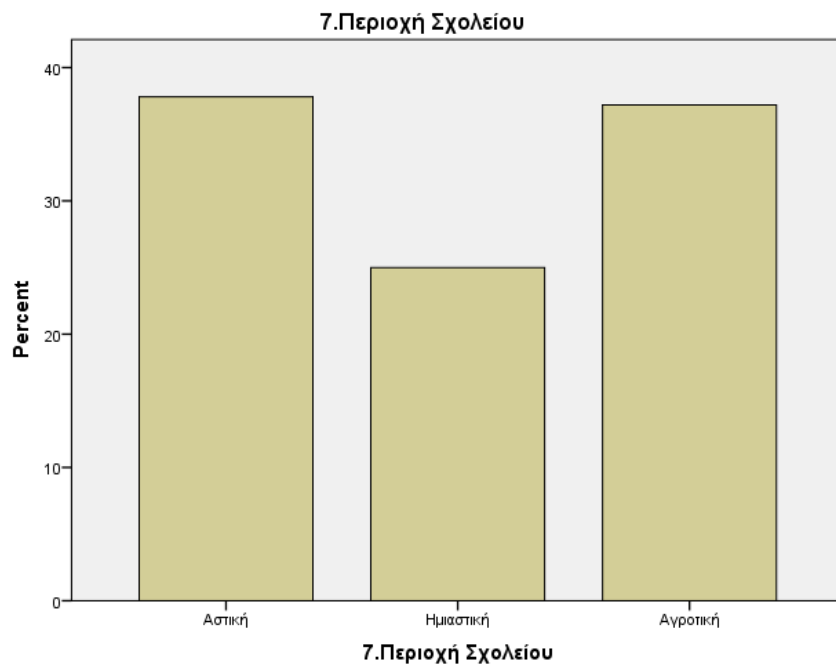


Περιοχή Σχολείου

Το 37,8% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 37,2% σε αγροτική περιοχή και το 25% σε ημιαστική περιοχή. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

7.Περιοχή Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	62	36,5	37,8	37,8
	Ημιαστική	41	24,1	25,0	62,8
	Αγροτική	61	35,9	37,2	100,0
	Total	164	96,5	100,0	
Missing	System	6	3,5		
Total		170	100,0		

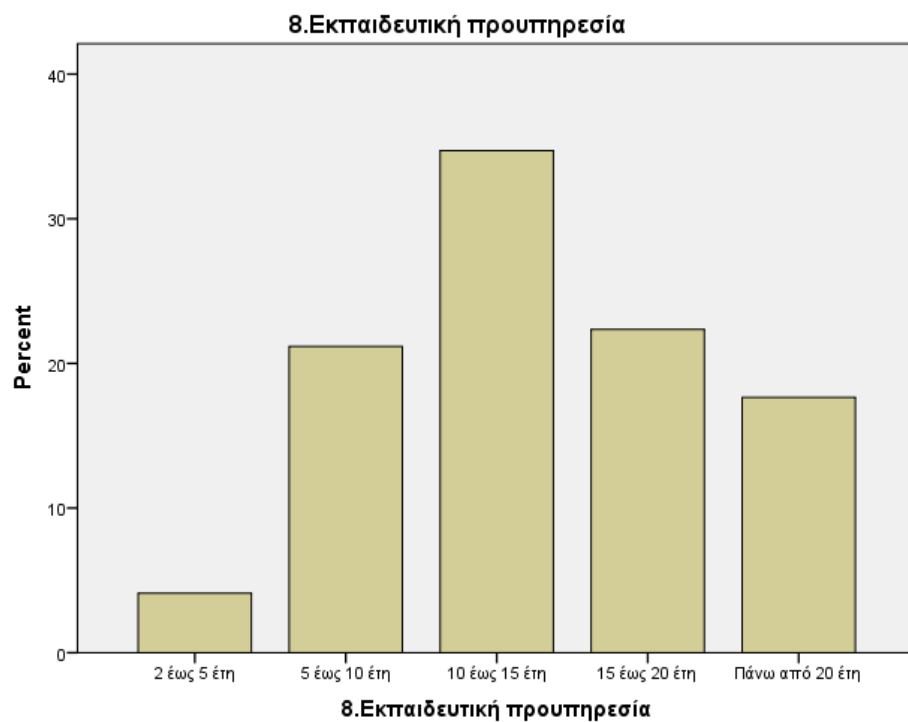


Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Το 34,7% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 10-15 έτη, το 22,4% από 15-20 έτη, το 21,2% από 5-10 έτη, το 17,6% πάνω από 20 έτη και το υπόλοιπο 4,1% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 2-5 έτη. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

8.Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2 έως 5 έτη	7	4,1	4,1	4,1
5 έως 10 έτη	36	21,2	21,2	25,3
10 έως 15 έτη	59	34,7	34,7	60,0
15 έως 20 έτη	38	22,4	22,4	82,4
Πάνω από 20 έτη	30	17,6	17,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

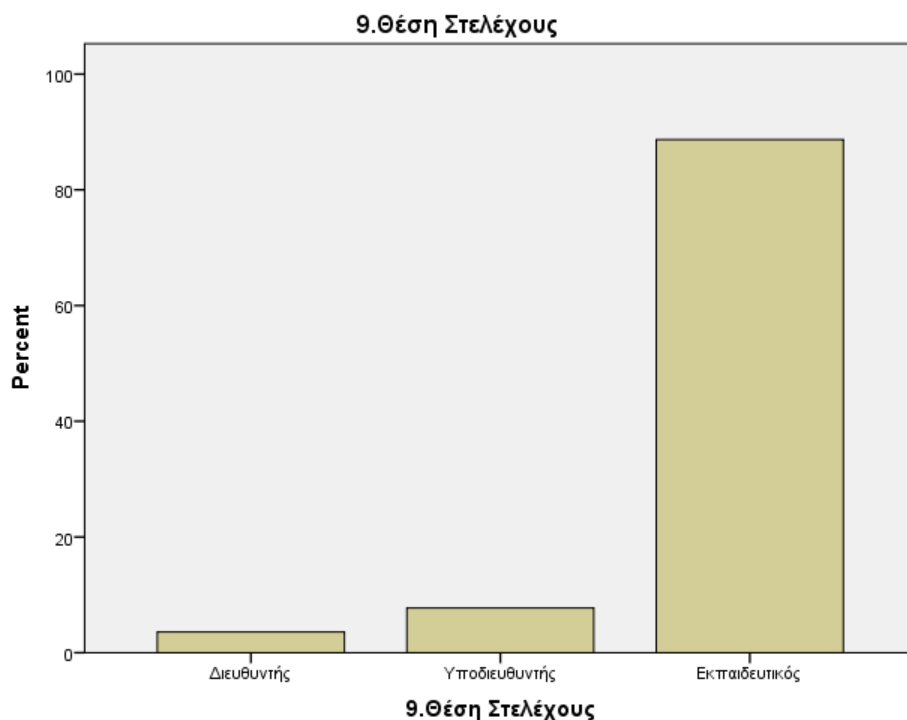


Θέση Στελέχους

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν απλοί εκπαιδευτικοί, το 7,7% ήταν Υποδιευθυντές και το 3,6% Διευθυντές. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

9.Θέση Στελέχους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	6	3,5	3,6	3,6
	Υποδιευθυντής	13	7,6	7,7	11,3
	Εκπαιδευτικός	149	87,6	88,7	100,0
	Total	168	98,8	100,0	
Missing	System	2	1,2		
	Total	170	100,0		



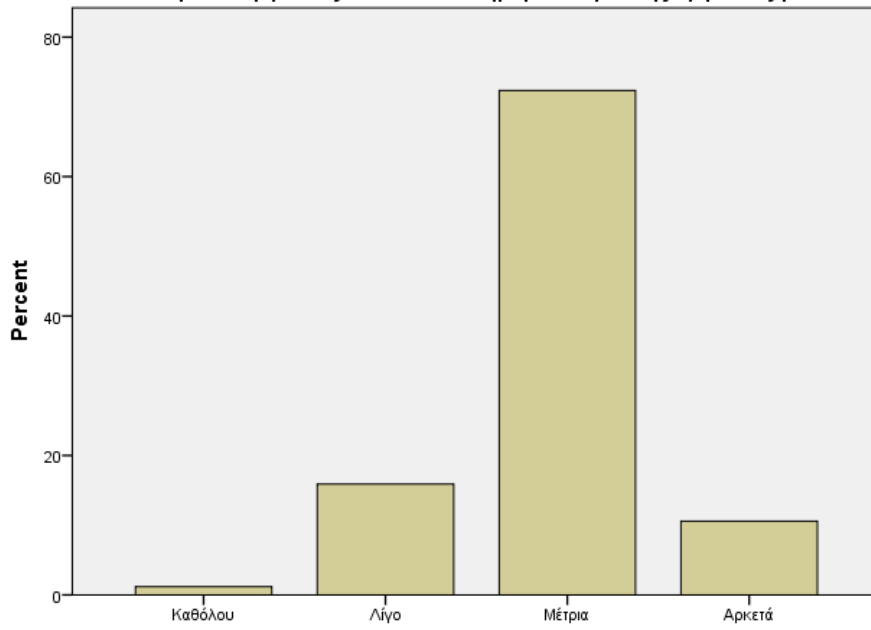
3. ΜΕΡΟΣ Β. Παράγοντες Εργασιακής Ικανοποίησης

Το 72,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι ικανοποιημένοι σε μέτριο βαθμό από τον καθημερινό όγκο εργασίας τους, το 15,9% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 10,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,2% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

10.1 Αντικείμενο Εργασίας. Από τον καθημερινό όγκο της εργασίας μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	27	15,9	15,9	17,1
	Μέτρια	123	72,4	72,4	89,4
	Αρκετά	18	10,6	10,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

10.1 Αντικείμενο Εργασίας.Από τον καθημερινό όγκο της εργασίας μου



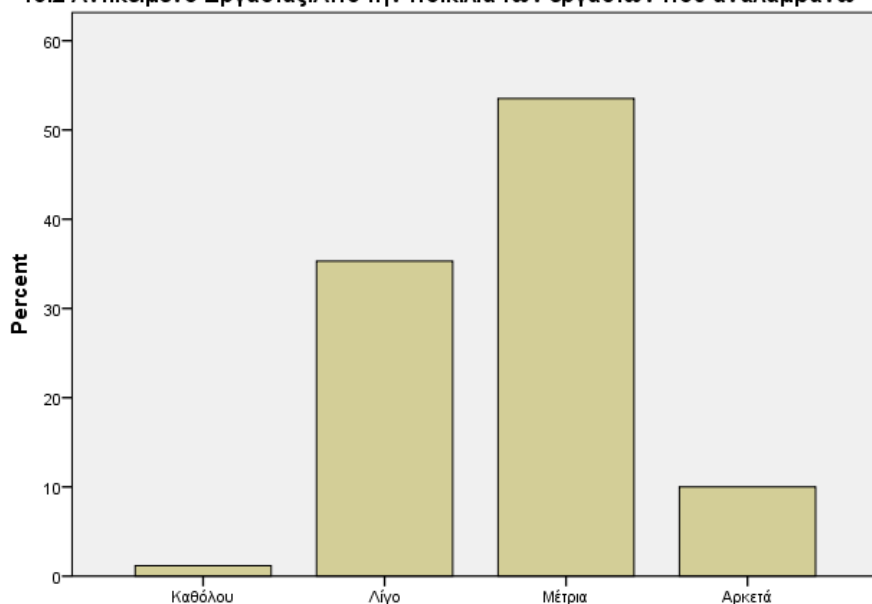
10.1 Αντικείμενο Εργασίας.Από τον καθημερινό όγκο της εργασίας μου

Το 53,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι ικανοποιημένοι σε μέτριο βαθμό από την ποικιλία των εργασιών που αναλαμβάνουν, το 35,3% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 10% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,2% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

10.2 Αντικείμενο Εργασίας. Από την ποικιλία των εργασιών που αναλαμβάνω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	60	35,3	35,3	36,5
	Μέτρια	91	53,5	53,5	90,0
	Αρκετά	17	10,0	10,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

10.2 Αντικείμενο Εργασίας.Από την ποικιλία των εργασιών που αναλαμβάνω



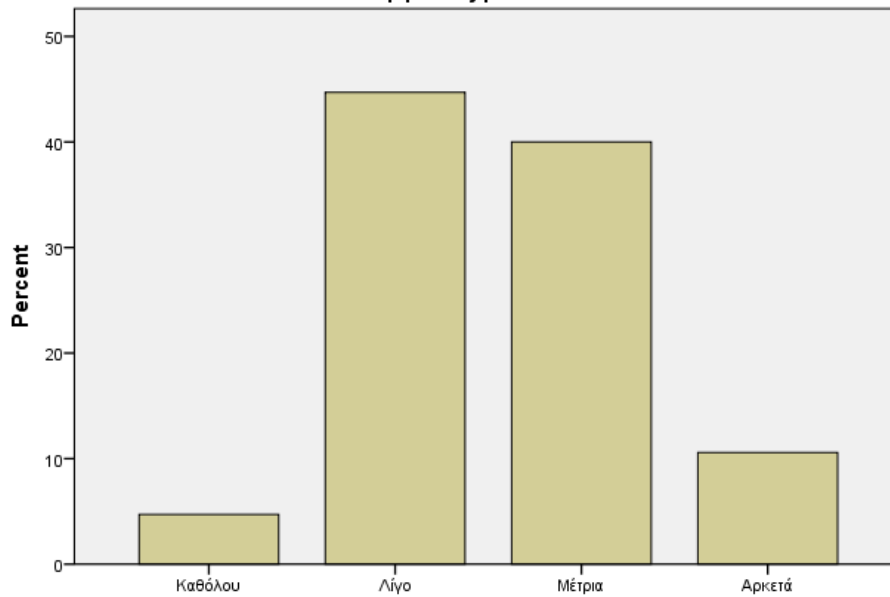
10.2 Αντικείμενο Εργασίας.Από την ποικιλία των εργασιών που αναλαμβάνω

Το 44,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την δυνατότητα ευελιξίας στην εκτέλεση της εργασίας τους, το 40% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 10,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,7% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

10.3 Αντικείμενο Εργασίας. Από τη δυνατότητα ευελιξίας στην εκτέλεση της εργασίας μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	4,7	4,7	4,7
Λίγο	76	44,7	44,7	49,4
Μέτρια	68	40,0	40,0	89,4
Αρκετά	18	10,6	10,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

10.3 Αντικείμενο Εργασίας. Από τη δυνατότητα ευελιξίας στην εκτέλεση της εργασίας μου



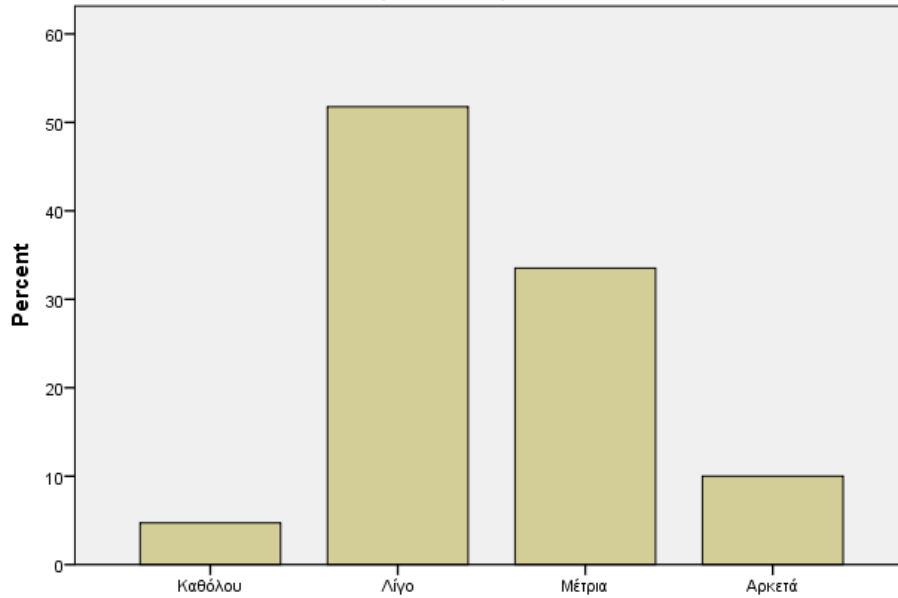
10.3 Αντικείμενο Εργασίας. Από τη δυνατότητα ευελιξίας στην εκτέλεση της εργασίας μου

Το 51,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επηρεάζουν την δουλειά τους, το 33,5% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 10% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,7% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

10.4 Αντικείμενο Εργασίας. Από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επηρεάζουν την δουλειά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	4,7	4,7	4,7
	Λίγο	88	51,8	51,8	56,5
	Μέτρια	57	33,5	33,5	90,0
	Αρκετά	17	10,0	10,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

10.4 Αντικείμενο Εργασίας.Από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επηρεάζουν την δουλειά μου

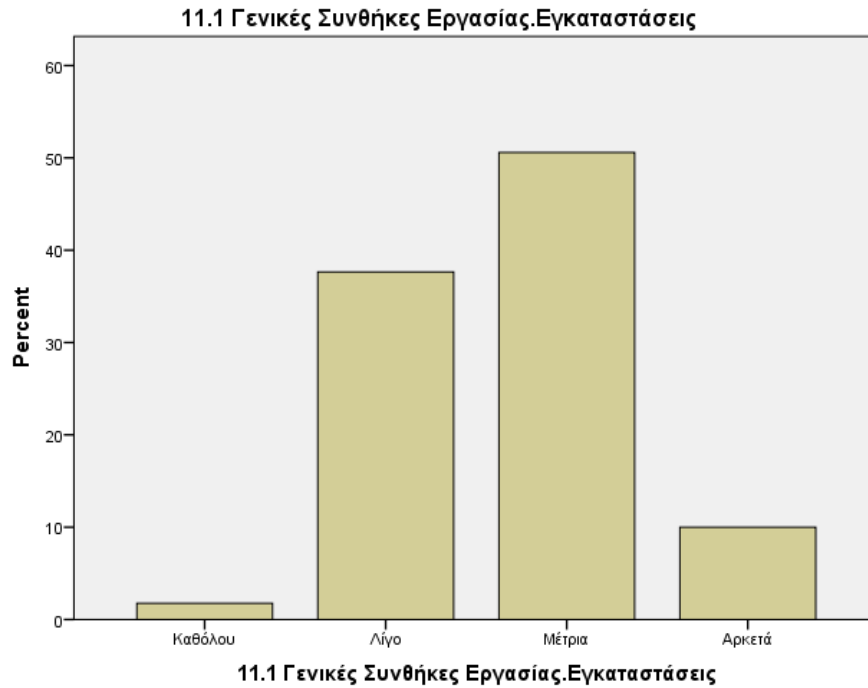


10.4 Αντικείμενο Εργασίας.Από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επηρεάζουν την δουλειά μου

Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις, το 37,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 10% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.1 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εγκαταστάσεις

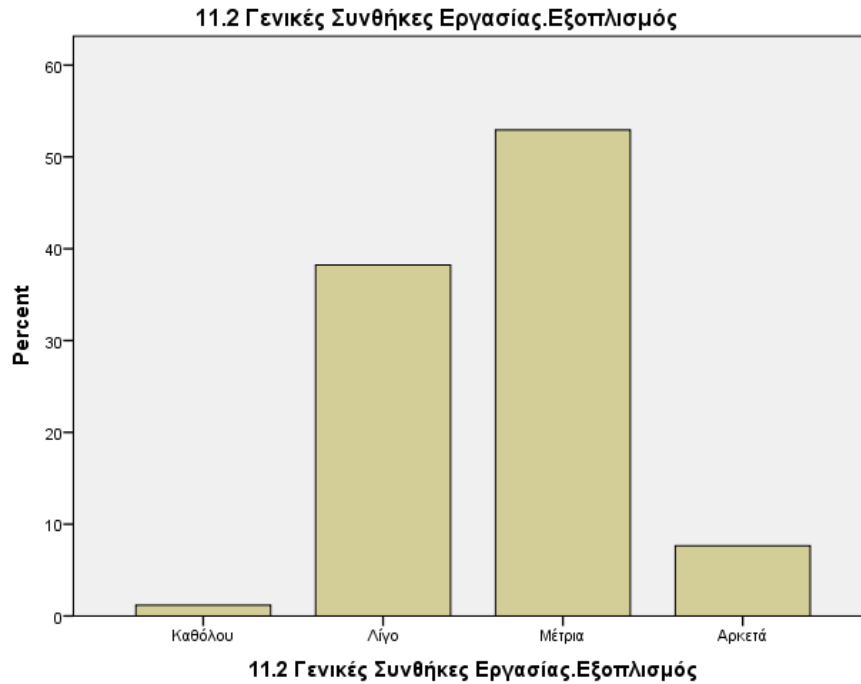
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	64	37,6	37,6	39,4
	Μέτρια	85	50,6	50,6	90,0
	Αρκετά	17	10,0	10,0	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 52,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό, το 38,2% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,2% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.2 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Εξοπλισμός

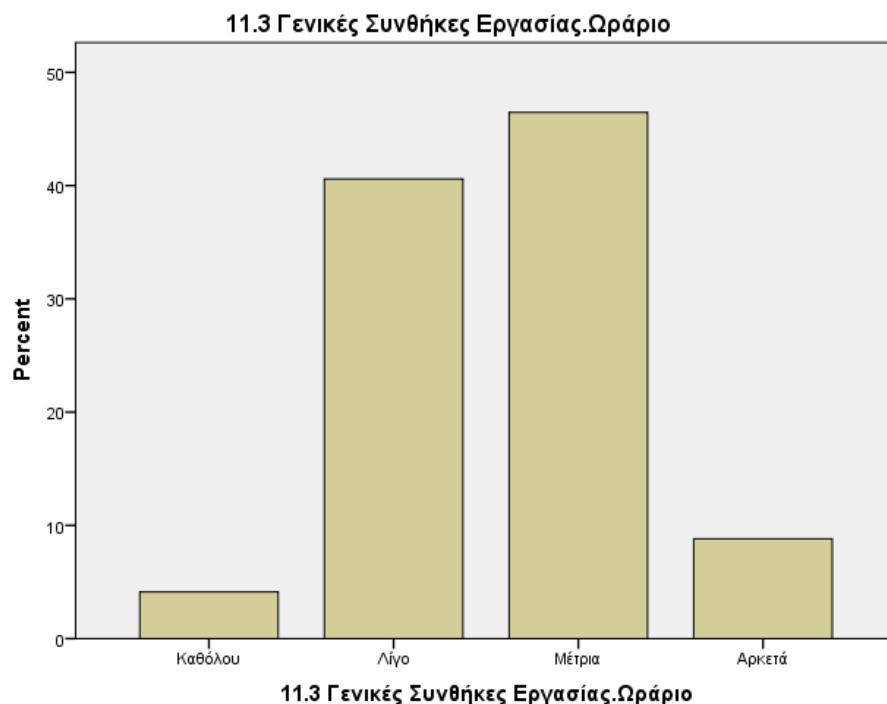
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	65	38,2	38,2	39,4
	Μέτρια	90	52,9	52,9	92,4
	Αρκετά	13	7,6	7,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 46,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από το ωράριο, το 40,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 8,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,1% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.3 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Ωράριο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	69	40,6	40,6	44,7
	Μέτρια	79	46,5	46,5	91,2
	Αρκετά	15	8,8	8,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

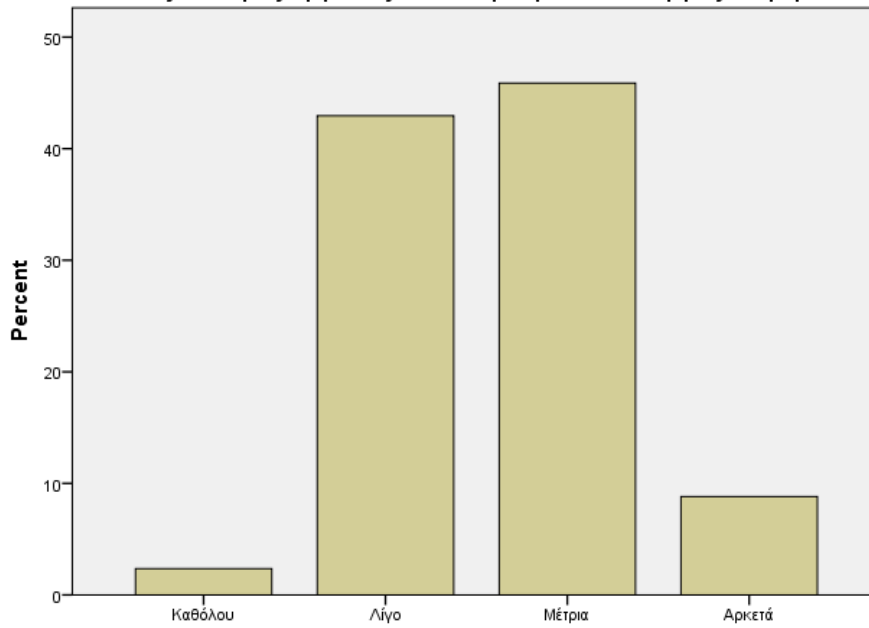


Το 45,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από το γενικότερο τρόπο λειτουργίας του φορέα, το 42,9% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 8,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.4 Γενικές Συνθήκες Εργασίας. Γενικότερο τρόπο λειτουργίας του φορέα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,4	2,4	2,4
Λίγο	73	42,9	42,9	45,3
Μέτρια	78	45,9	45,9	91,2
Αρκετά	15	8,8	8,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

11.4 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Γενικότερο τρόπο λειτουργίας τρι φορέα

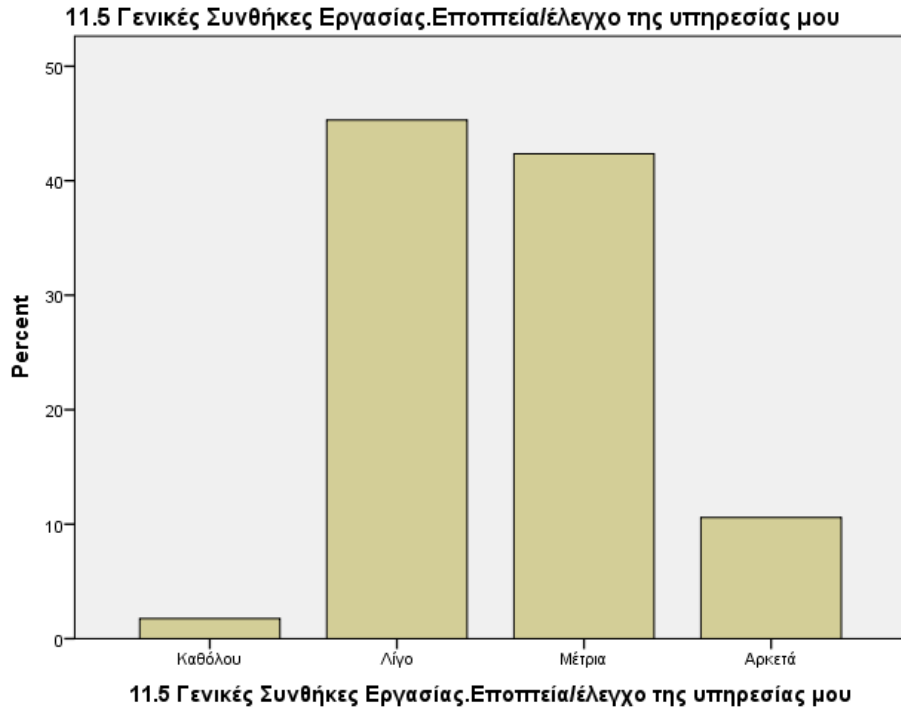


11.4 Γενικές Συνθήκες Εργασίας.Γενικότερο τρόπο λειτουργίας τρι φορέα

Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την Εποπτεία/έλεγχο της υπηρεσίας τους, το 42,4% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 10,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

11.5 Γενικές Συνθήκες Εργασίας. Εποπτεία/έλεγχο της υπηρεσίας μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
Λίγο	77	45,3	45,3	47,1
Μέτρια	72	42,4	42,4	89,4
Αρκετά	18	10,6	10,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

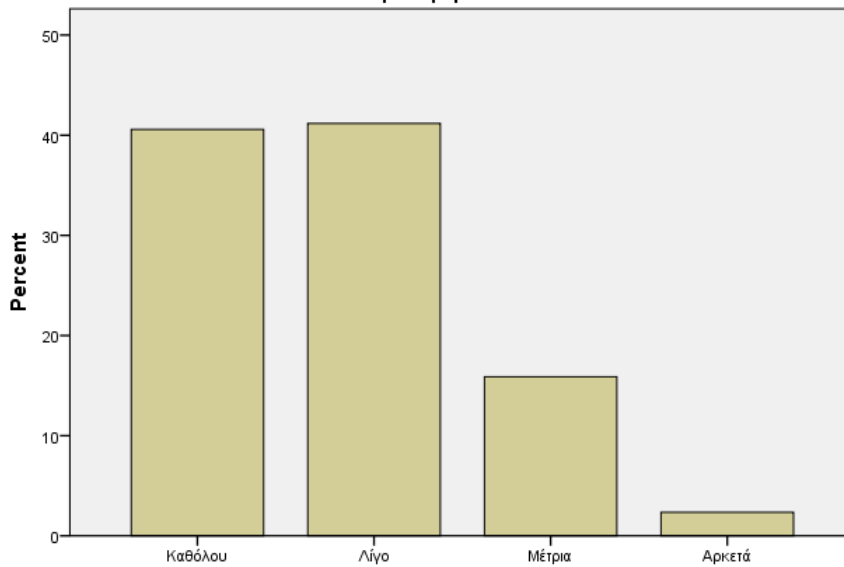


Το 40,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι δυσαρεστημένοι από την αμοιβή τους σε σχέση με το έργο που προσφέρουν, το 41,2% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 15,9% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

12.1 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με το έργο που προσφέρω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	69	40,6	40,6	40,6
	Λίγο	70	41,2	41,2	81,8
	Μέτρια	27	15,9	15,9	97,6
	Αρκετά	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

12.1 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με το έργο που προσφέρω



12.1 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με το έργο που προσφέρω

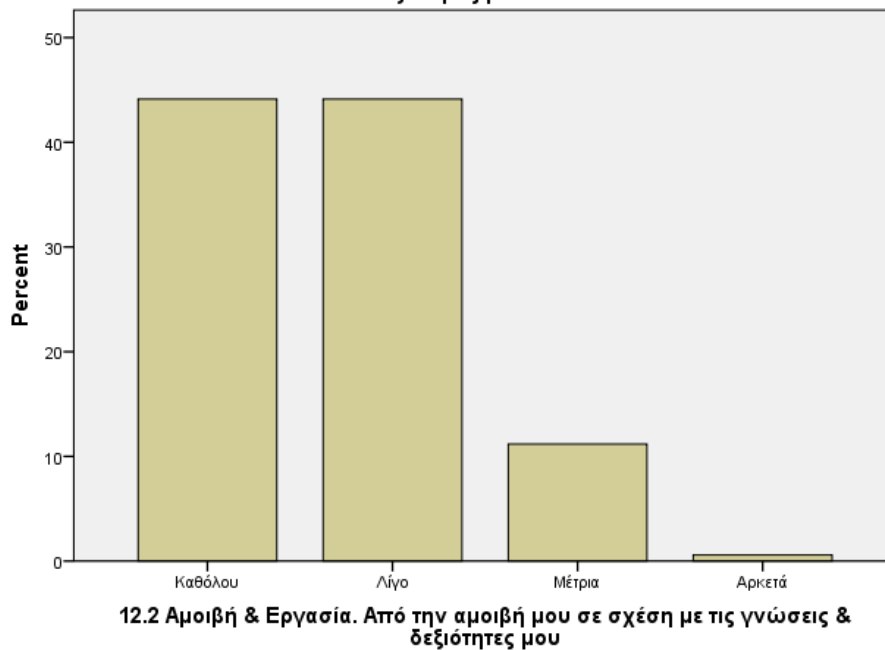
Το 44,1% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι δυσαρεστημένοι από την αμοιβή τους σε σχέση με τις γνώσεις & δεξιότητες τους, το 44,1% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 11,2% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

12.2 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις γνώσεις & δεξιότητες μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	75	44,1	44,1	44,1
	Λίγο	75	44,1	44,1	88,2
	Μέτρια	19	11,2	11,2	99,4
	Αρκετά	1	,6	,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

□

12.2 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις γνώσεις & δεξιότητες μου

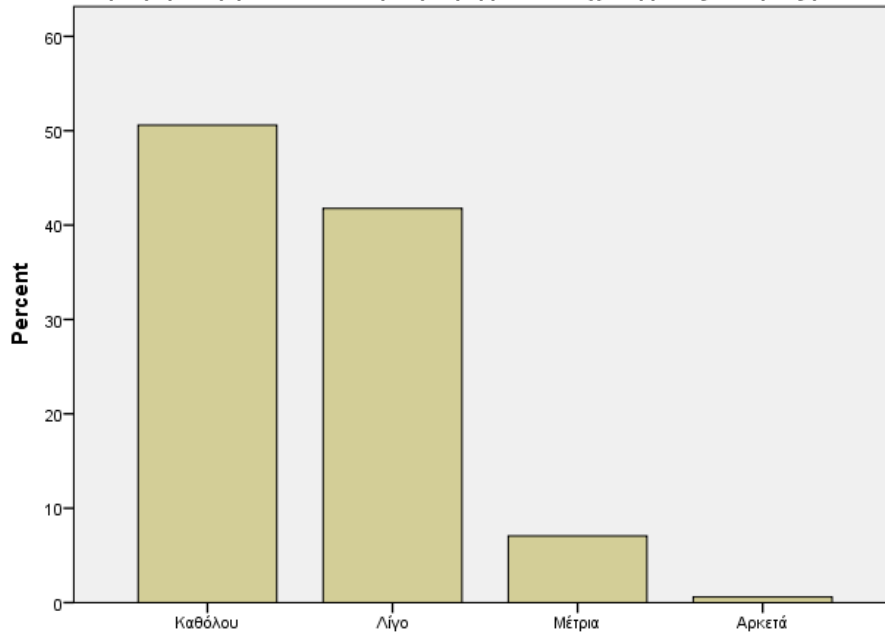


Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι δυσαρεστημένοι από την αμοιβή τους σε σχέση με τις ανάγκες τους, το 41,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 7,1% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

12.3 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις ανάγκες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	86	50,6	50,6	50,6
Λίγο	71	41,8	41,8	92,4
Μέτρια	12	7,1	7,1	99,4
Αρκετά	1	,6	,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

12.3 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις ανάγκες μου

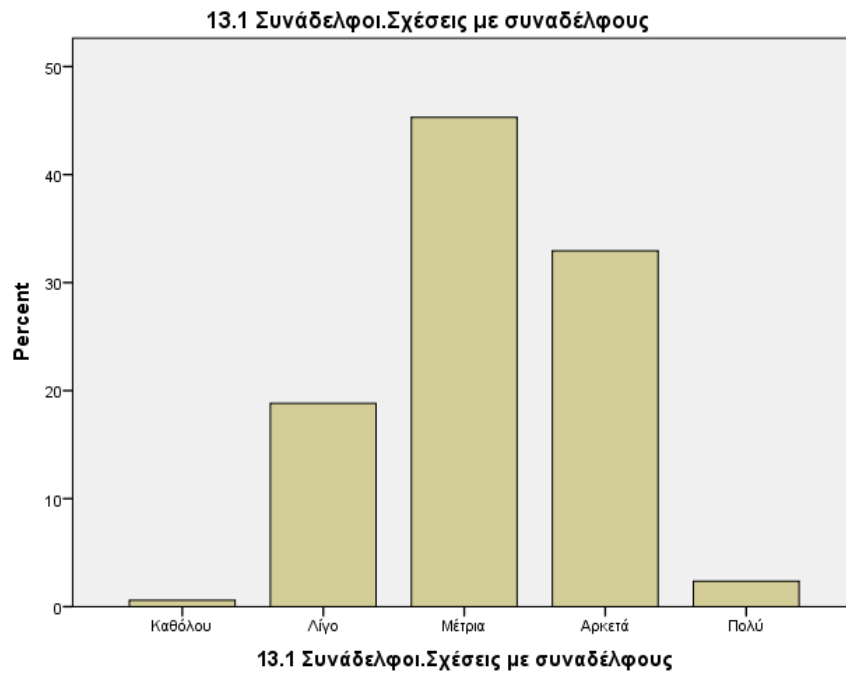


12.3 Αμοιβή & Εργασία. Από την αμοιβή μου σε σχέση με τις ανάγκες μου

Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις Σχέσεις με συναδέλφους τους, το 32,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 18,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.1 Συνάδελφοι. Σχέσεις με συναδέλφους

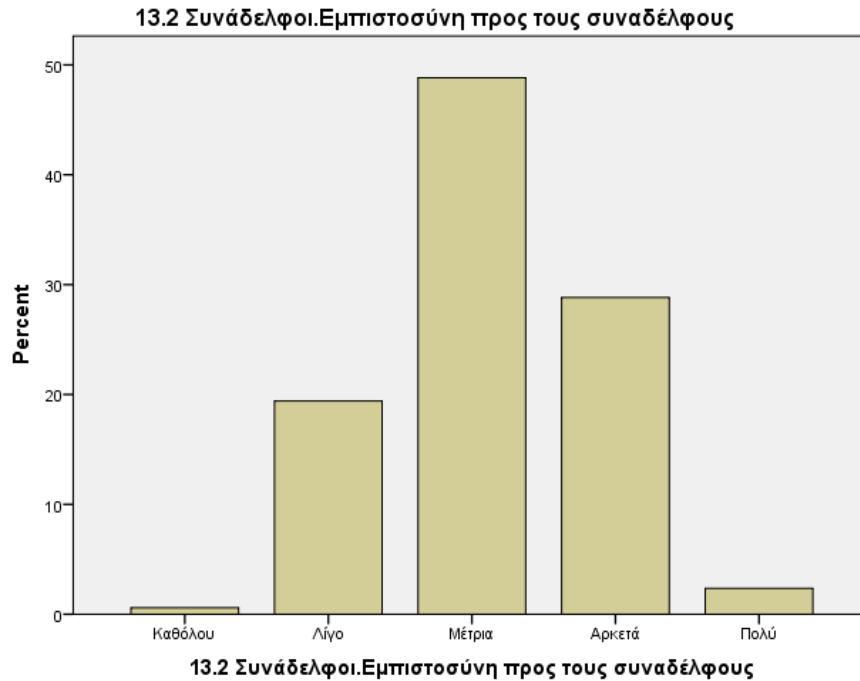
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,6	,6	,6
Λίγο	32	18,8	18,8	19,4
Μέτρια	77	45,3	45,3	64,7
Αρκετά	56	32,9	32,9	97,6
Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Το 48,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, το 28,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 19,4% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.2 Συνάδελφοι. Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	33	19,4	19,4	20,0
	Μέτρια	83	48,8	48,8	68,8
	Αρκετά	49	28,8	28,8	97,6
	Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 44,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την βοήθεια που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους, το 34,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 14,1% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 4,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

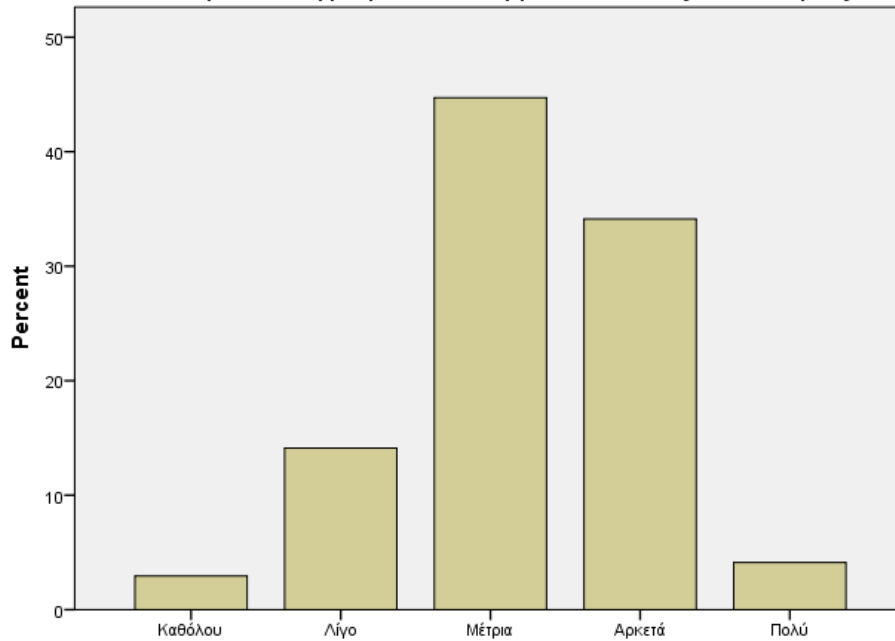


13.3 Συνάδελφοι. Από τη βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	24	14,1	14,1	17,1
	Μέτρια	76	44,7	44,7	61,8
	Αρκετά	58	34,1	34,1	95,9
	Πολύ	7	4,1	4,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



13.3 Συνάδελφοι. Από τη βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους

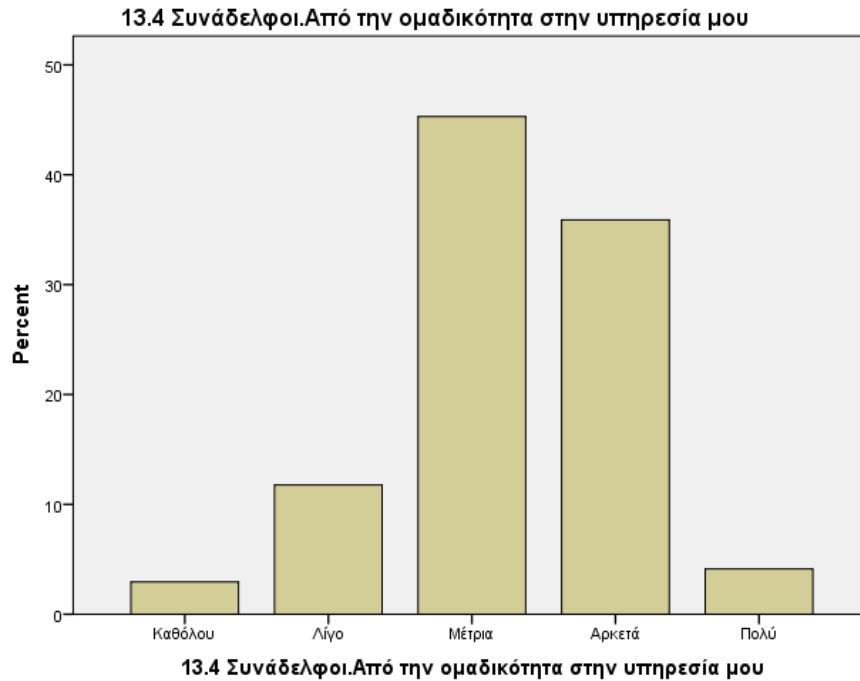


13.3 Συνάδελφοι. Από τη βοήθεια που λαμβάνω από τους συναδέλφους

Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα στην υπηρεσία τους, το 35,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 4,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.4 Συνάδελφοι. Από την ομαδικότητα στην υπηρεσία μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	2,9	2,9	2,9
Λίγο	20	11,8	11,8	14,7
Μέτρια	77	45,3	45,3	60,0
Αρκετά	61	35,9	35,9	95,9
Πολύ	7	4,1	4,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

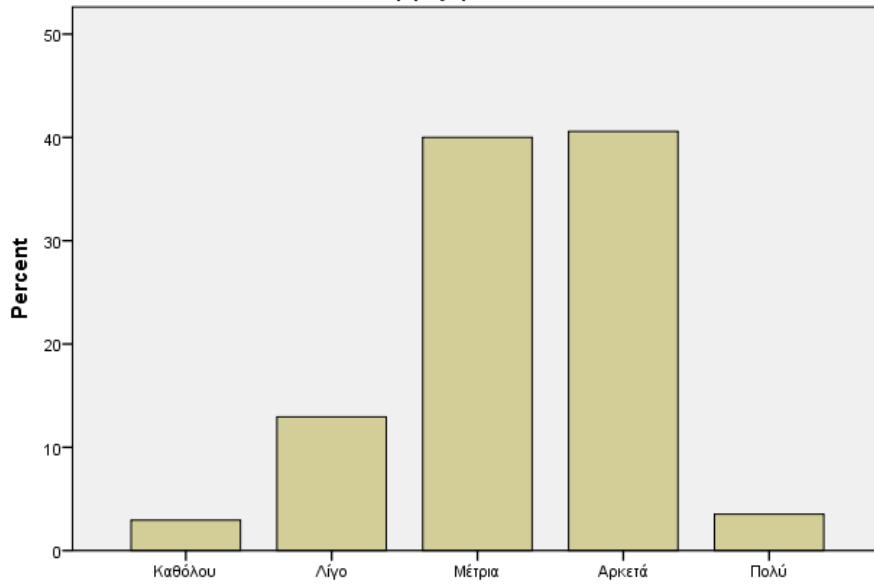


Το 40,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζονται, το 40% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 12,9% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 3,5% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,9% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

13.5 Συνάδελφοι. Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	2,9	2,9	2,9
Λίγο	22	12,9	12,9	15,9
Μέτρια	68	40,0	40,0	55,9
Αρκετά	69	40,6	40,6	96,5
Πολύ	6	3,5	3,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

13.5 Συνάδελφοι. Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι



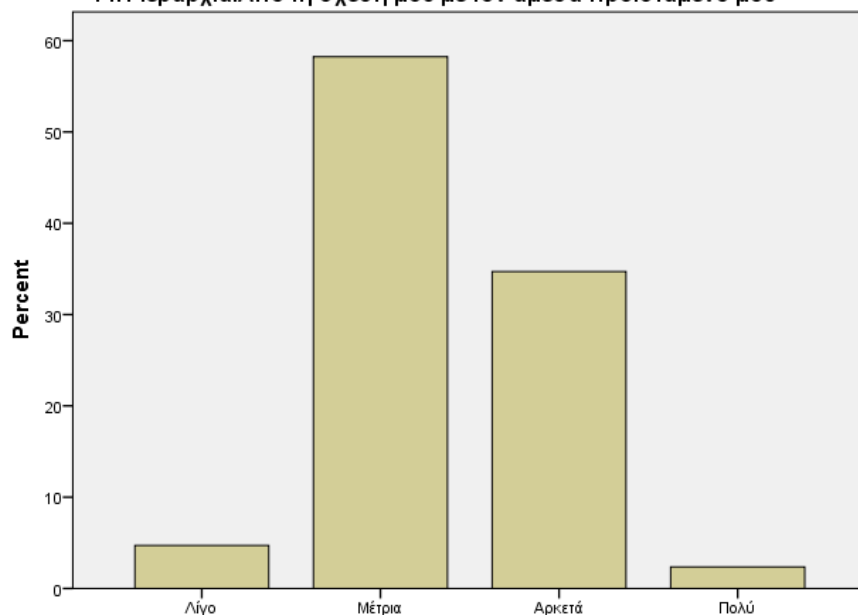
13.5 Συνάδελφοι. Από τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες του φορέα που εργάζομαι

Το 58,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τον άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,7% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 4,7% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	8	4,7	4,7	4,7
Μέτρια	99	58,2	58,2	62,9
Αρκετά	59	34,7	34,7	97,6
Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου



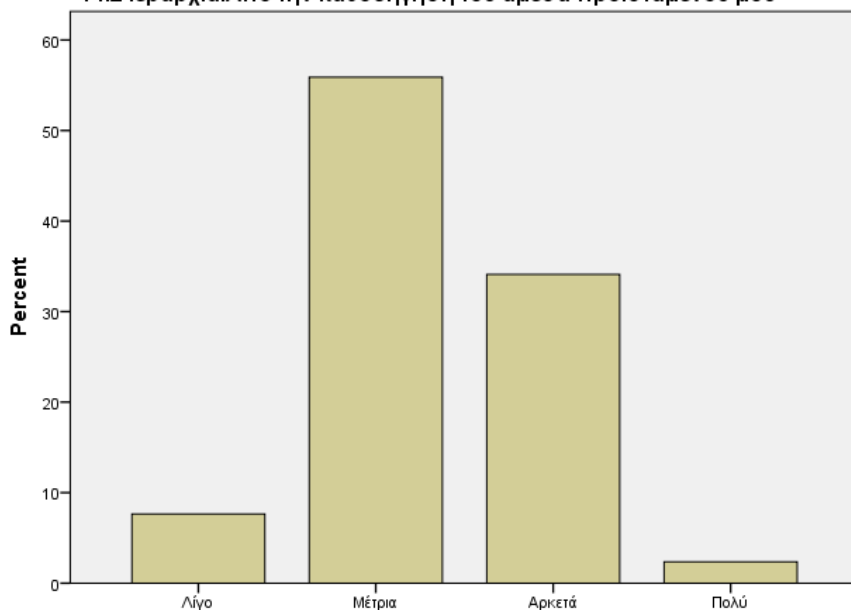
14.1 Ιεραρχία. Από τη σχέση μου με τον άμεσα προϊστάμενο μου

Το 55,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την καθοδήγηση του άμεσα προϊστάμενο τους, το 34,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 2,4% είναι πολύ ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	13	7,6	7,6	7,6
	Μέτρια	95	55,9	55,9	63,5
	Αρκετά	58	34,1	34,1	97,6
	Πολύ	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου



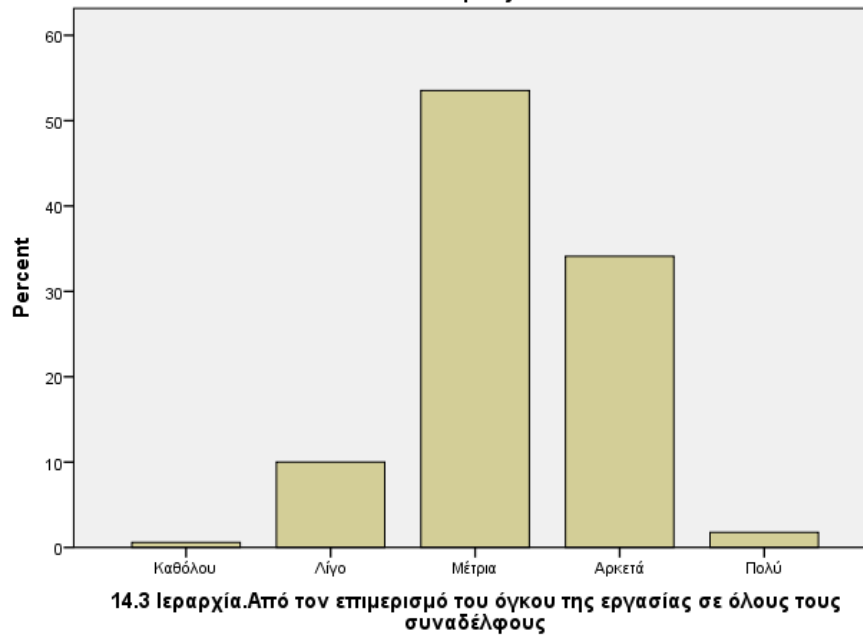
14.2 Ιεραρχία. Από την καθοδήγηση του άμεσα προϊσταμένου μου

Το 53,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τον επιμερισμό του όγκου της εργασίας σε όλους τους συναδέλφους τους, το 34,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι, το 10% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 1,8% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

14.3 Ιεραρχία. Από τον επιμερισμό του όγκου της εργασίας σε όλους τους συναδέλφους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,6	,6	,6
Λίγο	17	10,0	10,0	10,6
Μέτρια	91	53,5	53,5	64,1
Αρκετά	58	34,1	34,1	98,2
Πολύ	3	1,8	1,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

14.3 Ιεραρχία. Από τον επιμερισμό του όγκου της εργασίας σε όλους τους συναδέλφους

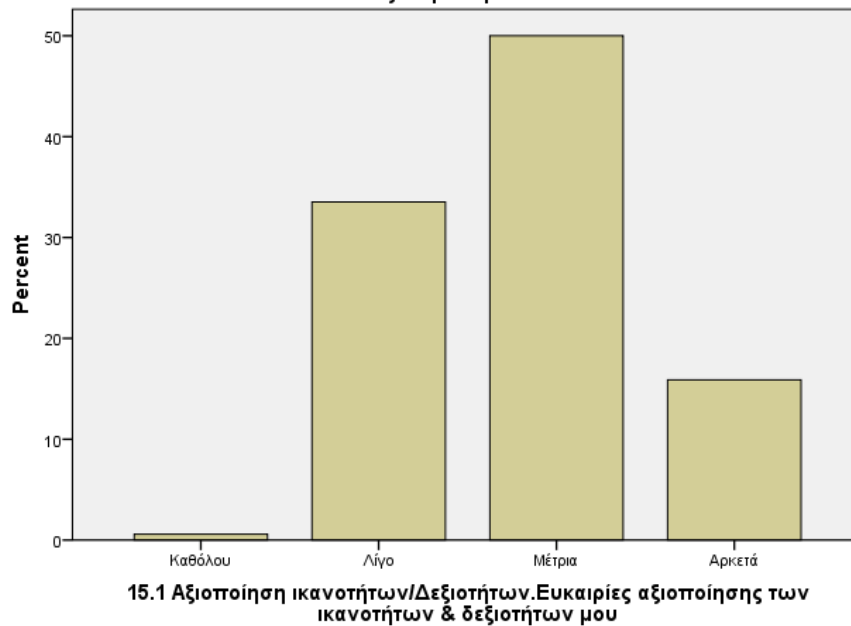


Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων τους, το 33,5% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 15,9% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 0,6% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.1 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	57	33,5	33,5	34,1
	Μέτρια	85	50,0	50,0	84,1
	Αρκετά	27	15,9	15,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.1 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.Ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων & δεξιοτήτων μου

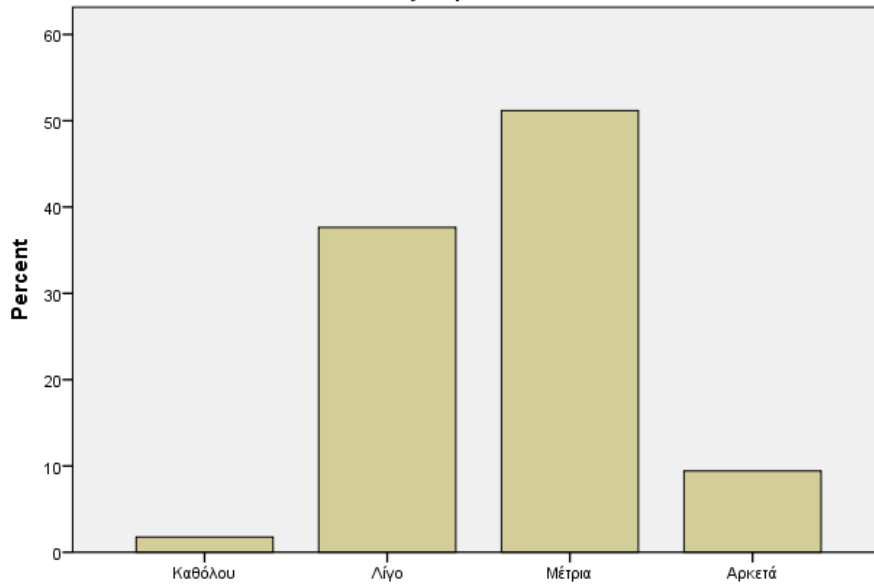


Το 51,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων, το 37,6% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 9,4% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	64	37,6	37,6	39,4
	Μέτρια	87	51,2	51,2	90,6
	Αρκετά	16	9,4	9,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων



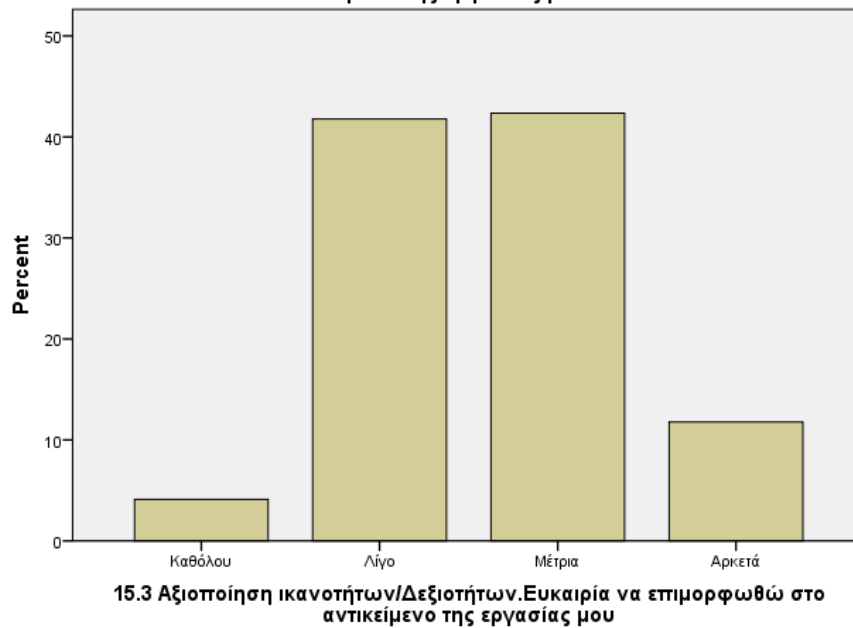
15.2 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.Δυνατότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων

Το 42,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την Ευκαιρία να επιμορφωθούν στο αντικείμενο της εργασίας τους, το 41,8% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 11,8% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,1% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

15.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων. Ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενο της εργασίας μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	71	41,8	41,8	45,9
	Μέτρια	72	42,4	42,4	88,2
	Αρκετά	20	11,8	11,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

15.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.Ευκαιρία να επιμορφωθώ στο αντικείμενο της εργασίας μου

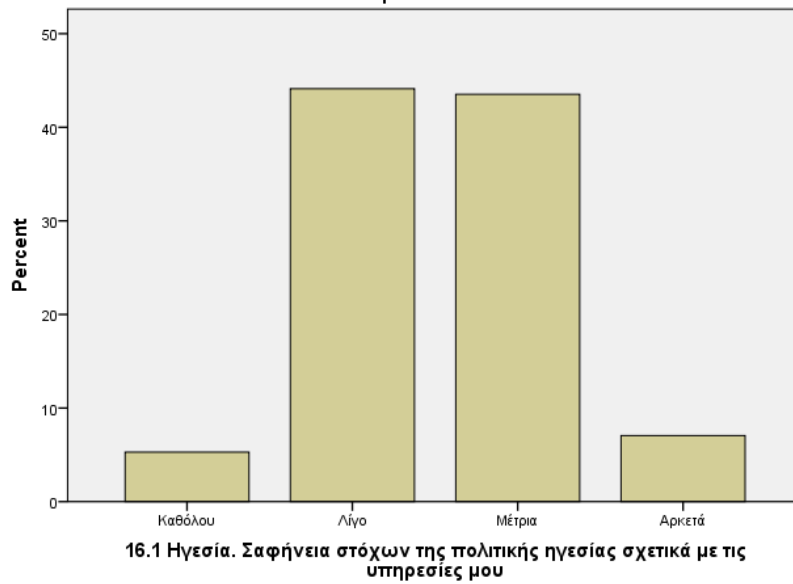


Το 43,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την Σαφήνεια στόχων της πολιτικής ηγεσίας σχετικά με τις υπηρεσίες τους, το 43,5% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 7,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 5,3% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

16.1 Ηγεσία. Σαφήνεια στόχων της πολιτικής ηγεσίας σχετικά με τις υπηρεσίες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	5,3	5,3	5,3
Λίγο	75	44,1	44,1	49,4
Μέτρια	74	43,5	43,5	92,9
Αρκετά	12	7,1	7,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

16.1 Ηγεσία. Σαφήνεια στόχων της πολιτικής ηγεσίας σχετικά με τις υπηρεσίες μου

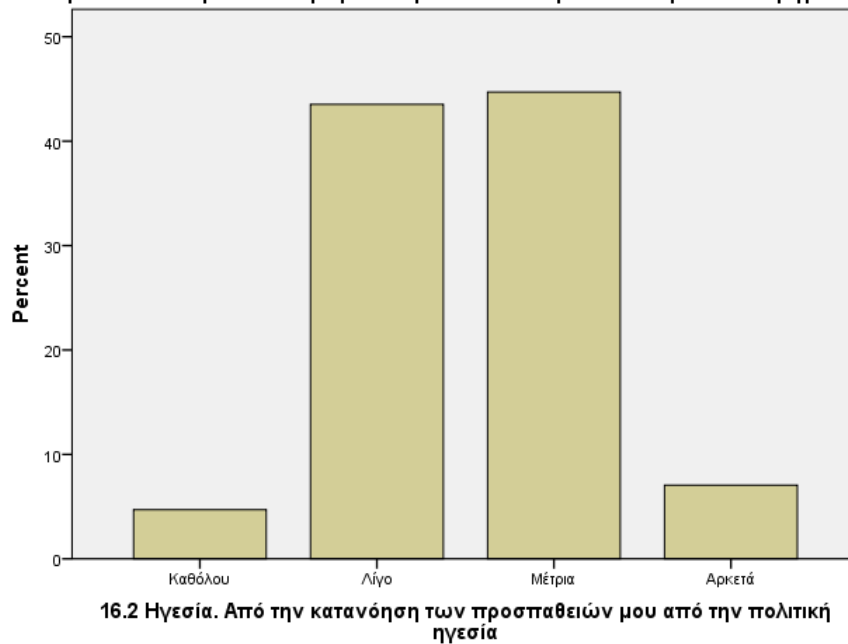


Το 44,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την κατανόηση των προσπαθειών τους από την πολιτική ηγεσία, το 43,5% είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 7,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,7% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

16.2 Ηγεσία. Από την κατανόηση των προσπαθειών μου από την πολιτική ηγεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	4,7	4,7	4,7
Λίγο	74	43,5	43,5	48,2
Μέτρια	76	44,7	44,7	92,9
Αρκετά	12	7,1	7,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

16.2 Ηγεσία. Από την κατανόηση των προσπαθειών μου από την πολιτική ηγεσία



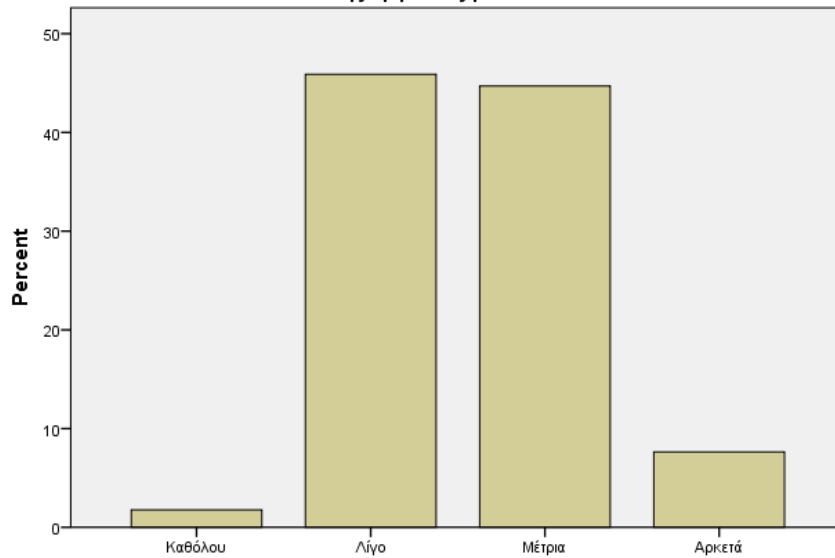
Το 45,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την προσφορά τους στην κοινωνία μέσω της εργασίας τους, το 44,7% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 7,6% είναι αρκετά ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 1,8% είναι δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.



17.1 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την προσφορά μου στην κοινωνία μέσω της εργασίας μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
Λίγο	78	45,9	45,9	47,6
Μέτρια	76	44,7	44,7	92,4
Αρκετά	13	7,6	7,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

17.1 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την προσφορά μου στην κοινωνία μέσω της εργασίας μου



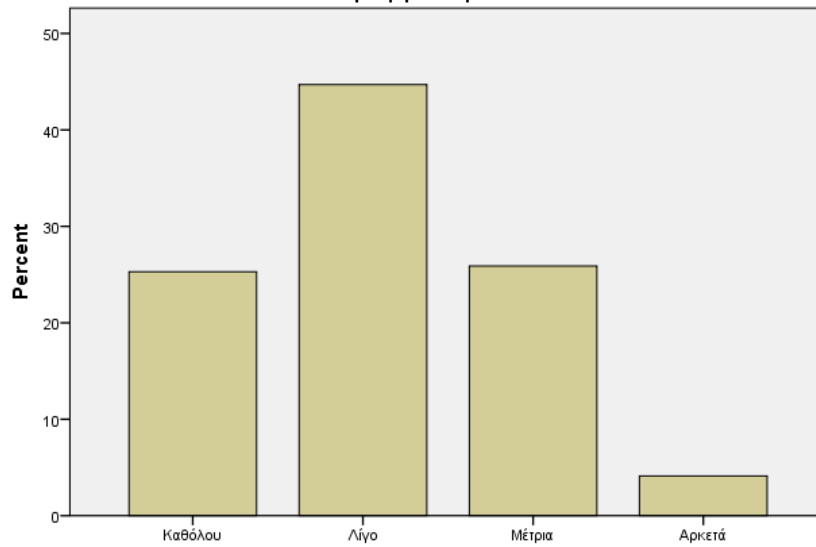
17.1 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την προσφορά μου στην κοινωνία μέσω της εργασίας μου

Το 44,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από την συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στην εργασία τους, το 25,9% είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 25,3% είναι δυσαρεστημένοι και το υπόλοιπο 4,1% είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

17.2 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στην εργασία μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	43	25,3	25,3	25,3
Λίγο	76	44,7	44,7	70,0
Μέτρια	44	25,9	25,9	95,9
Αρκετά	7	4,1	4,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

17.2 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στην εργασία μου



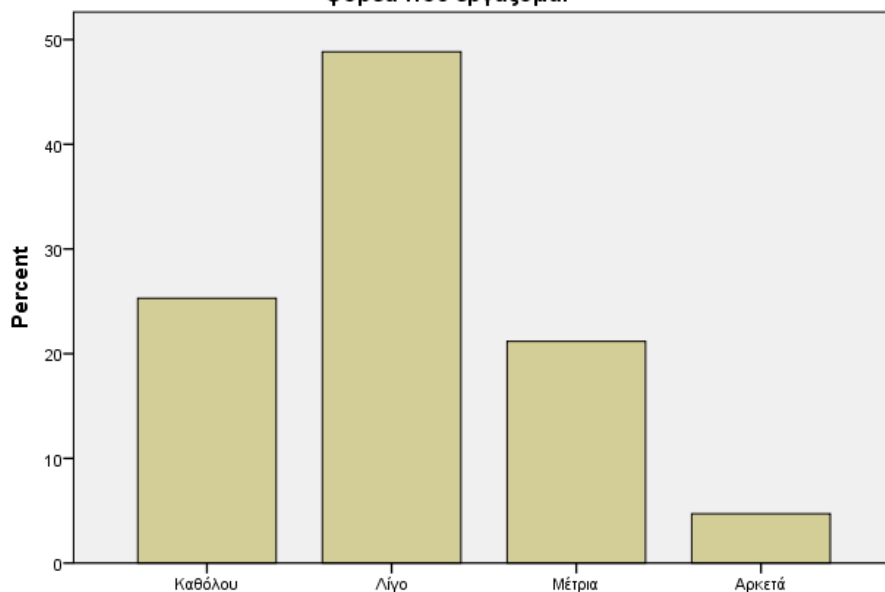
17.2 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από την συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στην εργασία μου

Το 48,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι από τον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον φορέα που εργάζονται, το 25,3% είναι δυσαρεστημένοι, το 21,2% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 4,7% είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

17.3 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από τον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον φορέα που εργάζομαι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	25,3	25,3	25,3
	Λίγο	83	48,8	48,8	74,1
	Μέτρια	36	21,2	21,2	95,3
	Αρκετά	8	4,7	4,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

17.3 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από τον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον φορέα που εργάζομαι



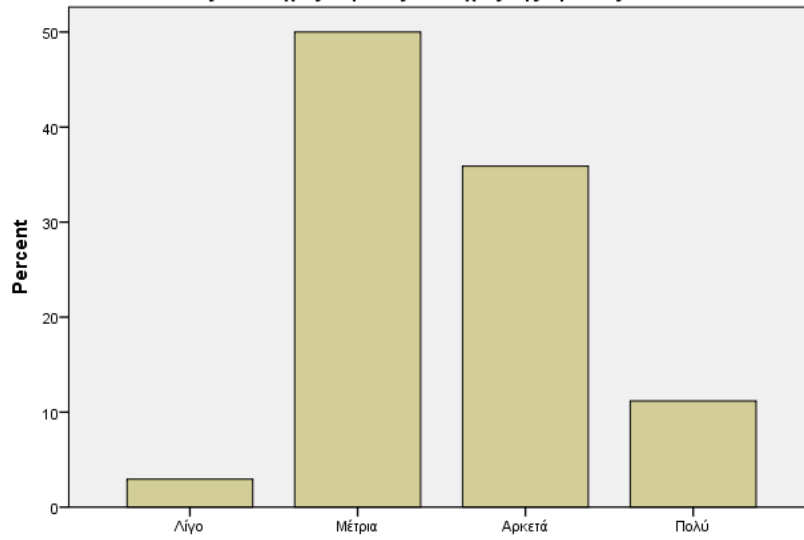
17.3 Εργασία-Κοινωνία-Κράτος. Από τον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον φορέα που εργάζομαι

Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 35,9% σε αρκετό βαθμό, το 11,2% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,9% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	5	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	85	50,0	50,0	52,9
Αρκετά	61	35,9	35,9	88,8
Πολύ	19	11,2	11,2	100,0
Total	170	100,0	100,0	

18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας



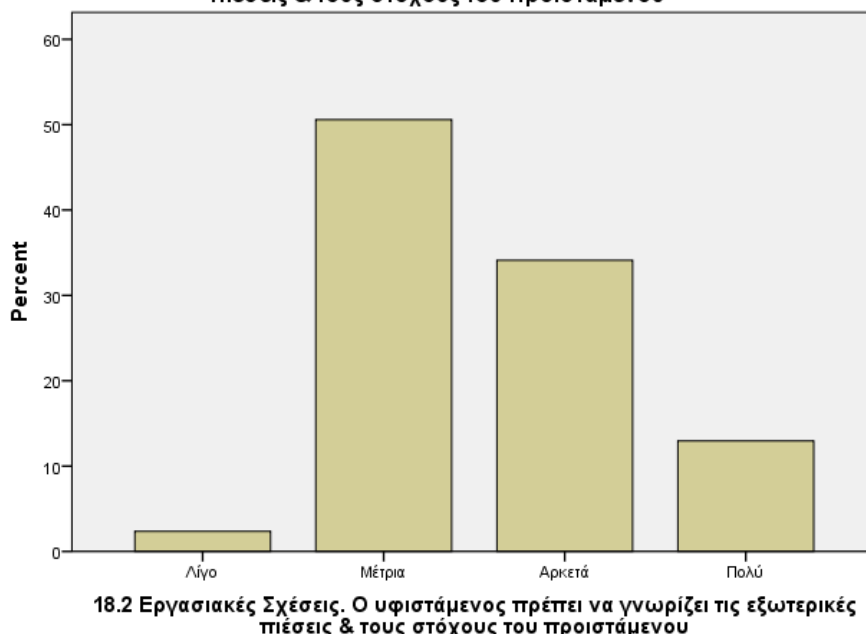
18.1 Εργασιακές Σχέσεις. Ο προϊστάμενος είναι αναγκαίο να ενημερώνεται & για τις αποτυχίες & για τις επιτυχίες της ομάδας

Το 50,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου τους εκφράζει σε μέτριο βαθμό, το 34,1% σε αρκετό βαθμό, το 12,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 2,4% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.2 Εργασιακές Σχέσεις. Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	2,4	2,4	2,4
	Μέτρια	86	50,6	50,6	52,9
	Αρκετά	58	34,1	34,1	87,1
	Πολύ	22	12,9	12,9	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

18.2 Εργασιακές Σχέσεις. Ο υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις εξωτερικές πιέσεις & τους στόχους του προϊστάμενου

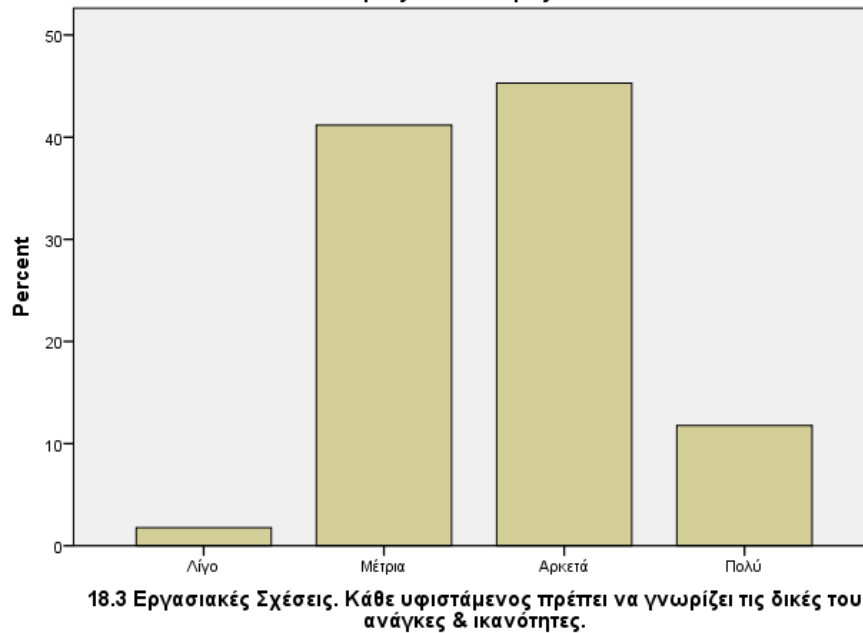


Το 45,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η άποψη ότι Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες τους εκφράζει σε αρκετό βαθμό, το 41,2% σε μέτριο βαθμό, το 11,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 1,8% σε λίγο βαθμό. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

18.3 Εργασιακές Σχέσεις. Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	1,8	1,8	1,8
	Μέτρια	70	41,2	41,2	42,9
	Αρκετά	77	45,3	45,3	88,2
	Πολύ	20	11,8	11,8	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

18.3 Εργασιακές Σχέσεις. Κάθε υφιστάμενος πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ανάγκες & ικανότητες.



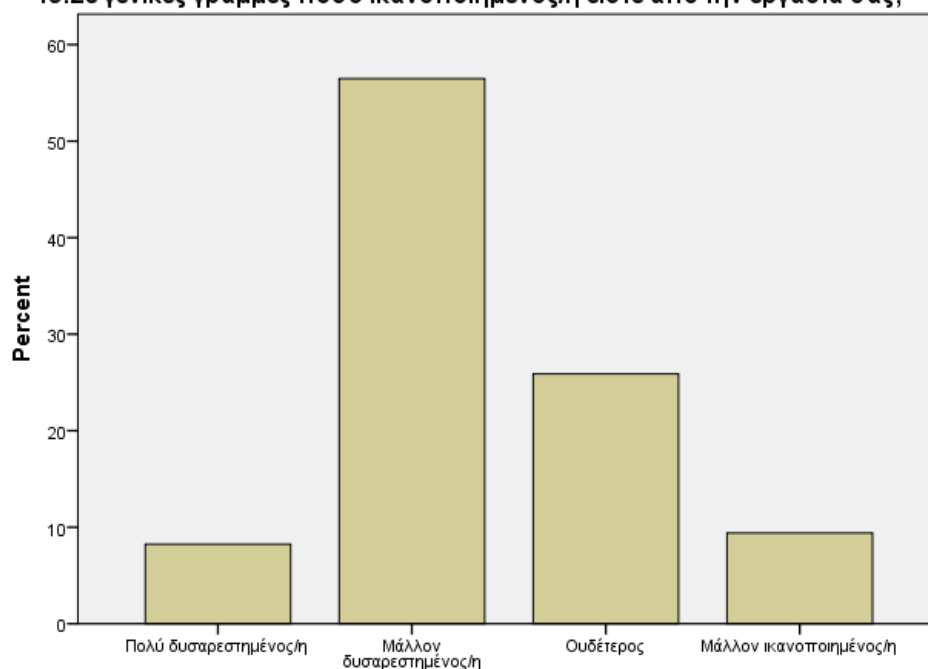
4. ΜΕΡΟΣ Γ. Συνολική εργασιακή ικανοποίηση & εξωτερικό περιβάλλον

Το 56,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι μάλλον δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, το 25,9% είναι ούτε δυσαρεστημένοι αλλά ούτε ικανοποιημένοι, το 9,4% είναι μάλλον ικανοποιημένοι και το υπόλοιπο 8,2% είναι πολύ δυσαρεστημένοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

19. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ δυσαρεστημένος/η	14	8,2	8,2	8,2
Μάλλον δυσαρεστημένος/η	96	56,5	56,5	64,7
Ουδέτερος	44	25,9	25,9	90,6
Μάλλον ικανοποιημένος/η	16	9,4	9,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

19. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

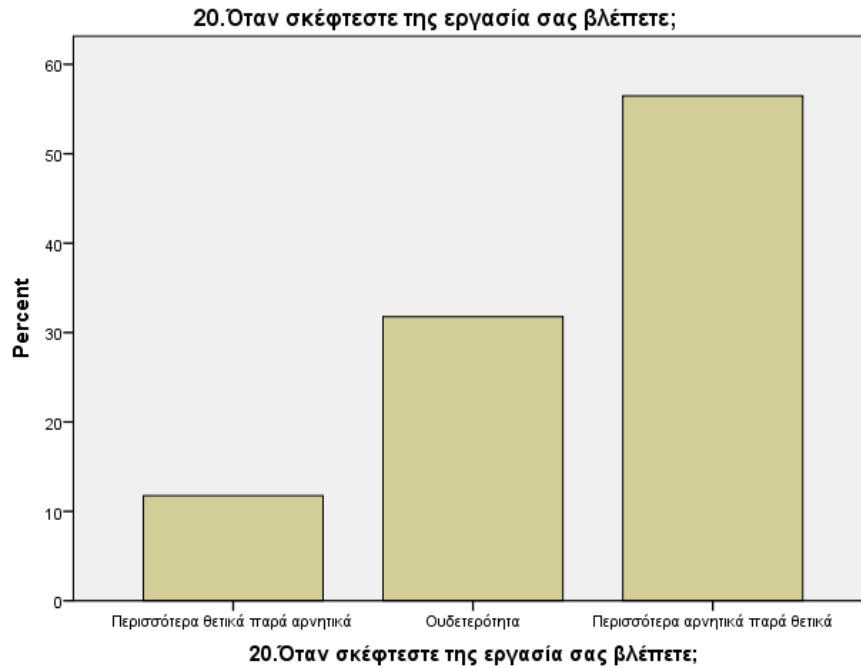


19. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

Το 56,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι περισσότερα τα αρνητικά παρά τα θετικά στην εργασία τους, το 31,8% διατήρησαν ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 11,8% δήλωσαν πως είναι περισσότερα τα θετικά παρά τα αρνητικά. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

20. Όταν σκέφτεστε της εργασία σας βλέπετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Περισότερα θετικά παρά αρνητικά	20	11,8	11,8	11,8
Ουδετερότητα	54	31,8	31,8	43,5
Περισότερα αρνητικά παρά θετικά	96	56,5	56,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

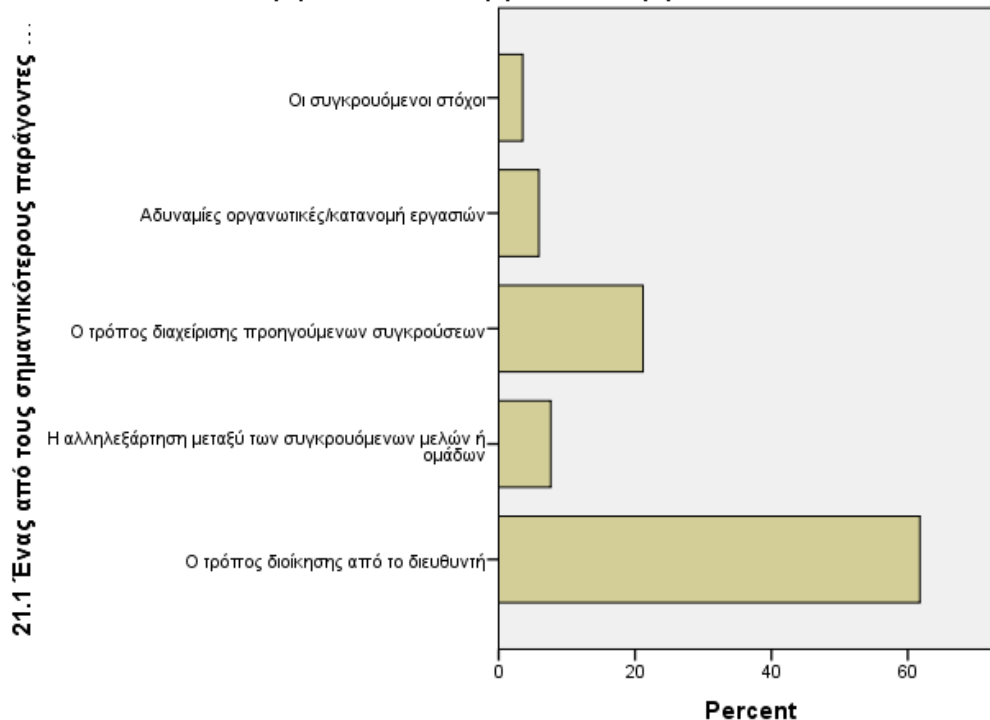


Το 61,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον είναι ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή, το 21,2% ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων και το 7,6% η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

21.1 Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή	105	61,8	61,8	61,8
Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων	13	7,6	7,6	69,4
Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	36	21,2	21,2	90,6
Αδυναμίες οργανωτικές/κατανομή εργασιών	10	5,9	5,9	96,5
Οι συγκρουόμενοι στόχοι	6	3,5	3,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

21.1 Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

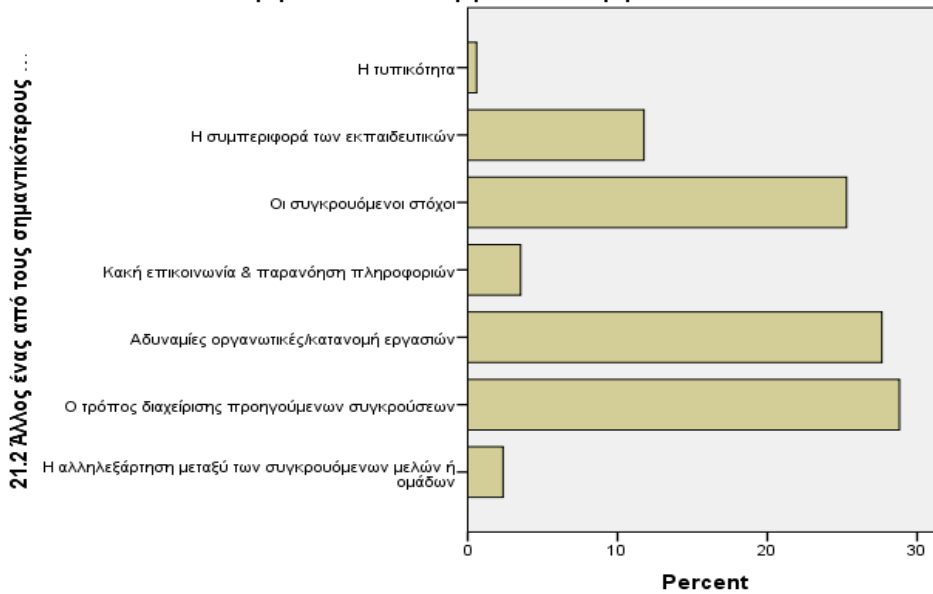


Το 28,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως άλλος ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον είναι ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων, το 27,6% είναι οι Αδυναμίες οργανωτικές/κατανομή εργασιών και το 25,3% οι συγκρουόμενοι στόχοι. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

21.2 Άλλος ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων	4	2,4	2,4	2,4
Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	49	28,8	28,8	31,2
Αδυναμίες οργανωτικές/κατανομή εργασιών	47	27,6	27,6	58,8
Κακή επικοινωνία & παρανόηση πληροφοριών	6	3,5	3,5	62,4
Οι συγκρουόμενοι στόχοι	43	25,3	25,3	87,6
Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	20	11,8	11,8	99,4
Η τυπικότητα	1	,6	,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

21.2 Άλλος ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.



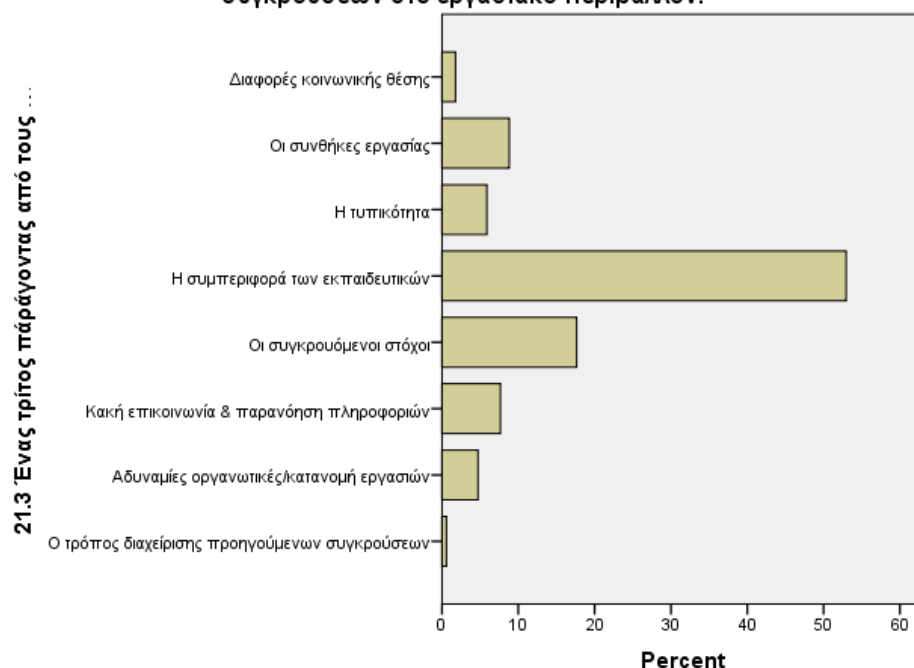
Το 52,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ο τρίτος από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το 17,6% είναι οι συγκρουόμενοι στόχοι και το 8,8% οι συνθήκες εργασίας. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

21.3

21.3 Ένας τρίτος παράγοντας από τους σημαντικότερους που προκαλούν αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	1	,6	,6	,6
Αδυναμίες οργανωτικές/κατανομή εργασιών	8	4,7	4,7	5,3
Κακή επικοινωνία & παρανόηση πληροφοριών	13	7,6	7,6	12,9
Οι συγκρουόμενοι στόχοι	30	17,6	17,6	30,6
Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	90	52,9	52,9	83,5
Η τυπικότητα	10	5,9	5,9	89,4
Οι συνθήκες εργασίας	15	8,8	8,8	98,2
Διαφορές κοινωνικής θέσης	3	1,8	1,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

21.3 Ένας τρίτος παράγοντας από τους σημαντικότερους που προκαλούν απίεσ συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

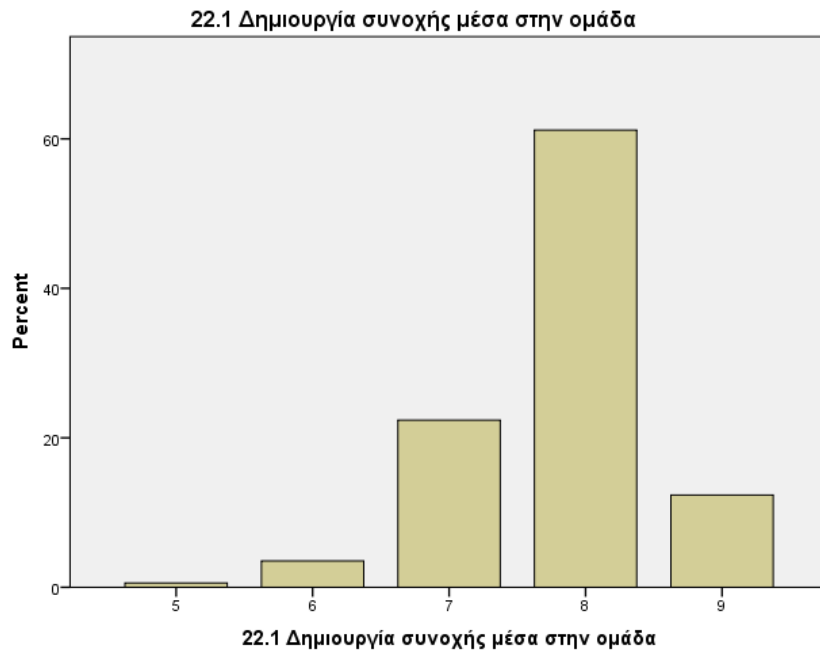


Δημιουργία Συνεργατικού Κλίματος

Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.1 Δημιουργία συναχής μέσα στην ομάδα

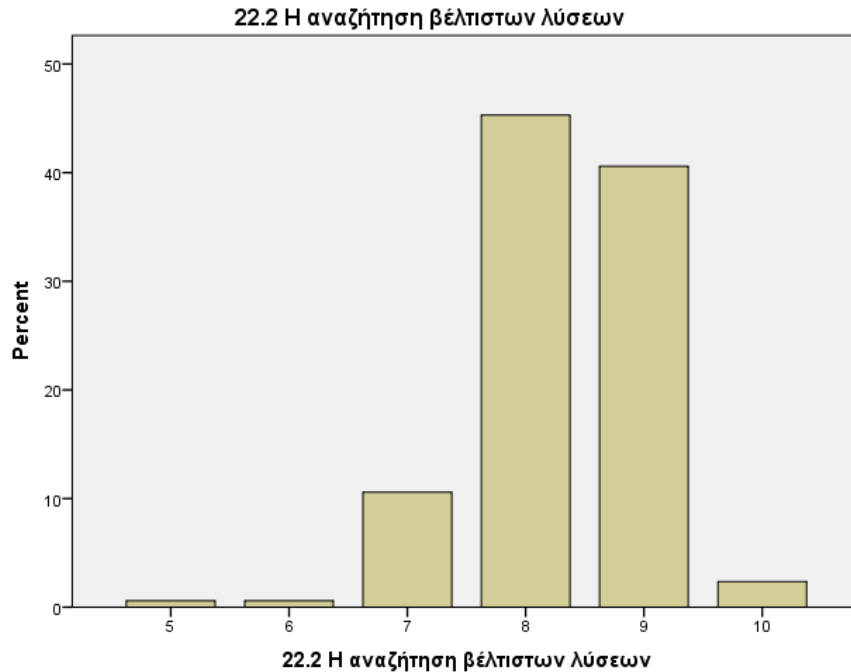
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
6	6	3,5	3,5	4,1
7	38	22,4	22,4	26,5
8	104	61,2	61,2	87,6
9	21	12,4	12,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Το 45,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 40,6% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.2 Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	1	,6	,6	1,2
	7	18	10,6	10,6	11,8
	8	77	45,3	45,3	57,1
	9	69	40,6	40,6	97,6
	10	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 34,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 33,5% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.3 Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων

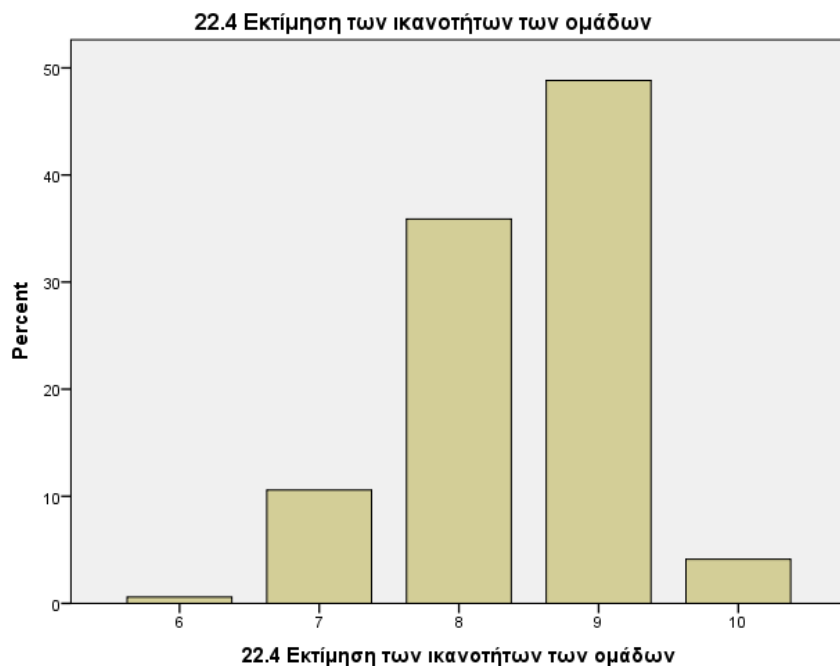
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	5	11	6,5	6,5	7,1
	6	34	20,0	20,0	27,1
	7	57	33,5	33,5	60,6
	8	58	34,1	34,1	94,7
	9	9	5,3	5,3	100,0
	Total	170	100,0	100,0	



Το 48,8% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 33,9% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.4 Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων

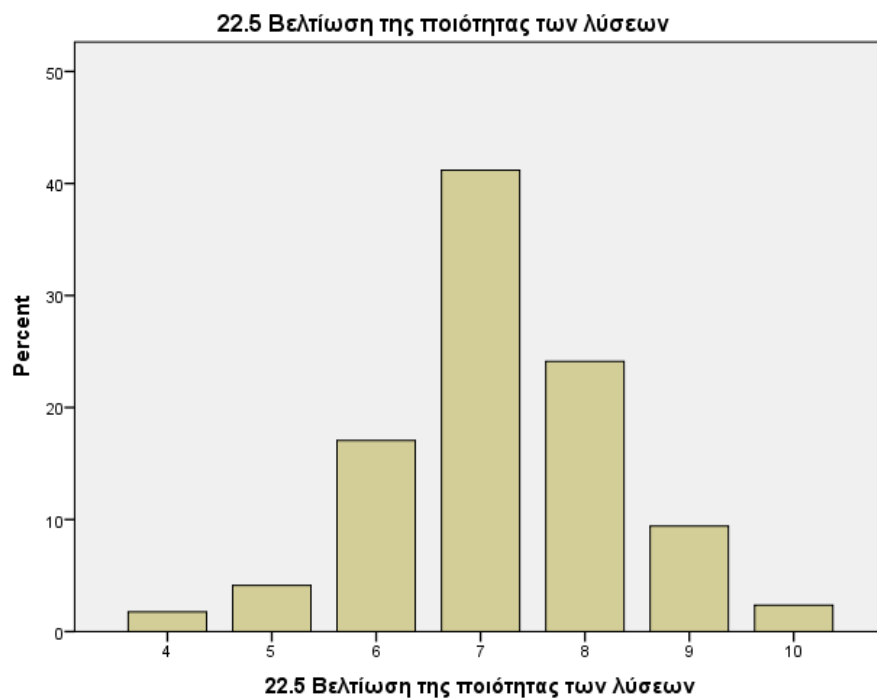
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6	1	,6	,6	,6
7	18	10,6	10,6	11,2
8	61	35,9	35,9	47,1
9	83	48,8	48,8	95,9
10	7	4,1	4,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Το 41,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 7, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 24,1% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.5 Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	3	1,8	1,8	1,8
5	7	4,1	4,1	5,9
6	29	17,1	17,1	22,9
7	70	41,2	41,2	64,1
8	41	24,1	24,1	88,2
9	16	9,4	9,4	97,6
10	4	2,4	2,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

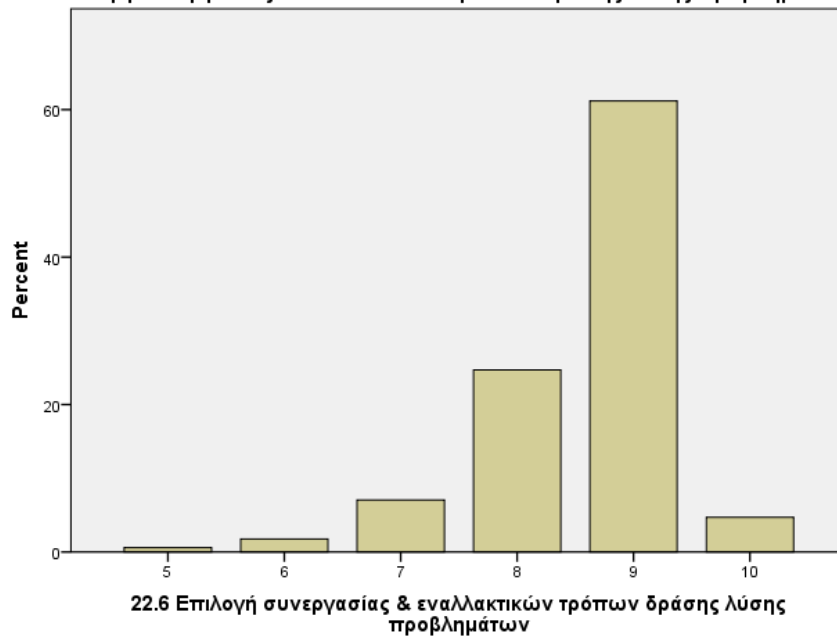


Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 24,7% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.6 Επιλογή συνεργασίας & εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	3	1,8	1,8	2,4
	7	12	7,1	7,1	9,4
	8	42	24,7	24,7	34,1
	9	104	61,2	61,2	95,3
	10	8	4,7	4,7	100,0
Total		170	100,0	100,0	

22.6 Επιλογή συνεργασίας & εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων

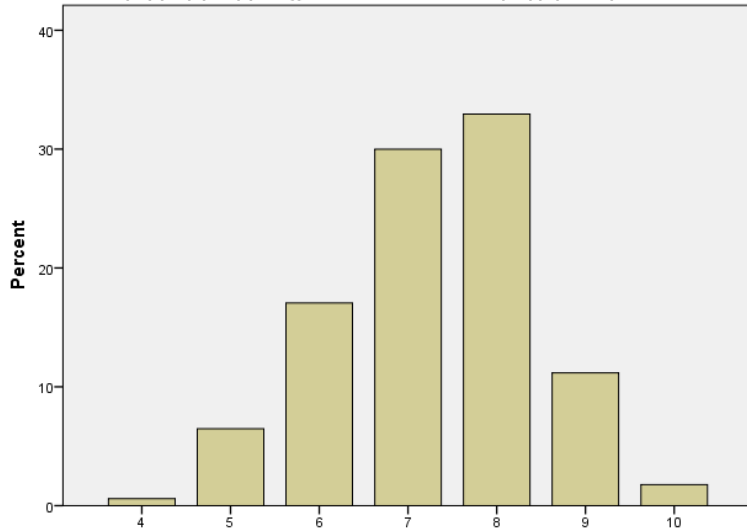


Το 32,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 30% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.7 Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	,6	,6	,6
5	11	6,5	6,5	7,1
6	29	17,1	17,1	24,1
7	51	30,0	30,0	54,1
8	56	32,9	32,9	87,1
9	19	11,2	11,2	98,2
10	3	1,8	1,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.7 Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.



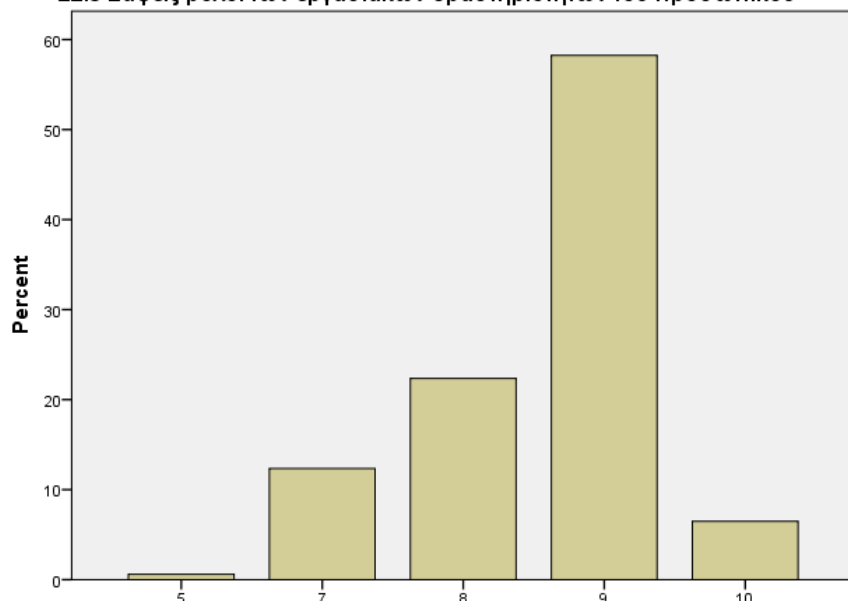
22.7 Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.

Το 58,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 22,4% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.8 Σαφείς ρόλοι των εργασιακών δραστηριοτήτων του προσωπικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
7	21	12,4	12,4	12,9
8	38	22,4	22,4	35,3
9	99	58,2	58,2	93,5
10	11	6,5	6,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.8 Σαφείς ρόλοι των εργασιακών δραστηριοτήτων του προσωπικού



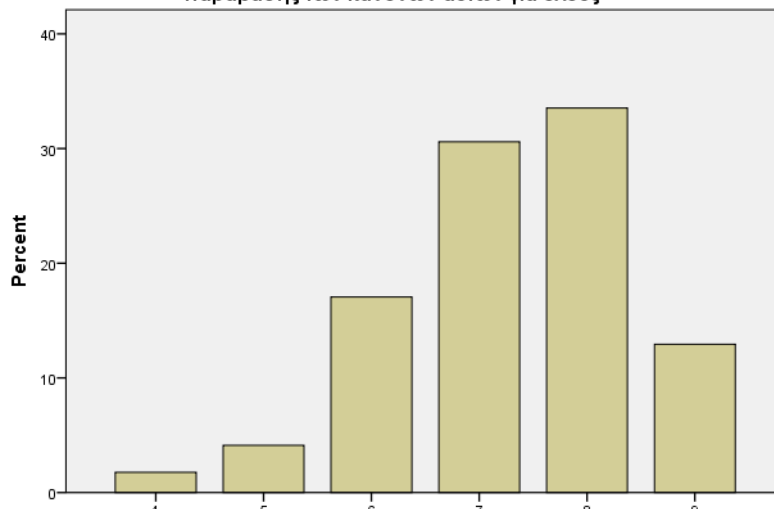
22.8 Σαφείς ρόλοι των εργασιακών δραστηριοτήτων του προσωπικού

Το 33,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 30,6% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.9 Ομαλή εφαρμογή των κανόνων & ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	3	1,8	1,8	1,8
5	7	4,1	4,1	5,9
6	29	17,1	17,1	22,9
7	52	30,6	30,6	53,5
8	57	33,5	33,5	87,1
9	22	12,9	12,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.9 Ομαλή εφαρμογή των κανόνων & ισοτίμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους



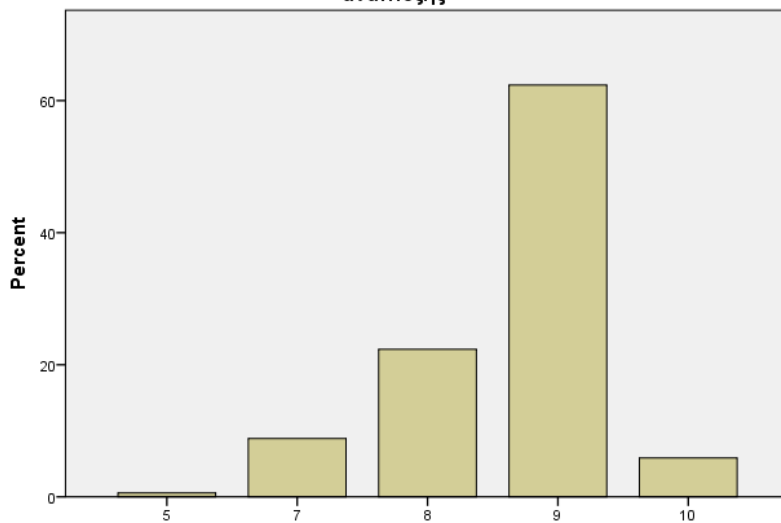
22.9 Ομαλή εφαρμογή των κανόνων & ισοτίμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους

Το 62,4% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 22,4% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.10 Επιβράβευση προσωπικού & ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
7	15	8,8	8,8	9,4
8	38	22,4	22,4	31,8
9	106	62,4	62,4	94,1
10	10	5,9	5,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.10 Επιβράβευση προσωπικού & ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης



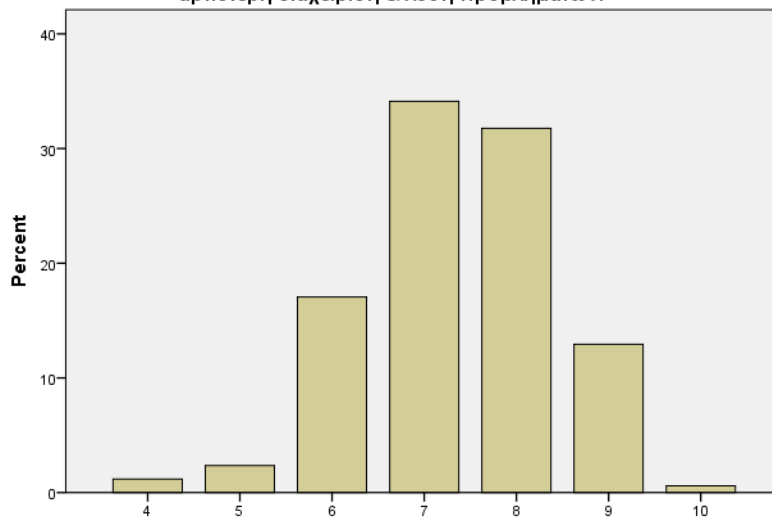
22.10 Επιβράβευση προσωπικού & ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Το 34,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 7, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 31,8% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.11 Προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς & φορείς για την αρτιότερη διαχείριση & λύση προβλημάτων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	2	1,2	1,2	1,2
5	4	2,4	2,4	3,5
6	29	17,1	17,1	20,6
7	58	34,1	34,1	54,7
8	54	31,8	31,8	86,5
9	22	12,9	12,9	99,4
10	1	,6	,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.11 Προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς & φορείς για την αρτιότερη διαχείριση & λύση προβλημάτων.



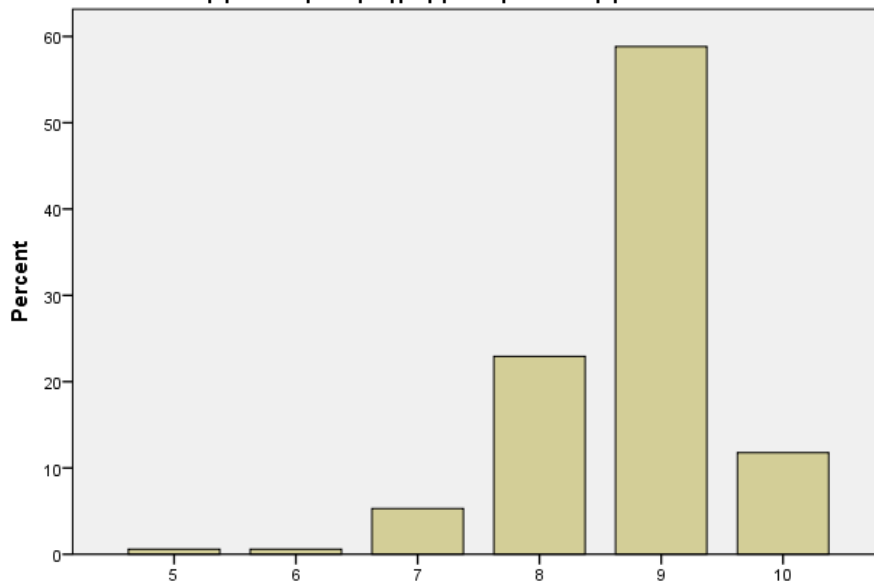
22.11 Προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς & φορείς για την αρτιότερη διαχείριση & λύση προβλημάτων.

Το 58,8% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 22,9% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.12 Επίδοση αρκετής αυτονομίας σε όλο το προσωπικό με στόχο την καλύτερη οργάνωση & προγραμματισμό των εργασιών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
6	1	,6	,6	1,2
7	9	5,3	5,3	6,5
8	39	22,9	22,9	29,4
9	100	58,8	58,8	88,2
10	20	11,8	11,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

22.12 Επίδοση αρκετής αυτονομίας σε όλο το προσωπικό με στόχο την καλύτερη οργάνωση & προγραμματισμό των εργασιών



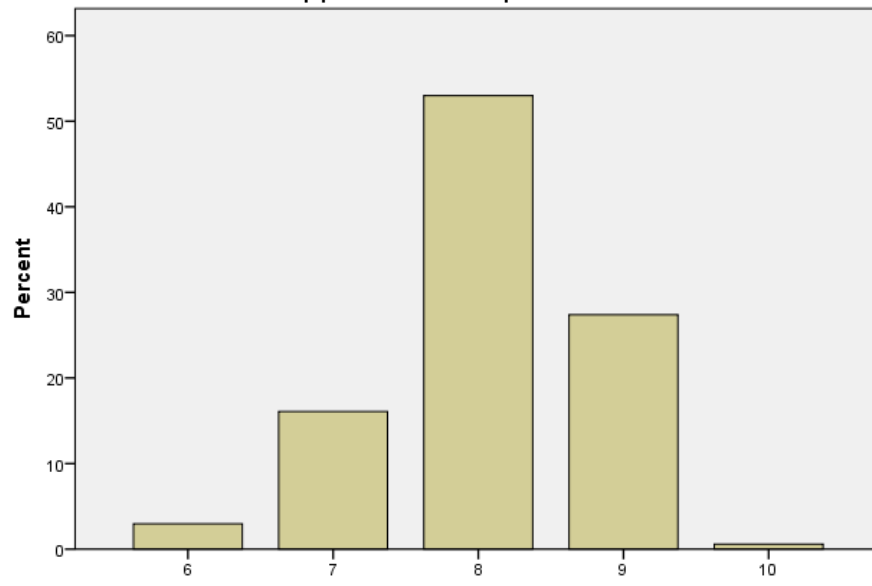
22.12 Επίδοση αρκετής αυτονομίας σε όλο το προσωπικό με στόχο την καλύτερη οργάνωση & προγραμματισμό των εργασιών

Το 53% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την δημιουργία συνεργατικού κλίματος και το 27,4% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

22.13 Δημιουργία κοινού ή κοινών οραμάτων για βελτίωση της εργασίας με την συνεργασία όλου του προσωπικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	5	2,9	3,0	3,0
	7	27	15,9	16,1	19,0
	8	89	52,4	53,0	72,0
	9	46	27,1	27,4	99,4
	10	1	,6	,6	100,0
	Total	168	98,8	100,0	
Missing	System	2	1,2		
	Total	170	100,0		

22.13 Δημιουργία κοινού ή κοινών οραμάτων για βελτίωση της εργασίας με την συνεργασία όλου του προσωπικού



22.13 Δημιουργία κοινού ή κοινών οραμάτων για βελτίωση της εργασίας με την συνεργασία όλου του προσωπικού

**Συγκεντρωτικός Πίνακας Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων**

	N	Mean	Std. Deviation
22.1 Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα	170	7,81	,713
22.2 Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	170	8,32	,765
22.3 Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων	170	7,10	1,030
22.4 Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων	170	8,45	,762
22.5 Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων	170	7,19	1,137
22.6 Επιλογή συνεργασίας & εναλλακτικών τρόπων δράσης λύσης προβλημάτων	170	8,58	,812
22.7 Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.	170	7,29	1,159
22.8 Σαφείς ρόλοι των εργασιακών δραστηριοτήτων του προσωπικού	170	8,57	,834
22.9 Ομαλή εφαρμογή των κανόνων & ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους	170	7,29	1,128
22.10 Επιβράβευση προσωπικού & ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης	170	8,64	,775
22.11 Προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς & φορείς για την αρτιότερη διαχείριση & λύση προβλημάτων.	170	7,34	1,072
22.12 Επίδοση αρκετής αυτονομίας σε όλο το προσωπικό με στόχο την καλύτερη οργάνωση & προγραμματισμό των εργασιών	170	8,74	,802
22.13 Δημιουργία κοινού ή κοινών οραμάτων για βελτίωση της εργασίας με την συνεργασία όλου του προσωπικού	168	8,07	,759
Valid N (listwise)	168		



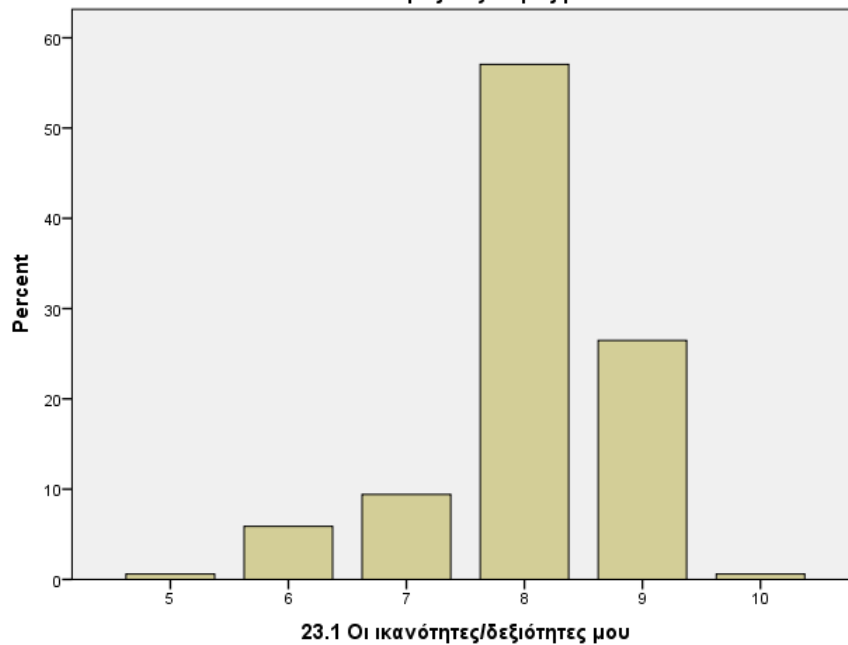
Αποτελεσματικότητα της εργασίας σας

Το 57,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 26,5% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.1 Οι ικανότητες/δεξιότητες μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	10	5,9	5,9	6,5
	7	16	9,4	9,4	15,9
	8	97	57,1	57,1	72,9
	9	45	26,5	26,5	99,4
	10	1	,6	,6	100,0
Total		170	100,0	100,0	

23.1 Οι ικανότητες/δεξιότητες μου

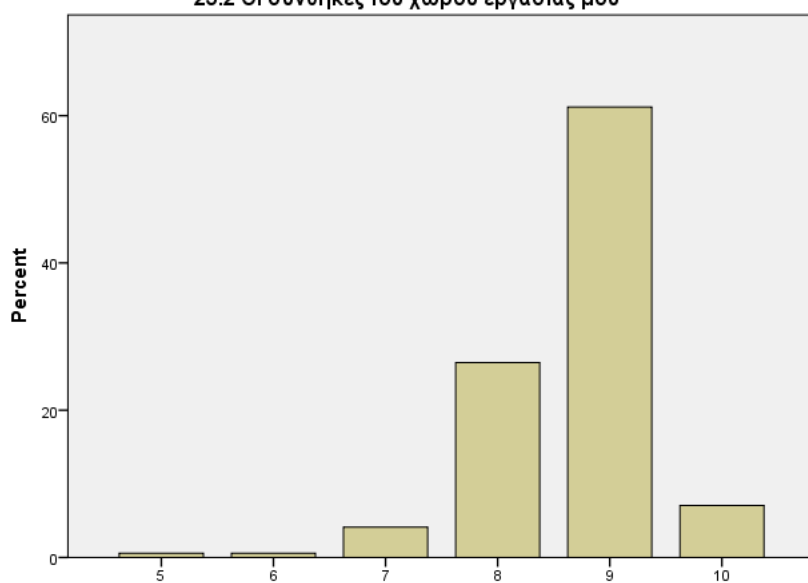


Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 26,5% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.2 Οι συνθήκες του χώρου εργασίας μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	,6	,6	,6
6	1	,6	,6	1,2
7	7	4,1	4,1	5,3
8	45	26,5	26,5	31,8
9	104	61,2	61,2	92,9
10	12	7,1	7,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

23.2 Οι συνθήκες του χώρου εργασίας μου



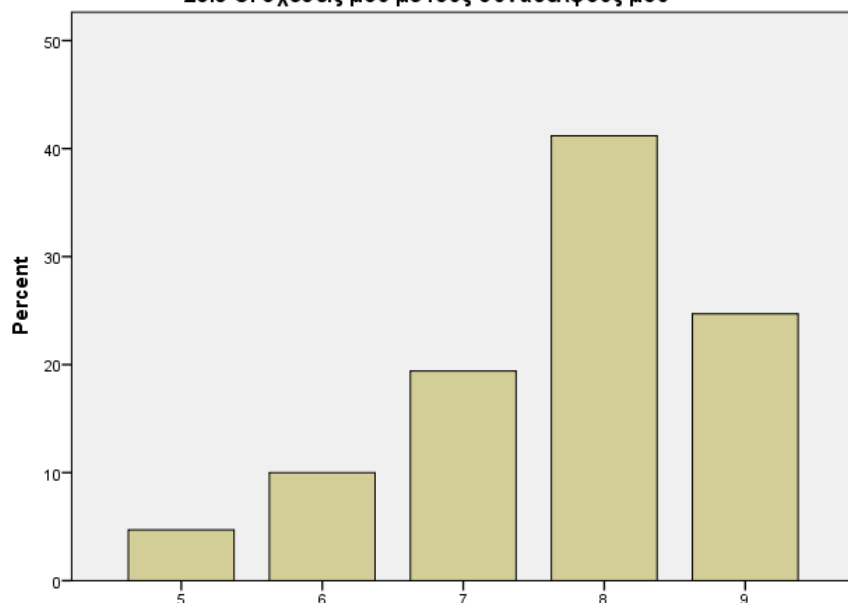
23.2 Οι συνθήκες του χώρου εργασίας μου

Το 41,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 24,7% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.3 Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	8	4,7	4,7	4,7
	6	17	10,0	10,0	14,7
	7	33	19,4	19,4	34,1
	8	70	41,2	41,2	75,3
	9	42	24,7	24,7	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

23.3 Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου



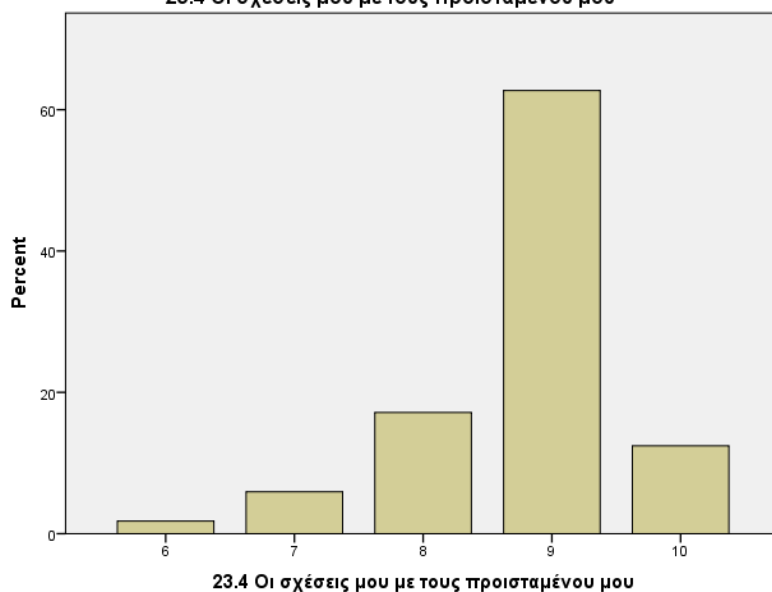
23.3 Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου

Το 62,7% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 17,2% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.4 Οι σχέσεις μου με τους προϊσταμένους μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	3	1,8	1,8	1,8
	7	10	5,9	5,9	7,7
	8	29	17,1	17,2	24,9
	9	106	62,4	62,7	87,6
	10	21	12,4	12,4	100,0
	Total	169	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		170	100,0		

23.4 Οι σχέσεις μου με τους προϊσταμένους μου

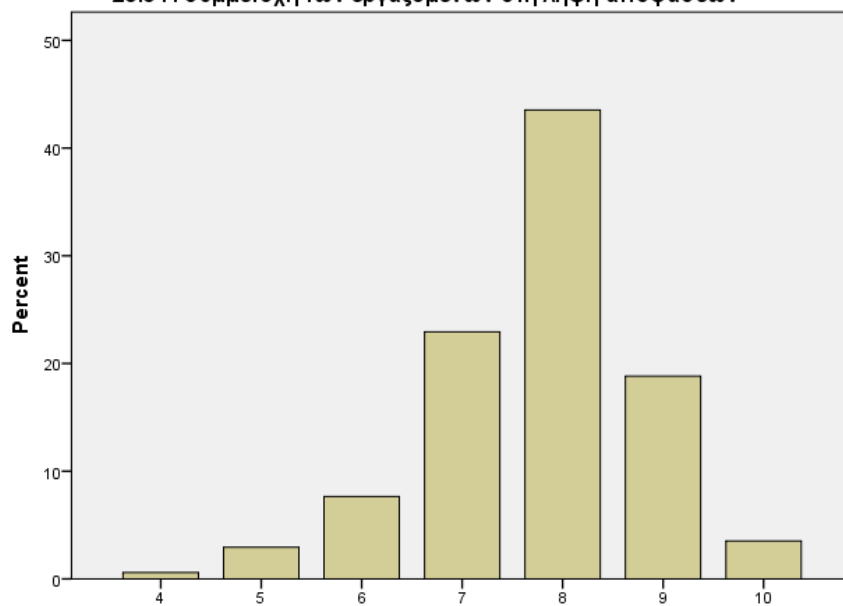


Το 43,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 22,9% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.5 Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	5	5	2,9	2,9	3,5
	6	13	7,6	7,6	11,2
	7	39	22,9	22,9	34,1
	8	74	43,5	43,5	77,6
	9	32	18,8	18,8	96,5
	10	6	3,5	3,5	100,0
Total		170	100,0	100,0	

23.5 Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων



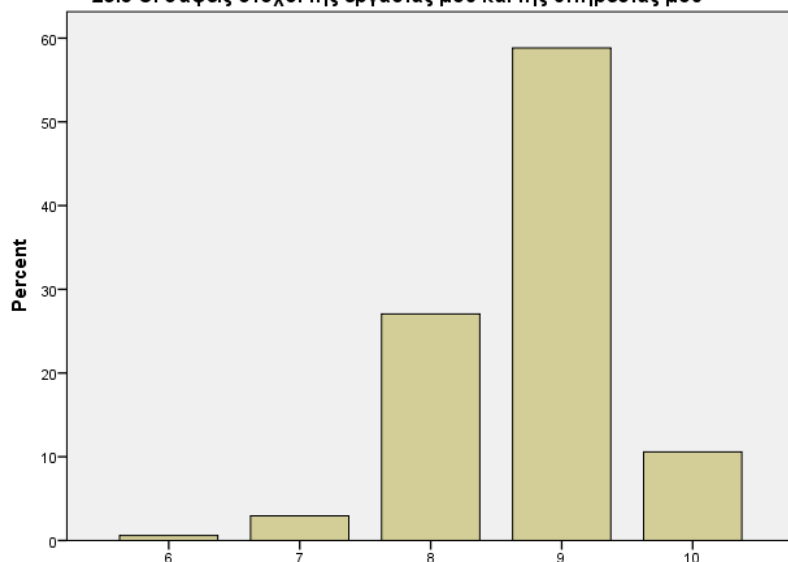
23.5 Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων

Το 58,8% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 27,1% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.6 Οι σαφείς στόχοι της εργασίας μου και της υπηρεσίας μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	1	,6	,6	,6
	7	5	2,9	2,9	3,5
	8	46	27,1	27,1	30,6
	9	100	58,8	58,8	89,4
	10	18	10,6	10,6	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

23.6 Οι σαφείς στόχοι της εργασίας μου και της υπηρεσίας μου



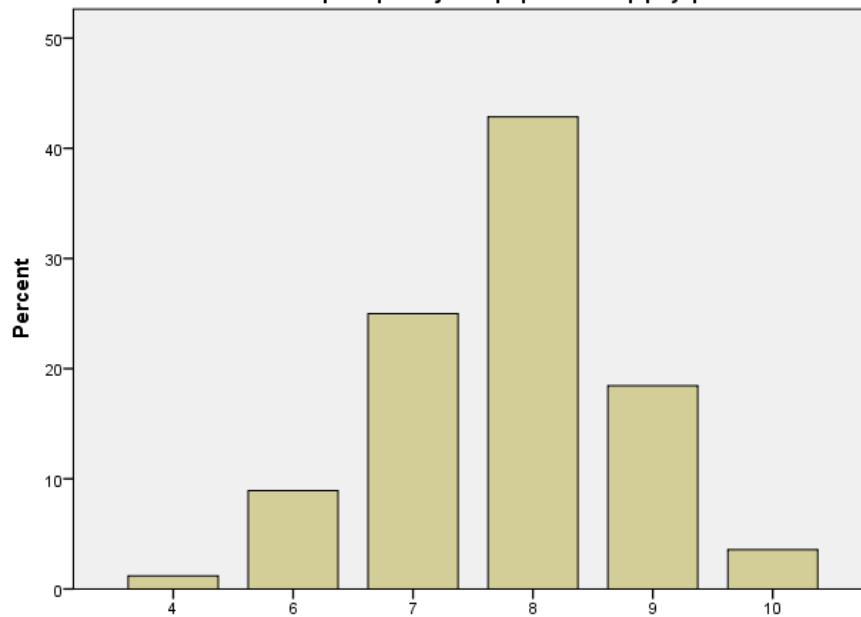
23.6 Οι σαφείς στόχοι της εργασίας μου και της υπηρεσίας μου

Το 42,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 25% την βαθμολόγησε με 7. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.7 Η αποστολή & ο ρόλος του φορέα που εργάζομαι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	1,2	1,2	1,2
	6	15	8,8	8,9	10,1
	7	42	24,7	25,0	35,1
	8	72	42,4	42,9	78,0
	9	31	18,2	18,5	96,4
	10	6	3,5	3,6	100,0
	Total	168	98,8	100,0	
Missing	System	2	1,2		
Total		170	100,0		

23.7 Η αποστολή & ο ρόλος του φορέα που εργάζομαι



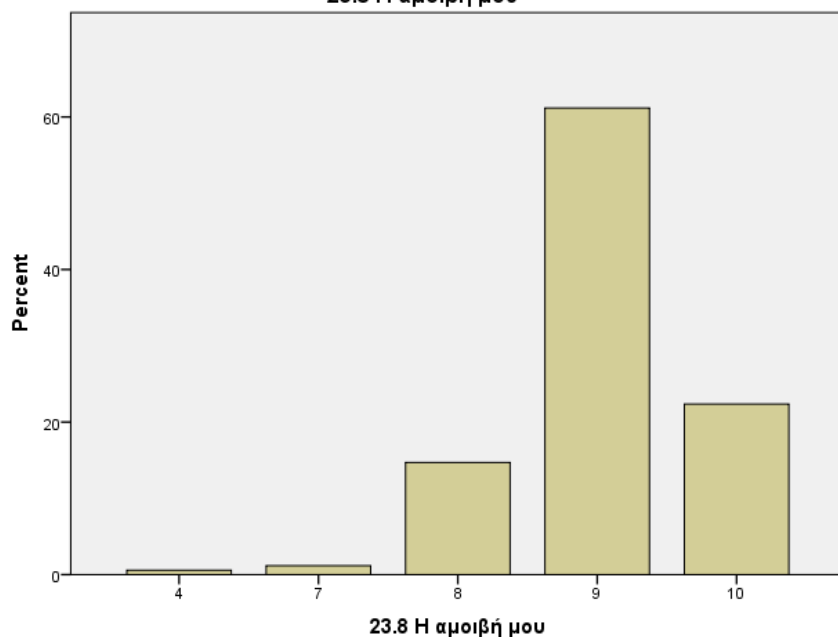
23.7 Η αποστολή & ο ρόλος του φορέα που εργάζομαι

Το 61,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 22,4% την βαθμολόγησε με 10. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.8 Η αμοιβή μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	7	2	1,2	1,2	1,8
	8	25	14,7	14,7	16,5
	9	104	61,2	61,2	77,6
	10	38	22,4	22,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

23.8 Η αμοιβή μου

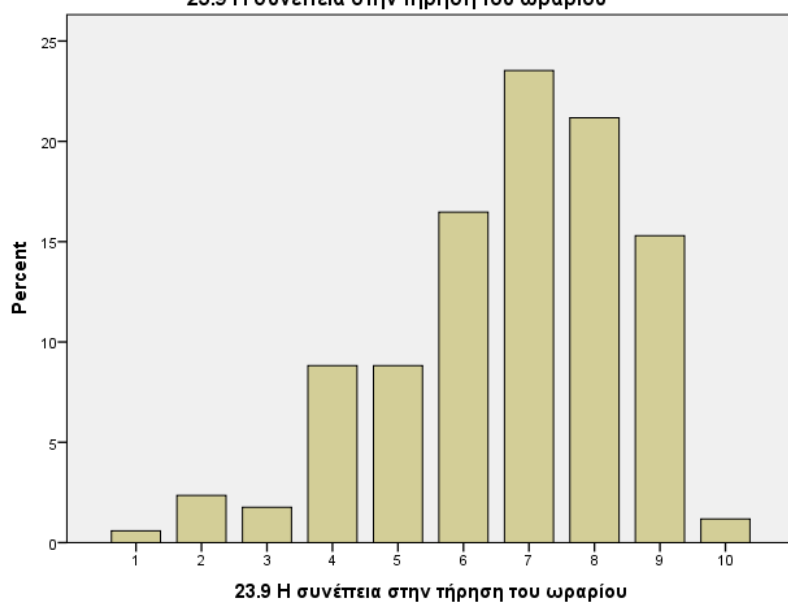


Το 23,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 7, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 21,2% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.9 Η συνέπεια στην τήρηση του ωραρίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,6	,6	,6
2	4	2,4	2,4	2,9
3	3	1,8	1,8	4,7
4	15	8,8	8,8	13,5
5	15	8,8	8,8	22,4
6	28	16,5	16,5	38,8
7	40	23,5	23,5	62,4
8	36	21,2	21,2	83,5
9	26	15,3	15,3	98,8
10	2	1,2	1,2	100,0
Total	170	100,0	100,0	

23.9 Η συνέπεια στην τήρηση του ωραρίου

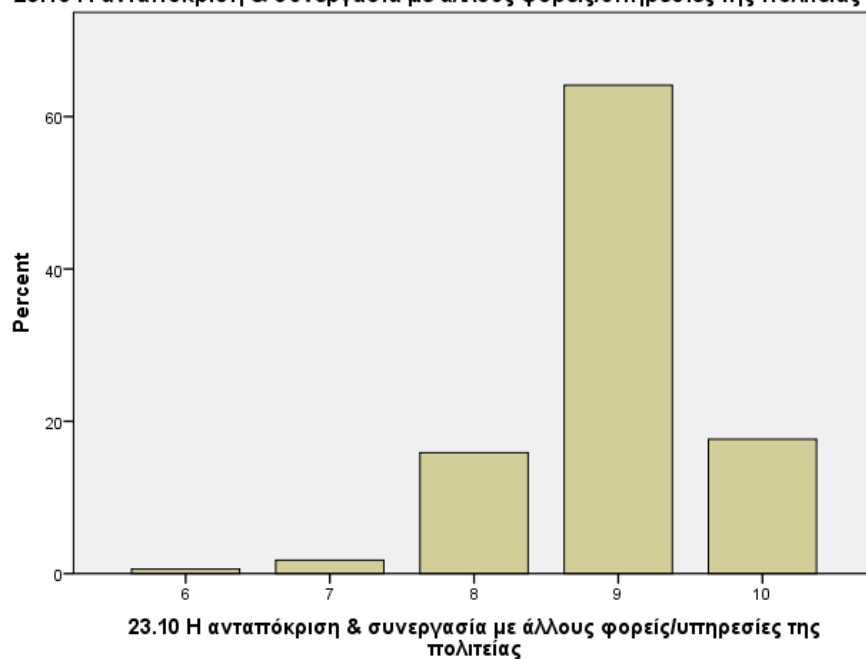


Το 64,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 17,6% την βαθμολόγησε με 10. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.10 Η ανταπόκριση & συνεργασία με άλλους φορείς/υπηρεσίες της
πολιτείας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6	1	,6	,6	,6
7	3	1,8	1,8	2,4
8	27	15,9	15,9	18,2
9	109	64,1	64,1	82,4
10	30	17,6	17,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

23.10 Η ανταπόκριση & συνεργασία με άλλους φορείς/υπηρεσίες της πολιτείας

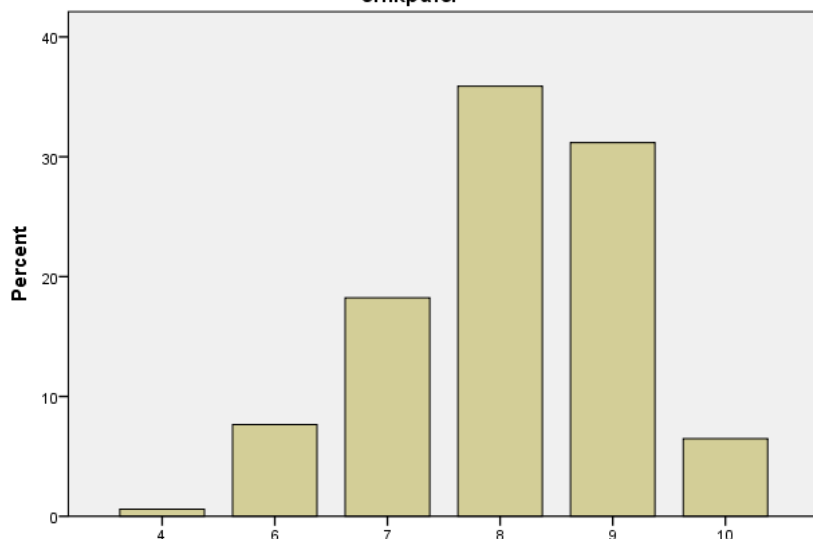


Το 35,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 8, δηλαδή αρκετά σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 31,2% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.11 Το γενικότερο θετικό κοινωνικό, σχολικό & συναδελφικό κλίμα που επικρατεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	,6	,6	,6
6	13	7,6	7,6	8,2
7	31	18,2	18,2	26,5
8	61	35,9	35,9	62,4
9	53	31,2	31,2	93,5
10	11	6,5	6,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

23.11 Το γενικότερο θετικό κοινωνικό, σχολικό & συναδελφικό κλίμα που επικρατεί



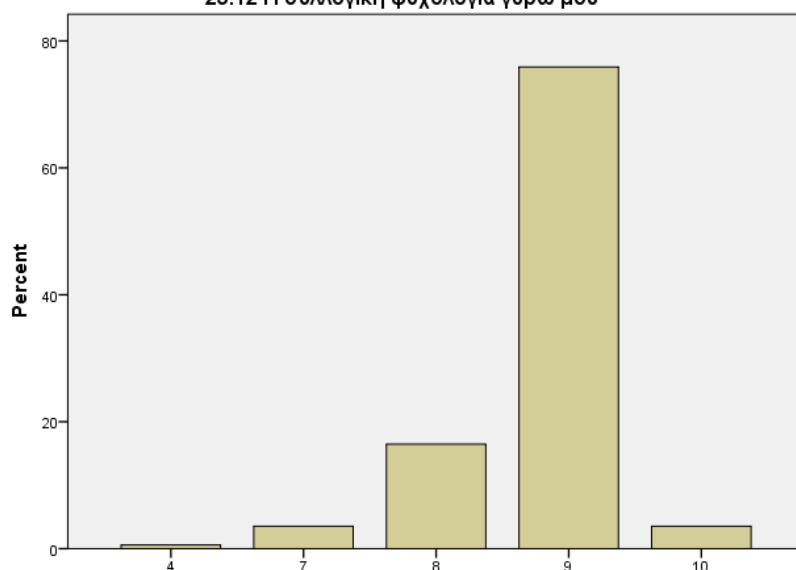
23.11 Το γενικότερο θετικό κοινωνικό, σχολικό & συναδελφικό κλίμα που επικρατεί

Το 75,9% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 16,5% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	7	6	3,5	3,5	4,1
	8	28	16,5	16,5	20,6
	9	129	75,9	75,9	96,5
	10	6	3,5	3,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου



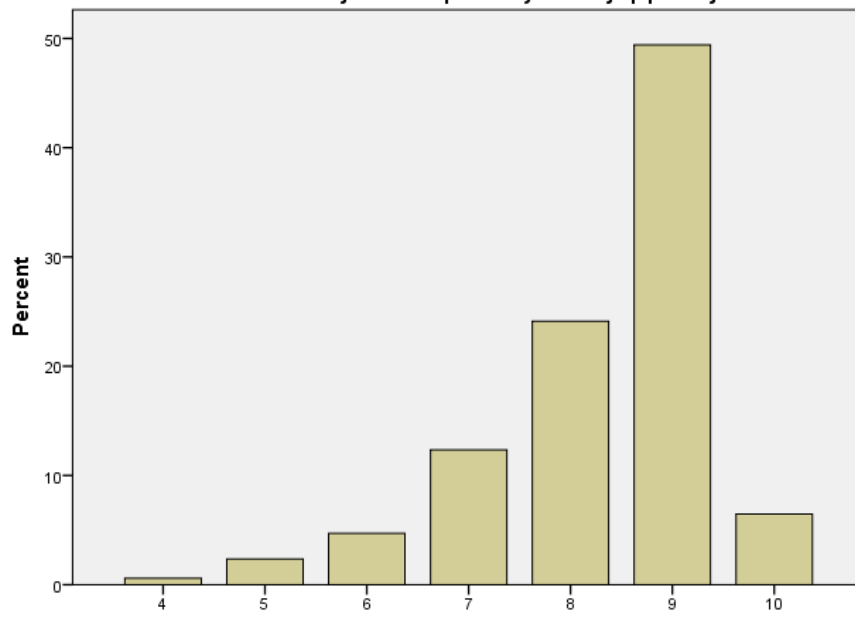
23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου

Το 49,4% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και το 24,1% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

23.13 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εκτός εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,6	,6	,6
	5	4	2,4	2,4	2,9
	6	8	4,7	4,7	7,6
	7	21	12,4	12,4	20,0
	8	41	24,1	24,1	44,1
	9	84	49,4	49,4	93,5
	10	11	6,5	6,5	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

23.13 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εκτός εργασίας



23.13 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εκτός εργασίας

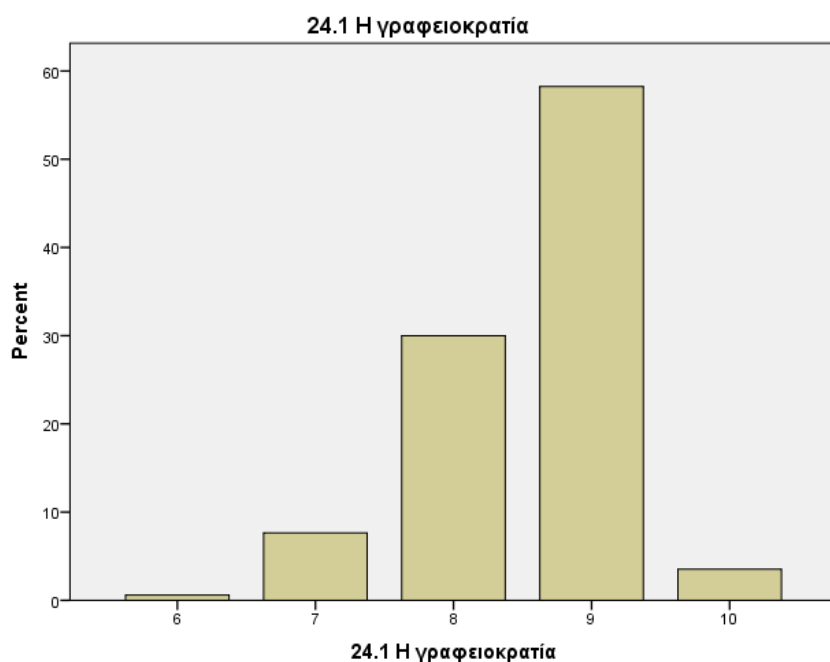
Συγκεντρωτικός Πίνακας Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων

	N	Mean	Std. Deviation
23.1 Οι ικανότητες/δεξιότητες μου	170	8,05	,820
23.2 Οι συνθήκες του χώρου εργασίας μου	170	8,68	,741
23.3 Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου	170	7,71	1,090
23.4 Οι σχέσεις μου με τους προϊσταμένους μου	169	8,78	,805
23.5 Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων	170	7,76	1,084
23.6 Οι σαφείς στόχοι της εργασίας μου και της υπηρεσίας μου	170	8,76	,701
23.7 Η αποστολή & ο ρόλος του φορέα που εργάζομαι	168	7,78	1,041
23.8 Η αμοιβή μου	170	9,02	,753
23.9 Η συνέπεια στην τήρηση του ωραρίου	170	6,72	1,807
23.10 Η ανταπόκριση & συνεργασία με άλλους φορείς/υπηρεσίες της πολιτείας	170	8,96	,678
23.11 Το γενικότερο θετικό κοινωνικό, σχολικό & συναδελφικό κλίμα που επικρατεί	170	8,08	1,074
23.12 Η συλλογική ψυχολογία γύρω μου	170	8,77	,662
23.13 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εκτός εργασίας	170	8,31	1,132
Valid N (listwise)	167		

Δυσκολίες που βιώνετε ως στέλεχος εκπαίδευσης

Το 58,2% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασία τους και το 30% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6	1	,6	,6	,6
7	13	7,6	7,6	8,2
8	51	30,0	30,0	38,2
9	99	58,2	58,2	96,5
10	6	3,5	3,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Το 64,1% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασία τους και το 19,4% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

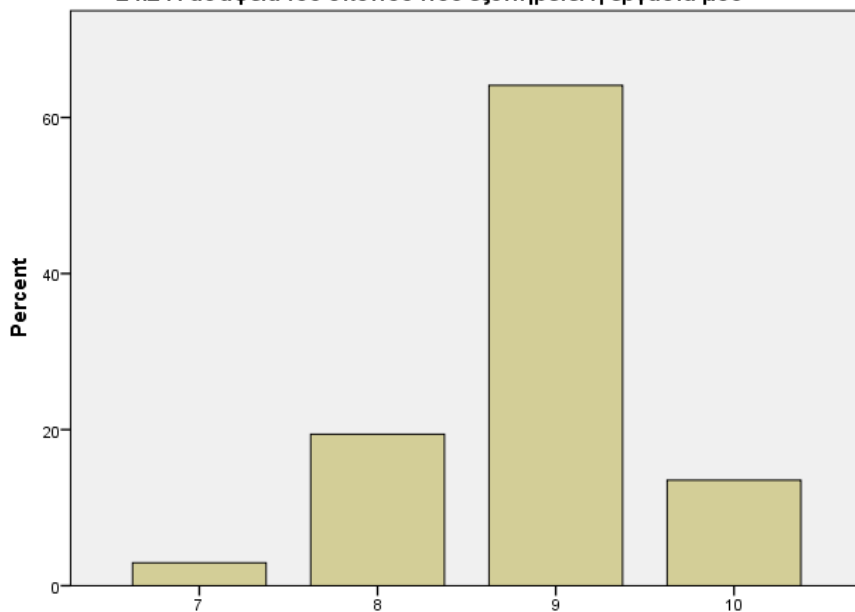
□

24.2 Η ασάφεια του σκοπού που εξυπηρετεί η εργασία μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	5	2,9	2,9	2,9
8	33	19,4	19,4	22,4
9	109	64,1	64,1	86,5
10	23	13,5	13,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

□

24.2 Η ασάφεια του σκοπού που εξυπηρετεί η εργασία μου



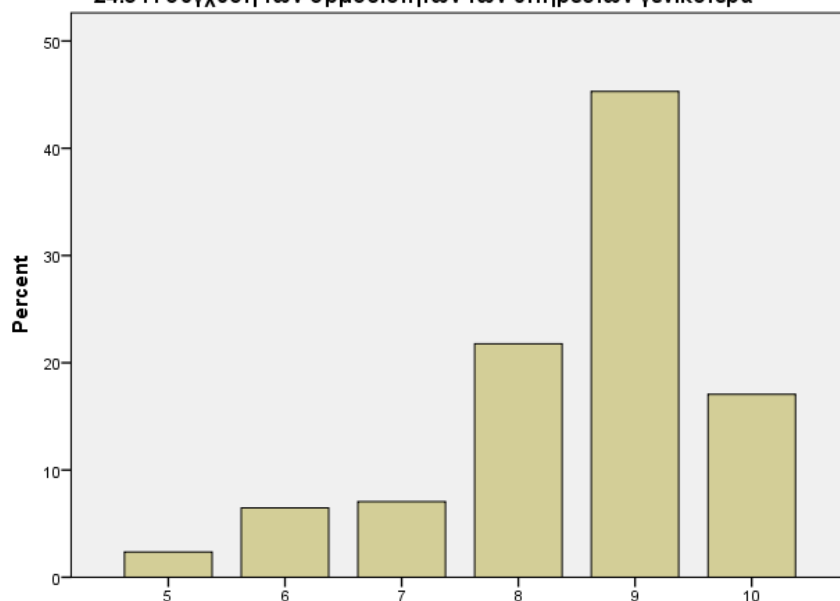
24.2 Η ασάφεια του σκοπού που εξυπηρετεί η εργασία μου

Το 45,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασία τους και το 21,8% την βαθμολόγησε με 8. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.3 Η σύγκριση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών γενικότερα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	4	2,4	2,4	2,4
	6	11	6,5	6,5	8,8
	7	12	7,1	7,1	15,9
	8	37	21,8	21,8	37,6
	9	77	45,3	45,3	82,9
	10	29	17,1	17,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

24.3 Η σύγκριση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών γενικότερα



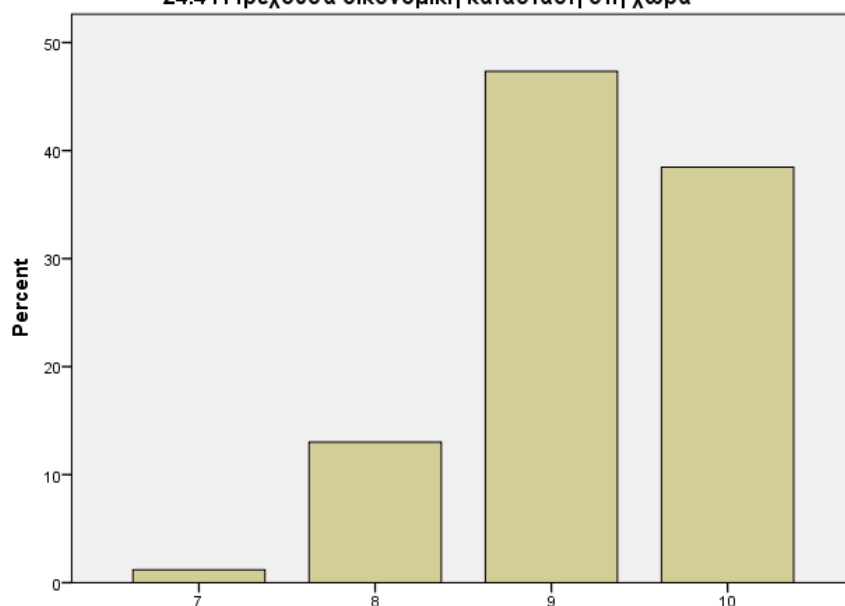
24.3 Η σύγκριση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών γενικότερα

Το 47,3% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασία τους και το 38,5% την βαθμολόγησε με 10. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.4 Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	2	1,2	1,2	1,2
	8	22	12,9	13,0	14,2
	9	80	47,1	47,3	61,5
	10	65	38,2	38,5	100,0
	Total	169	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		170	100,0		

24.4 Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα



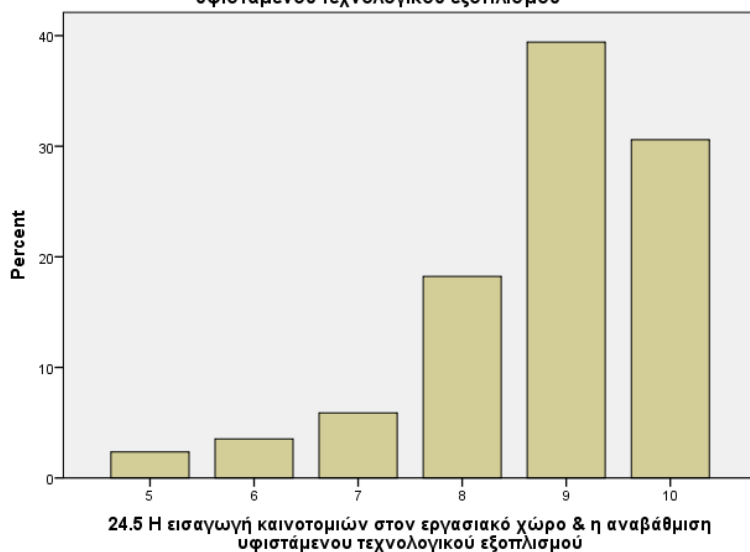
24.4 Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα

Το 39,4% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 9, δηλαδή πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασίας τους και το 30,6% την βαθμολόγησε με 10. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.5 Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο & η αναβάθμιση υφιστάμενου τεχνολογικού εξοπλισμού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	4	2,4	2,4	2,4
6	6	3,5	3,5	5,9
7	10	5,9	5,9	11,8
8	31	18,2	18,2	30,0
9	67	39,4	39,4	69,4
10	52	30,6	30,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

24.5 Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο & η αναβάθμιση υφιστάμενου τεχνολογικού εξοπλισμού

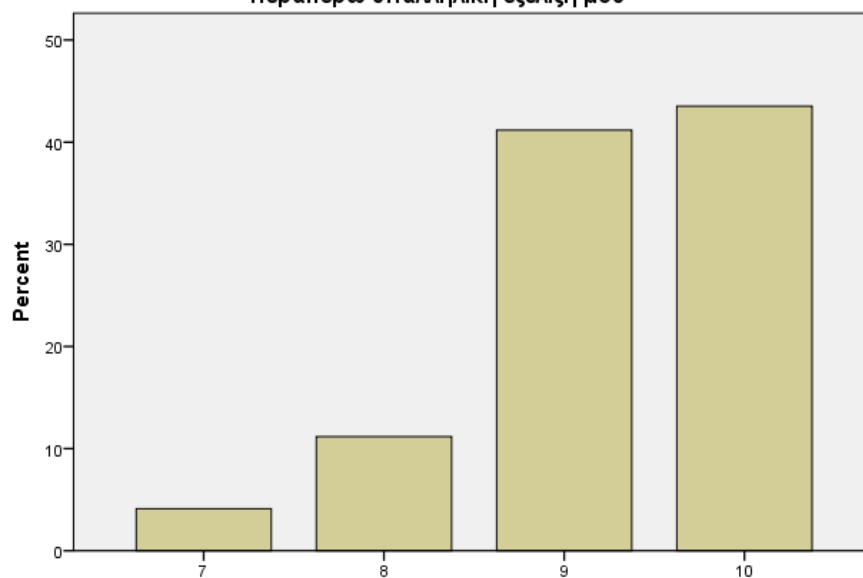


Το 43,5% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησε με 10, δηλαδή πάρα πολύ σημαντική, την σημασία της συγκεκριμένης άποψης για τις δυσκολίες που βιώνουν στην εργασίας τους και το 41,2% την βαθμολόγησε με 9. Ακολουθεί ο πίνακας και το ραβδόγραμμα.

24.6 Η αναγκαιότητα της βελτιώσεως για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	7	4,1	4,1	4,1
	8	19	11,2	11,2	15,3
	9	70	41,2	41,2	56,5
	10	74	43,5	43,5	100,0
Total		170	100,0	100,0	

24.6 Η αναγκαιότητα της βελτιώσεως για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου



24.6 Η αναγκαιότητα της βελτιώσεως για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου

Συγκεντρωτικός Πίνακας Μέσων Όρων & Τυπικών Αποκλίσεων

	N	Mean	Std. Deviation
24.1 Η γραφειοκρατία	170	8,56	,712
24.2 Η ασάφεια του σκοπού που εξυπηρετεί η εργασία μου	170	8,88	,660
24.3 Η σύγκριση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών γενικότερα	170	8,52	1,188
24.4 Η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στη χώρα	169	9,23	,715
24.5 Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο & η αναβάθμιση υφιστάμενου τεχνολογικού εξοπλισμού	170	8,81	1,178
24.6 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για το μέλλον της εργασίας μου & την περαιτέρω υπαλληλική εξέλιξη μου	170	9,24	,811
Valid N (listwise)	169		