



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Η συμβολή του στυλ ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης
και της αφοσίωσης στο σχολείο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών
που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μουμίν Σαλή Εντά

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλειος Μ.Σταυρόπουλος

ΠΑΤΡΑ

Μάιος ,2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**«Ευχαριστώ τους καθηγητές μου
για την καθοδήγηση και την υπομονή τους.»**

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη συμβολή του στυλ ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στο σχολείο στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της μελέτης είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ηγετικές πρακτικές των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων συνδέονται με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις επαγγελματικές τους στάσεις.

Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 201 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε ενότητες σχετικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, το στυλ ηγεσίας, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο σχολείο. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική και επαγωγική στατιστική, με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο σχολείο συνδέονται θετικά με την εσωτερική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η εξωτερική κινητοποίηση επηρεάστηκε θετικά από την ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο σχολείο. Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσίασε θετικές συσχετίσεις με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ενώ η παθητική ηγεσία και η *laissez-faire* ηγεσία συνδέθηκαν αρνητικά με αυτά. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της υποστηρικτικής, εμπνευστικής και ενεργητικής σχολικής ηγεσίας για τη διαμόρφωση θετικού εργασιακού κλίματος.

Συμπερασματικά, η ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο και των θετικών μορφών ηγεσίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό πρακτικών σχολικής διοίκησης που προάγουν τη

συνεργασία, την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο, κίνητρα εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία

Abstract

This thesis investigates the contribution of leadership style, job satisfaction, and organizational commitment to teachers' motivation in primary education. The main purpose of the study is to examine how school principals' leadership practices are associated with teachers' intrinsic and extrinsic motivation, as well as with their professional attitudes and behavior within the school environment.

The study adopted a quantitative research approach and was conducted through a structured questionnaire. The sample consisted of 201 primary school teachers. The research instrument included sections related to demographic and professional characteristics, teachers' motivation, leadership style, job satisfaction, and organizational commitment. Data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods in order to explore the relationships among the examined variables.

The findings revealed that job satisfaction and organizational commitment were positively associated with teachers' intrinsic motivation. Furthermore, extrinsic motivation was positively influenced by intellectual stimulation, job satisfaction, and organizational commitment. Transformational leadership was positively related to teachers' motivation, whereas passive leadership and laissez-faire leadership were negatively associated with motivational outcomes. The results highlight the importance of supportive, inspirational, and proactive leadership practices in fostering a positive school climate.

In conclusion, enhancing teachers' job satisfaction, strengthening their commitment to the school, and promoting effective leadership practices can significantly improve teacher motivation. The findings may be useful for the development of educational leadership and school management practices that promote collaboration, professional growth, recognition of teachers' work, and the overall quality of the educational process.

Keywords: leadership style, job satisfaction, organizational commitment, teacher motivation, primary education, educational leadership.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	10
A Μέρος θεωρητική ενότητα.....	11
Εισαγωγή.....	12
Δομή της εργασίας.....	14
1.1 Ηγεσία στο Σχολικό Περιβάλλον.....	15
1.2 Βασικά μοντέλα ηγεσίας.....	17
1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	20
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	25
1.5 Αφοσίωση στο σχολείο.....	30
1.6 Κίνητρα των Εκπαιδευτικών.....	35
1.7 Θεωρίες κινήτρων.....	41
1.8 Μετάβαση στην εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση.....	43
1.9 Σχέση Ηγεσίας, Επαγγελματικής Ικανοποίησης, Αφοσίωσης και Κινήτρων.....	47
1.10 Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.....	51
B Μέρος	56
Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	57
Δείγμα της Έρευνας.....	58
Ερευνητικό Εργαλείο.....	61
Αξιοπιστία της Έρευνας.....	64
Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας.....	65

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας.....	67
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	69
Δεοντολογικές Αρχές.....	69
Γ Μέρος Στατιστική ανάλυση	70
1.Μεθοδολογία.....	71
2.Αποτελέσματα.....	76
2.1 Περιγραφική στατιστική.....	76
2.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....	76
2.1.1.1 Επαγγελματικά στοιχεία.....	79
2.1.2 Κίνητρα.....	85
2.1.2.1 Εσωτερική κινητοποίηση.....	85
2.1.2.2 Εξωτερική κινητοποίηση.....	86
2.1.3 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	88
2.1.3.1 Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής.....	88
2.1.3.2 Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής.....	89
2.1.3.3 Εμπνευσμένη παρακίνηση.....	90
2.1.3.3 Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων.....	91
2.1.3.5 Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.....	93
2.1.4 Συναλλακτική ηγεσία.....	94
2.1.4.1 Αμοιβή με βάση την επίδοση.....	94
2.1.4.2 Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία.....	96
2.1.5 Παθητική ηγεσία.....	97
2.1.5.1 Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία.....	98
2.1.5.2 Laissez – Faire ηγεσία.....	98
2.1.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	99
2.1.7 Αφοσίωση στο σχολείο.....	102
2.2 Επαγωγική στατιστική.....	105

2.2.1 Ανάλυση αξιοπιστίας.....	105
2.2.2 Επίπεδα παραγόντων.....	107
2.2.3 Συσχέτιση κινήτρων με ηγεσία επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση..	111
2.2.4 Επίδραση δημογραφικών στοιχείων για τα κίνητρα.....	113
2.2.4.1 Φύλο.....	113
2.2.4.2 Ηλικία.....	115
2.2.4.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	116
2.2.4.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	116
2.2.4.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο.....	118
2.2.4.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο.....	119
2.2.4.7 Ειδικότητα.....	119
2.2.4.8 Περιοχή του σχολείου.....	121
2.2.4.9 Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.....	123
2.2.5 Εύρεση προβλεπτικών παραγόντων Κινήτρων.....	127
2.2.5.1 Εσωτερική κινητοποίηση.....	127
2.2.5.2 Εξωτερική κινητοποίηση.....	129
2.2.6 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην ηγεσία.....	132
2.2.6.1 Φύλο.....	132
2.2.6.2 Ηλικία.....	134
2.2.6.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	136
2.2.6.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	137
2.2.6.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο.....	140
2.2.6.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο.....	143
2.2.6.7 Ειδικότητα.....	145
2.2.6.8 Περιοχή του σχολείου.....	146
2.2.6.9 Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.....	147
2.2.7 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην ηγεσία.....	153
2.2.7.1 Φύλο.....	153
2.2.7.2 Ηλικία.....	154

2.2.7.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	155
2.2.7.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	156
2.2.7.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο.....	158
2.2.7.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο.....	159
2.2.7.7 Ειδικότητα.....	159
2.2.7.8 Περιοχή του σχολείου.....	161
2.2.7.9 Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.....	162
2.2.8 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην ηγεσία.....	163
2.2.8.1 Φύλο.....	163
2.2.8.2 Ηλικία.....	164
2.2.8.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	165
2.2.8.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	166
2.2.8.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο.....	167
2.2.8.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο.....	168
2.2.8.7 Ειδικότητα.....	169
2.2.8.8 Περιοχή του σχολείου.....	170
2.2.8.9 Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.....	171
2.2.9 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων.....	176
3. Συμπεράσματα.....	182
Περιορισμοί της έρευνας.....	184
Μελλοντικές έρευνες.....	185
Βιβλιογραφία.....	186
Ερωτηματολόγιο κινήτρων εκπαιδευτικών.....	191

Α' ΜΕΡΟΣ

(θεωρητική ενότητα)

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον ανθρώπινο παράγοντα και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η επαγγελματική τους συμπεριφορά, η στάση τους απέναντι στο έργο τους και η διάθεσή τους να συμβάλουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας επηρεάζονται από ένα σύνολο οργανωσιακών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων. Μεταξύ αυτών, η ηγεσία που ασκείται στο σχολικό περιβάλλον, η

επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο σχολείο αναδεικνύονται ως παράγοντες ιδιαίτερης σημασίας για τη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι απαιτήσεις του επαγγελματικού ρόλου αυξάνονται διαρκώς και οι συνθήκες εργασίας μεταβάλλονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους που υπερβαίνουν το στενά διδακτικό τους έργο, συμβάλλοντας παράλληλα στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος καθίσταται καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών προς το σχολείο συνθέτουν ένα πλέγμα αλληλοεπιδρώντων παραγόντων που διαμορφώνουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, τη δέσμευσή τους στους στόχους της σχολικής μονάδας και τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων αυτών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που ενισχύουν την παρακίνηση και την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Παρά το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, οι μελέτες που εξετάζουν τη συνδυαστική επίδραση των παραγόντων αυτών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παραμένουν περιορισμένες. Η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και να προσφέρει χρήσιμα εμπειρικά δεδομένα για τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων πρακτικών σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων, της επαγγελματικής ικανοποίησης,

της αφοσίωσης στο σχολείο και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιδιώκεται η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά και παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάδειξη της σημασίας τους για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου αναλύονται οι βασικές έννοιες της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο και των κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις, όπως αποτυπώνονται στη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης. Ειδικότερα, περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, οι αρχές δεοντολογίας που τηρήθηκαν, καθώς και ο συνολικός μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων σε συνάρτηση με τη σχετική βιβλιογραφία, η διατύπωση των βασικών συμπερασμάτων, η αναφορά στους περιορισμούς της μελέτης

και η υποβολή προτάσεων για μελλοντική έρευνα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη.

1.1 Ηγεσία στο Σχολικό Περιβάλλον

Η ηγεσία στο σχολείο αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τη στενή έννοια της διοικητικής διαχείρισης. Περιλαμβάνει την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να επηρεάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, να διαμορφώνει κοινό όραμα και να καλλιεργεί συνθήκες συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έννοια αυτή προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, μέσα από την οποία ο ηγέτης κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού προς την επίτευξη κοινών στόχων, αξιοποιώντας τόσο οργανωσιακούς όσο και ψυχολογικούς μηχανισμούς (Avolio & Bass, 1995). Η εννοιολογική οριοθέτηση της σχολικής ηγεσίας απαιτεί τη σαφή διάκρισή της από την απλή εκπαιδευτική διοίκηση (educational management). Ενώ η διοίκηση εστιάζει στη διατήρηση των υφιστάμενων οργανωσιακών δομών, στον προγραμματισμό, στον έλεγχο και στη διεκπεραίωση των καθημερινών γραφειοκρατικών διαδικασιών, η ηγεσία προσανατολίζεται στη δυναμική αλλαγή, στη διαμόρφωση οράματος και στην ευθυγράμμιση των ανθρώπινων πόρων προς νέους παιδαγωγικούς στόχους (Bush, 2020; Northouse, 2022). Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, οι απαιτήσεις από τον σχολικό ηγέτη έχουν μετατοπιστεί από το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο του «διευθυντή-διεκπεραιωτή» σε αυτό του «παιδαγωγικού και μετασχηματιστικού ηγέτη». Ο ηγέτης καλείται πλέον να διαχειριστεί την αβεβαιότητα, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις αυξημένες κοινωνικές προσδοκίες, λειτουργώντας ως καταλύτης για την οργανωσιακή μάθηση και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Bush, 2020).

Επιπλέον, η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον δεν ασκείται εν κενώ, αλλά επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο οργανισμός. Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία αποκτά ένα έντονα σχεσιακό και πλαίσιακό χαρακτήρα. Ο σχολικός ηγέτης καλείται να αποκωδικοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες της μαθητικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών και των γονέων, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Η καλλιέργεια αυτού του θετικού σχολικού κλίματος δεν αποτελεί απλώς μια παράπλευρη συνέπεια της ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά συνιστά βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου η ηγεσία επιδρά έμμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση (Leithwood & Jantzi, 2005). Στο σημείο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η εξέταση του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διέπεται παραδοσιακά από υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού, όπου οι βασικές διοικητικές, θεσμικές και αναλυτικές αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας. Μέσα σε αυτό το αυστηρά θεσμοθετημένο πλαίσιο, ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας συχνά εγκλωβίζεται στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Ωστόσο, οι σύγχρονες προκλήσεις, όπως οι συχνές μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο αυξημένος αριθμός αναπληρωτών και οι περιορισμένοι πόροι, καθιστούν επιτακτική

την ανάγκη μετάβασης σε ουσιαστικές ηγετικές συμπεριφορές που ενισχύουν την υποστήριξη και τη συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ηγεσία νοείται ως δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών, με στόχο την επίτευξη παιδαγωγικών και οργανωσιακών σκοπών. Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ηγεσία επηρεάζει το εργασιακό κλίμα, τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους. Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική ηγεσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας παράλληλα τη συνοχή και την αποδοτικότητα της σχολικής κοινότητας (Aydin et al., 2013· Haxhihyseni et al., 2023). Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς εμπειρικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2005), η ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα εντός του σχολείου —μετά τη διδασκαλία στην τάξη— που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών. Η ηγετική συμπεριφορά λειτουργεί ως καταλύτης, καθώς διαμορφώνει τις συνθήκες εργασίας, την αυτονομία και τους πόρους που διατίθενται στους εκπαιδευτικούς.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, η ηγεσία αναλύεται μέσω του Μοντέλου Απαιτήσεων - Πόρων Εργασίας (Job Demands-Resources / JD-R Model) των Bakker και Demerouti (2007). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αυξημένες συναισθηματικές και γραφειοκρατικές απαιτήσεις. Όταν ο διευθυντής υιοθετεί υποστηρικτικά στυλ ηγεσίας, λειτουργεί ως δομικός «πόρος εργασίας» (job resource). Η ηγετική υποστήριξη μετριάζει την αρνητική επίδραση του εργασιακού φόρτου, προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από την εργασιακή εξουθένωση (burnout) και ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα, προάγοντας την επαγγελματική τους ευημερία (Collie et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διάκριση των βασικών στυλ ηγεσίας, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο άσκησης επιρροής και την αντιμετώπιση των ανθρώπινων πόρων. Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από έμφαση στο όραμα, στην έμπνευση, στην εξατομικευμένη υποστήριξη και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (2004), η μορφή αυτή ηγεσίας ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το έργο τους αναγνωρίζεται και αποκτά νόημα. Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει κυρίως στη διαχείριση της απόδοσης μέσω ανταμοιβών και ελέγχου, ενώ η παθητική ή προς αποφυγή ηγεσία συνδέεται με περιορισμένη καθοδήγηση και μειωμένη ενεργή εμπλοκή στη σχολική καθημερινότητα.

Η θεωρητική θεμελίωση αυτών των διακρίσεων εδράζεται στο Μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος (Full Range Leadership Model - FRLM) των Bass και Avolio (1994, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η Μετασχηματιστική Ηγεσία εξειδικεύεται σε τέσσερις επιμέρους, αλληλένδετες διαστάσεις.

- I. **Ιδεατή Επίδραση.** Ο ηγέτης λειτουργεί ως ισχυρό ηθικό πρότυπο, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα, με αποτέλεσμα να κερδίζει τον βαθύ σεβασμό και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.
- II. **Εμπνευσμένη Παρακίνηση.** Ο διευθυντής διαμορφώνει και μεταδίδει ένα σαφές και ελκυστικό όραμα για το μέλλον του σχολείου, καλλιεργώντας την αισιοδοξία, την ομαδικότητα και την προσήλωση σε κοινούς στόχους.
- III. **Διανοητική Διέγερση.** Ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η καινοτομία και η αμφισβήτηση των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους χωρίς τον φόβο της επικριτικής αντιμετώπισης.
- IV. **Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον.** Ο ηγέτης αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αφογκράζεται τις ιδιαίτερες ανάγκες του και παρέχει εξατομικευμένη καθοδήγηση και ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.

Στον αντίποδα, η Συναλλακτική Ηγεσία βασίζεται σε μια αυστηρή σχέση ανταλλαγής μεταξύ διευθυντή και προσωπικού. Περιλαμβάνει την *Ανταμοιβή υπό Όρους* όπου η αναγνώριση παρέχεται μόνο εφόσον επιτευχθούν οι συμφωνημένοι στόχοι, καθώς και τη *Διοίκηση κατ' Εξάίρεση*. Η τελευταία διακρίνεται σε ενεργητική, όπου ο ηγέτης παρακολουθεί συνεχώς για τον εντοπισμό λαθών, και σε παθητική, όπου παρεμβαίνει εκ των υστέρων, μόνο όταν τα προβλήματα έχουν ήδη εκδηλωθεί. Τέλος, η Παθητική / Laissez-Faire Ηγεσία αντιπροσωπεύει την πλήρη απουσία ηγετικής παρέμβασης. Ο διευθυντής αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων και παραμελεί τα καθήκοντά του, κατάσταση που στη διεθνή βιβλιογραφία συνδέεται άμεσα με σύγχυση ρόλων, εργασιακή αποδιοργάνωση και σημαντική πτώση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bass & Avolio, 2004)

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας ασκούν ουσιαστική επίδραση στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών και στις επαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Παρότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον αποτελεσματικό ηγέτη, κοινό σημείο αποτελεί η αναγνώριση της σημασίας της υποστήριξης, της επικοινωνίας και της δημιουργίας ενός κοινού οράματος. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να συνδέεται συστηματικά με θετικότερα εργασιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με περισσότερο παθητικές ή ελεγκτικές μορφές ηγεσίας, καθώς ενισχύει τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή (Bass & Avolio, 2004· Leithwood & Jantzi, 2005· Bush, 2020). Πέραν όμως του Μοντέλου Πλήρους Φάσματος, η σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία αναδεικνύει ως συμπληρωματικά και εξίσου σημαντικά μοντέλα την Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership) και την Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership). Η Κατανεμημένη Ηγεσία αντιλαμβάνεται την

ηγετική πρακτική όχι ως αποκλειστικό προνόμιο του διευθυντή, αλλά ως συλλογική διαδικασία που διαχέεται στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, ενθαρρύνοντας τη συν-υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Παράλληλα, η Παιδαγωγική Ηγεσία εστιάζει άμεσα στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τοποθετώντας τον ηγέτη σε ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών (Bush, 2020).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η σχέση μεταξύ ηγεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Το στυλ ηγεσίας λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και, κατ' επέκταση, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αντιλαμβανόμενη ηγεσία του διευθυντή μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τη σχέση μεταξύ παρακίνησης και οργανωσιακής δέσμευσης (Ateş & Türk, 2022). Όταν η ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και στην αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύεται η διάθεση για συνεργασία, η αποδοχή των οργανωσιακών στόχων και η προθυμία για υπέρβαση των τυπικών καθηκόντων. Με τον τρόπο αυτό, η ηγεσία καθίσταται βασικός μοχλός για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βιώσιμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1.2 Βασικά μοντέλα ηγεσίας

Η μελέτη της ηγεσίας έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων. Οι πρώτες θεωρίες επικεντρώθηκαν στα ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών, υποστηρίζοντας ότι ορισμένα προσωπικά γνωρίσματα, όπως η αυτοπεποίθηση, η αποφασιστικότητα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας. Ωστόσο, οι μεταγενέστερες προσεγγίσεις έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις συμπεριφορές των ηγετών και στις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές εκδηλώνονται (Northouse, 2022).

Η ιστορική εξέλιξη της θεωρίας της ηγεσίας ξεκίνησε από τις λεγόμενες «Θεωρίες των Χαρακτηριστικών» (Trait Theories) στις αρχές του 20ού αιώνα, οι οποίες βασίζονταν στην παραδοχή ότι οι ηγέτες γεννιούνται και δεν γίνονται (Northouse, 2022). Οι προσεγγίσεις αυτές προσπάθησαν να εντοπίσουν ένα καθολικό σύνολο φυσικών, νοητικών και προσωπικών ιδιοτήτων που διαφοροποιούν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες. Ωστόσο, η αδυναμία της έρευνας να καταλήξει σε μια κοινώς αποδεκτή λίστα χαρακτηριστικών που να εγγυάται την ηγετική επιτυχία σε όλα τα πλαίσια, οδήγησε τη θεωρητική αναζήτηση στις «Συμπεριφορικές Θεωρίες» (Behavioral Theories) κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950 (Yukl, 2020).

Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, όπως οι ιστορικές μελέτες του Πανεπιστημίου του Ohio και του Πανεπιστημίου του Michigan, μετέτρεψαν το ενδιαφέρον από το «*τι είναι ο ηγέτης*» στο «*τι κάνει ο ηγέτης*» (Northouse, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκαν δύο θεμελιώδεις διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς: η δομή πρωτοβουλίας / προσανατολισμός στο καθήκον (Task-oriented behavior) και η λαμβανόμενη μέριμνα / προσανατολισμός στις ανθρώπινες σχέσεις (Relationship-oriented behavior) (Yukl, 2020). Στο σχολικό περιβάλλον, η διάκριση αυτή υπήρξε καθοριστική, καθώς κατέδειξε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής δεν αρκεί να εστιάζει μόνο στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και των διοικητικών προθεσμιών (καθήκον), αλλά οφείλει παράλληλα να μεριμνά για τις συναισθηματικές και επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού (σχέσεις) (Bush, 2020).

Αργότερα αναπτύχθηκαν οι θεωρίες ενδεχομενικότητας, σύμφωνα με τις οποίες δεν υπάρχει ένα μοναδικό και καθολικά αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις ανάγκες των εργαζομένων (Yukl 2020). Η προσέγγιση αυτή επηρέασε σημαντικά τη σύγχρονη έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία. Η μετάβαση στις «Θεωρίες Ενδεχομενικότητας ή Καταστασιακές Θεωρίες» (Contingency / Situational Theories) κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 αποτελεί κομβικό σταθμό στη μελέτη της οργανωσιακής διοίκησης (Northouse, 2022; Yukl, 2020). Οι θεωρίες αυτές αμφισβήτησαν την ύπαρξη ενός «μοναδικού βέλτιστου τρόπου» (one best way) άσκησης ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την προσαρμογή του ηγέτη στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε κατάστασης. Ανάμεσα στα σημαντικότερα καταστασιακά μοντέλα συγκαταλέγεται το Θεωρητικό Μοντέλο Ενδεχομενικότητας του Fiedler (1967), το οποίο υποστηρίζει ότι η απόδοση της ομάδας εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγετικού στυλ και του βαθμού στον οποίο η κατάσταση παρέχει έλεγχο και επιρροή στον ηγέτη (Fiedler, 1967; Northouse, 2022). Παράλληλα, το Καταστασιακό Μοντέλο των Hersey και Blanchard (1988) εισήγαγε την έννοια της «ετοιμότητας» ή «ωριμότητας» των υφισταμένων (subordinate maturity). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο ηγέτης οφείλει

να προσαρμόζει τον βαθμό καθοδήγησης (task behavior) και υποστήριξης (relationship behavior) που παρέχει, ανάλογα με το επίπεδο ικανότητας και αφοσίωσης των εργαζομένων (Hersey & Blanchard, 1988). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εφαρμογή των καταστασιακών μοντέλων συνεπάγεται ότι ο σχολικός διευθυντής δεν μπορεί να αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο όλους τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ένας νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός ενδέχεται να χρειάζεται περισσότερο καθοδηγητική ηγεσία και σαφείς οδηγίες, ενώ ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με υψηλή παιδαγωγική επάρκεια ανθίζει μέσα από ένα μεταβιβαστικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας που του παρέχει αυτονομία και πρωτοβουλία κινήσεων (Bush, 2020; Leithwood & Jantzi, 2005).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και η παθητική ηγεσία, οι οποίες αποτελούν τις κυριότερες διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας των Bass και Avolio (1994). Η εξέλιξη αυτή οδήγησε στο Μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος (Full Range Leadership Model - FRLM) των Bass και Avolio (1994, 2004), το οποίο ενσωμάτωσε και διεύρυνε τις προγενέστερες θεωρίες, προσφέροντας ένα ολιστικό πλαίσιο ανάλυσης της ηγετικής συμπεριφοράς.

Στο επίκεντρο του μοντέλου βρίσκεται η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership), η οποία υπερβαίνει τις απλές καθημερινές συναλλαγές και επιδιώκει να μετασχηματίσει τις αξίες, τις φιλοδοξίες και τα κίνητρα των υφισταμένων (Bass & Avolio, 1994). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης καλλιεργεί ένα συναισθηματικό και νοητικό δεσμό με τους εκπαιδευτικούς, παρακινώντας τους να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια (extra effort) πέρα από τα τυπικά τους καθήκοντα, με στόχο την ευημερία του σχολικού οργανισμού (Bass & Avolio, 2004).

Στον αντίποδα, η *Συναλλακτική Ηγεσία* βασίζεται σε μια σχέση ανταλλαγής, όπου ο ηγέτης καθορίζει τους στόχους και προσφέρει αμοιβές ή αναγνώριση ως ανταπόδοση για τη συμμόρφωση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Bass & Avolio, 1994). Αν και η συναλλακτική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της διοικητικής τάξης και της σταθερότητας, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι από μόνη της δεν αρκεί για να εμπνεύσει την καινοτομία και την αφοσίωση (Northouse, 2022).

Τέλος, η *Παθητική* αντιπροσωπεύει τη συστηματική αποφυγή της ηγεσίας, όπου ο διευθυντής απέχει από τη λήψη αποφάσεων, δεν παρέχει ανατροφοδότηση και παρουσιάζει αδιαφορία για τη λειτουργία του σχολείου (Bass & Avolio, 2004). Η μορφή αυτή θεωρείται στη βιβλιογραφία ως η πλέον καταστροφική για το σχολικό κλίμα, καθώς οδηγεί σε ασάφεια ρόλων, εργασιακό άγχος και αποσύνδεση των εκπαιδευτικών (Bush, 2020).

Οι μορφές αυτές έχουν μελετηθεί εκτενώς στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς συνδέονται με την παρακίνηση, τη στάση απέναντι στην εργασία και τη λειτουργικότητα των σχολικών οργανισμών. Η διαδρομή από τις παραδοσιακές θεωρίες των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς έως τα σύγχρονα

μετασχηματιστικά μοντέλα αναδεικνύει την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης από ένα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα σε μια δυναμική διαδικασία ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Bush, 2020; Leithwood & Jantzi, 2005). Σύμφωνα με τον Bush (2020), η κατανόηση αυτών των βασικών μοντέλων ηγεσίας είναι απαραίτητη για την ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, καθώς κάθε μοντέλο προσφέρει μια διαφορετική οπτική γωνία για το πώς οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, τα μοντέλα αυτά δεν εξετάζονται ως απομονωμένα θεωρητικά σχήματα, αλλά ως εργαλεία αξιολόγησης της ηγετικής αποτελεσματικότητας μέσω σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων, όπως το Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας Πολλαπλών Παραγόντων των Avolio και Bass (2004). Με τον τρόπο αυτό, η θεωρητική θεμελίωση των μοντέλων ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την εμπειρική διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, προσφέροντας το απαραίτητο υπόβαθρο για την ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής αφοσίωσης στον σχολικό χώρο (Avolio & Bass, 2004; Leithwood & Jantzi, 2005).

1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί βασική ψυχολογική διάσταση της εργασιακής εμπειρίας και αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο αξιολογεί θετικά την εργασία του και βιώνει συναισθήματα πληρότητας και ευχαρίστησης. Σύμφωνα με τους Brayfield και Rothe (1951), η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά μια συνολική συναισθηματική στάση απέναντι στην εργασία, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι περιλαμβάνουν τόσο το εργασιακό περιβάλλον και τις συνθήκες απασχόλησης όσο και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο, καθώς και τις ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων. Οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Η εννοιολογική θεμελίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης στηρίχθηκε ιστορικά σε μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα κίνητρα και τις ανάγκες των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο. Η πλέον διαδεδομένη προσέγγιση είναι η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg (1959), ο οποίος διαχώρισε το εργασιακό περιβάλλον σε παράγοντες υγιεινής και παράγοντες παρακίνησης. Οι παράγοντες υγιεινής σχετίζονται με το εξωτερικό πλαίσιο της εργασίας, όπως οι μισθολογικές απολαβές, οι φυσικές συνθήκες στο σχολείο, η ασφάλεια της απασχόλησης και η διοικητική πολιτική. Η απουσία ή η ανεπάρκεια αυτών των παραγόντων προκαλεί έντονη δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η απλή εξασφάλισή τους δεν αρκεί για να δημιουργήσει πραγματική ικανοποίηση. Αντίθετα, η ουσιαστική επαγγελματική ικανοποίηση απορρέει από τους παράγοντες παρακίνησης, οι οποίοι συνδέονται με το ίδιο το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, όπως η αίσθηση του επιτεύγματος, η αναγνώριση της προσφοράς, η αυτονομία στην τάξη και οι ευκαιρίες για προσωπική και επιστημονική εξέλιξη. Παράλληλα, η Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow συμπληρώνει αυτή τη θεώρηση, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επιτυγχάνεται όταν το σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να καλύψει όχι μόνο τις βασικές βιοποριστικές του ανάγκες, αλλά κυρίως τις ανώτερες ψυχολογικές του ανάγκες για αποδοχή, εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση μέσω της διδασκαλίας.

Η φύση του εκπαιδευτικού έργου, οι προσδοκίες από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η υποστήριξη από τη διοίκηση, καθώς και το αίσθημα αναγνώρισης και αυτοαποτελεσματικότητας, διαμορφώνουν το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται στενά με την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και με την αίσθηση ικανότητας που βιώνουν στην άσκηση του έργου τους (Canrinus et al., 2012). Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά την επαγγελματική τους εμπειρία, εμφανίζουν αυξημένη διάθεση συμμετοχής, μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες και θετικότερη στάση απέναντι στους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, η χαμηλή ικανοποίηση συνδέεται με αρνητικές στάσεις και μειωμένη επαγγελματική δέσμευση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα του εργασιακού τους περιβάλλοντος και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Παράγοντες όπως η σαφήνεια των ρόλων, η αίσθηση δικαιοσύνης, η αναγνώριση της προσφοράς και η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην

εργασία. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, καθώς έχει βρεθεί ότι επηρεάζει ουσιαστικά το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Aydin et al., 2013). Ειδικότερα, η υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, ενώ πιο αυστηρά ή παθητικά στυλ ηγεσίας τείνουν να λειτουργούν αποθαρρυντικά (Haxhihyseni et al., 2023).

Κομβικό σημείο στην ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί επίσης η Θεωρία της Αντιλαμβανόμενης Αποκλίσης του Locke (1976), σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση προκύπτει από τη σύγκριση ανάμεσα σε αυτά που ο εργαζόμενος προσδοκά από την εργασία του και σε αυτά που πραγματικά απολαμβάνει. Όσο μικρότερη είναι η απόσταση ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την καθημερινή πραγματικότητα που αντιμετωπίζει στο σχολείο, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της συναισθηματικής του πλήρωσης. Παράλληλα, η προσέγγιση του Spector (1997) αναδεικνύει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια πολυδιάστατη κατασκευή, διακρίνοντας τη συνολική στάση του ατόμου σε επιμέρους διαστάσεις, όπως η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τις συνθήκες εργασίας. Στο σχολικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός ενδέχεται να βιώνει υψηλή ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, αλλά ταυτόχρονα να πιέζεται από τη γραφειοκρατική επιβάρυνση ή την έλλειψη πόρων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη στοχευμένη παρέμβαση της σχολικής ηγεσίας στις επιμέρους αυτές πτυχές.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το έργο τους εκτιμάται και ότι έχουν λόγο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενισχύεται το αίσθημα επαγγελματικής πληρότητας και η διάθεση για ουσιαστική εμπλοκή. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η εργασία (Han & Yin, 2016· Ramzan & Khurram, 2023). Επιπλέον, η ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος και η αναγνώριση της προσπάθειας ενισχύουν τη θετική αξιολόγηση της εργασιακής εμπειρίας.

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που τροφοδοτεί την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η αίσθηση της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και διδακτικές ικανότητες ώστε να επηρεάσει θετικά τη μάθηση ακόμα και των πιο απαιτητικών μαθητών. Όταν

οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο, βιώνουν εντονότερο αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας, γεγονός που ενισχύει την εσωτερική τους παρακίνηση και την ανθεκτικότητά τους απέναντι στις καθημερινές προκλήσεις της τάξης. Παράλληλα, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο λειτουργεί ως καθοριστικός υποστηρικτικός μηχανισμός. Η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η ανταλλαγή διδακτικού υλικού και η συναδελφική αλληλεγγύη διαμορφώνουν ένα ισχυρό δίκτυο προστασίας. Η αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως «απομονωμένη νησίδα» μέσα στην τάξη του, αλλά αποτελεί μέλος μιας δυναμικής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, μειώνει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης και αυξάνει σημαντικά τη συνολική του ικανοποίηση.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών, η θετική αξιολόγηση της εργασιακής εμπειρίας συμβάλλει στην αντιμετώπιση των πιέσεων που απορρέουν από το επαγγελματικό περιβάλλον, μειώνοντας την πιθανότητα εμφάνισης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, συμβάλλοντας στη διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Sharma & Jyoti, 2006). Σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, παρατηρείται συχνότερα συναισθηματική κόπωση, μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας και αποστασιοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο την απόδοσή τους όσο και τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε οργανωσιακό επίπεδο, η διατήρηση υψηλών επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης λειτουργεί ως προστατευτικός μηχανισμός απέναντι σε αρνητικά φαινόμενα, όπως η εργασιακή εξουθένωση (burnout), οι συχνές απουσίες και η τάση εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις, καθώς διαθέτουν τα απαραίτητα ψυχικά αποθέματα για να διαχειριστούν την αβεβαιότητα και τις νέες διοικητικές απαιτήσεις. Αντίθετα, η παρατεταμένη δυσανεμία οδηγεί σταδιακά σε συναισθηματική εξάντληση, αποστασιοποίηση από τους μαθητές και υποβάθμιση της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, η συστηματική μέριμνα για τη διασφάλιση συνθηκών

που προάγουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν αποτελεί απλώς μια ανθρωποκεντρική επιλογή, αλλά μια στρατηγική αναγκαιότητα για τη διασφάλιση της ποιότητας και της βιωσιμότητας της σχολικής μονάδας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μόνο ατομικό βίωμα, αλλά επηρεάζει τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης τείνουν να επιδεικνύουν αυξημένη συνεργατικότητα, μεγαλύτερη προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών και θετικότερη στάση απέναντι σε καινοτόμες πρακτικές. Επιπλέον, η θετική στάση απέναντι στην εργασία σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τον οργανισμό και ενισχύει την επιθυμία τους να συνεχίσουν να εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Mowday et al., 1979), ενώ συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών με τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος παράγοντας στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και απόδοσης των εκπαιδευτικών (Gusriani et al., 2022), γεγονός που αναδεικνύει τον πολυδιάστατο ρόλο της στη σχολική πραγματικότητα.

Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα τόσο για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και για τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει άμεσα τη στάση, τη συμπεριφορά και τη δέσμευσή τους στο εκπαιδευτικό έργο.

1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Μία από τις σημαντικότερες είναι η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg, σύμφωνα με την οποία η εργασιακή εμπειρία επηρεάζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων: τους παράγοντες υγιεινής και τους παράγοντες παρακίνησης. Οι πρώτοι περιλαμβάνουν στοιχεία όπως οι αποδοχές, οι συνθήκες εργασίας και οι διοικητικές πρακτικές, ενώ οι δεύτεροι σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανάληψη ευθυνών και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Κατά τον Herzberg (1968), η παρουσία των παραγόντων παρακίνησης συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στην εργασία.

Η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg προσφέρει ένα θεμελιώδες πλαίσιο για την κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας σαφές ότι η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια δεν αποτελούν δύο άκρα της ίδιας συνεχούς κλίμακας, αλλά δύο εντελώς ανεξάρτητες διαστάσεις. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι παράγοντες υγιεινής (όπως ο μισθός, η ασφάλεια της οργανικής θέσης, οι φυσικές συνθήκες των αιθουσών διδασκαλίας και οι τυπικές διοικητικές διαδικασίες) λειτουργούν προληπτικά. Όταν οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα, προκαλούν έντονη δυσαρέσκεια και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η βελτίωση αυτών των εξωτερικών συνθηκών απλώς εξαλείφει τη δυσαρέσκεια και φέρνει τον εκπαιδευτικό σε μια κατάσταση εργασιακής ουδετερότητας, χωρίς να συνεπάγεται απαραίτητα την ενίσχυση του ενθουσιασμού του. Η πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση τροφοδοτείται αποκλειστικά από τους εσωγενείς παράγοντες παρακίνησης, δηλαδή από την αίσθηση ότι το παιδαγωγικό έργο έχει ουσιαστικό νόημα, την ηθική αναγνώριση από τη διοίκηση και τους γονείς, την αυτονομία στη διδακτική μεθοδολογία και τις ευκαιρίες επιστημονικής εξέλιξης. Παράλληλα, η Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow συμπληρώνει τη θεώρηση αυτή, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ολοκληρώνεται όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να καλύψει τις ανώτερες ψυχολογικές του ανάγκες για αποδοχή, κοινωνική εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση μέσα από την προσφορά του στους μαθητές.

Μία ακόμη σημαντική προσέγγιση είναι η Θεωρία της Αξίας (Value Theory) του Locke, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από τον βαθμό στον οποίο η εργασία επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει στόχους και αξίες που θεωρεί σημαντικές. Όσο μεγαλύτερη είναι η αντιστοιχία μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών και των χαρακτηριστικών της εργασίας, τόσο υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης αναμένεται να εμφανιστούν (Locke, 1976).

Η Θεωρία της Αξίας του Locke εισάγει μια ουσιαστική γνωστική διάσταση στην ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική απόκριση του ατόμου απέναντι στην επίτευξη των προσωπικών του

αξιών. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η ικανοποίηση δεν εξαρτάται απλώς από το τι προσφέρει το εργασιακό περιβάλλον, αλλά από τη βαρύτητα που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στις διάφορες πτυχές της εργασίας του. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που θέτει ως ύψιστη προσωπική αξία την παιδαγωγική αυτονομία και τη δημιουργική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, θα βιώσει βαθιά επαγγελματική ικανοποίηση εάν το σχολικό πλαίσιο του επιτρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, ακόμη κι αν οι υλικές απολαβές ή οι υποδομές είναι περιορισμένες. Αντίθετα, αν για έναν άλλον εκπαιδευτικό πρωτεύουσα αξία αποτελεί η εργασιακή σταθερότητα και η σαφήνεια των διοικητικών καθηκόντων, η αβεβαιότητα ή η γραφειοκρατική σύγχυση θα προκαλέσουν άμεση μείωση της ικανοποίησής του. Παράλληλα, η Θεωρία της Δικαιοσύνης ή Ισότητας του Adams (1965) διευρύνει αυτή την οπτική, υποστηρίζοντας ότι οι εργαζόμενοι συγκρίνουν τη σχέση των δικών τους εισροών (προσπάθεια, χρόνος, προσόντα) και εκροών (αμοιβή, αναγνώριση, υποστήριξη) με την αντίστοιχη σχέση των συναδέλφων τους. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται αδικία ή άνιση μεταχείριση από τη σχολική διοίκηση, εκδηλώνει εργασιακή δυσαρέσκεια και τάσεις αποστασιοποίησης.

Σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μονοδιάστατη έννοια, αλλά επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν τόσο το άτομο όσο και το εργασιακό περιβάλλον. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, το επίπεδο αυτονομίας και το οργανωσιακό κλίμα (Judge et al., 2017).

Στο πλαίσιο των θεωριών διεργασίας, ιδιαίτερη βαρύτητα κατέχει η Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (1964), η οποία ερμηνεύει την επαγγελματική ικανοποίηση και την παρακίνηση μέσα από τη γνωστική αξιολόγηση τριών μεταβλητών: της προσδοκίας, της οργανικότητας και της βαλαντίας. Στη σχολική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός κινητοποιείται και βιώνει ικανοποίηση όταν πιστεύει ακράδαντα ότι η αυξημένη προσπάθεια που καταβάλλει στη διδασκαλία θα οδηγήσει σε βελτιωμένη απόδοση των μαθητών ότι η επιτυχημένη αυτή απόδοση θα αναγνωριστεί από τη σχολική ηγεσία και την κοινότητα και ότι το αποτέλεσμα αυτό έχει υψηλή προσωπική αξία για τον ίδιο. Παράλληλα, το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας των

Hackman και Oldham συμπληρώνει τη συνθετική αυτή θεώρηση, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση απορρέει από τη δομή της ίδιας της εργασίας. Όταν η σχολική εργασία χαρακτηρίζεται από ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα και σημαντικότητα του έργου, αυτονομία στις πρωτοβουλίες και συνεχή ανατροφοδότηση, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια βαθιά αίσθηση ευθύνης και εσωτερικής πλήρωσης. Η σύνθεση αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα δυναμικό και πολυδιάστατο οικοδόμημα, το οποίο διαμορφώνεται συνεχώς μέσα από την αλληλεπίδραση των ατομικών προσδοκιών με τις δομικές συνθήκες του σχολείου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης ερευνητικής διερεύνησης, καθώς συνδέεται με τη λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που ενισχύουν τη θετική αξιολόγηση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών (Collie et al., 2012).

Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan (2000) προσφέρει μια επιπλέον σύγχρονη και ισχυρή ερμηνευτική βάση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: της αυτονομίας, της επάρκειας και της σχετικότητας. Η ανάγκη για αυτονομία αφορά την αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι έχει τον έλεγχο των επιλογών του στην τάξη, εφαρμόζοντας τις δικές του διδακτικές στρατηγικές και παιδαγωγικές πρωτοβουλίες. Η ανάγκη για επάρκεια συνδέεται με το συναίσθημα ότι είναι αποτελεσματικός στο έργο του, διαχειρίζεται επιτυχώς τις μαθησιακές προκλήσεις και βλέπει τους μαθητές του να προοδεύουν. Τέλος, η ανάγκη για σχετικότητα ή συνδεσιμότητα αφορά την ανάπτυξη ουσιαστικών, υποστηρικτικών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τη διοίκηση του σχολείου. Όταν το σχολικό περιβάλλον τροφοδοτεί και τις τρεις αυτές ψυχολογικές ανάγκες, η εσωτερική παρακίνηση του εκπαιδευτικού εκτοξεύεται, καλλιεργώντας υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης που αντέχουν στον χρόνο και στις εξωτερικές πιέσεις.

Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, ισχυρότερη σύνδεση με τη σχολική μονάδα και αυξημένα επίπεδα κινητοποίησης κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Για τον λόγο αυτό, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται βασικός παράγοντας για τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού και υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη ερευνητική οπτική αναδεικνύει τη σημασία της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της οργανωσιακής δικαιοσύνης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η οργανωσιακή δικαιοσύνη διακρίνεται σε διανεμητική (τη δίκαιη κατανομή των πόρων, των τμημάτων και των εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων), διαδικαστική (τη διαφάνεια και την αντικειμενικότητα στις αποφάσεις του διευθυντή) και διαπροσωπική (τον σεβασμό και την ευγένεια στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις). Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η σχολική διοίκηση λειτουργεί με ισονομία, αμεροληψία και διαφάνεια, αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς τον οργανισμό. Αντίθετα, η αίσθηση αδικίας, ευνοιοκρατίας ή αδιαφανών διαδικασιών αποτελεί έναν από τους πλέον επιβαρυντικούς παράγοντες, που οδηγεί σε ταχεία εργασιακή απογοήτευση, συναισθηματική απόσυρση και αυξημένο εργασιακό άγχος, υπονομεύοντας θεμελιωδώς το σχολικό κλίμα.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μεμονωμένη μεταβλητή, αλλά συνδέεται στενά με άλλες σημαντικές διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως η ηγεσία, τα κίνητρα και η σύνδεση των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα, λαμβάνουν αναγνώριση για το έργο τους και συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες του σχολείου τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την εργασιακή τους εμπειρία. Για τον λόγο αυτό, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται κομβικός παράγοντας για την κατανόηση της συμπεριφοράς και της επαγγελματικής στάσης των εκπαιδευτικών. Συγκεφαλαιώνοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική ψυχολογική διεργασία που τροφοδοτείται συνεχώς από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το οργανωσιακό του περιβάλλον. Η σύνθεση των μοντέλων περιεχομένου (Herzberg, Maslow) και

διεργασίας (Locke, Vroom, Adams, Deci & Ryan) αναδεικνύει ότι για την επίτευξη υψηλών επιπέδων ικανοποίησης απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση από τη σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να εξασφαλίζει τις βασικές δομικές συνθήκες και τη δικαιοσύνη στο εργασιακό πλαίσιο, ενώ παράλληλα οφείλει να καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό κλίμα που εμπνέει, παρέχει αυτονομία και αναγνωρίζει την προσφορά του εκπαιδευτικού. Υπό αυτό το πρίσμα, η κατανόηση των θεωρητικών αυτών πυλώνων προσφέρει το απαραίτητο εννοιολογικό υπόβαθρο για την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ της ασκούμενης ηγεσίας και της οργανωσιακής αφοσίωσης, αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο για την εμπειρική διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

1.5 Αφοσίωση στο σχολείο

Η αφοσίωση στο σχολείο αναφέρεται στη συναισθηματική και ψυχολογική σύνδεση του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα και τους στόχους της. Περιλαμβάνει την αποδοχή των αξιών του σχολείου, την επιθυμία παραμονής σε αυτό και τη διάθεση ενεργούς συμμετοχής στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τους Mowday, Steers και Porter (1979), η οργανωσιακή δέσμευση εκφράζεται μέσα από τρεις κύριες συνιστώσες: την ταύτιση του ατόμου με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, τη διάθεση να καταβάλει ουσιαστική προσπάθεια για την επίτευξή τους και την πρόθεσή του να διατηρήσει τη συμμετοχή και τη σύνδεσή του με τον οργανισμό. Στο σχολικό πλαίσιο, τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική μονάδα και στο επίπεδο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η διεθνής

βιβλιογραφία προσεγγίζει την αφοσίωση ως μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν περιορίζεται στην απλή παραμονή του εργαζομένου στον οργανισμό. Αν και οι επιμέρους θεωρητικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ως προς τις διαστάσεις που αναδεικνύουν, συγκλίνουν στην άποψη ότι η αφοσίωση εκφράζεται μέσω της ταύτισης με τους οργανωσιακούς στόχους, της ενεργού συμμετοχής στις λειτουργίες του οργανισμού και της προθυμίας συμβολής στην επίτευξη των σκοπών του. Ως εκ τούτου, η αφοσίωση συνιστά μια δυναμική σχέση μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού, η οποία επηρεάζει ουσιαστικά τη συμπεριφορά και τις επαγγελματικές επιλογές των εργαζομένων. Η πληρέστερη και συχνότερα χρησιμοποιούμενη θεωρητική προσέγγιση για την κατανόηση της οργανωσιακής αφοσίωσης στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το Τρισδιάστατο Μοντέλο Δέσμευσης των Meyer και Allen (1991), το οποίο διακρίνει τη δέσμευση σε συναισθηματική, κανονιστική και συνεχιζόμενη. Η Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment) εκφράζει την ισχυρή συναισθηματική προσκόλληση, την ταύτιση και την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο επειδή το *επιθυμεί πραγματικά* (want to stay), νιώθοντας ότι οι προσωπικές του αξίες ευθυγραμμίζονται με το όραμα του σχολικού οργανισμού. Η Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment) βασίζεται στο αίσθημα ηθικής υποχρέωσης και καθήκοντος απέναντι στη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι *οφείλει* να παραμείνει στη θέση του (ought to stay), λόγω της ηθικής ευθύνης που αισθάνεται απέναντι στους μαθητές, τους συναδέλφους ή τη διοίκηση που τον στήριξε. Τέλος, η Συνεχιζόμενη Δέσμευση (Continuance Commitment) στηρίζεται στην υπολογιστική αξιολόγηση του κόστους αποχώρησης. Ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο επειδή *έχει ανάγκη* να το κάνει (need to stay), συνεκτιμώντας τους κινδύνους απώλειας κεκτημένων δικαιωμάτων, όπως η οργανική θέση, η προϋπηρεσία ή η γεωγραφική σταθερότητα.

Η αφοσίωση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη σταθερότητα και τη συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης τείνουν να επιδεικνύουν αυξημένη υπευθυνότητα, συνεργατικότητα και δέσμευση απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, η αφοσίωση λειτουργεί προστατευτικά έναντι

φαινομένων επαγγελματικής εξουθένωσης και απομάκρυνσης από το επάγγελμα, καθώς συνδέεται με θετικότερη στάση απέναντι στην εργασία και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στις δυσκολίες (Sharma & Jyoti, 2006). Επιπλέον, η αφοσίωση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την πρόθεση παραμονής στο επάγγελμα και τη μείωση της επαγγελματικής αποχώρησης, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και σε ελληνικά δεδομένα. Η διάκριση ανάμεσα στις τρεις αυτές διαστάσεις της αφοσίωσης κρίνεται ουσιαστική για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς κάθε μορφή δέσμευσης επιφέρει διαφορετικές επιπτώσεις στην καθημερινή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ενώ η συνεχιζόμενη δέσμευση εξασφαλίζει απλώς τη φυσική παρουσία και την τυπική συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στα διοικητικά του καθήκοντα, η συναισθηματική δέσμευση αποτελεί τον πραγματικό καταλύτη για την υπέρβαση των τυπικών υποχρεώσεων. Ο συναισθηματικά αφοσιωμένος εκπαιδευτικός επενδύει οικειοθελώς προσωπικό χρόνο και ενέργεια, επιζητά τη διαρκή παιδαγωγική του εξέλιξη και αντιμετωπίζει τις σχολικές δυσκολίες όχι ως ανυπέρβλητα εμπόδια, αλλά ως δημιουργικές προκλήσεις. Παράλληλα, η κανονιστική δέσμευση ενισχύει τη συνοχή και τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού, δημιουργώντας ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης και αλληλεγγύης. Η συνδυαστική καλλιέργεια της συναισθηματικής και της κανονιστικής αφοσίωσης από τη σχολική διοίκηση θωρακίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, περιορίζει τα φαινόμενα ψυχολογικής αποστασιοποίησης και διαμορφώνει ένα σταθερό, προστατευτικό περιβάλλον για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Η αφοσίωση στο σχολείο διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το οργανωσιακό περιβάλλον και τις εμπειρίες που αποκομίζει από την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παράγοντες όπως το κλίμα συνεργασίας, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η υποστήριξη από τη διοίκηση και η αίσθηση δικαιοσύνης επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς επηρεάζει τόσο το εργασιακό κλίμα όσο και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους (Aydin et al., 2013). Ιδιαίτερα, η μετασχηματιστική ηγεσία, με έμφαση στην υποστήριξη, την έμπνευση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης

(Avolio & Bass, 1995). Η άμεση διασύνδεση μεταξύ της ηγετικής συμπεριφοράς και της σχολικής αφοσίωσης ερμηνεύεται μέσα από τον μηχανισμό της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της καλλιέργειας ενός οράματος κοινής αποστολής. Ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης, ασκώντας εξατομικευμένο ενδιαφέρον και προσφέροντας διανοητική διέγερση, δεν περιορίζεται στον έλεγχο των τυπικών καθηκόντων, αλλά αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις επαγγελματικές ανησυχίες κάθε εκπαιδευτικού. Όταν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αισθάνονται ότι η διοίκηση επενδύει ενεργά στην προσωπική τους ανάπτυξη, εμπιστεύεται την παιδαγωγική τους κρίση και παρέχει ευκαιρίες αυτόνομης λήψης αποφάσεων, αναπτύσσουν ένα βαθύ αίσθημα οργανωσιακής ιδιοκτησίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, η αφοσίωση στο σχολείο παύει να αποτελεί μια απλή συμβατική υποχρέωση και μετατρέπεται σε εσωτερικευμένη στάση ζωής, όπου η επιτυχία της σχολικής μονάδας ταυτίζεται βιωματικά με την προσωπική και επαγγελματική ολοκλήρωση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Όταν οι συνθήκες αυτές είναι θετικές, ενισχύεται η ταύτιση με τους στόχους της σχολικής μονάδας και η διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή. Αντίθετα, η απουσία υποστήριξης ή η ύπαρξη αρνητικού εργασιακού κλίματος μπορεί να οδηγήσει σε αποστασιοποίηση και χαμηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης. Η αφοσίωση δεν περιορίζεται σε μια παθητική στάση παραμονής στον οργανισμό, αλλά εκδηλώνεται μέσα από συμπεριφορές που υπερβαίνουν τα τυπικά υπηρεσιακά καθήκοντα. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης τείνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσεις και να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η έμπρακτη εκδήλωση της σχολικής αφοσίωσης συνδέεται στενά στη βιβλιογραφία με την έννοια των Συμπεριφορών Οργανωσιακής Πολιτότητας (Organizational Citizenship Behaviors - OCB), όπως αυτές ορίστηκαν από τον Organ (1988). Οι συμπεριφορές αυτές αφορούν προαιρετικές, εξω-συμβατικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν επιβάλλονται από το τυπικό θεσμικό πλαίσιο, ούτε αμείβονται άμεσα, αλλά είναι καθοριστικές για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στο σχολικό περιβάλλον, η αφοσίωση μεταφράζεται σε πράξεις όπως η εθελοντική βοήθεια προς νεότερους συναδέλφους, η διοργάνωση εξωδιδακτικών πολιτιστικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων, η ενεργός συμμετοχή σε συλλόγους

γονέων και η προστασία των υποδομών του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από υψηλή συναισθηματική δέσμευση, επιδεικνύουν αυξημένη προθυμία να καταβάλουν αυτή την «επιπλέον προσπάθεια» (extra effort), λειτουργώντας ως πυρήνας συνοχής και προσφέροντας ένα θετικό πρότυπο συμπεριφοράς προς τους μαθητές και την τοπική κοινωνία.

Η στάση αυτή συνδέεται με αυξημένη αίσθηση ευθύνης απέναντι στους μαθητές και τη σχολική κοινότητα, καθώς και με μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, η αφοσίωση σχετίζεται στενά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς και με το αίσθημα ένταξης και συμμετοχής τους στη σχολική κοινότητα (Canrinus et al., 2012). Η σύνδεση αυτή συμβάλλει στη διατήρηση της συνοχής, της συνέπειας και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αφοσίωση συνδέεται με αυξημένη συμμετοχή, επαγγελματική ανθεκτικότητα και ισχυρότερη σύνδεση των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα (Canrinus et al., 2012· Sharma & Jyoti, 2006). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της σχολικής αφοσίωσης επηρεάζεται καταλυτικά από το επίπεδο της διαπροσωπικής και θεσμικής εμπιστοσύνης που επικρατεί στον οργανισμό. Η εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή, τους συναδέλφους και το συνολικό όραμα του σχολείου λειτουργεί ως ψυχολογικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο οικοδομείται η συναισθηματική ασφάλεια των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους εκτιμώνται, ότι υπάρχει διαφάνεια στη λήψη των αποφάσεων και ότι η σχολική ηγεσία ενεργεί με συνέπεια και δικαιοσύνη, μειώνεται δραστικά το αίσθημα εργασιακής αβεβαιότητας. Αντίθετα, περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από έλλειψη επικοινωνίας, αδιαφανείς διαδικασίες ή εσωτερικές συγκρούσεις υποσκάπτουν τα θεμέλια της οργανωσιακής δέσμευσης, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε μια κατάσταση «παθητικής διεκπεραίωσης» των καθηκόντων τους. Συνεπώς, η συστηματική καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετατροπή της τυπικής υπηρεσιακής σχέσης σε ουσιαστική και μακροπρόθεσμη οργανωσιακή αφοσίωση.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η σχέση της αφοσίωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η αφοσίωση λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της θετικής αξιολόγησης της εργασιακής εμπειρίας και της διάθεσης για

διαρκή προσφορά στο σχολικό περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με το επίπεδο οργανωσιακής τους δέσμευσης, ενώ η μορφή της ηγεσίας που ασκείται στη σχολική μονάδα είναι δυνατόν να επηρεάζει και να διαμορφώνει τη συγκεκριμένη σχέση (Ateş & Türk, 2022). Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην εργασία τους και αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο ως ουσιαστικό και σημαντικό, ενισχύεται η συναισθηματική τους σύνδεση με το σχολείο, γεγονός που μεταφράζεται σε υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης, δέσμευσης και επαγγελματικής ανθεκτικότητας. Συνεπώς, η αφοσίωση αποτελεί βασικό πυλώνα για τη διαμόρφωση ενός σταθερού, συνεργατικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συνοψίζοντας, η οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί απλώς ένα παράγωγο των ατομικών τους χαρακτηριστικών, αλλά το αποτέλεσμα μιας συνεχούς, δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις προσδοκίες τους, το ασκούμενο μοντέλο ηγεσίας και τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος. Η οργανική σύνδεση της αφοσίωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση και την εσωτερική παρακίνηση αναδεικνύει ότι ένας συναισθηματικά δεσμευμένος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να μετασχηματίσει τη σχολική κουλτούρα, προάγοντας την καινοτομία και τη συλλογική μάθηση. Η κατανόηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της αφοσίωσης με έμφαση στη συναισθηματική και κανονιστική της διάσταση προσφέρει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την ερμηνεία των στάσεων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θέτει τις βάσεις για την εμπειρική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μετασχηματιστικές και ηγετικές πρακτικές του διευθυντή μπορούν να ενισχύσουν τη δέσμευση αυτή, διασφαλίζοντας τη μακροπρόθεσμη ποιότητα, τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

1.6 Κίνητρα των Εκπαιδευτικών

Τα κίνητρα αποτελούν τον βασικό μηχανισμό που καθοδηγεί τη συμπεριφορά, την προσπάθεια και την επιμονή του ατόμου στην επίτευξη στόχων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Han και Yin (2016), η παρακίνηση των

εκπαιδευτικών συνιστά μια σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια, καθώς διαμορφώνεται τόσο από προσωπικά ενδιαφέροντα και εσωτερικές ανάγκες όσο και από εξωτερικούς παράγοντες που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που αναδεικνύει τον δυναμικό της χαρακτήρα.

Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση που απορρέει από την ίδια τη φύση του εκπαιδευτικού έργου, την προσωπική ανάπτυξη και την αίσθηση νοήματος. Τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση, τις αμοιβές και την επαγγελματική ασφάλεια. Η ισορροπία μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων θεωρείται καθοριστική για τη διατήρηση υψηλών επιπέδων παρακίνησης. Η διάκριση αυτή αποτυπώνεται και σε σύγχρονα εργαλεία μέτρησης της παρακίνησης, όπως το Teachers' Motivation Questionnaire, το οποίο βασίζεται στη διαφοροποίηση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και αναδεικνύει τη σημασία και των δύο παραγόντων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς (Ramzan & Khurram, 2023). Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Παρότι οι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς τη βαρύτητα που αποδίδουν σε κάθε κατηγορία κινήτρων, κοινό σημείο αποτελεί η αναγνώριση ότι η αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τόσο την προσωπική ικανοποίηση που αντλεί το άτομο από το επάγγελμά του όσο και την ύπαρξη υποστηρικτικών συνθηκών στο εργασιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η παρακίνηση δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά μέσα από ατομικούς ή οργανωσιακούς παράγοντες, αλλά προκύπτει από τη συνδυαστική επίδρασή τους. Η πληρέστερη θεωρητική πλαισίωση για την κατανόηση της παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον παρέχεται από τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory) των Deci και Ryan (2000), η οποία διακρίνει την παρακίνηση όχι μόνο με βάση την ποσότητα, αλλά κυρίως με βάση την ποιότητα και τον βαθμό αυτονομίας της συμπεριφοράς. Στο ένα άκρο του συνεχούς βρίσκεται η εσωτερική παρακίνηση όπου ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στη διδασκαλία καθαρά από εσωτερική ευχαρίστηση, προσωπικό ενδιαφέρον και ηθική πληρότητα που αντλεί από τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η εξωτερική παρακίνηση η οποία υποδιαιρείται σε διαφορετικά επίπεδα εσωτερίκευσης. Αυτά κυμαίνονται από την εξωτερική ρύθμιση (συμμόρφωση για την αποφυγή κυρώσεων ή τη λήψη αμοιβών) και την ενδοβεβλημένη

ρύθμιση (δράση υπό το βάρος ενοχών ή την ανάγκη κοινωνικής αποδοχής), έως την ταυτοποιημένη και εσωτερικευμένη ρύθμιση, όπου ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ουσιαστική αξία των καθηκόντων του και τα εντάσσει στο σύστημα των προσωπικών του πεποιθήσεων. Όταν το σχολικό πλαίσιο ευνοεί τη μετάβαση από την εξωτερική στην αυτόνομη παρακίνηση, ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει μεγαλύτερη δημιουργικότητα, μειωμένο εργασιακό άγχος και αυξημένη δέσμευση απέναντι στο παιδαγωγικό του έργο.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το παιδαγωγικό τους έργο, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη διάθεσή τους για επαγγελματική εξέλιξη. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα παρακίνησης εμφανίζουν αυξημένη ενεργητικότητα, επιμονή και προσαρμοστικότητα απέναντι στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η παρακίνηση συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί βασικό στοιχείο της αντίληψης που διαμορφώνουν για τον ρόλο τους και την αποτελεσματικότητά τους (Canrinus et al., 2012). Η παρακίνηση λειτουργεί ως κινήτρια δύναμη που ενισχύει τη συμμετοχή στη σχολική ζωή και την προθυμία για ανάληψη πρόσθετων ρόλων και ευθυνών. Παράλληλα, η Θεωρία των Προσδοκιών του Vroom προσφέρει μια συμπληρωματική γνωστική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι η ένταση της προσπάθειας που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται από τη συνδυαστική εκτίμηση τριών παραγόντων: της προσδοκίας και της οργανικότητας. Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός παρακινείται αποτελεσματικά όταν πιστεύει ότι η αυξημένη προσωπική του προσπάθεια στη διδακτική προετοιμασία θα οδηγήσει σε πραγματική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, ότι η βελτίωση αυτή θα αναγνωριστεί από τη διοίκηση και την εκπαιδευτική κοινότητα, και ότι η αναγνώριση αυτή κατέχει υψηλή υποκειμενική αξία για τον ίδιο. Όταν ένας από τους παραπάνω κρίκους διασπαστεί για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι όσο κι αν προσπαθήσει δεν υποστηρίζεται από το σύστημα ή ότι η προσφορά του αντιμετωπίζεται με αδιαφορία τα κίνητρα παρακίνησης εξασθενούν δραματικά. Η διατήρηση αυτής της αλυσίδας προσδοκιών αποτελεί κομβικό μέλημα για τη σχολική διοίκηση, καθώς διασφαλίζει ότι η προσπάθεια του προσωπικού μεταφράζεται σε ουσιαστικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Η διαμόρφωση των κινήτρων δεν αποτελεί σταθερή διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από το οργανωσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός. Το κλίμα του σχολείου, η ποιότητα της ηγεσίας, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο σχολείο συμβάλλουν στη διατήρηση ή την αποδυνάμωση της παρακίνησης. Πιο συγκεκριμένα, η μορφή ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να καλλιεργήσει κλίμα υποστήριξης, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης ή, αντίθετα, να αποδυναμώσει την ενεργό εμπλοκή και τη διάθεση συμμετοχής τους. (Ateş & Türk, 2022). Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, προάγοντας την έμπνευση και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Avolio & Bass, 1995). Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν το έργο τους. Παράγοντες όπως η ποιότητα της ηγεσίας, η αναγνώριση της προσφοράς, η ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρονται συστηματικά στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και τη διάθεση προσφοράς των εκπαιδευτικών. Παρά τις διαφοροποιήσεις των επιμέρους μελετών, κοινό συμπέρασμα αποτελεί ότι οι υποστηρικτικές οργανωσιακές πρακτικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη ισχυρότερων κινήτρων και θετικότερων στάσεων απέναντι στην εργασία. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή και την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών είναι καταλυτική. Η μετασχηματιστική ηγεσία, μέσα από την άσκηση εμπνευσμένης παρακίνησης και διανοητικής διέγερσης, μετατοπίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών από τις απλές εξωτερικές αμοιβές προς την εσωτερική δέσμευση για επίτευξη ανώτερων εκπαιδευτικών στόχων. Όταν ο σχολικός ηγέτης καλλιεργεί ένα κλίμα ασφάλειας, επιτρέπει τις παιδαγωγικές δοκιμές και παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύει άμεσα την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αντίθετα, διοικητικά στυλ που βασίζονται υπερβολικά στον εξωτερικό έλεγχο, στη γραφειοκρατική επιτήρηση και στην απειλή κυρώσεων, τείνουν να υποσκάπτουν την εσωτερική διάθεση για προσφορά, οδηγώντας σε φαινόμενα υπολογιστικής συμμόρφωσης και συναισθηματικής εξουθένωσης.

Όταν το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από υποστήριξη, αναγνώριση και σαφή προσανατολισμό στους στόχους, ενισχύεται η αίσθηση επαγγελματικής αξίας και η

διάθεση για ουσιαστική συμμετοχή στο εκπαιδευτικό έργο. Αντίθετα, σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν η αβεβαιότητα, η έλλειψη αναγνώρισης και οι περιορισμένες δυνατότητες εξέλιξης, παρατηρείται μείωση των κινήτρων και αποδυνάμωση της επαγγελματικής εμπλοκής. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της παρακίνησης, καθώς η θετική αξιολόγηση της εργασιακής εμπειρίας ενισχύει τη διάθεση για συνέχιση της προσπάθειας (Sharma & Jyoti, 2006). Επιπρόσθετα, η διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την έννοια της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Bandura. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες να επηρεάσει θετικά τη μάθηση ακόμα και των πιο απαιτητικών μαθητών, λειτουργεί ως ισχυρός εσωτερικός μοχλός παρακίνησης. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλότερους παιδαγωγικούς στόχους, επιμένουν περισσότερο μπροστά στις διδακτικές δυσκολίες και αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως απειλές. Η σχολική ηγεσία μπορεί να τροφοδοτήσει αυτή την αυτοπεποίθηση προσφέροντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και παρέχοντας συστηματική ηθική αναγνώριση. Με τον τρόπο αυτό, η ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας μετατρέπεται σε διαρκή πηγή εσωτερικής παρακίνησης που ανανεώνει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το λειτούργημά του.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η αλληλεπίδραση των κινήτρων με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο ως οργανισμό. Η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων συνδέεται με αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση, θετική στάση απέναντι στις αλλαγές και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε συνθήκες πίεσης. Η παρακίνηση λειτουργεί ως βασικός παράγοντας που ενισχύει τη σύνδεση των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα και τους στόχους της (Mowday et al., 1979). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα κίνητρα λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός που συνδέει την ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η παρακίνηση μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την απόδοση των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης και της δέσμευσης, αναδεικνύοντας τον κεντρικό της ρόλο στη σχολική πραγματικότητα (Gusriani et al.,

2022). Επιπλέον, η δυναμική των κινήτρων διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τη φάση του επαγγελματικού κύκλου ζωής στον οποίο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Οι νεοδιοριζόμενοι ή νεότεροι εκπαιδευτικοί συχνά παρακινούνται από την ανάγκη για επαγγελματική επιβεβαίωση, την αποδοχή από τον σύλλογο διδασκόντων και την ανάπτυξη βασικών διδακτικών δεξιοτήτων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην καθοδήγηση (mentoring) και την υποστήριξη από τη διεύθυνση. Αντίθετα, οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί αντλούν παρακίνηση κυρίως από την αυτονομία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το όραμα του σχολείου, την ανάληψη καθοδηγητικών ρόλων και την αποφυγή της επαγγελματικής ρουτίνας. Η κατανόηση αυτών των διαφοροποιήσεων επιβάλλει στη σχολική ηγεσία να υιοθετεί ευέλικτες και διαφοροποιημένες στρατηγικές παρακίνησης, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε σταδίου της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, διασφαλίζοντας τη διατήρηση του ενθουσιασμού και της προσφοράς καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου. Συνολικά, τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά πλαίσια, κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων συνδέεται με αυξημένη επαγγελματική εμπλοκή, μεγαλύτερη προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών και θετικότερη στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Επιπλέον, τα κίνητρα φαίνεται να λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της ηγεσίας, της εργασιακής εμπειρίας και της σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα. Ανακεφαλαιώνοντας, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών συνιστούν έναν σύνθετο, πολυδιάστατο και δυναμικό ψυχολογικό μηχανισμό, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το οργανωσιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Η θεωρητική θεμελίωση μέσα από τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, τη Θεωρία των Προσδοκιών και την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύει ότι η διατήρηση υψηλών επιπέδων παρακίνησης απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση από τη σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να λειτουργεί ως καταλύτης, καλλιεργώντας τις κατάλληλες συνθήκες που μετατρέπουν την εξωτερική πίεση σε εσωτερικευμένη διάθεση για προσφορά, μάθηση και εξέλιξη. Υπό αυτό το πρίσμα, τα κίνητρα λειτουργούν ως ο κεντρικός συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία, την

επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή αφοσίωση, προσφέροντας ένα στέρεο εννοιολογικό υπόβαθρο για την εμπειρική διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Συνεπώς, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επηρεάζουν τόσο την ατομική επαγγελματική συμπεριφορά όσο και τη συλλογική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1.7 Θεωρίες κινήτρων

Μία από τις πιο γνωστές θεωρίες είναι η Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow. Σύμφωνα με τον Maslow (1943), οι ανθρώπινες ανάγκες οργανώνονται σε πέντε επίπεδα: φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες εκτίμησης και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Ο ερευνητής υποστήριξε ότι η ικανοποίηση των βασικότερων αναγκών αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των αναγκών ανώτερου επιπέδου. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της θεωρίας του Maslow στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποκαλύπτει τη σταδιακή εξέλιξη των επαγγελματικών αναγκών του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Στα πρώτα στάδια, οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας εκφράζονται μέσα από την απαίτηση για ένα σταθερό εργασιακό καθεστώς, δίκαιες οικονομικές απολαβές, επαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, ελεύθερο από εργασιακή αβεβαιότητα ή εκφοβισμό. Μόλις εξασφαλιστούν οι βασικές αυτές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός μετατοπίζει το ενδιαφέρον του στις ανώτερες ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη του ανήκειν και της κοινωνικής αποδοχής μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων με τον σύλλογο διδασκόντων, την ανάγκη για αναγνώριση του παιδαγωγικού του έργου από τη διεύθυνση και τους γονείς, και τέλος, την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Η αυτοπραγμάτωση στο σχολείο μεταφράζεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εκφράσει τη δημιουργικότητά του, να εφαρμόσει καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, να αναλάβει ηγετικούς ρόλους και να αισθανθεί ότι το λειτούργημά του αφήνει ένα ουσιαστικό, μακροπρόθεσμο αποτύπωμα στις ζωές των μαθητών του.

Μία δεύτερη σημαντική προσέγγιση είναι η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg. Ο Herzberg (1968) υποστήριξε ότι η εργασιακή συμπεριφορά επηρεάζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων. Οι παράγοντες υγιεινής, όπως οι αποδοχές, οι συνθήκες εργασίας και η διοίκηση, συμβάλλουν στην αποφυγή δυσαρέσκειας, ενώ οι παράγοντες παρακίνησης, όπως η αναγνώριση, η υπευθυνότητα και οι δυνατότητες εξέλιξης, ενισχύουν τη θετική στάση απέναντι στην εργασία και την απόδοση των εργαζομένων. Η ουσιαστική προσφορά της Θεωρίας των Δύο Παραγόντων του Herzberg στην εκπαιδευτική διοίκηση έγκειται στη διαπίστωση ότι η εξάλειψη της δυσαρέσκειας δεν συνεπάγεται αυτόματα την παρουσία υψηλών κινήτρων, καθώς οι δύο αυτοί μηχανισμοί λειτουργούν σε ανεξάρτητες διαστάσεις. Στο σχολικό πλαίσιο, οι παράγοντες υγιεινής όπως οι επαρκείς κτιριακές υποδομές, η διοικητική οργάνωση, οι μισθολογικές απολαβές και οι τυπικές σχέσεις με τη διεύθυνση θεωρούνται δεδομένοι και απαραίτητοι για να αποτραπεί η απογοήτευση και η παραίτηση. Ωστόσο, η πραγματική επαγγελματική παρακίνηση και η διάθεση για υπέρβαση των τυπικών καθηκόντων πυροδοτούνται αποκλειστικά από τους παράγοντες παρακίνησης. Αυτοί περιλαμβάνουν την ηθική επιβράβευση της διδακτικής προσπάθειας, την αυτονομία στον σχεδιασμό του μαθήματος, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος και τις ευκαιρίες επιστημονικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Συνεπώς, ένας σχολικός ηγέτης που περιορίζεται απλώς στη διευθέτηση γραφειοκρατικών ή λειτουργικών θεμάτων καταφέρνει μόνο να διατηρήσει μια εύθραυστη εργασιακή ειρήνη, ενώ για την καλλιέργεια υψηλού ηθικού απαιτείται η ενεργός ενίσχυση των παραγόντων παρακίνησης.

Ιδιαίτερα σημαντική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα είναι η Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory) των Ryan και Deci. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: της αυτονομίας, της επάρκειας και της συνδεσιμότητας με τους άλλους. Όταν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται, ενισχύεται η εσωτερική κινητοποίηση και προάγεται η ενεργός συμμετοχή των ατόμων στις δραστηριότητές τους (Ryan & Deci, 2020). Η συγκεκριμένη θεωρία έχει εφαρμοστεί εκτενώς στον χώρο της εκπαίδευσης και θεωρείται από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις για την κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Εμβαθύνοντας στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών

αναγκών λειτουργεί ως το θεμέλιο της εσωτερικής παρακίνησης του εκπαιδευτικού. Η ανάγκη για *αυτονομία* αναφέρεται στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο των επιλογών του, διαμορφώνοντας αυτόνομα τις διδακτικές του στρατηγικές και εκφράζοντας την παιδαγωγική του ταυτότητα χωρίς ασφυκτικούς εξωτερικούς καταναγκασμούς. Η ανάγκη για *επάρκεια* αφορά την αίσθηση αποτελεσματικότητας στο διδακτικό έργο, η οποία ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός βλέπει τους μαθητές του να προοδεύουν και όταν λαμβάνει εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Τέλος, η ανάγκη για *συνδεσιμότητα* αντικατοπτρίζει την επιθυμία για ουσιαστική ένταξη σε μια επαγγελματική κοινότητα, όπου επικρατεί η αμοιβαία εκτίμηση, η συνεργασία και η συναισθηματική υποστήριξη. Όταν η σχολική διοίκηση δομεί ένα περιβάλλον που τροφοδοτεί ταυτόχρονα και τις τρεις αυτές ανάγκες, μετατοπίζει τους εκπαιδευτικούς από την εξωτερική συμμόρφωση στην αυθεντική, εσωτερικά υποκινούμενη αφοσίωση στο εκπαιδευτικό λειτούργημα.

Πέραν των προαναφερθεισών προσεγγίσεων, η Κοινωνιογνωστική Θεωρία του Bandura συμπληρώνει το θεωρητικό πλαίσιο των κινήτρων, εισάγοντας την έννοια της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας ως κεντρικού ρυθμιστή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Bandura υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαιτούμενες δράσεις για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων καθορίζουν τον βαθμό προσπάθειας, την επιμονή απέναντι στα εμπόδια και τα επίπεδα άγχους που βιώνει. Στο σχολικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύει ακράδαντα ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά ακόμα και τους πιο αδιάφορους ή δυσκολευόμενους μαθητές. Η πεποίθηση αυτή δεν είναι στατική, αλλά διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από τέσσερις βασικές πηγές: τις προσωπικές επιτυχίες τη βιωματική μάθηση μέσω παρατήρησης θετικών προτύπων συναδέλφων την κοινωνική και ηθική πειθώ από τη σχολική ηγεσία καθώς και τη θετική διαχείριση των φυσιολογικών και συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι στο εργασιακό άγχος.

1.8 Μετάβαση στην εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις των κινήτρων δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης. Η διάκριση αυτή αποτελεί βασικό

στοιχείο της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη διερεύνηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις των δύο αυτών μορφών κινητοποίησης.

Η εννοιολογική μετάβαση από τις γενικές θεωρίες παρακίνησης στη εξειδικευμένη ανάλυση της εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης αντιπροσωπεύει μια κομβική εξέλιξη στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις αντιμετώπιζαν συχνά την παρακίνηση ως μια μονοδιάστατη ποσοτική μεταβλητή, υποθέτοντας απλουστευτικά ότι οι εργαζόμενοι είτε διαθέτουν είτε στερούνται κινήτρων. Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ποιοτική διαφοροποίηση των κινήτρων ασκεί πολύ πιο καθοριστική επίδραση στην επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών από ό,τι η απλή ποσότητά τους. Η διάκριση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης δεν υποδηλώνει μια απλή διχοτόμηση, αλλά ένα σύνθετο ψυχολογικό συνεχές, όπου διαφορετικοί τύποι ρυθμιστικών μηχανισμών αλληλεπιδρούν με το εργασιακό περιβάλλον, διαμορφώνοντας τον βαθμό αυτονομίας και δέσμευσης του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του λειτουργήματός του.

Στο πλαίσιο αυτό, η εσωτερική κινητοποίηση αντιπροσωπεύει την πλέον αυτόνομη και ποιοτικά ανώτερη μορφή παρακίνησης, καθώς πηγάζει από την εγγενή ψυχολογική ανάγκη του ατόμου για αναζήτηση προκλήσεων, μάθηση και προσωπική ανάπτυξη. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο εσωτερικά παρακινημένος εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση από την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την επίτευξη της μαθησιακής τους εξέλιξης. Η μορφή αυτή κινητοποίησης συνδέεται στενά με την εμφάνιση αυξημένης δημιουργικότητας στη σχολική τάξη, την υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών και τη διατήρηση υψηλών επιπέδων επαγγελματικής ανθεκτικότητας απέναντι στις καθημερινές αντιξοότητες. Παράλληλα, η εσωτερική κινητοποίηση λειτουργεί ως φυσικό προστατευτική ασπίδα απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς η εργασία δεν βιώνεται ως καταναγκαστικό βάρος αλλά ως πηγή προσωπικού νοήματος και εκπλήρωσης.

Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική κινητοποίηση αναφέρεται στην ανάληψη δράσης με σκοπό την επίτευξη κάποιου αποτελέσματος που βρίσκεται εκτός της ίδιας της δραστηριότητας, όπως είναι οι οικονομικές αμοιβές, η επαγγελματική ανέλιξη, η

κοινωνική αναγνώριση ή η αποφυγή αρνητικών κυρώσεων και διοικητικών επιπλήξεων. Στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εξωτερικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση των βασικών προϋποθέσεων εργασίας και στη διατήρηση της εργασιακής σταθερότητας. Ωστόσο, η αποκλειστική ή υπερμετρική εξάρτηση από εξωτερικούς ρυθμιστικούς μηχανισμούς εγκυμονεί τον κίνδυνο της λεγόμενης «υποσκαφής των εσωτερικών κινήτρων» όπου ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να μετατοπίσει την εστίασή του από την ουσιαστική παιδαγωγική προσφορά στην τυπική συμμόρφωση προς εξωτερικές επιταγές. Για τον λόγο αυτό, η σύγχρονη διοικητική επιστήμη δεν επιδιώκει την κατάργηση των εξωτερικών κινήτρων, αλλά την κατάλληλη ευθυγράμμιση και μεταστοιχείωσή τους σε εσωτερικευμένα κίνητρα που υποστηρίζουν το σχολικό όραμα.

Η διαδικασία της εσωτερίκευσης αποτελεί τον κεντρικό μηχανισμό μέσω του οποίου η εξωτερική κινητοποίηση μπορεί να μετατραπεί σε αυτόνομη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι οργανωσιακές απαιτήσεις και οι στόχοι της σχολικής μονάδας συνάδουν με τις προσωπικές του αξίες, τους αποδέχεται εσωτερικά και τους εντάσσει στο σύστημα των δικών του πεποιθήσεων (ταυτοποιημένη και ολοκληρωμένη ρύθμιση). Η μετάβαση αυτή επιτυγχάνεται όταν το διοικητικό περιβάλλον παρέχει επαρκή υποστήριξη στην ανάγκη του εκπαιδευτικού για αυτονομία, επιτρέποντάς του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, υποχρεώσεις που αρχικά αντιμετωπίζονταν ως εξωτερικές πιέσεις όπως η εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων ή η συμμετοχή σε αξιολογικές διαδικασίες μετατρέπονται σε συνειδητές επιλογές επαγγελματικής εξέλιξης και παιδαγωγικής αναβάθμισης. Η δυναμική αυτή αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος. Ο διευθυντής του σχολείου, ασκώντας μετασχηματιστική ηγεσία, λειτουργεί ως ο βασικός καταλύτης που διευκολύνει τη μετάβαση από τους εξωτερικούς καταναγκασμούς στην εσωτερικευμένη δέσμευση. Μέσα από την παροχή ηθικής επιβράβευσης, τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ενδυνάμωσης και την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, η διοίκηση μετατρέπει τους εξωτερικούς οργανωσιακούς στόχους σε κοινό όραμα για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται

ότι η προσφορά του αναγνωρίζεται και ότι η αυτονομία του προστατεύεται, αναπτύσσει ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν την επαγγελματική του ικανοποίηση και την αφοσίωσή του στο σχολικό οργανισμό.

Συμπερασματικά, η κατανόηση της μετάβασης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης προσφέρει ένα στέρεο αναλυτικό εργαλείο για την ερμηνεία της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Η εσωτερική και η εξωτερική παρακίνηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αμοιβαία αποκλειόμενες δυνάμεις, αλλά ως συμπληρωματικές διαστάσεις που, όταν ισορροπούν αρμονικά, μεγιστοποιούν την επαγγελματική απόδοση και την ψυχολογική ευημερία του εκπαιδευτικού. Η ενδεδειγμένη εξέταση των δύο αυτών μορφών κινητοποίησης στις επόμενες υποενότητες θα επιτρέψει τη βαθύτερη αποσαφήνιση των επιμέρους μηχανισμών τους, προσφέροντας τα απαραίτητα θεωρητικά ερείσματα για τη διασύνδεσή τους με τα ηγετικά στυλ του Μοντέλου Ηγεσίας Πλήρους Εύρους, την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση.

1.9 Σχέση Ηγεσίας, Επαγγελματικής Ικανοποίησης, Αφοσίωσης και Κινήτρων

Οι έννοιες της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και των κινήτρων δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά συνδέονται δυναμικά μεταξύ τους. Το στυλ ηγεσίας που ασκείται στο σχολείο επηρεάζει άμεσα το εργασιακό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση αυτή ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο και συμβάλλει στη διαμόρφωση υψηλότερων επιπέδων αφοσίωσης, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν τα κίνητρα και την επαγγελματική εμπλοκή. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι σχέσεις αυτές δεν είναι γραμμικές, αλλά διαμορφώνονται μέσα από σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων (Canrinus et al., 2012).

Η ηγεσία λειτουργεί ως βασικός διαμορφωτικός παράγοντας του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους. Ο τρόπος με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης οργανώνει, υποστηρίζει και

καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και τη θέση τους στη σχολική μονάδα. Ένα υποστηρικτικό και συνεκτικό ηγετικό πλαίσιο συμβάλλει στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, το οποίο ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τόσο την ικανοποίηση όσο και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς ενισχύει την αίσθηση σκοπού και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Avolio & Bass, 1995· Aydin et al., 2013). Η βαθύτερη ανάλυση αυτού του ηγετικού πλαισίου αποκαλύπτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί ως πρωταρχικός καταλύτης για τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Μέσω της εξατομικευμένης μέριμνας, ο σχολικός ηγέτης αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες κάθε εκπαιδευτικού, παρέχοντας την κατάλληλη συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη. Παράλληλα, η νοητική ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, να πειραματίζονται με καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες χωρίς τον φόβο της τιμωρητικής αξιολόγησης. Αυτό το περιβάλλον ψυχολογικής ασφάλειας ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας και επάρκειας, γεγονός που μεταφράζεται άμεσα σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, καθώς ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι η προσφορά του εκτιμάται ουσιαστικά και ότι εξελίσσεται ως επαγγελματίας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί κρίσιμο ενδιάμεσο παράγοντα στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και αφοσίωσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την εργασιακή τους εμπειρία, αναπτύσσουν ισχυρότερη συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο και μεγαλύτερη διάθεση παραμονής και ενεργούς συμμετοχής. Η ικανοποίηση από την εργασία ενισχύει την αποδοχή των στόχων της σχολικής μονάδας και λειτουργεί ως βάση για τη διαμόρφωση σταθερών μορφών αφοσίωσης, οι οποίες εκδηλώνονται τόσο σε επίπεδο στάσεων όσο και σε επίπεδο συμπεριφορών. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την οργανωσιακή δέσμευση και την πρόθεση παραμονής στον οργανισμό (Mowday et al., 1979).

Παράλληλα, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν οι ίδιοι βιώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και αφοσίωσης. Σύμφωνα με τους Han και Yin (2016), η παρακίνηση αποτελεί δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από το οργανωσιακό πλαίσιο και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Όταν το εργασιακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ενδυναμώνονται και οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής. Επιπλέον, η παρακίνηση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την οργανωσιακή δέσμευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα τείνουν να αναπτύσσουν βαθύτερη σύνδεση με τον οργανισμό (Ateş & Türk, 2022). Η αλληλεπίδραση αυτή υπογραμμίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής ικανοποίησης στη μεταφορά των επιδράσεων της ηγεσίας προς την οργανωσιακή δέσμευση και την παρακίνηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλή ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, τη διοικητική υποστήριξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, αναπτύσσουν μια ισχυρή συναισθηματική ταύτιση με τον οργανισμό. Αυτή η συναισθηματική σύνδεση μετασχηματίζει την απλή εξωτερική υποχρέωση σε εσωτερικευμένο αίσθημα ευθύνης, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία και στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί απλώς ένα παθητικό αποτέλεσμα των ηγετικών πρακτικών, αλλά έναν ενεργό ψυχολογικό μηχανισμό που τροφοδοτεί διαρκώς τα εσωτερικά κίνητρα και τη διάθεση για μακροπρόθεσμη παραμονή στη σχολική μονάδα.

Η αφοσίωση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά, καθώς η συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο ενισχύει τη διάθεση για προσπάθεια, επιμονή και επαγγελματική εμπλοκή. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται δεσμευμένοι στο σχολικό περιβάλλον τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης, μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες και αυξημένη προθυμία για υπέρβαση των τυπικών καθηκόντων. Η σχέση αυτή ενισχύεται από την ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος και υποστηρικτικής ηγεσίας, τα οποία λειτουργούν ως καταλύτες για την ανάπτυξη τόσο της δέσμευσης όσο και της παρακίνησης (Haxhihyseni et al., 2023).

Μέσα από αυτή τη δυναμική αλληλεπίδραση, η ηγεσία, η επαγγελματική ικανοποίηση, η αφοσίωση και τα κίνητρα συγκροτούν ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο

επιτρέπει την κατανόηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι μεταβλητές αυτές λειτουργούν συχνά μέσω άμεσων και έμμεσων σχέσεων, με την ηγεσία να επηρεάζει την παρακίνηση και τη δέσμευση είτε άμεσα είτε μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης (Gustiani et al., 2022). Συνεπώς, η ολιστική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών καθίσταται απαραίτητη για την κατανόηση και τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη των μηχανισμών που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η συνέργεια αυτή αποδεικνύει ότι η ηγετική συμπεριφορά δεν επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποσπασματικά, αλλά διαμορφώνει ένα ολιστικό πλέγμα οργανωσιακής συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, το Μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Εύρους (FRLM) παρέχει το κατάλληλο ερμηνευτικό υπόβαθρο, καθώς διαφοροποιεί την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από εκείνη της συναλλακτικής ή της ηγεσίας τύπου Laissez-Faire. Ενώ η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μηχανισμούς εξωτερικής ανταμοιβής και συμμόρφωσης που καλύπτουν κυρίως βασικές εργασιακές προσδοκίες, η μετασχηματιστική ηγεσία ενεργοποιεί ανώτερες ψυχολογικές ανάγκες, ενισχύοντας την εσωτερική παρακίνηση και τη συναισθηματική αφοσίωση. Η ύπαρξη αυτής της πολυεπίπεδης σχέσης επιβεβαιώνει ότι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει την καλλιέργεια ηγετικών πρακτικών που ενδυναμώνουν το ανθρώπινο δυναμικό, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε μια κυψέλη επαγγελματικής μάθησης και συλλογικής εξέλιξης.

Η αφοσίωση στο σχολείο αποτελεί μία σημαντική διάσταση της οργανωσιακής συμπεριφοράς και αναφέρεται στον βαθμό σύνδεσης, ταύτισης και ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Η έννοια αυτή συνδέεται με τη διάθεση των εργαζομένων να παραμείνουν στον οργανισμό, να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του και να καταβάλλουν πρόσθετη προσπάθεια για την εύρυθμη λειτουργία του (Meyer & Allen, 1991).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών προς το σχολείο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επηρεάζει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τη συμμετοχή σε δράσεις και πρωτοβουλίες και τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλό

βαθμό σύνδεσης με το σχολείο τους είναι πιθανότερο να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να αναλαμβάνουν πρόσθετες ευθύνες και να υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες (Somech & Bogler, 2002).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της οργανωσιακής αφοσίωσης

Μία από τις πλέον αναγνωρισμένες θεωρίες είναι το Μοντέλο των Τριών Διαστάσεων των Meyer και Allen (1991). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η οργανωσιακή αφοσίωση αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις:

Συναισθηματική αφοσίωση (Affective commitment)

Η συναισθηματική αφοσίωση αναφέρεται στον βαθμό συναισθηματικής σύνδεσης και ταύτισης του εργαζομένου με τον οργανισμό. Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αφοσίωσης παραμένουν στον οργανισμό επειδή το επιθυμούν και αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτόν (Meyer & Allen, 1991). Η συναισθηματική αφοσίωση αποτελεί ίσως τον πλέον κρίσιμο πυλώνα του μοντέλου των Meyer και Allen (1991), καθώς εκφράζει μια εσωτερικευμένη ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία οι στόχοι και οι αξίες του εργαζομένου ευθυγραμμίζονται πλήρως με εκείνες του οργανισμού. Στο σχολικό πλαίσιο, η διάσταση αυτή αποκτά μια ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική αφοσίωση δεν περιορίζονται στην απλή διεκπεραίωση των συμβατικών τους διδακτικών καθηκόντων, αλλά επιδεικνύουν αυξημένη διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και επιδεικνύοντας συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτότητας.

Η διαμόρφωση της συναισθηματικής αφοσίωσης δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα των εργασιακών εμπειριών που βιώνει το άτομο καθημερινά μέσα στον οργανισμό. Παράγοντες όπως η υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση, η παροχή αυτονομίας στην τάξη, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η ύπαρξη ενός θετικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος λειτουργούν ως καταλύτες για την ενίσχυση του συναισθηματικού δεσμού του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η προσφορά τους αναγνωρίζεται και ότι υποστηρίζονται ουσιαστικά στο έργο τους, αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα ανήκειν, το οποίο θωρακίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και μειώνει την τάση συναισθηματικής εξάντλησης.

Επιπλέον, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη στενή σύνδεση της συναισθηματικής αφοσίωσης με την εργασιακή ικανοποίηση και την εσωτερική παρακίνηση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, όταν ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου για αυτονομία, ικανότητα και σχετίζεται, η εργασιακή εμπλοκή ενισχύεται οργανικά. Στο πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική αφοσίωση λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος που μετατρέπει την

εσωτερική παρακίνηση του εκπαιδευτικού σε μακροπρόθεσμη δέσμευση προς τη σχολική μονάδα, διασφαλίζοντας τη διακρατησιμότητά του και περιορίζοντας τα φαινόμενα επαγγελματικής αποχώρησης, γεγονός που καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμο τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή.

Αφοσίωση συνέχειας (Continuance commitment)

Η αφοσίωση συνέχειας σχετίζεται με την αντίληψη του κόστους που συνεπάγεται η αποχώρηση από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι παραμένουν επειδή θεωρούν ότι η αποχώρηση θα συνοδευόταν από σημαντικές επαγγελματικές ή προσωπικές απώλειες (Meyer & Allen, 1991). Η διάσταση αυτή της οργανωσιακής αφοσίωσης εδράζεται σε μια ορθολογική και χρησιμοθηρική αξιολόγηση, κατά την οποία ο εργαζόμενος σταθμίζει τα οφέλη της παραμονής έναντι του αναμενόμενου κόστους που θα επιφέρει μια ενδεχόμενη παραίτηση ή μετακίνηση. Σύμφωνα με τη θεωρητική θεμελίωση των Meyer και Allen (1991), η αφοσίωση συνέχειας διαμορφώνεται κυρίως μέσα από δύο διακριτούς αλλά συμπληρωματικούς μηχανισμούς. Ο πρώτος μηχανισμός αφορά το μέγεθος και τον αριθμό των προσωπικών επενδύσεων που έχει πραγματοποιήσει το άτομο στον συγκεκριμένο οργανισμό, οι οποίες συχνά αποκαλούνται στη βιβλιογραφία ως παράπλευρα στοιχεία. Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι επενδύσεις αυτές περιλαμβάνουν τον χρόνο και την προσπάθεια για την προσαρμογή στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αξία κυρίως στη συγκεκριμένη μονάδα, τη θεμελίωση συνταξιοδοτικών και εργασιακών δικαιωμάτων, καθώς και τη διαμόρφωση ισχυρών διαπροσωπικών και επαγγελματικών δικτύων. Η αποχώρηση από τον οργανισμό συνεπάγεται την άμεση απώλεια ή την απαξίωση αυτών των συσσωρευμένων πόρων.

Ο δεύτερος μηχανισμός σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη διαθεσιμότητα και ελκυστικότητα εναλλακτικών επιλογών στην αγορά εργασίας. Όταν ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι οι εναλλακτικές επαγγελματικές ευκαιρίες είναι περιορισμένες ή ότι μια ενδεχόμενη αλλαγή εργασιακού πλαισίου ενέχει υψηλό ρίσκο και αβεβαιότητα, ο δεσμός συνέχειας με τον υφιστάμενο οργανισμό ενισχύεται σημαντικά. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, η αφοσίωση συνέχειας εκδηλώνεται συχνά όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παραμείνουν σε μια σχολική μονάδα λόγω θεσμικών παραγόντων, όπως η εξασφάλιση μονιμότητας, τα δικαιώματα οργανικής θέσης, η ευνοϊκή χιλιομετρική απόσταση από την οικογενειακή κατοικία ή η έλλειψη άλλων διαθέσιμων κενών θέσεων σε γειτονικές περιοχές.

Ωστόσο, η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνει μια ουσιαστική ποιοτική διαφοροποίηση της αφοσίωσης συνέχειας σε σύγκριση με τη συναισθηματική αφοσίωση. Ενώ η συναισθηματική αφοσίωση πηγάζει από την εσωτερική επιθυμία του ατόμου να ανήκει στον οργανισμό, η αφοσίωση συνέχειας αντανακλά μια κατάσταση εξωτερικού καταναγκασμού, όπου η παραμονή βιώνεται ως υπολογιστική αναγκαιότητα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αφοσίωσης συνέχειας αλλά χαμηλή συναισθηματική ταύτιση ενδέχεται να επιδεικνύουν την ελάχιστη απαιτούμενη εργασιακή προσπάθεια, αποφεύγοντας την ανάληψη πρόσθετων πρωτοβουλιών ή την εμπλοκή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Η παραμονή τους στον σχολικό οργανισμό διασφαλίζει μεν τη στελέχωση και τη

σταθερότητα των θέσεων εργασίας, αλλά δεν εγγυάται απαραίτητα την ενισχυμένη επαγγελματική απόδοση, τη δημιουργικότητα ή την επίδειξη συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτότητας μέσα στη σχολική κοινότητα.

Κανονιστική αφοσίωση (Normative commitment)

Η κανονιστική αφοσίωση αφορά την αίσθηση ηθικής υποχρέωσης του ατόμου να παραμείνει στον οργανισμό. Στην περίπτωση αυτή, η παραμονή δεν βασίζεται αποκλειστικά σε συναισθηματικούς ή πρακτικούς λόγους, αλλά και στην πεποίθηση ότι αποτελεί το σωστό ή αναμενόμενο να συμβεί (Meyer & Allen, 1991). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία και θεωρείται μία από τις πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για τη μελέτη της οργανωσιακής αφοσίωσης. Η κανονιστική αφοσίωση αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη ψυχολογική διάσταση, η οποία διαμορφώνεται μέσα από το σύστημα αξιών, τις ηθικές αρχές και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που βιώνει το άτομο τόσο πριν όσο και μετά την είσοδό του στον οργανισμό. Η εσωτερίκευση της πεποίθησης ότι η πιστότητα και η διατήρηση της αφοσίωσης αποτελούν ηθικό καθήκον επηρεάζεται συχνά από την πρόωπη οικογενειακή και πολιτισμική ανατροφή, καθώς και από τις επαγγελματικές νόρμες που επικρατούν σε έναν συγκεκριμένο κλάδο. Παράλληλα, η κανονιστική αφοσίωση ενισχύεται σημαντικά όταν ο ίδιος ο οργανισμός πραγματοποιεί ουσιαστικές επενδύσεις προς το μέρος του εργαζομένου, όπως η παροχή εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης, η κάλυψη εξόδων επιμόρφωσης ή η παροχή υποστήριξης σε περιόδους προσωπικών και επαγγελματικών δυσκολιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ενεργοποιείται ο κανόνας της αμοιβαιότητας, καλλιεργώντας στον εργαζόμενο ένα αίσθημα ψυχολογικού χρέους και την υποχρέωση ανταπόδοσης της ευεργεσίας μέσω της παραμονής και της προσφοράς του στον οργανισμό.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η κανονιστική αφοσίωση αποκτά μια έντονα ανθρωποκεντρική και παιδαγωγική διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται την υποχρέωση παραμονής μόνο απέναντι στη σχολική διοίκηση ως γραφειοκρατική οντότητα, αλλά κυρίως απέναντι στους μαθητές τους, στους γονείς και στους συνάδελφους τους εντός της σχολικής κοινότητας. Η αίσθηση ότι η αποχώρηση στη μέση της σχολικής χρονιάς ή σε μια περίοδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων θα δημιουργούσε αναστατώσει στη μαθησιακή διαδικασία και θα επιβάρυνε τους συνάδελφους λειτουργεί ανασταλτικά στην απόφαση παραιτήσεως. Έτσι, η κανονιστική αφοσίωση λειτουργεί ως ένας ηθικός συνδετικός ιστός που διατηρεί τη

συνοχή του σχολικού οργανισμού ακόμα και σε περιόδους αυξημένου εργασιακού φόρτου ή περιορισμένων υλικών αμοιβών.

Συνολικά, η συνδυαστική εξέταση των τριών διαστάσεων του μοντέλου των Meyer και Allen (1991) καθιστά σαφές ότι η οργανωσιακή αφοσίωση δεν είναι μια μονομερής στάση, αλλά ένα σύνθετο προφίλ. Κάθε εργαζόμενος βιώνει ταυτόχρονα και τις τρεις μορφές αφοσίωσης σε διαφορετικό βαθμό. Ενώ η συναισθηματική αφοσίωση συνδέεται με τα πιο θετικά εργασιακά αποτελέσματα, η κανονιστική αφοσίωση παρέχει τη σταθερή ηθική βάση, και η αφοσίωση συνέχειας διασφαλίζει τη δομική διακρατησιμότητα. Η κατανόηση αυτής της πολυδιάστατης φύσης επιτρέπει στη σχολική ηγεσία να διαμορφώνει κατάλληλες στρατηγικές διοίκησης και παρακίνησης, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των συναισθηματικών και ηθικών δεσμών των εκπαιδευτικών με το σχολείο τους.

1.10 Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών προς το σχολείο επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, όπως η ποιότητα της ηγεσίας, το σχολικό κλίμα, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Nguni et al., 2006).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι η ηγεσία της σχολικής μονάδας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ηγέτες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, παρέχουν υποστήριξη και προωθούν ένα κοινό όραμα συμβάλλουν στην ενίσχυση της σύνδεσης των εκπαιδευτικών με το σχολείο τους (Leithwood & Jantzi, 2005). Παράλληλα, η θετική εμπειρία από την εργασία και η ύπαρξη κινήτρων σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης, γεγονός που καθιστά την έννοια αυτή ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Προηγούμενες μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αφοσίωσης τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, αυξημένη συνεργασία με συναδέλφους και ισχυρότερη προσήλωση στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Somech & Bogler, 2002). Η βαθύτερη κατανόηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα απαιτεί την ενδελεχή εξέταση των μηχανισμών μέσω των οποίων η σχολική ηγεσία ασκεί τη διαμορφωτική της επίδραση. Η υιοθέτηση μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους καταλύτες για την

καλλιέργεια της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι διευθυντές που λειτουργούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν περιορίζονται στη διεκπεραίωση των τυπικών διοικητικών καθηκόντων, αλλά διαμορφώνουν ένα εμπνευσμένο κοινό όραμα, παρέχουν πνευματική διέγερση και προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη στις επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας εκτιμά την προσφορά τους, προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και καλλιεργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, αναπτύσσουν ισχυρή συναισθηματική ταύτιση με τον σχολικό οργανισμό. Αντίθετα, η αποκλειστική προσήλωση σε γραφειοκρατικές και ελεγκτικές ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες βασίζονται στον αυστηρό τυπικό έλεγχο και στην παροχή αμοιβών ή κυρώσεων, παράγει ασθενέστερους ψυχολογικούς δεσμούς και σπάνια οδηγεί σε αυθεντική οργανωσιακή αφοσίωση. Παράλληλα, το σχολικό κλίμα και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό σχολικό κλίμα, το οποίο διακρίνεται από αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ανοιχτή επικοινωνία και απουσία καταστροφικών συγκρούσεων, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο επαγγελματικό άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα αυξημένο αίσθημα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακής ικανοποίησης, στοιχεία που τροφοδοτούν άμεσα την επιθυμία τους να παραμείνουν και να προσφέρουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Αντιθέτως, εργασιακές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική απομόνωση, γραφειοκρατικές πιέσεις και έλλειψη αναγνώρισης υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και οδηγούν σε σταδιακή αποδέσμευση από τους οργανωσιακούς στόχους. Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση αφορά τη διάκριση και την αλληλεπίδραση μεταξύ της οργανωσιακής αφοσίωσης προς τη σχολική μονάδα και της επαγγελματικής αφοσίωσης προς το εκπαιδευτικό λειτούργημα. Αν και οι δύο αυτοί τύποι αφοσίωσης είναι διακριτοί, ενισχύουν αμοιβαία την επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής αυτονομίας, της συμμετοχής στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και των ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη λειτουργεί ως γέφυρα που μετατρέπει την αφοσίωση στο επάγγελμα σε ισχυρή δέσμευση προς τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εκπαιδευτικοί

που αισθάνονται ενδυναμωμένοι επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα θετικών οργανωσιακών συμπεριφορών, προσφέροντας εθελοντικά τη βοήθειά τους σε συναδέλφους, διοργανώνοντας εξωδίδακτικές δραστηριότητες και συμβάλλοντας ενεργά στη βελτίωση της σχολικής ζωής χωρίς την προσδοκία υλικών ανταμοιβών. Επιπρόσθετα, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη διακρατησιμότητά του προσωπικού και τον περιορισμό των φαινομένων αποχώρησης ή αλλαγής σχολικού πλαισίου. Η συχνή κινητικότητα και η έλλειψη σταθερότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό διαταράσσουν τη συνοχή της σχολικής μονάδας, δυσχεραίνουν την εφαρμογή μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών σχεδιασμών και επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης λειτουργούν ως ανάχωμα απέναντι στην τάση αποχώρησης, εξασφαλίζοντας τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διατήρηση της οργανωσιακής μνήμης και κουλτούρας του σχολείου. Τέλος, η διαμόρφωση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα αποτελεί μια δυναμική και πολυπαραγοντική διαδικασία, όπου τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου διασταυρώνονται με τις οργανωσιακές δομές και την ποιότητα της διοίκησης. Όταν η σχολική ηγεσία κατανοεί τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρέχει ευκαιρίες ουσιαστικής συμμετοχής και διαμορφώνει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η αφοσίωση παύει να αποτελεί μια απλή συμβατική υποχρέωση και μετατρέπεται σε βαθιά συναισθηματική ταύτιση. Η εξέλιξη αυτή ωφελεί καθοριστικά όχι μόνο την προσωπική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική αποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει την πολυδιάστατη και αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στη σχολική μονάδα και των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Η θεωρητική αυτή θεμελίωση καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των εν λόγω σχεσιακών δυναμικών στο πλαίσιο της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάγκη αποτύπωσης των παραπάνω μεταβλητών στην πράξη διαμορφώνει το έναυσμα για τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στη συνέχεια στο ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης.

‘Β ΜΕΡΟΣ
(ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων κρίνεται αναγκαία, καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αυξημένες απαιτήσεις, μεταβαλλόμενες συνθήκες και έντονες πιέσεις. Η σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών και των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών και την προαγωγή της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Η μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με το στυλ ηγεσίας, την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι απαιτήσεις από τον ρόλο του εκπαιδευτικού αυξάνονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες παιδαγωγικές και οργανωσιακές προκλήσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στο έργο τους και τη δέσμευσή τους στη σχολική μονάδα. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων συμβάλλει στην αποτύπωση των συνθηκών που ευνοούν την επαγγελματική ευημερία και τη βιώσιμη λειτουργία των σχολικών οργανισμών.

Η εστίαση στις συγκεκριμένες μεταβλητές κρίνεται αναγκαία, καθώς η μεταξύ τους σχέση διαμορφώνει το εργασιακό κλίμα και επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης για τη διαμόρφωση συνθηκών που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τα κίνητρα και την επαγγελματική τους εμπλοκή. Η διερεύνηση αυτής της δυναμικής αλληλεπίδρασης επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των μηχανισμών που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας εστιάζει σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό χώρο όπου η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι αυξημένες παιδαγωγικές ευθύνες και οι οργανωσιακές απαιτήσεις καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς και των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των παραπάνω παραγόντων σε πραγματικές σχολικές συνθήκες επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων που αντανακλούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής.

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ανάγκη αξιόπιστης και έγκυρης αποτύπωσης των εξεταζόμενων εννοιών. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τυποποιημένα ερωτηματολόγια, τα οποία παρείχαν τη δυνατότητα συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης του στυλ ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στη σχολική μονάδα και των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Η χρήση καθιερωμένων εργαλείων διασφαλίζει τη δυνατότητα αντικειμενικής ανάλυσης των δεδομένων και ενισχύει τη μεθοδολογική αρτιότητα της έρευνας, καθιστώντας δυνατή τη συσχέτιση των μεταβλητών και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο της έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δραστηριοποιούνται σε ένα περιβάλλον

αυξημένων παιδαγωγικών και οργανωσιακών απαιτήσεων, όπου η ηγεσία, η επαγγελματική ικανοποίηση, η αφοσίωση και τα κίνητρα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές σχολικές μονάδες επιτρέπει τη διερεύνηση των εξεταζόμενων μεταβλητών σε ποικίλα οργανωσιακά πλαίσια, συμβάλλοντας στην αποτύπωση ενός ευρύτερου φάσματος εμπειριών και αντιλήψεων. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατή η κατανόηση των κοινών και διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών που σχετίζονται με το στυλ ηγεσίας και τις εργασιακές στάσεις των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας.

Η επιλογή του δείγματος αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς με διαφορετικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Η καταγραφή των στοιχείων αυτών επιτρέπει την πληρέστερη ανάλυση των δεδομένων και τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις στάσεις και στα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ενισχύεται η αξιοπιστία των συμπερασμάτων, καθώς λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά.

Η συγκρότηση του δείγματος πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την πρόσβαση σε ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν να αντανakλούν τις συνθήκες που επικρατούν στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, γεγονός που διασφαλίζει την αυθεντικότητα των απαντήσεων και τον σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα κρίθηκε ικανό να υποστηρίξει τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων, παρέχοντας τη δυνατότητα εξαγωγής τεκμηριωμένων συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στο σχολείο με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το συγκεκριμένο δείγμα, επιδιώκεται η εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση προτάσεων για τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας.

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 201 εκπαιδευτικοί. Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Θράκης. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά μέσω εκπαιδευτικών δικτύων, ιστοσελίδων και ομάδων επικοινωνίας εκπαιδευτικών της περιοχής κατά την περίοδο καλύπτοντας εκπαιδευτικούς που εκπροσωπούσαν περισσότερες από 30 διαφορετικές σχολικές μονάδες της Θράκης. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), καθώς η συμμετοχή βασίστηκε στη διαθεσιμότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε συχνά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες, ιδιαίτερα όταν η πρόσβαση στο σύνολο του πληθυσμού είναι δύσκολη ή χρονικά περιορισμένη (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Ερευνητικό Εργαλείο

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ανάγκη αξιοπιστίας, έγκυρης και συστηματικής αποτύπωσης των υπό εξέταση εννοιών. Δεδομένου ότι το αντικείμενο της έρευνας αφορά σύνθετες ψυχοκοινωνικές και οργανωσιακές μεταβλητές, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση εργαλείων που επιτρέπουν τη λεπτομερή καταγραφή στάσεων, αντιλήψεων και κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και τη στατιστική διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα συλλογής ποσοτικών δεδομένων από ευρύ δείγμα συμμετεχόντων και επιτρέπουν την εφαρμογή κατάλληλων στατιστικών τεχνικών. Για το ερωτηματολόγιο κινήτρων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης (back-translation). Αρχικά, το αγγλικό κείμενο μεταφράστηκε στα ελληνικά και στη συνέχεια ξαναμεταφράστηκε στα αγγλικά από άλλον μεταφραστή, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι η ελληνική απόδοση ήταν ακριβής και πιστή στο πρωτότυπο. Η χρήση ερωτηματολογίων κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για έρευνες που στοχεύουν στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων, καθώς διασφαλίζει την ομοιομορφία στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και διευκολύνει τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων.

Η επιλογή των συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης πραγματοποιήθηκε με βάση τη συμβατότητά τους με τους θεωρητικούς άξονες της μελέτης και την ικανότητά τους να αξιολογούν αξιόπιστα τις υπό εξέταση μεταβλητές, όπως το στυλ ηγεσίας, η επαγγελματική ικανοποίηση, η αφοσίωση στο σχολείο και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι δομημένα με κλίμακες μέτρησης, γεγονός που επιτρέπει την ποσοτικοποίηση των απαντήσεων και τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε η χρήση των εξής κλιμάκων, οι οποίες αφορούσαν σε:

1. Κίνητρα των εκπαιδευτικών: Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων Εκπαιδευτικών (Teachers' Motivation Questionnaire – TMQ) των Ramzan και Khurram (2023) αποτελούμενο από 18 δηλώσεις, οι οποίες βαθμολογούνταν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με εύρος απαντήσεων από την απόλυτη διαφωνία (1) έως την απόλυτη συμφωνία (5) 8 προτάσεις/δηλώσεις αφορούσαν σε εσωτερικά κίνητρα και 10 προτάσεις/δηλώσεις σε εξωτερικά κίνητρα. Η απόδοση της κλίμακας από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα έγινε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation).
2. Ηγεσία: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) των Avolio και Bass (1995, 2004) αποτελούμενο από 36 προτάσεις/δηλώσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0=Καθόλου, 4=Συνήθως, αν όχι πάντα).
3. 3. Επαγγελματική ικανοποίηση: Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της κλίμακας των Brayfield και Rothe (1951), η οποία αποτελείται από 18 προτάσεις και χρησιμοποιεί πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου οι συμμετέχοντες δήλωναν τον βαθμό συμφωνίας τους από 1 («Διαφωνώ Απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ Απόλυτα»).
4. Αφοσίωση στο σχολείο: Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό των Mowday, Steers και Porter (1979) αποτελούμενο από 15 προτάσεις/δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (Σταλίκας κ.συν., 2002, σελ. 217-218) Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή αποτελείται από 12 προτάσεις/δηλώσεις προσαρμοσμένο από τον Σταυρόπουλο (2013).

Ως εκ τούτου, η χρήση καθιερωμένων ερευνητικών εργαλείων συμβάλλει στη διασφάλιση της μεθοδολογικής αριότητας της έρευνας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των μετρήσεων. Η επιλογή αυτή ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και επιτρέπει τη διατύπωση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε ως κατάλληλο εργαλείο για τη συστηματική αποτύπωση των αντιλήψεων, στάσεων και κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρήση δομημένου ερωτηματολογίου επέτρεψε την ομοιόμορφη συλλογή δεδομένων από το σύνολο των συμμετεχόντων και διευκόλυνε τη στατιστική ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τέσσερα διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και άλλα στοιχεία που κρίθηκαν απαραίτητα για την πληρέστερη περιγραφή του δείγματος. Η καταγραφή των στοιχείων αυτών επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονταν οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη μέτρηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και βασίστηκε σε προσαρμοσμένη εκδοχή του Teachers' Motivation Questionnaire (TMQ), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Ramzan και Khurram (2023). Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητάς του να αποτυπώνει τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας παράλληλα ικανοποιητικά χαρακτηριστικά εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με στόχο τη μεγαλύτερη συνάφεια με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορούσε την αποτύπωση του βαθμού εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της δέσμευσής τους προς τη σχολική μονάδα. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου μέρους αποσκοπούσαν στην αποτύπωση της συνολικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την εργασιακή τους εμπειρία, καθώς και της συναισθηματικής και επαγγελματικής τους σύνδεσης με τη σχολική μονάδα. Η ενότητα αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση βασικών παραμέτρων που σχετίζονταν με τη δέσμευση και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν στοιχεία από καθιερωμένες κλίμακες ηγεσίας, οι

οποίες επέτρεπαν τη συστηματική καταγραφή των ηγετικών πρακτικών και συμπεριφορών όπως αυτές βιώνονταν από τους εκπαιδευτικούς. Η ενότητα αυτή συνέβαλε στη διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος και των επαγγελματικών στάσεων των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η δομή του ερευνητικού εργαλείου επέτρεψε την ολοκληρωμένη προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου και τη συστηματική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ηγετικών πρακτικών, της εργασιακής ικανοποίησης, της οργανωσιακής δέσμευσης και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Αξιοπιστία της Έρευνας

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται μέσω της χρήσης δομημένων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία επιτρέπουν τη συνεπή και σταθερή αποτύπωση των εξεταζόμενων μεταβλητών. Η ομοιομορφία στη διατύπωση των ερωτήσεων και η σαφής δομή των ερωτηματολογίων συμβάλλουν στη συλλογή δεδομένων με συνέπεια και μειώνουν την πιθανότητα σφαλμάτων κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων μέτρησης εξετάστηκε, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι τα επιμέρους ερωτήματα αποτυπώνουν με συνέπεια τις ίδιες εννοιολογικές διαστάσεις. Για τον υπολογισμό των παραγοντικών φορτίσεων πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis - EFA) με τη μέθοδο των Κύριων Συνιστωσών (PCA). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις 6 και 29 εμφάνισαν χαμηλή παραγοντική φόρτιση ($< 0,40$) και συνεπώς εξαιρέθηκαν από τη συνέχεια της μελέτης, γεγονός που οδήγησε στη βελτίωση της εσωτερικής συνοχής της αντίστοιχης κλίμακας. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι συγκρίσιμες και ότι τα

δεδομένα που συλλέγονται αντανakλούν με αξιοπιστία τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η έμφαση στην αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων ενισχύει τη μεθοδολογική αρτιότητα της έρευνας και συμβάλλει στη δυνατότητα εξαγωγής έγκυρων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Η διασφάλιση της αξιοπιστίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιστημονική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τη συνολική ποιότητα της παρούσας μελέτης.

Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης προς τη σχολική μονάδα. Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους διευθυντές επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη στάση τους απέναντι στο έργο τους και τον βαθμό δέσμευσής τους στο σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του στυλ ηγεσίας, της εργασιακής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο και των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνάται κατά πόσο οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται αν:

- Το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου σχετίζεται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την αφοσίωσή τους στο σχολείο.

- Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η αφοσίωσή τους στο σχολείο σχετίζεται με τα κίνητρά τους.
- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών επιδρά στα κίνητρά τους.
- Το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο σχολείο αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ηγεσίας ως παράγοντα που επηρεάζει το εργασιακό κλίμα και τις επαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Μέσω της εξέτασης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης προς τη σχολική μονάδα, επιχειρείται η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς και τον βαθμό συμμετοχής και δέσμευσής τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Παράλληλα, η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ηγεσία που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, τον βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους και το επίπεδο δέσμευσής τους προς το σχολείο. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη συνολική αποτίμηση των συνθηκών που διαμορφώνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, παρέχοντας χρήσιμα δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικής πρακτικής. Η διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν τα κίνητρα, την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει βάση για τη διαμόρφωση παρεμβάσεων και στρατηγικών που προάγουν την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία υιοθέτησε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και τη στατιστική διερεύνηση των υπό εξέταση μεταβλητών. Η ποσοτική προσέγγιση θεωρήθηκε κατάλληλη όταν σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων μέσω στατιστικής ανάλυσης (Creswell & Creswell, 2018).

Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης σχετιζόταν με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, τα οποία εστίαζαν στη διερεύνηση συσχετίσεων και σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Η χρήση δομημένων εργαλείων συλλογής δεδομένων παρείχε τη δυνατότητα συστηματικής διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και εξασφάλισε την ποσοτική αποτύπωση των ευρημάτων, προϋπόθεση απαραίτητη για την εφαρμογή κατάλληλων στατιστικών τεχνικών. Η χρήση δομημένων ερωτηματολογίων αποτελεί μία από τις συνηθέστερες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επέτρεψε τη συστηματική καταγραφή στάσεων και αντιλήψεων μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με στόχο την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στη μελέτη. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών και την κατανόηση των τάσεων που διαμορφώνονταν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να επιχειρείται η διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων. Η παρούσα έρευνα ακολούθησε γ συγχρονικό (cross-sectional) σχεδιασμό, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή χωρίς επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Creswell & Creswell, 2018).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες με τρόπο που διασφάλιζε την ανωνυμία και την εθελοντική συμμετοχή τους. Η επιλογή αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και συνέβαλε στη συγκέντρωση αξιόπιστων και ειλικρινών απαντήσεων, μειώνοντας την επίδραση εξωγενών παραγόντων στη διαδικασία απάντησης.

Τέλος, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας αποσκοπούσε στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, μέσω της συστηματικής επιλογής του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώχθηκε η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων που αντανάκλουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και συνέβαλαν ουσιαστικά στην κατανόηση των παραγόντων που επηρέαζαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε μέσω κατάλληλων ψηφιακών πλατφορμών. Η επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου διευκόλυνε την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία συμπλήρωσης και επέτρεψε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές σχολικές μονάδες.

Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και την

εθελοντική φύση της συμμετοχής τους. Παράλληλα, παρασχέθηκαν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, ώστε να ενισχυθεί η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανώνυμα και δεν ζητήθηκαν στοιχεία που να επιτρέπουν την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, το οποίο κρίθηκε επαρκές για τη συγκέντρωση του απαιτούμενου αριθμού απαντήσεων. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και η συλλογή δεδομένων που αντανάκλουν με αξιοπιστία τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών.

Δεοντολογικές Αρχές

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, με σεβασμό στα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική και βασίστηκε στην ενημερωμένη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας.

Διασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Δεν ζητήθηκαν προσωπικά στοιχεία που να επιτρέπουν την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων και τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η πρόσβαση στα δεδομένα είναι περιορισμένη και αφορά μόνο τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, χωρίς καμία συνέπεια ή επιβάρυνση. Ο σεβασμός των δεοντολογικών προδιαγραφών αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της επιστημονικής ποιότητας της έρευνας και τη διαμόρφωση αξιόπιστων συμπερασμάτων.

΄Τ ΜΕΡΟΣ

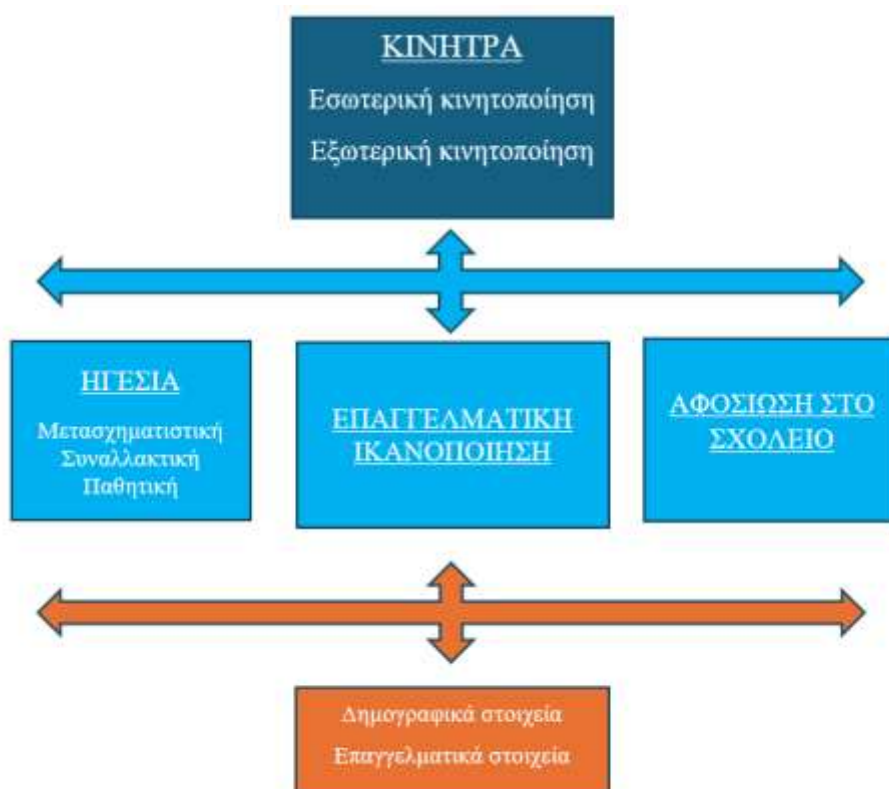
(Στατιστική ανάλυση)

1.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την επεξεργασία και στατιστική διερεύνηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογισμικό **IBM SPSS Statistics 26**, ενώ η καταχώριση, οργάνωση και κωδικοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του **Microsoft Office Excel 2016**. Στο πλαίσιο της ανάλυσης εφαρμόστηκαν τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές στατιστικές τεχνικές, με σκοπό την εξαγωγή αξιόπιστων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε α) στη χρήση συχνοτήτων και ποσοστιαίων κατανομών, προκειμένου να αποτυπωθούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που εκφράζονταν μέσω κατηγορικών μεταβλητών β) ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για τις μεταβλητές που αφορούν τα κίνητρα, την ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση στο σχολείο.

Η Επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκε για $\alpha=5\%$, δηλαδή στατιστικά σημαντικά θεωρήθηκαν τα ευρήματα για $p\text{-value}<0,05$. Το ερευνητικό μοντέλο της έρευνας παρουσιάζεται παρακάτω στο Γράφημα 1. Η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας είναι τα κίνητρα μέσω της εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης και οι ανεξάρτητες η μετασχηματιστική ηγεσία, η παθητική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά αποτέλεσαν τις μεταβλητές ελέγχου.



Γράφημα 1: Ερευνητικό μοντέλο

Οι παράγοντες των κινήτρων, της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο σχολείο ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας μέσω του δείκτη Cronbach Alpha όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές στο διάστημα $[0,7, 1]$ και οριακά αποδεκτές οι τιμές στο διάστημα $[0,6, 0,7]$ (Γαλάνης, 2013). Έπειτα με χρήση μέσου όρου, δημιουργήθηκαν οι παράγοντες, χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις που ανέδειξαν τουλάχιστον αποδεκτή αξιοπιστία και υπολογίστηκαν τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής (Field, 2017).

Οι παράγοντες των κινήτρων, της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο σχολείο ελέγχθηκαν για ύπαρξη κανονικής κατανομής μέσω του Shapiro Wilk test (Razali & Wah, 2011). Από τον παρακάτω Πίνακα προκύπτει ότι η κανονικότητα απορρίφθηκε για όλους τους παράγοντες ($p \leq 0,049$), εκτός από την «Εξωτερική κινητοποίηση» ($p = 0,231$).

Πίνακας 1: Έλεγχος κανονικότητας

Παράγοντες	W (201)	p- value
Εσωτερική κινητοποίηση	0,98	0,009
Εξωτερική κινητοποίηση	0,99	0,231
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,96	<0,001
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	0,92	<0,001
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	0,94	<0,001
Εμπνευσμένη παρακίνηση	0,95	<0,001
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	0,95	<0,001
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0,96	<0,001
Συναλλακτική ηγεσία	0,99	0,049
Αμοιβή με βάση την επίδοση	0,95	<0,001

Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	0,98	0,007
Παθητική ηγεσία	0,96	<0,001
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	0,98	0,002
Laissez-Faire ηγεσία	0,89	<0,001
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,94	<0,001
Αφοσίωση στο σχολείο	0,96	<0,001

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, των ηγετικών πρακτικών, της εργασιακής ικανοποίησης και της δέσμευσης προς τη σχολική μονάδα εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός δείκτης συσχέτισης Spearman. Ο συγκεκριμένος συντελεστής κυμαίνεται από -1, που υποδηλώνει πλήρως αρνητική σχέση, έως +1, που υποδηλώνει πλήρως θετική σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Ακόμη για εύρεση διαφορών των παραγόντων της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο σχολείο μεταξύ 2 ανεξάρτητων δειγμάτων όπως προκύπτουν με βάση το φύλο (άντρας, γυναίκα), το εκπαιδευτικό επίπεδο (Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο, MSc/PhD/Μετεκπαίδευση) και την σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο (μόνιμος, αναπληρωτής), χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney για μη κανονικές κατανομές και ο παραμετρικός έλεγχος independent samples t-test για κανονικές κατανομές. Επιπλέον, για εύρεση διαφορών των παραγόντων της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο σχολείο μεταξύ 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων όπως αυτά προκύπτουν με βάση την ηλικία (κάτω από 30, 30–39, 40–49, 50–59, 60 και άνω), τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31+) και στο παρόν σχολείο (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21+), την ειδικότητα (δάσκαλος, ειδική αγωγή, ειδικότητες), την περιοχή σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική) και τον αριθμό μαθητών στο σχολείο (έως 30, 31–90, 91–120, 121–250, 251–300, 301 και πάνω)

χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis με Post Hoc Analysis Bonferonni για μη κανονικές κατανομές και ο παραμετρικός έλεγχος One-Way ANOVA με Post Hoc Analysis LSD για κανονικές κατανομές (Field, 2017).

Τέλος, διερευνήθηκαν οι προβλεπτικοί παράγοντες των κινήτρων, εκτιμώντας τα παρακάτω 2 μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης:

$$\text{Κίνητρα (k)} = \sum_{i=1}^9 a(i) * \text{Δημογραφικό} - \text{επαγγελματικό στοιχείο (i)} + \sum_{j=1}^3 b(j) * \text{Ηγεσία(j)} + c * \text{Επαγγελματική ικανοποίηση} + d * \text{Αφοσίωση στο σχολείο}, \\ \text{k=1,2.}$$

Στα μοντέλα εισήχθησαν μόνο όσες μεταβλητές εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα με τα κίνητρα στις διμεταβλητές αναλύσεις. Όσες κατηγορικές δημογραφικές μεταβλητές επηρέασαν τα κίνητρα, μετατράπηκαν σε ψευδομεταβλητές κατά την είσοδο στα μοντέλα. Ελέγχθηκε η πολυσυγγραμμικότητα μέσω του συντελεστή VIF όπου ανώτερη επιτρεπτή τιμή θεωρήθηκε η τιμή 3. Τέλος, τα μοντέλα ελέγχθηκαν για τον βαθμό προσαρμογής τους μέσω του συντελεστή προσδιορισμού R^2 (Field, 2017).

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.1 Περιγραφική στατιστική

2.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

2.1.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

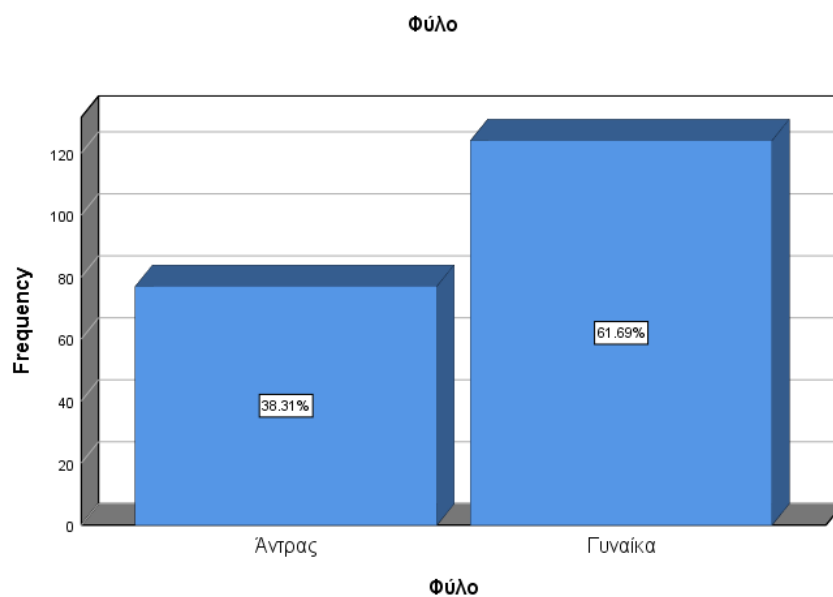
Ο παρακάτω Πίνακας παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των 201 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	N	%
Φύλο	Άντρας	77	38,31
	Γυναίκα	124	61,69
Ηλικία	Κάτω από 30	24	11,94
	30–39	24	11,94
	40–49	59	29,35
	50–59	76	37,81
	60 και άνω	18	8,96

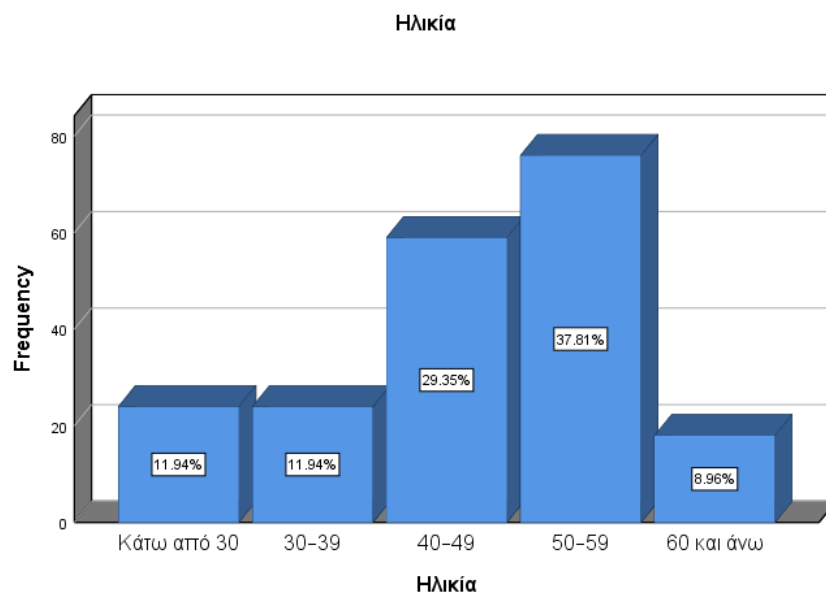
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πτυχίο	100	49,75
	Δεύτερο Πτυχίο	15	7,46
	Μετεκπαίδευση	– 3	1,49
	Διδασκαλείο		
	Μεταπτυχιακό	60	29,85
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	22	10,95
	Διδακτορικό	1	0,50

Σχετικά με το φύλο, η πλειοψηφία (61,69%, $N=124$) αποτελούνταν από γυναίκες.



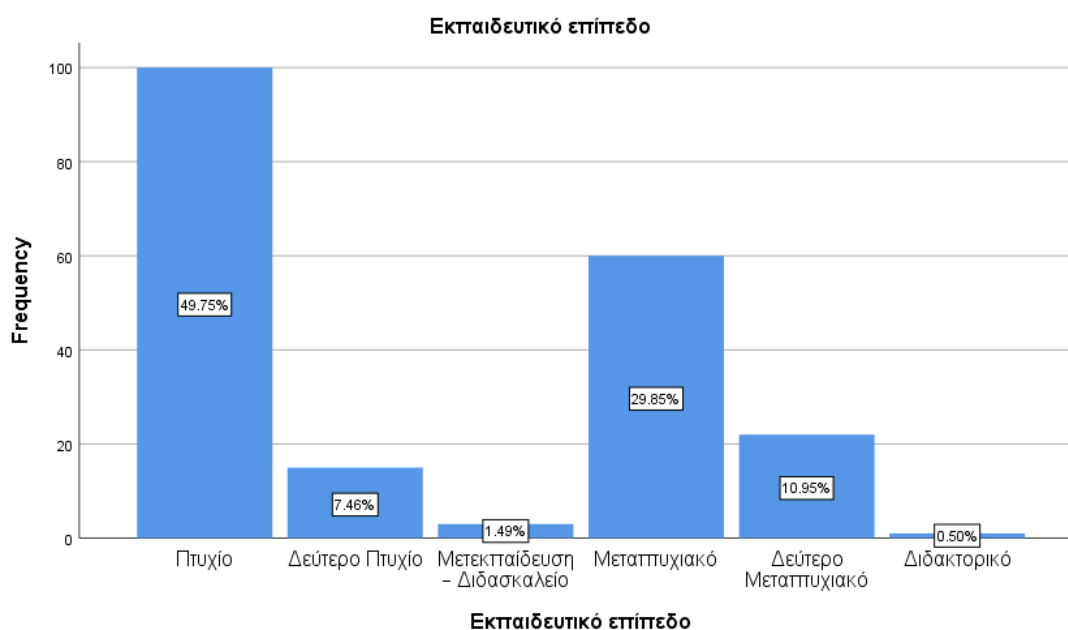
Γράφημα 2: Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία, το 37,81% ($N=76$) είναι 50–59 ετών και το 29,35% ($N=59$) 40–49 ετών.



Γράφημα 3: Ηλικία

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,75%, N=100) διέθεταν βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 29,85% (N=60) είχε ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Επιπλέον, ποσοστό 10,95% (N=22) ανέφερε την κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου.



Γράφημα 4: Εκπαιδευτικό επίπεδο

2.1.1.1 Επαγγελματικά στοιχεία

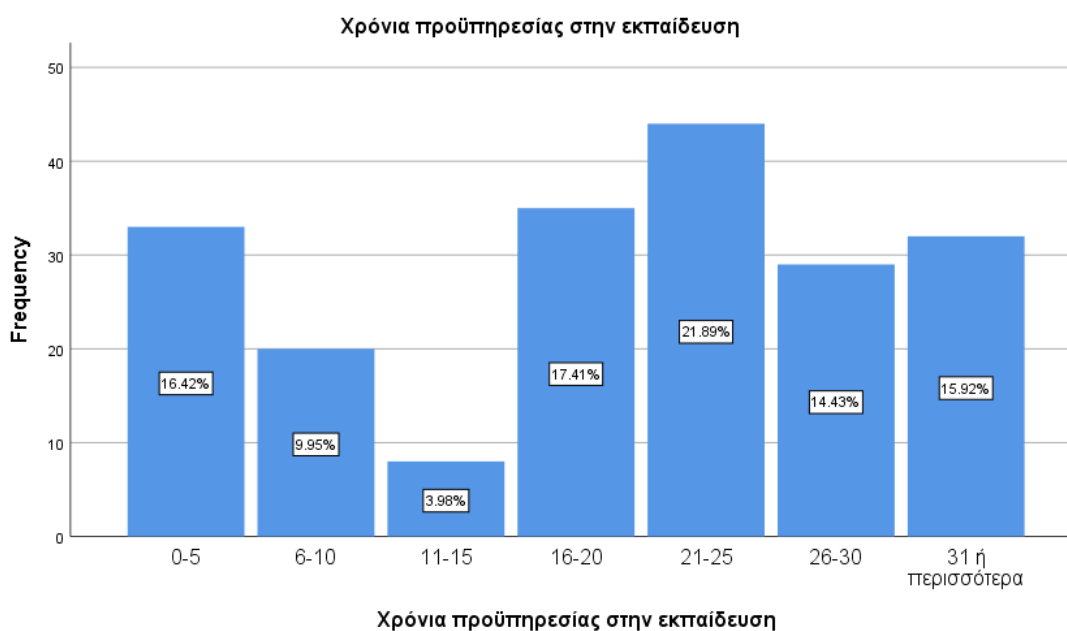
Ο παρακάτω Πίνακας παρουσιάζει τα επαγγελματικά στοιχεία των 201 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 3: Επαγγελματικά στοιχεία

Επαγγελματικά στοιχεία	Κατηγορίες	N	%
Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	33	16,42
	6-10	20	9,95
	11-15	8	3,98
	16-20	35	17,41
	21-25	44	21,89
	26-30	29	14,43
	31 ή περισσότερα	32	15,92
Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο	0-5	110	54,73
	6-10	25	12,44
	11-15	28	13,93
	16-20	23	11,44
	21+	15	7,46
Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο	Μόνιμος/η	147	73,13

	Αναπληρωτής/τρια	54	26,87
Ειδικότητα	Δάσκαλος	124	62,00
	Ειδική αγωγή	37	18,50
	Ειδικότητες	39	19,50
Περιοχή του σχολείου	Αστική	98	48,76
	Ημι-αστική	58	28,86
	Αγροτική	45	22,39
Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο	Έως 30	31	15,42
	31–90	41	20,40
	91–120	19	9,45
	121–250	85	42,29
	251–300	17	8,46
	301 και πάνω	8	3,98

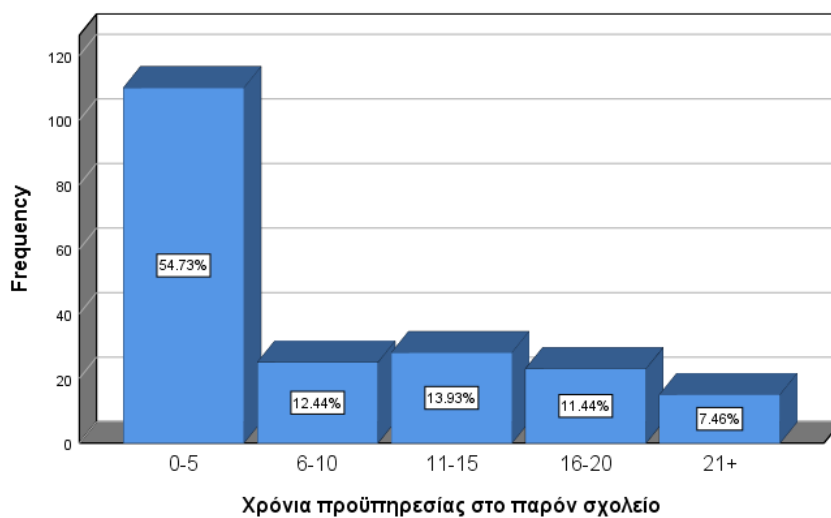
Σχετικά με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το 21,89% ($N=44$) έχουν 21-25 χρόνια προϋπηρεσίας, το 17,41% ($N=35$) 16-20, το 16,42% ($N=33$) 0-5, το 15,92% ($N=32$) πάνω από 30 και το 14,43% ($N=29$) 26-30 χρόνια.



Γράφημα 5: Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Αναφορικά με την προϋπηρεσία στο παρόν σχολείο, το 54,73% ($N=110$) έχουν 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 13,93% ($N=28$) 11-15, το 12,44% ($N=25$) 6-10 και το 11,44% ($N=23$) 16-20.

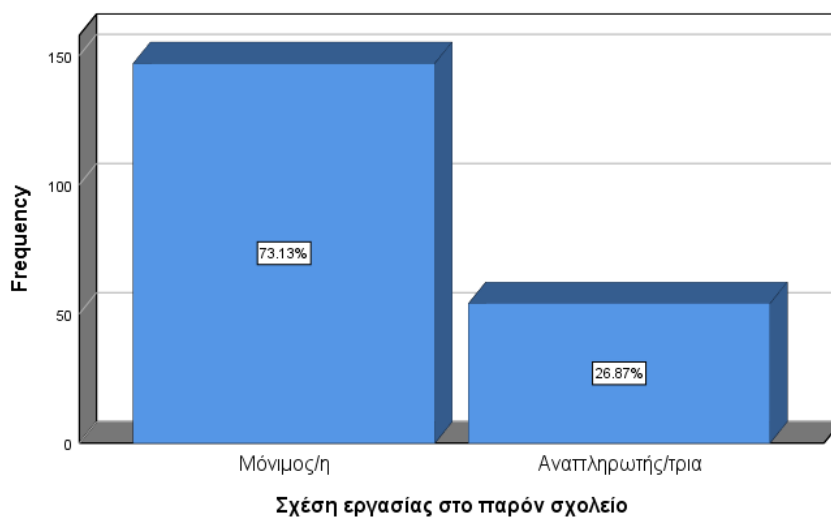
Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο



Γράφημα 6: Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

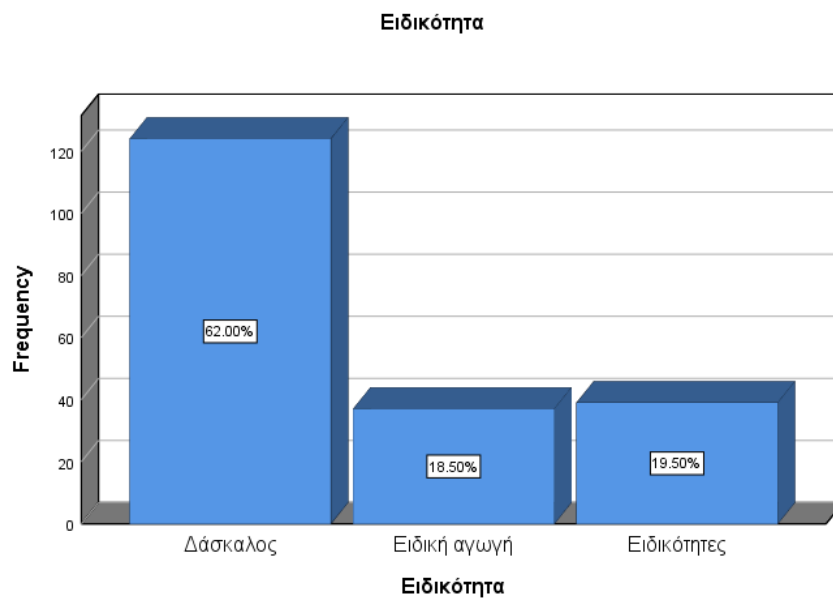
Όσον αφορά τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο, το 73,13% ($N=147$) αποτελείται από μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς, ενώ το 26,87% ($N=54$) από αναπληρωτές/τριες.

Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο



Γράφημα 7: Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Σχετικά με την ειδικότητα, το 62,00% ($N=124$) είναι δάσκαλοι, το 19,50% ($N=39$) εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και το 18,50% ($N=37$) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.



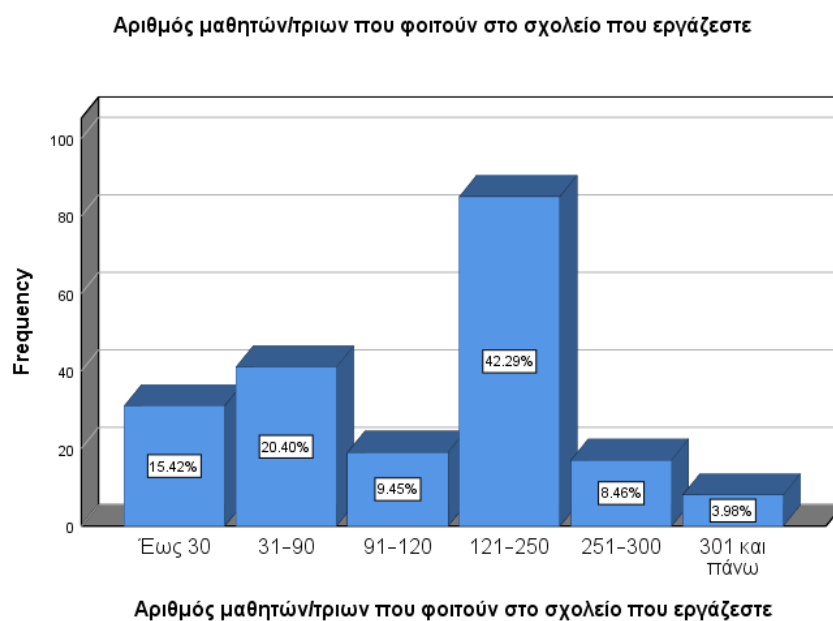
Γράφημα 8: Ειδικότητα

Αναφορικά με τη περιοχή σχολικής μονάδας, το 48,76% ($N=98$) εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 28,86% ($N=58$) σε ημι-αστική και το 22,39% ($N=45$) σε αγροτική.



Γράφημα 9: Περιοχή του σχολείου εργασίας

Όσον αφορά τον αριθμό μαθητών σχολείου, το 42,29% ($N=85$) εργάζονται σε σχολείο όπου φοιτούν 121–250 μαθητές/τριες, το 20,40% ($N=41$) σε σχολεία 31–90 μαθητών, το 15,42% ($N=31$) σε σχολεία με έως 30 μαθητές και το 9,45% ($N=19$) σε σχολεία 91–120 μαθητών.



Γράφημα 10: Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο εργασίας

2.1.2 Κίνητρα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των κατηγοριών 1) Εσωτερική κινητοποίηση και 2) Εξωτερική κινητοποίηση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα 1-5 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

2.1.2.1 Εσωτερική κινητοποίηση

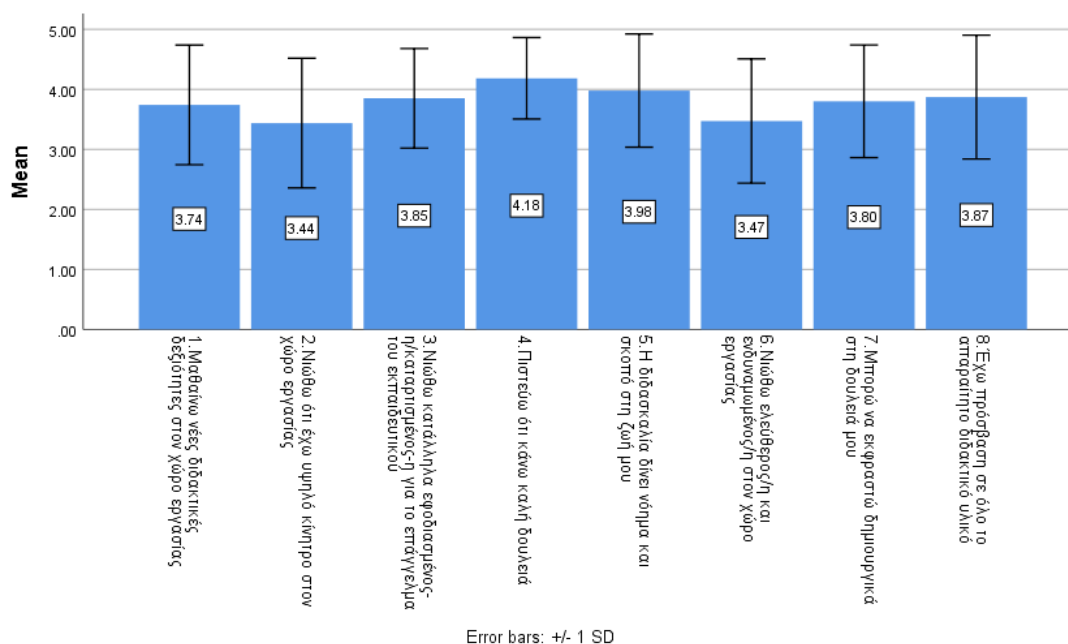
Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι πιστεύουν ότι κάνουν καλή δουλειά ($M.O.=4,18$, $T.A.=0,68$), ότι η διδασκαλία δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή τους ($M.O.=3,98$, $T.A.=0,94$), ότι έχουν πρόσβαση σε όλο το απαραίτητο διδακτικό υλικό ($M.O.=3,87$, $T.A.=1,03$), ότι νιώθουν κατάλληλα εφοδιασμένοι-ες/καταρτισμένοι-ες για την εργασία του εκπαιδευτικού ($M.O.=3,85$, $T.A.=0,83$), ότι μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά στη δουλειά τους ($M.O.=3,80$, $T.A.=0,94$) και ότι μαθαίνουν νέες διδακτικές δεξιότητες στον χώρο εργασίας ($M.O.=3,74$, $T.A.=1,00$). Ακόμη, έτειναν να συμφωνήσουν ότι νιώθουν πως είναι ελεύθεροι/ες και ενδυναμωμένοι/ες στον χώρο εργασίας ($M.O.=3,47$, $T.A.=1,03$) και ότι έχουν υψηλό κίνητρο στον χώρο εργασίας ($M.O.=3,44$, $T.A.=1,08$).

Πίνακας 4: Εσωτερική κινητοποίηση

Εσωτερική κινητοποίηση	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
4.Θεωρώ ότι κάνω καλή δουλειά	2	5	4,18	0,68
5.Η διδασκαλία δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	1	5	3,98	0,94
8.Έχω πρόσβαση σε όλο το απαραίτητο διδακτικό υλικό	1	5	3,87	1,03
3.Νιώθω κατάλληλα εφοδιασμένος-η/καταρτισμένος-η για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1	5	3,85	0,83
7.Μπορώ να εκφραστώ δημιουργικά στη δουλειά μου	1	5	3,80	0,94
1.Μαθαίνω νέες διδακτικές δεξιότητες στον χώρο εργασίας	1	5	3,74	1,00

6.Νιώθω ελεύθερος/η και ενδυναμωμένος/η στον χώρο εργασίας 1 5 3,47 1,03

2.Νιώθω ότι έχω υψηλό κίνητρο στον χώρο εργασίας 1 5 3,44 1,08



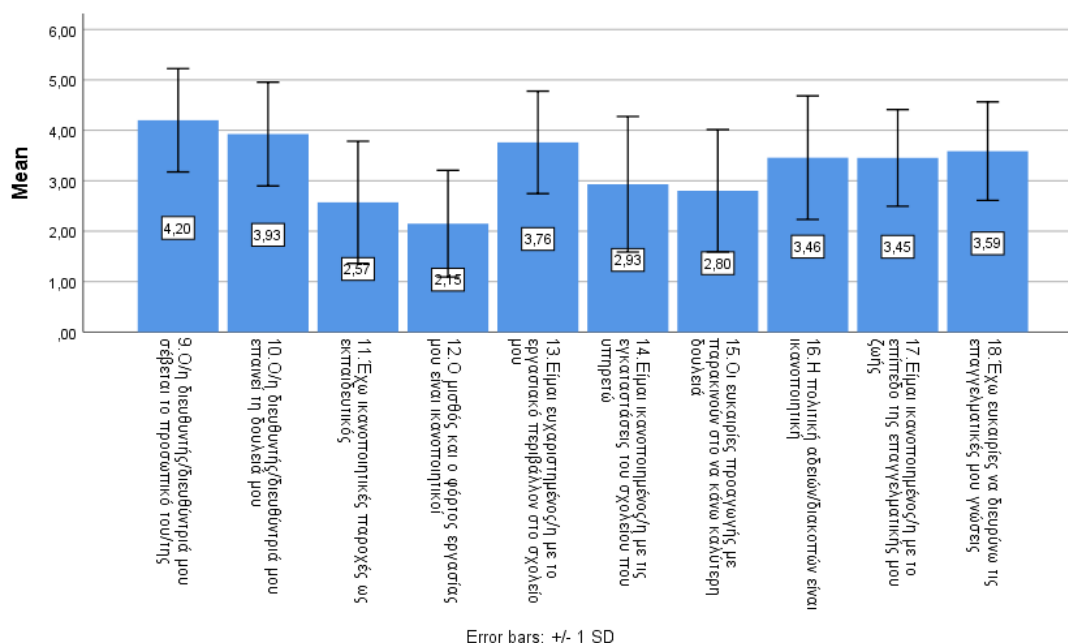
Γράφημα 11: Εσωτερική κινητοποίηση

2.1.2.2 Εξωτερική κινητοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι ο/η διευθυντής/διευθύντριά τους σέβεται το προσωπικό του/της ($M.O.=4,20$, $T.A.=1,02$), ότι επαινεί τη δουλειά τους ($M.O.=3,93$, $T.A.=1,03$) και ότι είναι ευχαριστημένοι/ες με το εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο τους ($M.O.=3,76$, $T.A.=1,02$). Επιπλέον, έδειξαν τάση συμφωνίας στο ότι έχουν ευκαιρίες να διεκδικούν τις επαγγελματικές τους γνώσεις ($M.O.=3,59$, $T.A.=0,98$), ότι η πολιτική αδειών/διακοπών είναι ικανοποιητική ($M.O.=3,46$, $T.A.=1,22$) και ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με το επίπεδο της επαγγελματικής τους ζωής ($M.O.=3,45$, $T.A.=0,96$). Στις υπόλοιπες προτάσεις παρατηρήθηκε ουδετερότητα και τάση διαφωνίας.

Πίνακας 5: Εξωτερική κινητοποίηση

Εξωτερική κινητοποίηση	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
9.Ο/η διευθυντής/διευθύντρια σέβεται το προσωπικό του/της	1	5	4,20	1,02
10.Ο/η διευθυντής/διευθύντρια μου επαινεί τη δουλειά μου	1	5	3,93	1,03
13.Είμαι ευχαριστημένος/η με το εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο μου	1	5	3,76	1,02
10.Έχω ευκαιρίες να διευρύνω τις επαγγελματικές μου γνώσεις	1	5	3,59	0,98
16.Η πολιτική αδειών/διακοπών είναι ικανοποιητική	1	5	3,46	1,22
17.Είμαι ικανοποιημένος/η με το επίπεδο της επαγγελματικής μου ζωής	1	5	3,45	0,96
14.Είμαι ικανοποιημένος/η με τις εγκαταστάσεις του σχολείου που υπηρετώ	1	5	2,93	1,34
15.Οι ευκαιρίες προαγωγής με παρακινούν στο να κάνω καλύτερη δουλειά	1	5	2,80	1,21
11.Έχω ικανοποιητικές παροχές ως εκπαιδευτικός	1	5	2,57	1,21
12.Ο μισθός και ο φόρτος εργασίας μου είναι ικανοποιητικοί	1	5	2,15	1,06



Γράφημα 12: Εξωτερική κινητοποίηση

2.1.3 Μετασχηματιστική ηγεσία

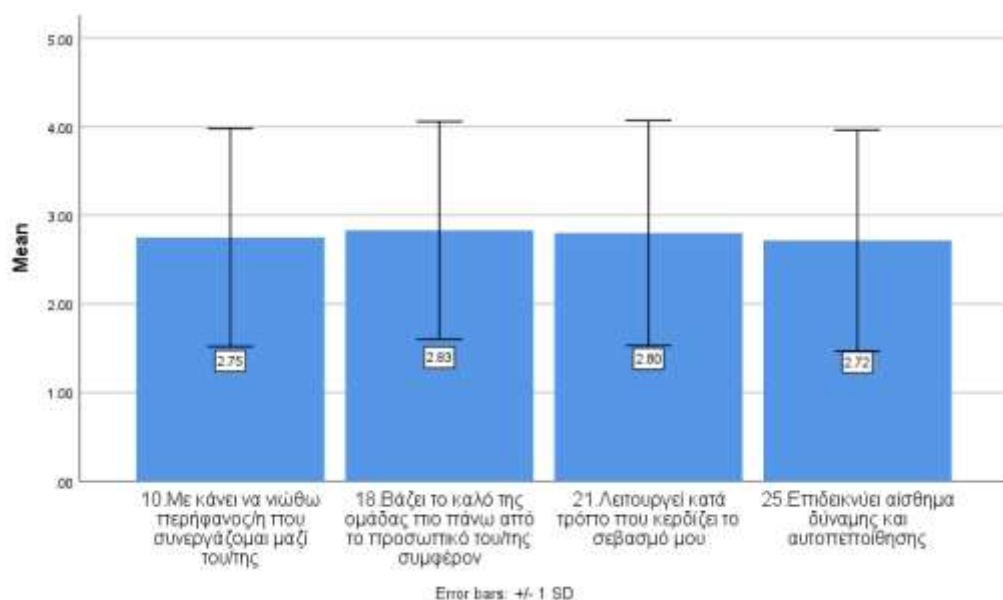
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία μέσω των παραγόντων 1) Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής, 2) Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής, 3) Εμπνευσμένη παρακίνηση, 4) Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων και 5) Εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την συχνότητα των ενεργειών των άμεσα προϊστάμενων τους (Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/μένη του σχολείου) μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (0= Καθόλου, 1= Μία φορά στο τόσο, 2= Μερικές φορές, 3= Αρκετά συχνά, 4= Συνήθως, αν όχι πάντα).

2.1.3.1 Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι ο άμεσα προϊστάμενός τους αρκετά συχνά βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον ($M.O.=2,83$, $T.A.=1,23$), λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό τους ($M.O.=2,80$, $T.A.=1,27$), τους κάνει να νιώθουν περήφανοι/ες που συνεργάζονται μαζί του/της ($M.O.=2,75$, $T.A.=1,23$) και επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης ($M.O.=2,72$, $T.A.=1,25$).

Πίνακας 6: Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής

Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	0	4	2,83	1,23
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου	0	4	2,80	1,27
10.Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	0	4	2,75	1,23
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	0	4	2,72	1,25



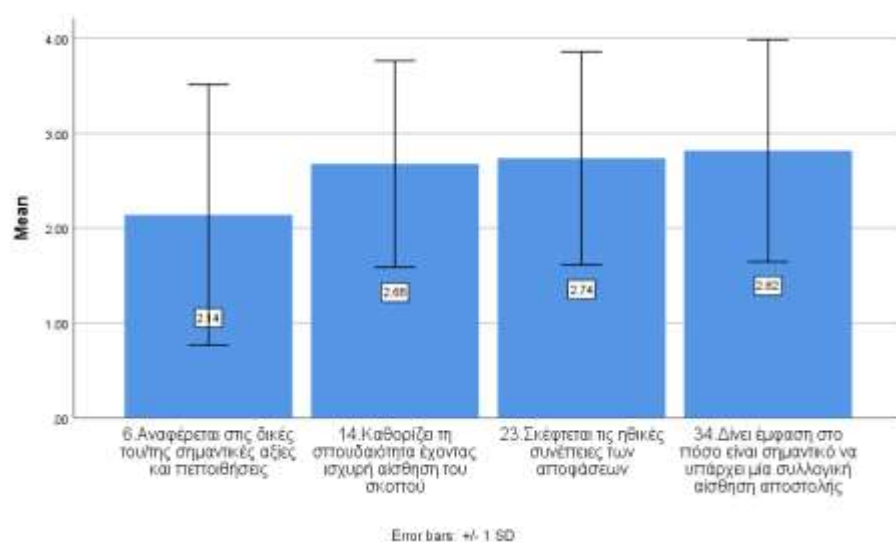
Γράφημα 13: Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής

2.1.3.2 Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιδεικνύουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη συχνότητα με την οποία οι προϊστάμενοί τους καλλιεργούν ένα κοινό αίσθημα αποστολής (M.O.=2,82, T.A.=1,17), συνεκτιμούν τις ηθικές προεκτάσεις των αποφάσεών τους (M.O.=2,74, T.A.=1,12) και λειτουργούν με ξεκάθαρο προσανατολισμό προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (M.O.=2,68, T.A.=1,09).

Πίνακας 7: Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής

Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
34.Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής	0	4	2,82	1,17
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	0	4	2,74	1,12
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	0	4	2,68	1,09
6.Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	0	4	2,14	1,37



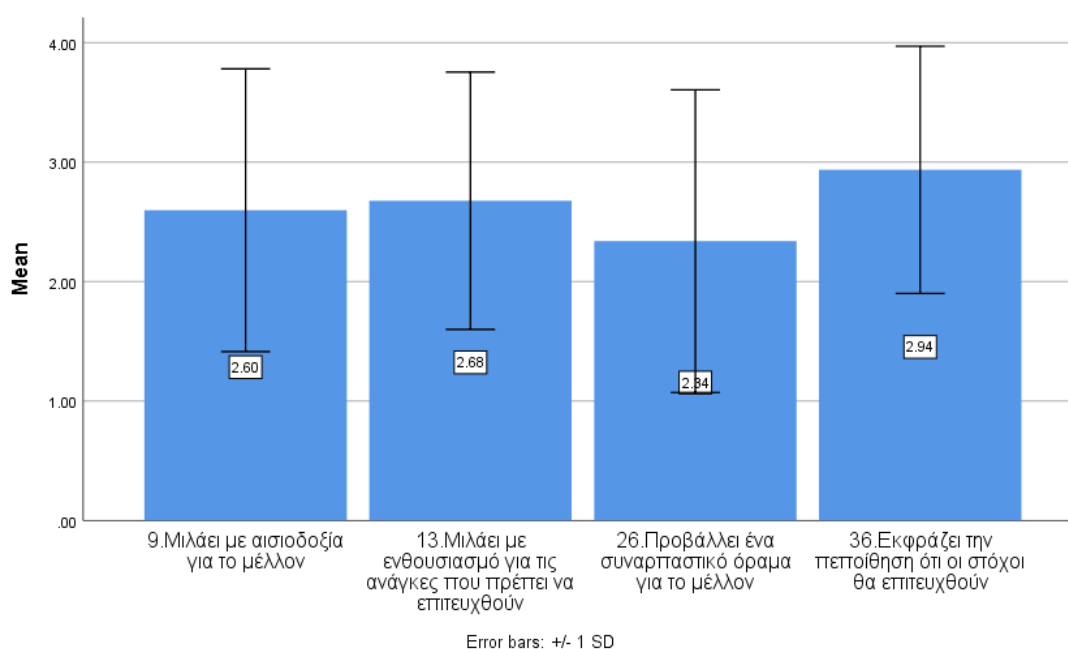
Γράφημα 14: Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής

2.1.3.3 Εμπνευσμένη παρακίνηση

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι άμεσα προϊστάμενοί τους, σε αρκετά συχνό βαθμό, μεταδίδουν την εμπιστοσύνη τους ως προς την επιτυχή επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. ($M.O.=2,94$, $T.A.=1,03$) και μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν ($M.O.=2,68$, $T.A.=1,08$). Επιπλέον, μερικές φορές έως αρκετά συχνά μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον ($M.O.=2,60$, $T.A.=1,18$).

Πίνακας 8: Εμπνευσμένη παρακίνηση

Εμπνευσμένη παρακίνηση	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
36.Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	0	4	2,94	1,03
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν	0	4	2,68	1,08
9.Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	0	4	2,60	1,18
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	0	4	2,34	1,27



Γράφημα 15: Εμπνευσμένη παρακίνηση

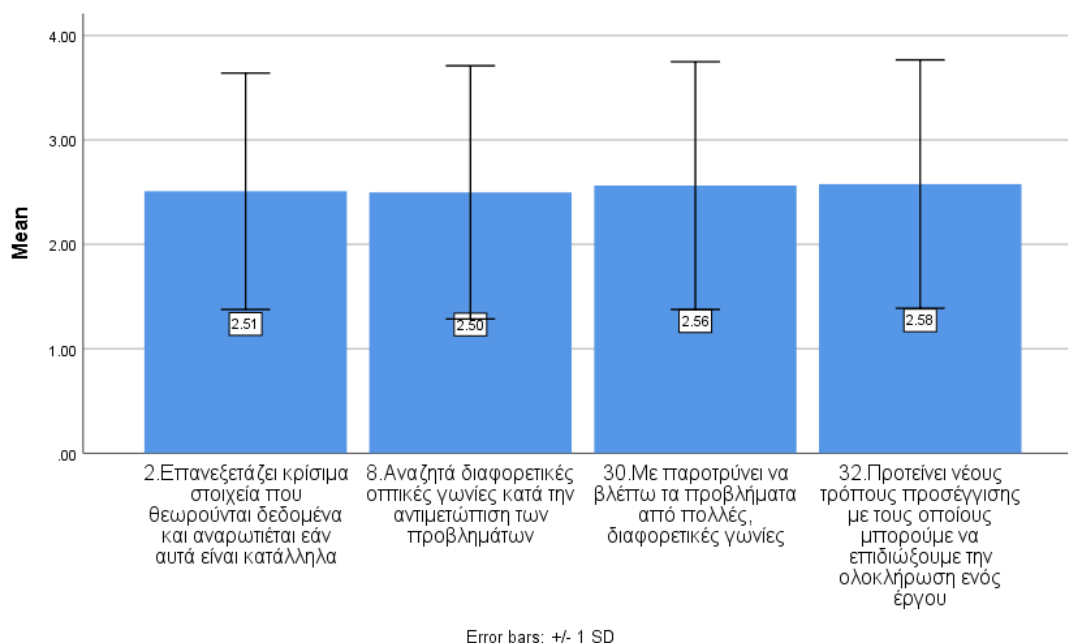
2.1.3.4 Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν κατά διαστήματα έως αρκετά συχνά καινοτόμες ιδέες και διαφορετικούς τρόπους δράσης, προκειμένου να διευκολυνθεί η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων ($M.O.=2,58$, $T.A.=1,19$), τους παροτρύνει να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες ($M.O.=2,56$, $T.A.=1,19$), επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που

θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα ($M.O.=2,51$, $T.A.=1,13$) και αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ($M.O.=2,50$, $T.A.=1,21$).

Πίνακας 9: Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων

Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
32.Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	0	4	2,58	1,19
30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες	0	4	2,56	1,19
2.Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα	0	4	2,51	1,13
8.Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	0	4	2,50	1,21



Γράφημα 16: Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων

2.1.3.5 .Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

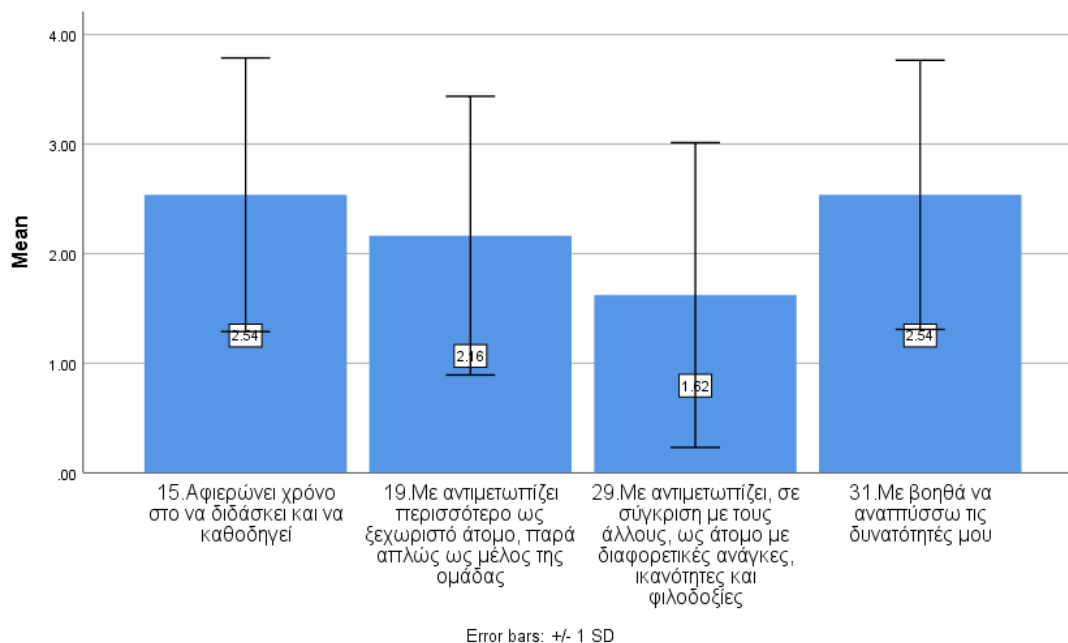
Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών παρέχουν, με συχνότητα που κυμαίνεται από μέτρια έως αρκετά υψηλή, υποστήριξη που ευνοεί την εξέλιξη των δεξιοτήτων και την περαιτέρω ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δυνατοτήτων. ($M.O.=2,54$, $T.A.=1,23$) και αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί ($M.O.=2,54$, $T.A.=1,25$). Οι υπόλοιπες προτάσεις που αφορούν το εξατομικευμένο ενδιαφέρον παρατηρήθηκαν με μέτρια συχνότητα.

Πίνακας 10: Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου	0	4	2,54	1,23
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	0	4	2,54	1,25
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας	0	4	2,16	1,27

29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες

0 4 1,62 1,39



Γράφημα 17: Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

2.1.4 Συναλλακτική ηγεσία

Η τρέχουσα ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συναλλακτική ηγεσία μέσω των παραγόντων 1) Αμοιβή με βάση την επίδοση και 2) Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την συχνότητα των ενεργειών των άμεσα προϊσταμένων τους (Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/μένη του σχολείου) μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (0= Καθόλου, 1= Μία φορά στο τόσο, 2= Μερικές φορές, 3= Αρκετά Συχνά, 4= Συνήθως, αν όχι πάντα).

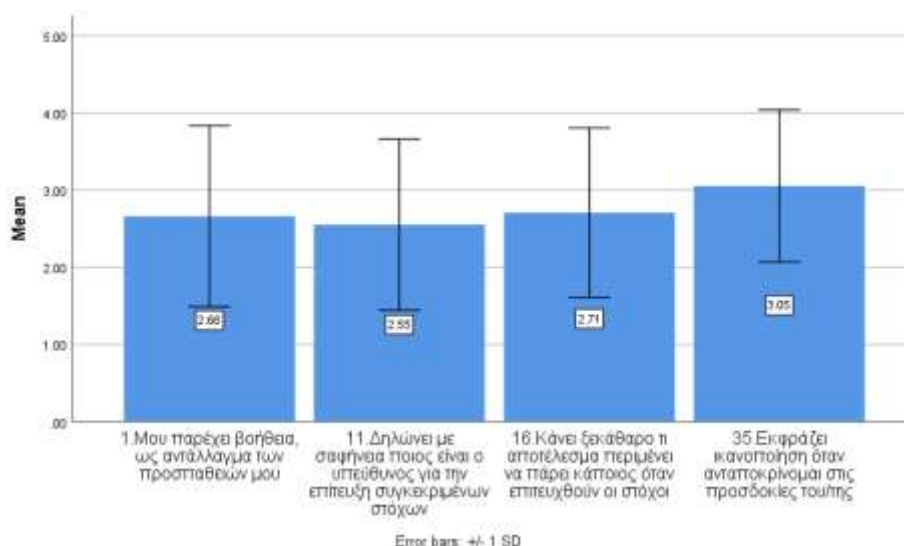
2.1.4.1 Αμοιβή με βάση την επίδοση

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υιοθετούν αρκετά συχνά πρακτικές που συνδέονται με την αναγνώριση της απόδοσης και τη σαφή στοχοθέτηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι προϊστάμενοί τους επιβραβεύουν λεκτικά την ανταπόκριση στις προσδοκίες τους ($M.O. = 3,05$, $T.A. = 0,99$), διευκρινίζουν

τα αναμενόμενα αποτελέσματα της επίτευξης των στόχων ($M.O.=2,71$, $T.A.=1,10$) και προσφέρουν υποστήριξη σε ανταπόδοση της προσπάθειας που καταβάλλεται ($M.O.=2,66$, $T.A.=1,17$). Επιπλέον, φαίνεται ότι καθορίζουν με σχετική σαφήνεια τα άτομα που αναλαμβάνουν την ευθύνη για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων ($M.O.=2,55$, $T.A.=1,11$)

Πίνακας 11: Αμοιβή με βάση την επίδοση

Αμοιβή με βάση την επίδοση	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
35.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	0	4	3,05	0,99
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι	0	4	2,71	1,10
1.Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	0	4	2,66	1,17
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	0	4	2,55	1,11



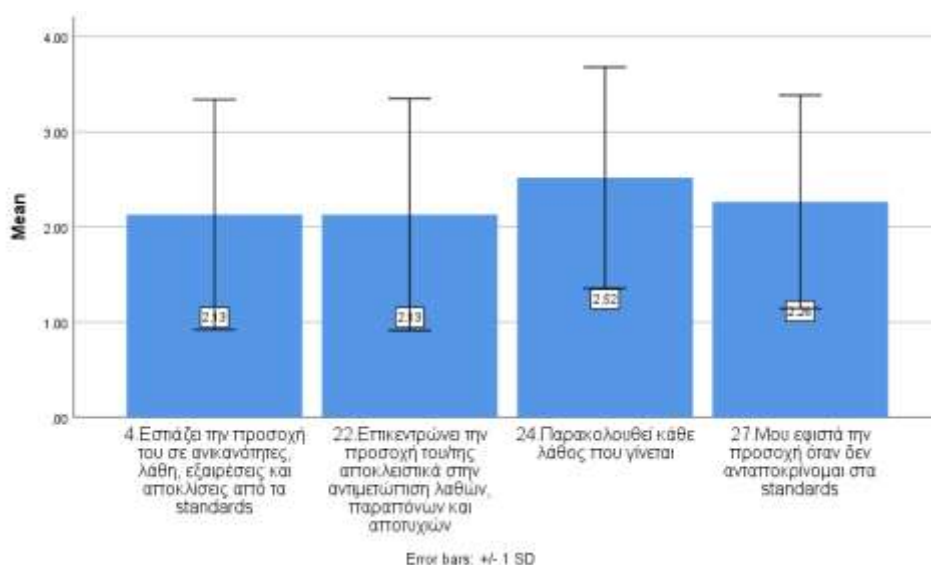
Γράφημα 18: Αμοιβή με βάση την επίδοση

2.1.4.2 Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι άμεσοι προϊστάμενοί τους επιδεικνύουν, σε μέτριο βαθμό, τάση να εστιάζουν και να παρακολουθούν τα λάθη που προκύπτουν κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων ($M.O.=2,52$, $T.A.=1,16$). Οι υπόλοιπες προτάσεις που αφορούν την ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία παρατηρήθηκαν με μέτρια συχνότητα

Πίνακας 12: Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	0	4	2,52	1,16
27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards	0	4	2,26	1,12
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	0	4	2,13	1,22
4.Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards	0	4	2,13	1,21



Γράφημα 19: Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

2.1.5 Παθητική ηγεσία

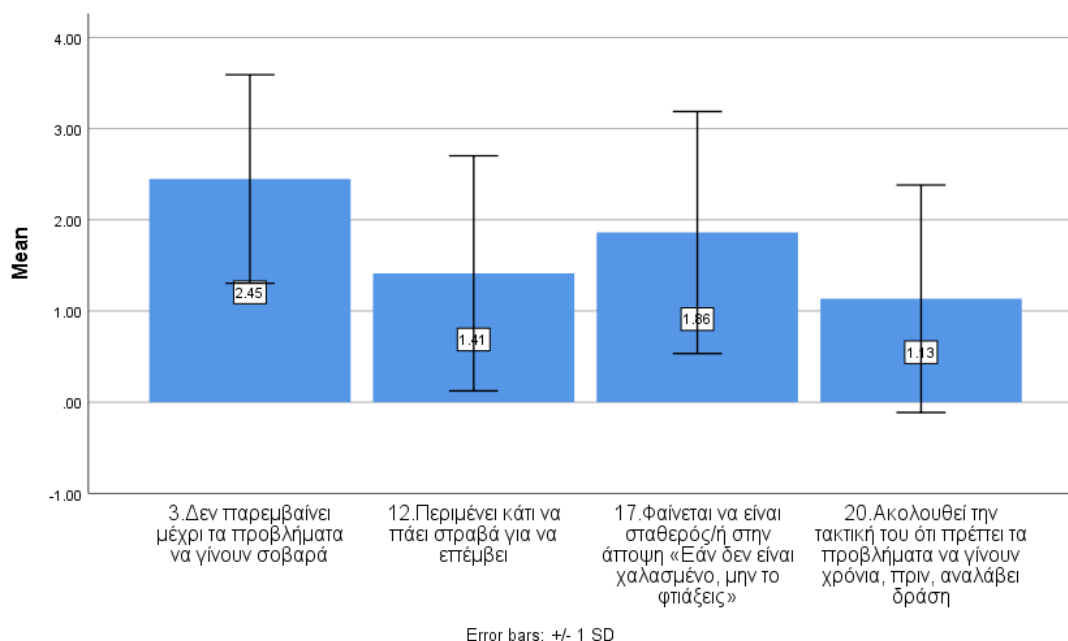
Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παθητική ηγεσία μέσω των παραγόντων 1) Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία και 2) Laissez-Faire ηγεσία. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την συχνότητα των ενεργειών των άμεσα προϊσταμένων τους (Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/μένη του σχολείου) μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (0= Καθόλου, 1= Μία φορά στο τόσο, 2= Μερικές φορές, 3= Αρκετά Συχνά, 4= Συνήθως, αν όχι πάντα).

2.1.5.1 Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκρίθηκαν ότι ο άμεσα προϊστάμενός τους μερικές φορές έως αρκετά συχνά δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά (*M.O.*=2,45, *T.A.*=1,14) και μερικές φορές φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις» (*M.O.*=1,86, *T.A.*=1,33). Οι υπόλοιπες προτάσεις που αφορούν την παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία παρατηρήθηκαν με χαμηλή συχνότητα

Πίνακας 13: Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	0	4	2,45	1,14
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	0	4	1,86	1,33
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	0	4	1,41	1,29
20. Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση	0	4	1,13	1,25



Γράφημα 20: Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία

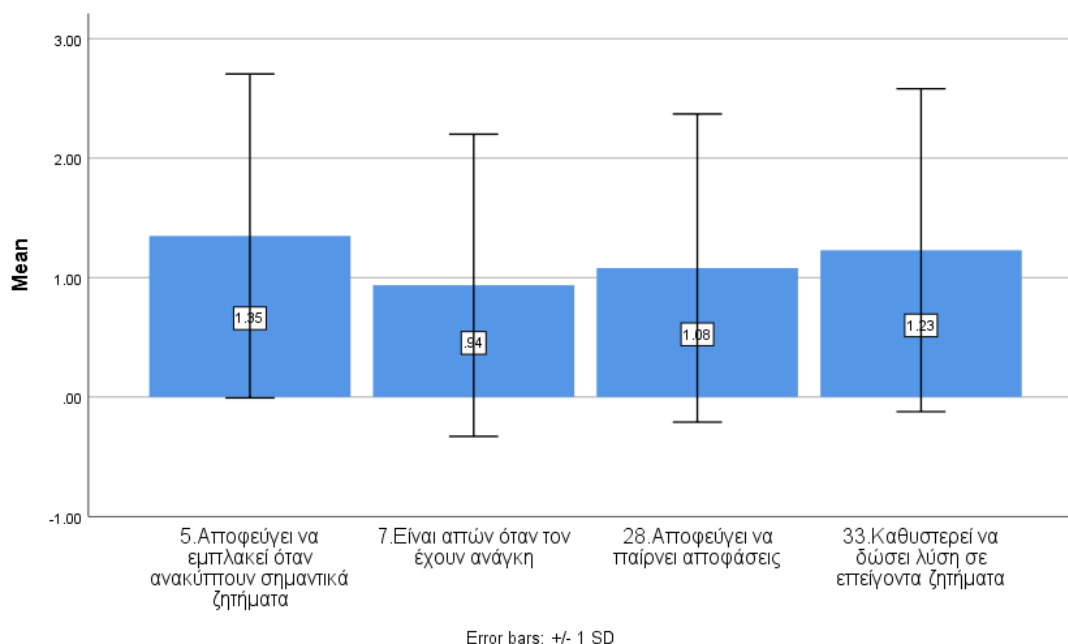
2.1.5.2 Laissez-Faire ηγεσία

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποδεικνύουν ότι οι άμεσοι προϊστάμενοί τους εμφανίζουν σε χαμηλό βαθμό χαρακτηριστικά παθητικής ηγεσίας, καθώς μόνο περιστασιακά αποφεύγουν να εμπλακούν στην αντιμετώπιση σημαντικών ζητημάτων ($M.O.=1,35$, $T.A.=1,36$), καθυστερούν να ανταποκριθούν σε επείγουσες καταστάσεις ($M.O.=1,23$, $T.A.=1,35$), διστάζουν να λάβουν αποφάσεις ($M.O.=1,08$, $T.A.=1,29$) ή δεν είναι διαθέσιμοι όταν οι υφιστάμενοί τους χρειάζονται την υποστήριξή τους ($M.O.=0,94$, $T.A.=1,27$)

Πίνακας 14: Laissez-Faire ηγεσία

Laissez-Faire ηγεσία	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
5.Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	0	4	1,35	1,36
33.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα	0	4	1,23	1,35

28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	0	4	1,08	1,29
7.Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη	0	4	0,94	1,27



Γράφημα 21: Laissez-Faire ηγεσία

2.1.6 Επαγγελματική ικανοποίηση

Η τρέχουσα ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα 1-5 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι συνήθως το επάγγελμά τους είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριούνται ($M.O.=3,95$, $T.A.=1,03$), ότι προς το παρόν, είναι ικανοποιημένοι/ες με τη δουλειά τους ($M.O.=3,74$, $T.A.=1,11$), ότι αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι/ες με την παρούσα δουλειά τους ($M.O.=3,68$, $T.A.=1,12$), ότι τους αρέσει η δουλειά τους περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων ($M.O.=3,67$, $T.A.=1,06$), ότι τις περισσότερες μέρες είναι ενθουσιασμένοι/ες με τη δουλειά τους ($M.O.=3,65$, $T.A.=1,06$), ότι αισθάνονται ότι είναι πιο ευτυχισμένοι/ες στη δουλειά τους, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους

($M.O.=3,63$, $T.A.=1,21$) και ότι βρίσκουν πραγματική απόλαυση στη δουλειά τους ($M.O.=3,62$, $T.A.=1,13$).

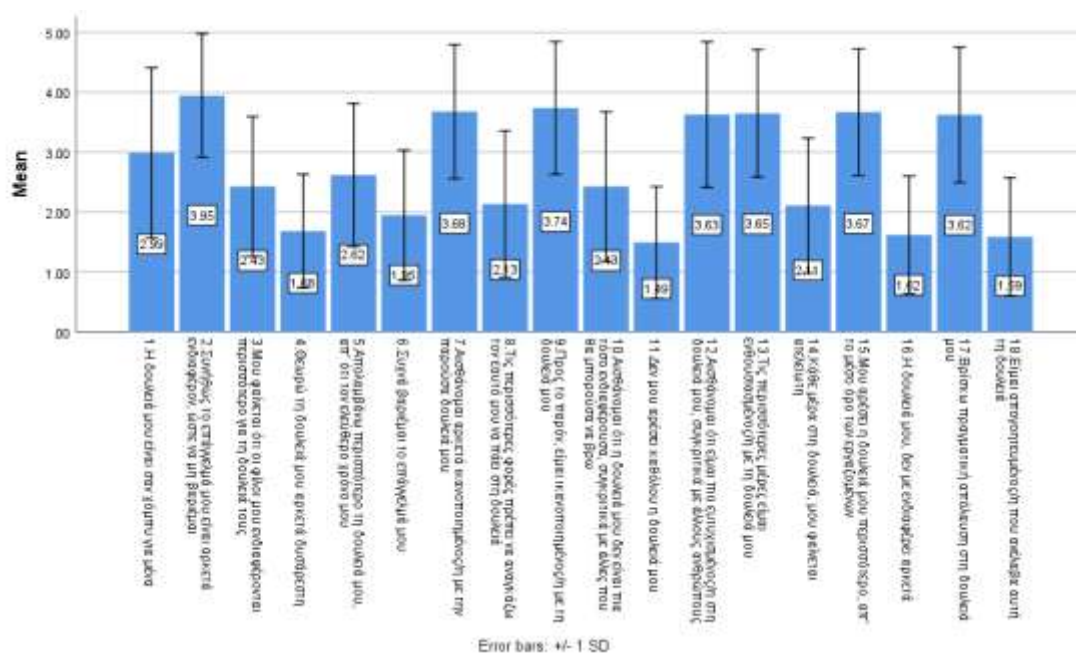
Επίσης, έτειναν να διαφωνήσουν ότι αισθάνονται ότι η δουλειά τους δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσαν να βρουν ($M.O.=2,43$, $T.A.=1,25$) και ότι τους φαίνεται ότι οι φίλοι τους ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους ($M.O.=2,43$, $T.A.=1,17$). Επιπλέον, διαφώνησαν ότι τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζουν τον εαυτό τους να πάει στη δουλειά ($M.O.=2,13$, $T.A.=1,22$), ότι κάθε μέρα στη δουλειά, τους φαίνεται ατελείωτη ($M.O.=2,11$, $T.A.=1,13$), ότι συχνά βαριούνται το επάγγελμά τους ($M.O.=1,95$, $T.A.=1,09$), ότι θεωρούν τη δουλειά τους αρκετά δυσάρεστη ($M.O.=1,68$, $T.A.=0,95$) και ότι η δουλειά τους, δεν τους ενδιαφέρει αρκετά ($M.O.=1,62$, $T.A.=0,98$). Τέλος, έτειναν να διαφώνησαν απόλυτα ότι είναι απογοητευμένοι/ες που ανέλαβαν αυτή τη δουλειά ($M.O.=1,59$, $T.A.=0,99$) και ότι δεν τους αρέσει καθόλου η δουλειά τους ($M.O.=1,49$, $T.A.=0,93$).

Πίνακας 15: Επαγγελματική ικανοποίηση

Επαγγελματική ικανοποίηση	Ελ.	Μεγ.	M.O.	T.A.
2.Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι	1	5	3,95	1,03
9.Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου	1	5	3,74	1,11
7.Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου	1	5	3,68	1,12
15.Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων	1	5	3,67	1,06
13.Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου	1	5	3,65	1,06

12. Αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ως περισσότερο ευχαριστημένο από την εργασία του συγκριτικά με άλλους εργαζομένους	1	5	3,63	1,21
17.Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου	1	5	3,62	1,13
1.Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα	1	5	2,99	1,42
5.Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου	1	5	2,62	1,19
10. Έχω την αίσθηση ότι η τρέχουσα εργασία μου είναι λιγότερο ελκυστική σε σχέση με άλλες θέσεις εργασίας που ενδεχομένως θα μπορούσα να διεκδικήσω [R]	1	5	2,43	1,25
3.Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους [R]	1	5	2,43	1,17
8.Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά [R]	1	5	2,13	1,22
14.Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη [R]	1	5	2,11	1,13
6.Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου [R]	1	5	1,95	1,09
4.Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη [R]	1	5	1,68	0,95
16.Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά [R]	1	5	1,62	0,98
18.Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά [R]	1	5	1,59	0,99
11.Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου [R]	1	5	1,49	0,93

R: Ερώτηση η οποία αντιστρέφεται κατά τον σχηματισμό του παράγοντα



Γράφημα 22: Επαγγελματική ικανοποίηση

2.1.7 Αφοσίωση στο σχολείο

Η τρέχουσα ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την αφοσίωση στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα 1-5 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ μέτρια, 3= Διαφωνώ λίγο, 4= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5= Συμφωνώ λίγο, 6= Συμφωνώ μέτρια, 7= Συμφωνώ απόλυτα).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν μέτρια ότι ενδιαφέρονται πραγματικά για το μέλλον του σχολείου που υπηρετούν ($M.O.=5,77$, $T.A.=1,46$) ότι θα μπορούσαν να δουλεύουν το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες ($M.O.=5,65$, $T.A.=1,41$) και ότι είναι πρόθυμοι/ες να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να βοηθήσουν στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετούν ($M.O.=5,62$, $T.A.=1,36$).

Ακόμα, συμφώνησαν λίγο ότι συνηθίζουν να λένε στους φίλους τους ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετούν ($M.O.=5,39$, $T.A.=1,48$), ότι αισθάνονται υπερήφανοι/ες να λένε στους άλλους ότι είναι μέλη του σχολείου που υπηρετούν ($M.O.=5,36$, $T.A.=1,57$), ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό τους εαυτό, όσον αφορά την

επίδοσή τους στη δουλειά ($M.O.=5,04$, $T.A.=1,62$) και ότι θεωρούν πως οι αξίες τους συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετούν ($M.O.=4,98$, $T.A.=1,51$).

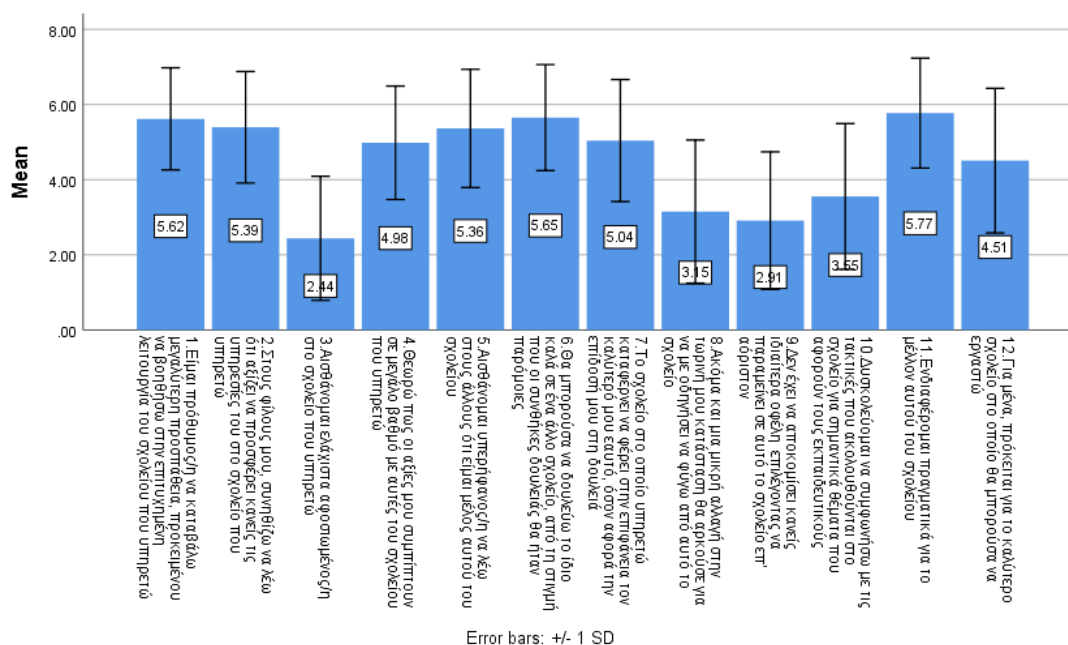
Ακόμη, διαφώνησαν λίγο ότι ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή τους κατάσταση θα αρκούσε για να τους οδηγήσει να φύγουν από αυτό το σχολείο ($M.O.=3,15$, $T.A.=1,90$) και ότι δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον ($M.O.=2,91$, $T.A.=1,83$). Τέλος, διαφώνησαν σε μέτριο έως μικρό βαθμό ότι αισθάνονται ελάχιστα αφοσιωμένοι/ες στο σχολείο που υπηρετούν ($M.O.=2,44$, $T.A.=1,65$).

Πίνακας 16: Αφοσίωση στο σχολείο

Αφοσίωση στο σχολείο	Ελ.	Μεγ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου	1	7	5,77	1,46
6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες	1	7	5,65	1,41
1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ	1	7	5,62	1,36
2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ	1	7	5,39	1,48
5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου	1	7	5,36	1,57
7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά	1	7	5,04	1,62
4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ	1	7	4,98	1,51

12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ	1	7	4,51	1,92
10.Δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς [R]	1	7	3,55	1,94
8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο [R]	1	7	3,15	1,90
9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον [R]	1	7	2,91	1,83
3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ [R]	1	7	2,44	1,65

R: Ερώτηση η οποία αντιστρέφεται κατά τον σχηματισμό του παράγοντα



Γράφημα 23: Αφοσίωση στο σχολείο

2.2 Επαγωγική στατιστική

2.2.4 Ανάλυση αξιοπιστίας

Αναφορικά με την κινητοποίηση, υψηλή αξιοπιστία παρατηρήθηκε τόσο για την «Εσωτερική κινητοποίηση» ($\alpha=0,84$) όσο για την «Εξωτερική κινητοποίηση» ($\alpha=0,84$).

Άριστη αξιοπιστία παρατηρήθηκε για την «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($\alpha=0,96$), υψηλή για τους παράγοντες της «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ($\alpha=0,88$), «Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής» ($\alpha=0,84$), «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ($\alpha=0,84$) και «Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής» ($\alpha=0,81$) και ικανοποιητική για το «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» ($\alpha=0,72$).

Ικανοποιητική αξιοπιστία παρατηρήθηκε για τη «Συναλλακτική ηγεσία» ($\alpha=0,73$) και τους παράγοντες της «Αμοιβή με βάση την επίδοση» ($\alpha=0,79$) και «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($\alpha=0,73$).

Υψηλή αξιοπιστία παρατηρήθηκε για τη «Παθητική ηγεσία» ($\alpha=0,84$) και για τον παράγοντα της «Laissez-Faire ηγεσία» ($\alpha=0,85$) ενώ μέτρια ήταν η αξιοπιστία στην «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($\alpha=0,61$).

Η «Επαγγελματική ικανοποίηση» εμφάνισε άριστη αξιοπιστία ($\alpha=0,93$) και η «Αφοσίωση στο σχολείο» υψηλή ($\alpha=0,89$).

Πίνακας 17: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντες	Ερωτήσεις	Cronbach
Εσωτερική κινητοποίηση	1-8	0,84
Εξωτερική κινητοποίηση	9-18	0,84
Μετασχηματιστική ηγεσία ⁽¹⁾⁽²⁾	2, 8-10, 13-15, 18-19, 21, 23, 25-26, 30-32, 34, 36	0,96

Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	10, 18, 21, 25	0,84
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής ⁽¹⁾	14, 23, 34	0,81
Εμπνευσμένη παρακίνηση	9, 13, 26, 36	0,88
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	2, 8, 30, 32	0,82
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον ⁽²⁾	15, 19, 31	0,72
Συναλλακτική ηγεσία	1, 4, 11, 16, 22, 24, 27, 35	0,73
Αμοιβή με βάση την επίδοση	1, 11, 16, 35	0,79
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	4, 22, 24, 27	0,73
Παθητική ηγεσία	3, 5, 7, 12, 17, 20, 28, 33	0,84
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	3, 12, 17, 20	0,61
Laissez-Faire ηγεσία	5, 7, 28, 33	0,85
Επαγγελματική ικανοποίηση	1-2,(3-4)R,5,6R,7,8R,9,(10-11)R,12-13,14R,15,16R,17,18R	0,93
Αφοσίωση στο σχολείο	1-2, 3R, 4-7, 8R-10R,11-12	0,89

(1) Εξαιρέθηκε η ερώτηση 6 λόγω χαμηλής φόρτισης

(2) Εξαιρέθηκε η ερώτηση 29 λόγω χαμηλής φόρτισης

2.2.5 Επίπεδα παραγόντων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα επίπεδα των παραγόντων που σχετίζονται με τα κίνητρα, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία, καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

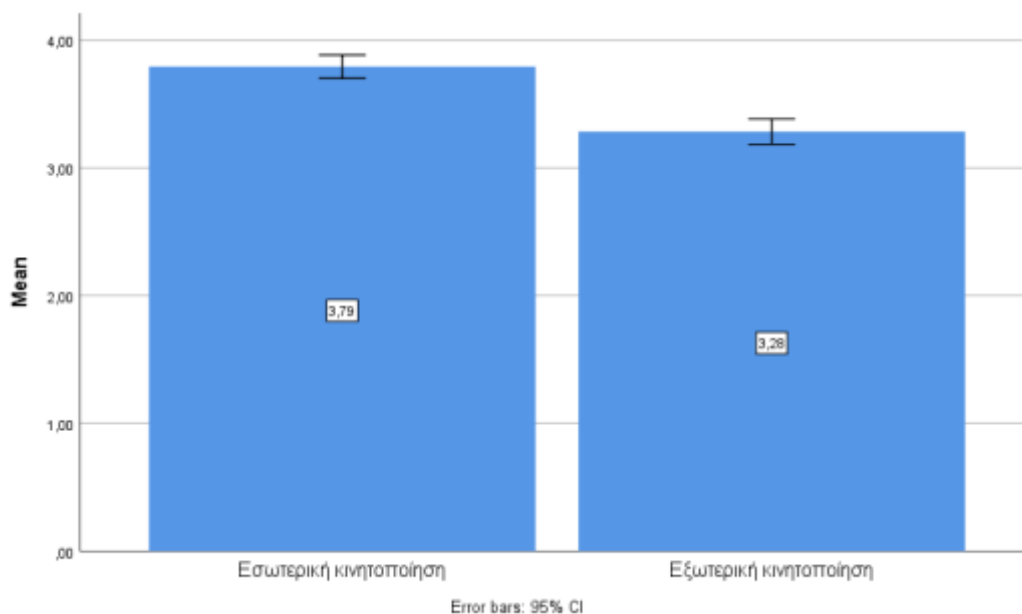
Πίνακας 18: Επίπεδα παραγόντων

Παράγοντες	M.O.	T.A.	95% δ. ε.	Εύρος
Εσωτερική κινητοποίηση	3,79	0,66	[3,70, 3,88]	1-5
Εξωτερική κινητοποίηση	3,28	0,72	[3,18, 3,38]	1-5
Μετασχηματιστική ηγεσία	2,63	0,91	[2,50, 2,75]	0-4
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	2,77	1,02	[2,63, 2,92]	0-4
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	2,74	0,96	[2,61, 2,88]	0-4
Εμπνευσμένη παρακίνηση	2,64	0,98	[2,50, 2,77]	0-4
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	2,54	0,95	[2,40, 2,67]	0-4

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,41	1,00	[2,27, 2,55]	0-4
Συναλλακτική ηγεσία	2,50	0,67	[2,41, 2,59]	0-4
Αμοιβή με βάση την επίδοση	2,74	0,86	[2,62, 2,86]	0-4
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	2,26	0,87	[2,14, 2,38]	0-4
Παθητική ηγεσία	1,43	0,88	[1,31, 1,55]	0-4
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	1,71	0,85	[1,60, 1,83]	0-4
Laissez-Faire ηγεσία	1,15	1,09	[1,00, 1,30]	0-4
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,78	0,75	[3,68, 3,89]	1-5
Αφοσίωση στο σχολείο	5,19	1,10	[5,04, 5,34]	1-7

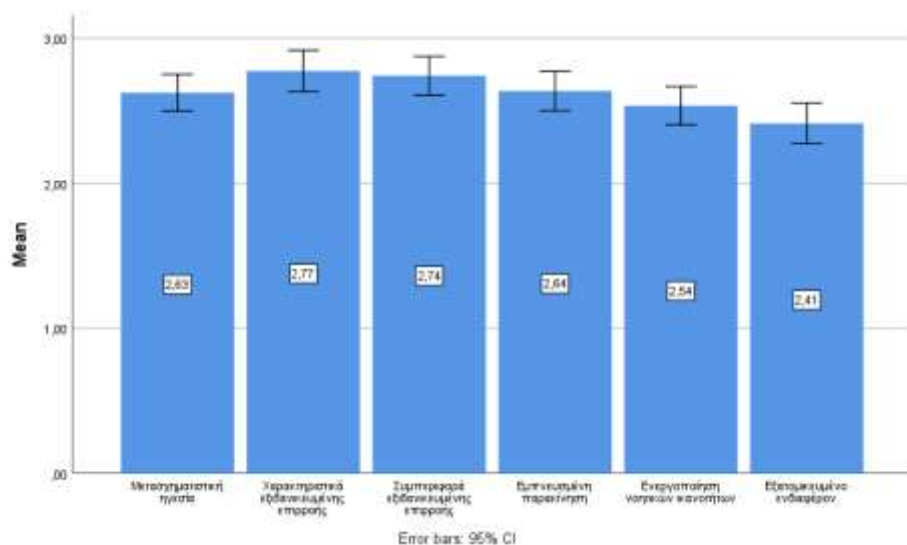
Σχετικά με την ενότητα των κινήτρων και με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (1-5), παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα για την «Εσωτερική κινητοποίηση» (95%

$\delta.ε.=[3,70, 3,88]$) και μέτρια επίπεδα για την «Εξωτερική κινητοποίηση» ($95\% \delta.ε.=[3,18, 3,38]$).



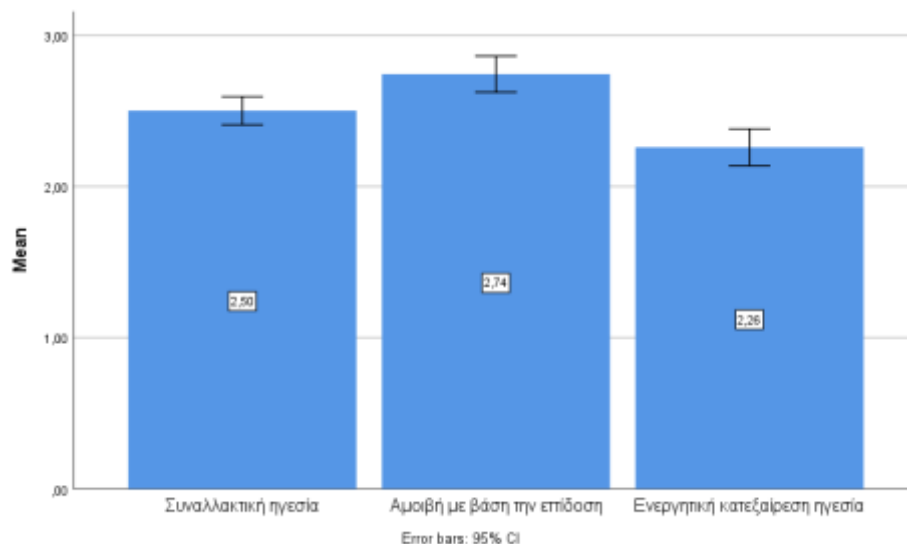
Γράφημα 24: Επίπεδα κινήτρων

Όσον αφορά την ενότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (0-4), υψηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν για τα «Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής» ($95\% \delta.ε.=[2,63, 2,92]$), τη «Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής» ($95\% \delta.ε.=[2,61, 2,88]$), την «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ($95\% \delta.ε.=[2,50, 2,77]$) και για τη «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($95\% \delta.ε.=[2,50, 2,75]$), Μέτρια προς υψηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν για την «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ($95\% \delta.ε.=[2,40, 2,67]$) και το «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» ($95\% \delta.ε.=[2,27, 2,55]$).



Γράφημα 25: Επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας

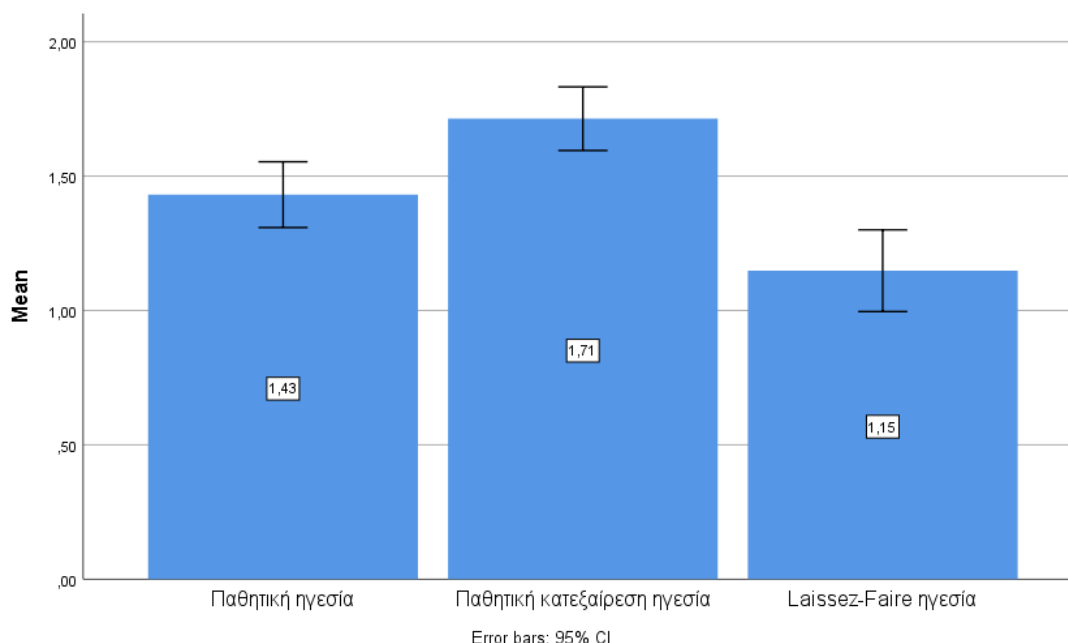
Αναφορικά με την ενότητα της συναλλακτικής ηγεσίας και με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (0-4), παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα στην «Αμοιβή με βάση την επίδοση» (95% δ.ε.=[2,62, 2,86]), μέτρια προς υψηλά στη «Συναλλακτική ηγεσία» (95% δ.ε.=[2,41, 2,59]) και μέτρια στην «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» (95% δ.ε.=[2,14, 2,38]).



Γράφημα 26: Επίπεδα συναλλακτικής ηγεσίας

Σχετικά με την ενότητα της παθητικής ηγεσίας και με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (0-4), παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα στην «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» (95% δ.ε.=[1,60, 1,83]), μέτρια προς χαμηλά επίπεδα στην «Παθητική ηγεσία»

(95% δ.ε.=[1,31, 1,55]) και χαμηλά στη «Laissez-Faire ηγεσία» (95% δ.ε.=[1,00, 1,30]).



Γράφημα 27: Επίπεδα παθητικής ηγεσίας

Με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (1-5), σε υψηλά επίπεδα βαθμολογήθηκε ο παράγοντας «Επαγγελματική ικανοποίηση» (95% δ.ε.=[3,68, 3,89]). Παρόμοια, με βάση το εύρος των τιμών της κλίμακας (1-7), σε υψηλά επίπεδα βαθμολογήθηκε ο παράγοντας «Αφοσίωση στο σχολείο» (95% δ.ε.=[5,04, 5,34]).

2.2.6 Συσχέτιση κινήτρων με ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση στο σχολείο

- ❖ Η διάσταση της "Εσωτερικής κινητοποίησης" βρέθηκε να συνδέεται θετικά και σε υψηλό βαθμό με την "Επαγγελματική ικανοποίηση" ($\rho(199)=0,66, p<0,01$), ενώ παρουσίασε επίσης θετική συσχέτιση μέτριας έντασης με την "Αφοσίωση στο σχολείο" ($\rho(199)=0,59, p<0,01$).»την «Αμοιβή με βάση την επίδοση» ($\rho(199)=0,43, p<0,01$), τη «Συναλλακτική ηγεσία» ($\rho(199)=0,42, p<0,01$), τη «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($\rho(199)=0,41, p<0,01$), με την «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ($\rho(199)=0,40, p<0,01$), την «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ($\rho(199)=0,39, p<0,01$), τα «Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής» ($\rho(199)=0,38, p<0,01$), Παράλληλα, καταγράφηκαν θετικές συσχετίσεις μέτριας

έντασης με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και συγκεκριμένα με τη "Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής" ($\rho(199)=0,34, p<0,01$) και το "Εξατομικευμένο ενδιαφέρον" ($\rho(199)=0,33, p<0,01$). θετική συσχέτιση χαμηλής έντασης με την «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($\rho(199)=0,21, p<0,01$) και αρνητική συσχέτιση χαμηλής έντασης με τη «Laissez-Faire ηγεσία» ($\rho(199)=-0,28, p<0,01$) και την «Παθητική ηγεσία» ($\rho(199)=-0,22, p<0,01$).

- ❖ Η "Εξωτερική κινητοποίηση" συσχετίστηκε θετικά και σε υψηλό βαθμό τόσο με την "Αφοσίωση στο σχολείο" ($\rho(199)=0,65, p<0,01$) όσο και με την "Επαγγελματική ικανοποίηση" ($\rho(199)=0,60, p<0,01$). Επιπλέον, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μέτριας έντασης με την "Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων" ($\rho(199)=0,57, p<0,01$).την «Αμοιβή με βάση την επίδοση» ($\rho(199)=0,56, p>0,01$), τη «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($\rho(199)=0,56, p<0,01$), την «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ($\rho(199)=0,55, p<0,01$), τα «Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής» ($\rho(199)=0,51, p<0,01$), τη «Συναλλακτική ηγεσία» ($\rho(199)=0,47, p<0,01$), το «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» ($\rho(199)=0,46, p<0,01$) και τη «Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής» ($\rho(199)=0,45, p<0,01$), θετική συσχέτιση χαμηλής έντασης με την «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($\rho(199)=0,17, p<0,05$), αρνητική συσχέτιση μέτριας έντασης με τη «Laissez-Faire ηγεσία» ($\rho(199)=-0,36, p<0,01$) και την «Παθητική ηγεσία» ($\rho(199)=-0,31, p<0,01$) και αρνητική συσχέτιση χαμηλής έντασης με την «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($\rho(199)=-0,18, p<0,05$).

Πίνακας 19: Συσχέτιση κινήτρων με ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση στο σχολείο

Παράγοντες	Εσωτερική κινητοποίηση	Εξωτερική κινητοποίηση
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,41**	0,56**
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	0,38**	0,51**

Συμπεριφορά επιρροής	εξιδανικευμένης	0,34**	0,45**
Εμπνευσμένη παρακίνηση		0,40**	0,55**
Νοητική διέγερση		0,39**	0,57**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον		0,33**	0,46**
Συναλλακτική ηγεσία		0,42**	0,47**
Αμοιβή με βάση την επίδοση		0,43**	0,56**
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία		0,21**	0,17*
Παθητική ηγεσία		-0,22**	-0,31**
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία		-0,11	-0,18*
Laissez-Faire ηγεσία		-0,28**	-0,36**
Επαγγελματική ικανοποίηση		0,66**	0,60**
Αφοσίωση στο σχολείο		0,59**	0,65**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

2.2.7 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στα κίνητρα

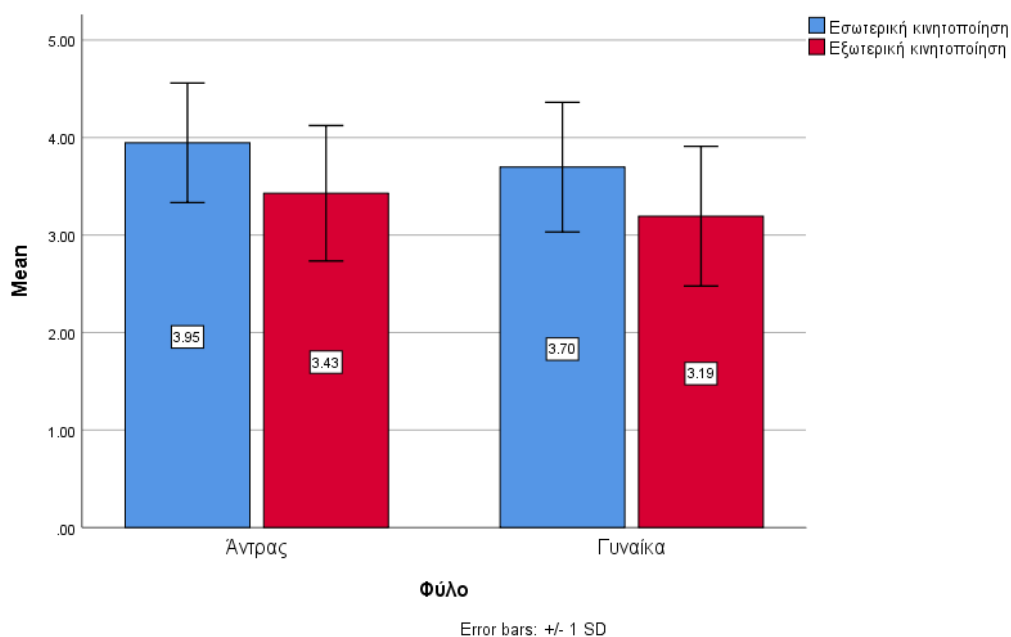
2.2.7.1 Φύλο

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τους άνδρες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής κινητοποίησης συγκριτικά με τις γυναίκες. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι των ανδρών ήταν

υψηλότεροι στην "Εσωτερική κινητοποίηση" (Μ.Ο. Άντρας=3,95 έναντι Μ.Ο. Γυναίκα=3,70, $Z=-2,67$, $p=0,008$) και στην "Εξωτερική κινητοποίηση" (Μ.Ο. Άντρας=3,43 έναντι Μ.Ο. Γυναίκα=3,19, $t(199)=2,29$, $p=0,023$)

Πίνακας 20: Διαφορές στα επίπεδα κινήτρων ανά φύλο

Κίνητρα	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	Άντρας	77	3,95	0,61	$Z=-2,67$	0,008
	Γυναίκα	124	3,70	0,67		
Εξωτερική κινητοποίηση	Άντρας	77	3,43	0,69	$t(199)=2,29$	0,023
	Γυναίκα	124	3,19	0,72		



Γράφημα 28: Στατιστικές σημαντικές διαφορές κινήτρων ως προς το φύλο

2.2.7.2 Ηλικία

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς την ηλικία σε κανέναν από τους παράγοντες κινήτρων ($p \geq 0,576$).

Πίνακας 21: Σύγκριση κινήτρων ως προς την ηλικία

Κίνητρα	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	Κάτω από 30	24	3,69	0,73	H (4, 201) = 2,89	0,576
	30–39	24	3,79	0,67		
	40–49	59	3,72	0,70		
	50–59	76	3,88	0,56		
	60 και άνω	18	3,77	0,76		
Εξωτερική κινητοποίηση	Κάτω από 30	24	3,35	0,75	F (4, 196) = 0,63	0,641
	30–39	24	3,15	0,88		
	40–49	59	3,21	0,69		
	50–59	76	3,36	0,69		
	60 και άνω	18	3,29	0,63		

2.2.7.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα κινήτρων με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς για όλους τους σχετικούς παράγοντες οι τιμές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p \geq 0,065$).

Πίνακας 22: Σύγκριση κινήτρων ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Κίνητρα	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	3,87	0,65	Z=-1,84	0,065
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	3,69	0,65		
Εξωτερική κινητοποίηση	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	3,36	0,72	t(199)= 1,66	0,099
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	3,19	0,70		

2.2.7.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σε κανέναν από τους παράγοντες κινήτρων ($p \geq 0,575$).

Πίνακας 23: Σύγκριση κινήτρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Κίνητρα	Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση			M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
	N						

Εσωτερική κινητοποίηση	0-5	33	3,72	0,71	$H(6, 201) = 0,575$ 4,76
	6-10	20	3,84	0,67	
	11-15	8	3,80	0,65	
	16-20	35	3,66	0,66	
	21-25	44	3,84	0,64	
	26-30	29	3,98	0,53	
	31 ή περισσότερα	32	3,74	0,71	
Εξωτερική κινητοποίηση	0-5	33	3,38	0,79	$F(6, 194) = 0,46$ 0,836
	6-10	20	3,15	0,72	
	11-15	8	3,40	0,95	
	16-20	35	3,21	0,65	
	21-25	44	3,24	0,66	
	26-30	29	3,39	0,81	
	31 ή περισσότερα	32	3,28	0,67	

2.2.7.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο σε κανέναν από τους παράγοντες κινήτρων ($p \geq 0,197$).

Πίνακας 24: Σύγκριση κινήτρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Κίνητρα	Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο			N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	0-5	110	3,74	0,66	H (4, 201) = 6,04	0,197		
	6-10	25	3,67	0,65				
	11-15	28	3,89	0,58				
	16-20	23	3,88	0,74				
	21+	15	4,09	0,54				
Εξωτερική κινητοποίηση	0-5	110	3,27	0,72	F (4, 196) = 1,17	0,323		
	6-10	25	3,17	0,67				
	11-15	28	3,46	0,63				
	16-20	23	3,13	0,83				
	21+	15	3,50	0,70				

2.2.7.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο σε κανέναν από τους παράγοντες κινήτρων ($p \geq 0,150$).

Πίνακας 25: Σύγκριση κινήτρων ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Κίνητρα	Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο	Στατιστικό			p-value
		N	M.O.	T.A.	
Εσωτερική κινητοποίηση	Μόνιμος/η	147	3,77	0,66	Z=-0,76 0,444
	Αναπληρωτής/τρια	54	3,85	0,63	
Εξωτερική κινητοποίηση	Μόνιμος/η	147	3,24	0,73	t (199) =- 1,45 0,150
	Αναπληρωτής/τρια	54	3,40	0,67	

2.2.7.7 Ειδικότητα

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την ειδικότητα στην «Εξωτερική κινητοποίηση» ($F(2, 197) = 4,12, p = 0,018$).

Πίνακας 26: Σύγκριση κινήτρων ως προς την ειδικότητα

Κίνητρα	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	Δάσκαλος	124	3,75	0,66	H (2, 200) = 3,27	0,194
	Ειδική αγωγή	37	3,99	0,59		

Ειδικότητες 39 3,73 0,69

Εξωτερική Δάσκαλος 124 3,20 0,71 $F(2, 197) = 4,12$ **0,018**
κινητοποίηση

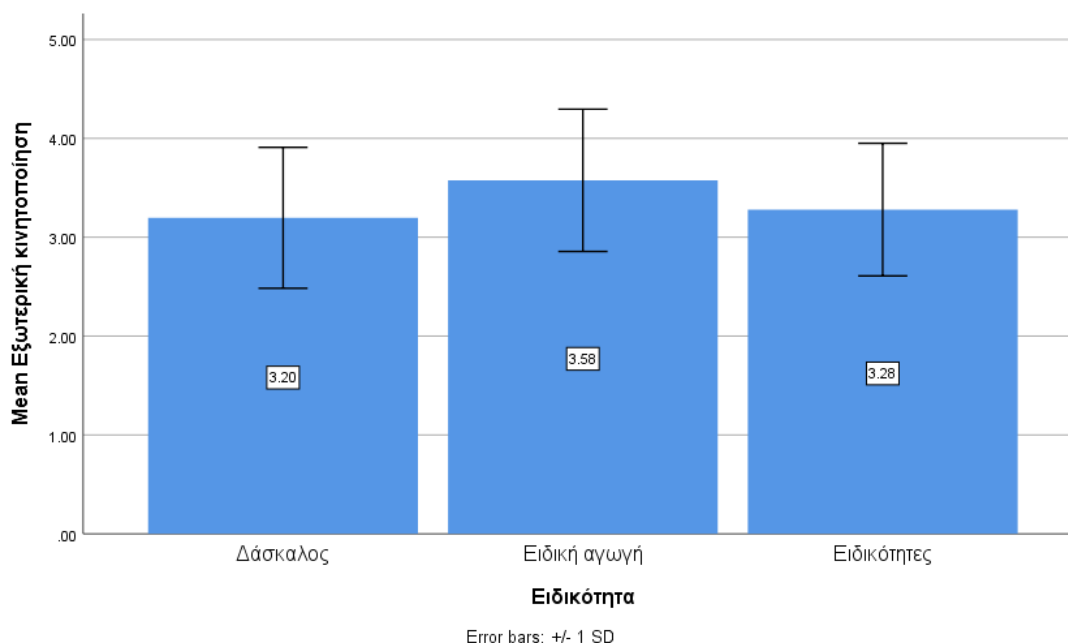
Ειδική 37 3,58 0,72
αγωγή

Ειδικότητες 39 3,28 0,67

Συγκεκριμένα, στην «Εξωτερική κινητοποίηση», ο μέσος όρος των δασκάλων ($M.O.=3,20$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M.O.=3,58$, $p=0,005$).

Πίνακας 27: «Εξωτερική κινητοποίηση» ως προς την ειδικότητα, Post Hoc LSD

Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	M.O. (I- J)	p- value
Δάσκαλος	Ειδική αγωγή	-0,38*	0,005
	Ειδικότητες	-0,08	0,520
Ειδική αγωγή	Δάσκαλος	0,38*	0,005
	Ειδικότητες	0,30	0,069
Ειδικότητες	Δάσκαλος	0,08	0,520
	Ειδική αγωγή	-0,30	0,069



Γράφημα 29: «Εξωτερική κινητοποίηση» ως προς την ειδικότητα

2.2.7.8 Περιοχή του σχολείου

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην «Εσωτερική κινητοποίηση» ($H(2, 201) = 6,03, p = 0,049$).

Πίνακας 28: Συγκριτική ανάλυση των κινήτρων ως προς τη χωροθέτηση της σχολικής μονάδας

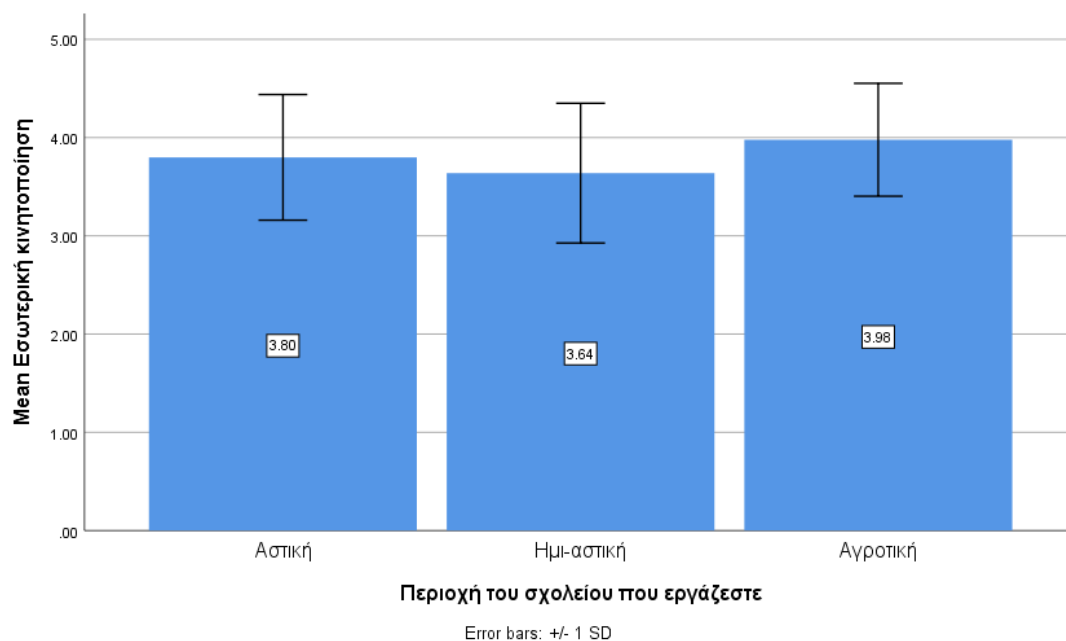
Κίνητρα	Περιοχή σχολείου	N	Στατιστικό		p-value
			M.O.	T.A.	
Εσωτερική κινητοποίηση	Αστική	98	3,80	0,64	$H(2, 201) = 6,03$ 0,049
	Ημι-αστική	58	3,64	0,71	
	Αγροτική	45	3,98	0,57	

Εξωτερική κινητοποίηση	Αστική	98	3,27	0,72	$F(2, 198) = 0,171$ 1,78
	Ημι-αστική	58	3,18	0,75	
	Αγροτική	45	3,44	0,66	

Συγκεκριμένα, στην «Εσωτερική κινητοποίηση», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου το σχολείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε ημι-αστική περιοχή ($M.O.=3,64$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου το σχολείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε αγροτική περιοχή ($M.O.=3,98$, $p=0,015$).

Πίνακας 29: «Εσωτερική κινητοποίηση» ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζεστε, Post Hoc Bonferroni

Περιοχή σχολείου 1- Περιοχή σχολείου 2	Στατιστικό	p- value
Ημι-αστική-Αστική	14,78	0,124
Ημι-αστική-Αγροτική	-28,11	0,015
Αστική-Αγροτική	-13,33	0,202



Γράφημα 30: «Εσωτερική κινητοποίηση» ως προς την περιοχή του σχολείου

2.2.7.9 Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην «Εξωτερική κινητοποίηση» ($F(5, 195) = 2,49$, $p = 0,033$).

Πίνακας 30: Σύγκριση κινήτρων ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε

Κίνητρα	Αριθμός μαθητών/τριων	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Εσωτερική κινητοποίηση	Έως 30	31	3,95	0,54	H (5, 201) = 4,65	0,461
	31–90	41	3,70	0,68		
	91–120	19	3,85	0,72		
	121–250	85	3,82	0,67		

	251–300	17	3,54	0,72	
	301 και πάνω	8	3,75	0,46	
Εξωτερική κινητοποίηση	Έως 30	31	3,53	0,61	F (5, 195) = 0,033 2,49
	31–90	41	3,15	0,62	
	91–120	19	3,57	0,79	
	121–250	85	3,27	0,75	
	251–300	17	2,95	0,79	
	301 και πάνω	8	3,23	0,46	

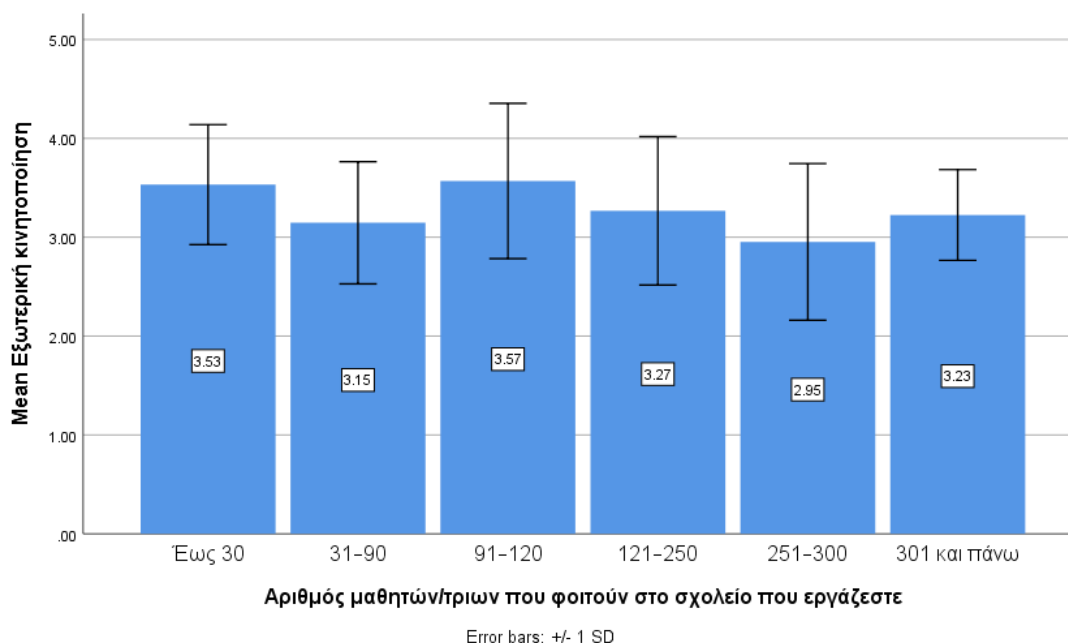
Συγκεκριμένα, στην «Εξωτερική κινητοποίηση», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν έως 30 μαθητές/τριες ($M.O.=3,53$) ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 31-90 μαθητές/τριες ($M.O.=3,15$, $p=0,022$) και 251-300 μαθητές/τριες ($M.O.=2,95$, $p=0,007$). Επιπλέον, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 91-120 μαθητές/τριες ($M.O.=3,57$) ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 31-90 μαθητές/τριες ($M.O.=3,15$, $p=0,032$) και 251-300 μαθητές/τριες ($M.O.=2,95$, $p=0,009$).

Πίνακας 31: «Εξωτερική κινητοποίηση» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε, Post Hoc LSD

Αριθμός μαθητών/τριων (I)	Αριθμός μαθητών/τριων (J)	M.O. (I- J)	p- value
------------------------------	------------------------------	----------------	-------------

Έως 30	31–90	0,39*	0,022
	91–120	-0,04	0,860
	121–250	0,27	0,074
	251–300	0,58*	0,007
	301 και πάνω	0,31	0,272
31–90	Έως 30	-0,39*	0,022
	91–120	-0,42*	0,032
	121–250	-0,12	0,367
	251–300	0,19	0,341
	301 και πάνω	-0,08	0,772
91–120	Έως 30	0,04	0,860
	31–90	0,42*	0,032
	121–250	0,30	0,093
	251–300	0,62*	0,009
	301 και πάνω	0,34	0,248
121–250	Έως 30	-0,27	0,074

	31–90	0,12	0,367
	91–120	-0,30	0,093
	251–300	0,31	0,094
	301 και πάνω	0,04	0,872
251–300	Έως 30	-0,58*	0,007
	31–90	-0,19	0,341
	91–120	-0,62*	0,009
	121–250	-0,31	0,094
	301 και πάνω	-0,27	0,368
301 και πάνω	Έως 30	-0,31	0,272
	31–90	0,08	0,772
	91–120	-0,34	0,248
	121–250	-0,04	0,872
	251–300	0,27	0,368



Γράφημα 31: «Εξωτερική κινητοποίηση» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε

2.2.8 Εύρεση προβλεπτικών παραγόντων Κινήτρων

2.2.8.1 Εσωτερική κινητοποίηση

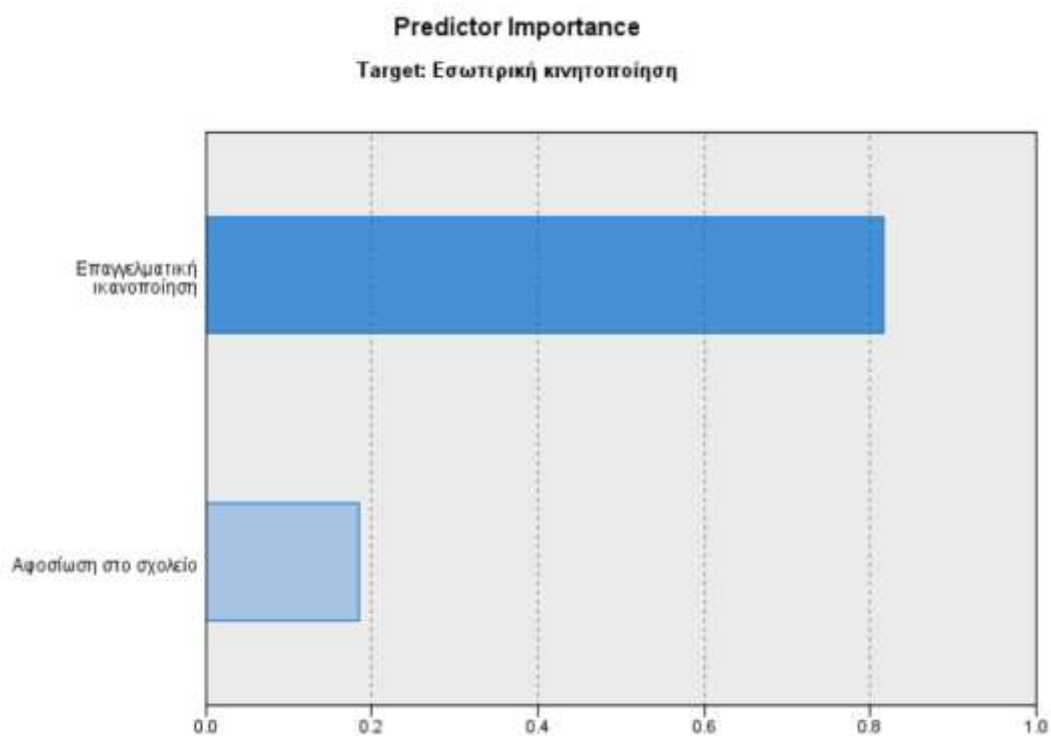
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη την μεταβλητή «Εσωτερική κινητοποίηση» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς παράγοντες. Το μοντέλο θεωρήθηκε στατιστικά σημαντικό ($F(7, 193) = 27,17, p < 0,001$) με υψηλό βαθμό προσαρμογής ($R^2 = 49,60\%$). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF \leq 2,77 \leq 3$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν οι μεταβλητές «Επαγγελματική ικανοποίηση» ($\beta = 0,49, t = 6,89, p < 0,001, 82\%$ επίδραση) και «Αφοσίωση στο σχολείο» ($\beta = 0,18, t = 2,07, p = 0,040, 18\%$ επίδραση).

Πίνακας 32: Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εσωτερική κινητοποίηση»

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
-------------	---	------	---	---------	-----

Σταθερά	1,33	-	4,62	<0,001	-
Φύλο	-0,04	-0,03	-0,48	0,630	1,13
Αγροτική περιοχή	0,07	0,04	0,81	0,421	1,11
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,02	0,02	0,29	0,773	2,68
Συναλλακτική ηγεσία	0,13	0,13	1,90	0,058	1,74
Παθητική ηγεσία	-0,01	-0,01	-0,14	0,892	1,62
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,42	0,49	6,89	<0,001	1,91
Αφοσίωση στο σχολείο	0,10	0,18	2,07	0,040	2,77

$F(7, 193) = 27,17, p < 0,001, R^2 = 49,60\%$



Γράφημα 32: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Εσωτερική κινητοποίηση»

2.2.8.2 Εξωτερική κινητοποίηση

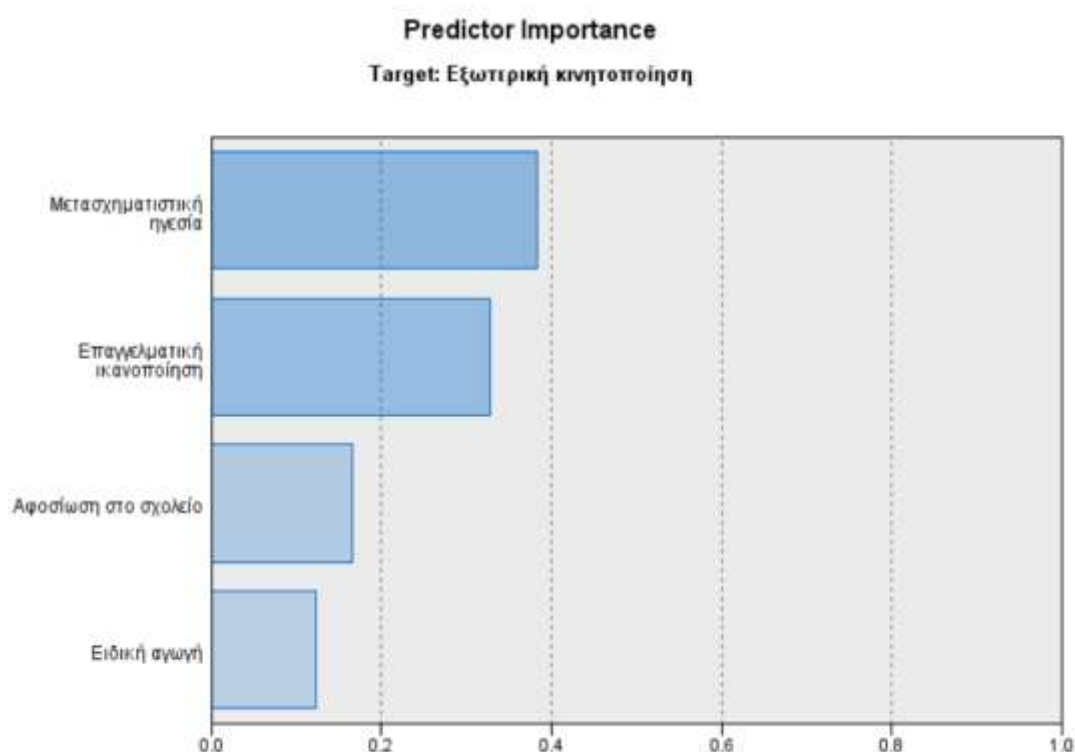
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη την μεταβλητή «Εξωτερική κινητοποίηση» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς παράγοντες. Το μοντέλο θεωρήθηκε στατιστικά σημαντικό ($F(8, 191) = 26,59$, $p < 0,001$) με υψηλό βαθμό προσαρμογής ($R^2 = 52,70\%$). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF \leq 2,87 \leq 3$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν οι μεταβλητές «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($\beta = 0,26$, $t = 3,17$, $p = 0,002$, 38% επίδραση), «Επαγγελματική ικανοποίηση» ($\beta = 0,29$, $t = 4,21$, $p < 0,001$, 33% επίδραση), «Αφοσίωση στο σχολείο» ($\beta = 0,24$, $t = 2,81$, $p = 0,006$, 17% επιρροή) και «Ειδική αγωγή» ($\beta = 0,13$, $t = 2,38$, $p = 0,018$, 12% επιρροή).

Πίνακας 33: Μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την "Εξωτερική κινητοποίηση (μοντέλο 1)

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	0,76	-	2,46	0,015	-
Φύλο	-0,01	0,00	-0,08	0,940	1,17
Ειδική αγωγή	0,23	0,13	2,38	0,018	1,12
Αριθμός μαθητών στη σχολική μονάδα (έως 30)	0,07	0,03	0,66	0,511	1,11
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,20	0,26	3,17	0,002	2,66
Συναλλακτική ηγεσία	0,05	0,05	0,71	0,476	1,71

Παθητική ηγεσία	-0,02	-0,03	-0,47	0,636	1,64
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,28	0,29	4,21	<0,001	1,96
Αφοσίωση στο σχολείο	0,15	0,24	2,81	0,006	2,87

$F(8, 191) = 26,59, p < 0,001, R^2 = 52,70\%$



Γράφημα 33: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Εξωτερική κινητοποίηση» (μοντέλο 1)

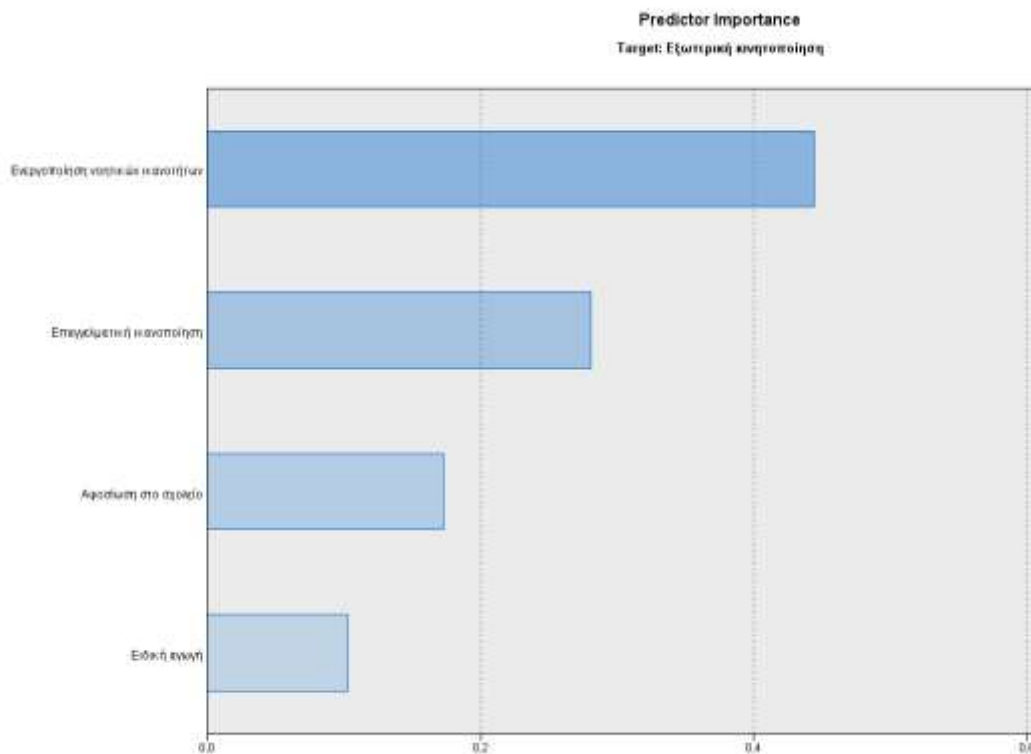
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη την μεταβλητή «Εξωτερική κινητοποίηση» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς παράγοντες, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά την υποδιάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων». Οι υπόλοιπες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας εξαιρέθηκαν καθώς δημιουργούσαν πολυσυγγραμμικότητα και δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το μοντέλο θεωρήθηκε στατιστικά σημαντικό ($F(8, 191) = 26,63, p < 0,001$) με υψηλό βαθμό προσαρμογής ($R^2 = 54,50\%$). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε

πολυσυγγραμμικότητα ($VIF \leq 2,71 \leq 3$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν οι μεταβλητές «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ($\beta = 0,30$, $t = 4,26$, $p < 0,001$, 44% επίδραση), «Επαγγελματική ικανοποίηση» ($\beta = 0,29$, $t = 4,19$, $p < 0,001$, 28% επίδραση), «Αφοσίωση στο σχολείο» ($\beta = 0,24$, $t = 3,02$, $p = 0,003$, 17% επίδραση) και «Ειδική αγωγή» ($\beta = 0,12$, $t = 2,40$, $p = 0,017$, 10% επίδραση).

Πίνακας 34: Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εξωτερική κινητοποίηση» (μοντέλο 2)

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	0,74	-	2,45	0,015	-
Φύλο	0,00	0,00	- 0,01	0,993	1,16
Ειδική αγωγή	0,23	0,12	2,40	0,017	1,11
Αριθμός μαθητών στη σχολική μονάδα (έως 30)	0,05	0,03	0,50	0,614	1,11
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	0,23	0,30	4,26	<0,001	2,08
Συναλλακτική ηγεσία	0,04	0,04	0,58	0,565	1,56
Παθητική ηγεσία	- 0,02	- 0,02	- 0,40	0,693	1,53
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,27	0,29	4,19	<0,001	1,95
Αφοσίωση στο σχολείο	0,16	0,24	3,02	0,003	2,71

$F(8, 191) = 28,63$, $p < 0,001$, $R^2 = 54,50\%$



Γράφημα 34: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Εξωτερική κινητοποίηση» (μοντέλο 2)

2.2.9 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στη μετασχηματιστική ηγεσία

2.2.9.1 Φύλο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς το φύλο στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,372$).

Πίνακας 35: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς το φύλο

Μετασχηματιστική ηγεσία	Φύλο	N	M.O.	T.A.	Z	p-value

Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης Άντρας 77 2,79 1,02 - 0,893
επιρροής 0,13

Γυναίκα 124 2,77 1,03

Συμπεριφορά εξιδανικευμένης Άντρας 77 2,74 0,94 - 0,996
επιρροής 0,01

Γυναίκα 124 2,74 0,97

Εμπνευσμένη παρακίνηση Άντρας 77 2,68 0,89 - 0,811
0,24

Γυναίκα 124 2,61 1,03

Ενεργοποίηση νοητικών Άντρας 77 2,60 0,90 - 0,486
ικανοτήτων 0,70

Γυναίκα 124 2,49 0,98

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον Άντρας 77 2,51 0,94 - 0,372
0,89

Γυναίκα 124 2,35 1,04

2.2.9.2 Ηλικία

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς την ηλικία στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,092$).

Πίνακας 36: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την ηλικία

Μετασχηματιστική ηγεσία		Ηλικία	N	M.O.	T.A.	H (4, 201)	p-value
Χαρακτηριστικά επιρροής	εξιδανικευμένης	Κάτω από 30	24	2,77	0,89	3,55	0,470
		30–39	24	2,66	1,23		
		40–49	59	2,93	0,95		
		50–59	76	2,62	1,11		
		60 και άνω	18	3,10	0,55		

Συμπεριφορά επιρροής	εξειδανικευμένης	Κάτω από 30	24	2,79	0,93	7,98	0,092
		30–39	24	2,32	1,08		
		40–49	59	2,92	0,89		
		50–59	76	2,65	0,98		
		60 και άνω	18	3,06	0,77		
Εμπνευσμένη παρακίνηση		Κάτω από 30	24	2,71	0,93	3,31	0,507
		30–39	24	2,31	1,17		
		40–49	59	2,71	0,98		
		50–59	76	2,61	0,94		
		60 και άνω	18	2,88	0,93		
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων		Κάτω από 30	24	2,59	0,87	2,45	0,654
		30–39	24	2,23	1,18		
		40–49	59	2,60	0,97		
		50–59	76	2,52	0,93		
		60 και άνω	18	2,72	0,64		

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Κάτω από 30	24	2,25	0,89	7,75	0,101
	30–39	24	2,01	0,94		
	40–49	59	2,63	1,01		
	50–59	76	2,39	1,10		
	60 και άνω	18	2,54	0,58		

2.2.9.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,306$).

Πίνακας 37: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Μετασχηματιστική ηγεσία	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	Z	p-value
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	2,70	1,07	-	0,351
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	2,88	0,94	0,93	
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	2,68	0,99	-	0,306
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	2,83	0,92	1,02	

Εμπνευσμένη παρακίνηση Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο 115 2,62 0,98 - 0,818
0,23

MSc/PhD/Μετεκπαίδευση 86 2,66 0,98

Ενεργοποίηση νοητικών Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο 115 2,48 0,98 - 0,356
ικανοτήτων 0,92

MSc/PhD/Μετεκπαίδευση 86 2,61 0,90

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο 115 2,35 1,03 - 0,344
0,95

MSc/PhD/Μετεκπαίδευση 86 2,50 0,96

2.2.9.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,255$).

Πίνακας 38: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Μετασχηματιστική ηγεσία		Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.O.	T.A.	H (6, 201)	p- value
Χαρακτηριστικά επιρροής	εξιδανικευμένης	0-5	33	2,83	0,90	2,75	0,840

		6-10	20	2,71	1,07		
		11-15	8	2,94	1,26		
		16-20	35	3,01	0,85		
		21-25	44	2,60	1,13		
		26-30	29	2,66	1,20		
		31 ή περισσότερα	32	2,80	0,92		
Συμπεριφορά επιρροής	εξειδικευμένης	0-5	33	2,73	0,90	7,77	0,255
		6-10	20	2,45	0,99		
		11-15	8	2,83	1,26		
		16-20	35	3,03	0,84		
		21-25	44	2,59	0,91		
		26-30	29	2,71	1,19		
		31 ή περισσότερα	32	2,84	0,85		
Εμπνευσμένη παρακίνηση		0-5	33	2,71	0,95	4,72	0,580
		6-10	20	2,44	1,01		
		11-15	8	2,50	1,20		
		16-20	35	2,85	0,93		

	21-25	44	2,44	0,98		
	26-30	29	2,66	1,06		
	31 ή περισσότερα	32	2,73	0,93		
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	0-5	33	2,61	0,94	5,24	0,514
	6-10	20	2,29	0,99		
	11-15	8	2,72	1,14		
	16-20	35	2,67	0,89		
	21-25	44	2,40	0,94		
	26-30	29	2,62	1,05		
	31 ή περισσότερα	32	2,54	0,90		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0-5	33	2,34	0,81	5,26	0,511
	6-10	20	2,10	0,99		
	11-15	8	2,54	1,37		
	16-20	35	2,63	0,89		
	21-25	44	2,44	1,15		
	26-30	29	2,36	1,19		
	31 ή περισσότερα	32	2,43	0,83		

2.2.9.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο στην «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ($H(4, 201) = 9,74, p = 0,045$).

Πίνακας 39: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Μετασχηματιστική ηγεσία		Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο	N	M.O.	T.A.	H (4, 201)	p- value
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής		0-5	110	2,86	1,03	4,96	0,291
		6-10	25	2,72	0,76		
		11-15	28	2,70	1,09		
		16-20	23	2,41	1,10		
		21+	15	2,93	1,07		
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής		0-5	110	2,78	0,96	4,62	0,328
		6-10	25	2,83	0,69		

		11-15	28	2,80	0,98		
		16-20	23	2,30	1,08		
		21+	15	2,87	1,02		
Εμπνευσμένη παρακίνηση	0-5	110	2,74	0,98	7,62	0,107	
	6-10	25	2,34	0,98			
	11-15	28	2,61	0,97			
	16-20	23	2,35	0,87			
	21+	15	2,88	1,01			
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	0-5	110	2,59	0,95	9,74	0,045	
	6-10	25	2,43	0,75			
	11-15	28	2,62	0,94			
	16-20	23	2,04	1,00			
	21+	15	2,92	0,97			
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0-5	110	2,45	0,99	1,89	0,756	
	6-10	25	2,41	0,81			
	11-15	28	2,42	1,07			

16-20	23	2,12	1,11
21+	15	2,60	1,09

Συγκεκριμένα, στην «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο που εργάζονται ($M.O.=2,04$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο των εκείνων που έχουν 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας ($M.O.=2,59, p=0,017$), 11-15 ($M.O.=2,62, p=0,046$) και πάνω από 20 χρόνια ($M.O.=2,92, p=0,005$).

Πίνακας 40: «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο, Post Hoc Bonferroni

Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο 1- Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο 2	Στατιστικό	p- value
16-20-6-10	17,77	0,288
16-20-0-5	31,71	0,017
16-20-11-15	32,56	0,046
16-20-21+	-53,71	0,005
6-10-0-5	13,94	0,277
6-10-11-15	-14,79	0,353
6-10-21+	-35,94	0,057
0-5-11-15	-0,84	0,945

0-5-21+

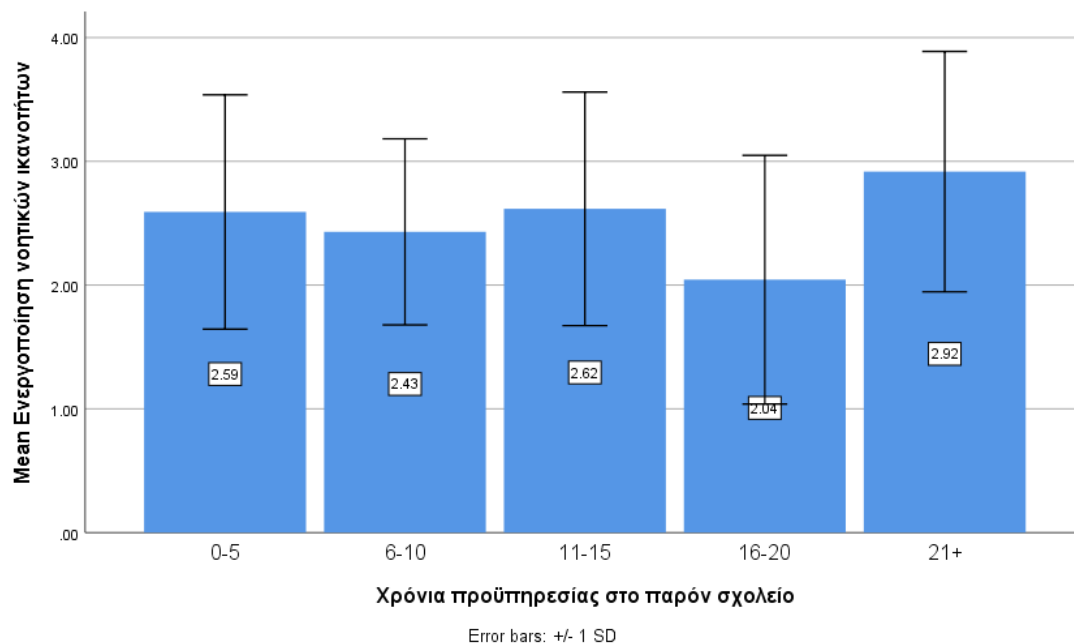
-22,00

0,168

11-15-21+

-21,15

0,254



Γράφημα 35: «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

2.2.9.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,236$).

Πίνακας 41: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Μετασχηματιστική ηγεσία	Σχέση εργασίας		N	M.O.	T.A.	Z	p-value
	στο	παρόν					
	σχολείο						
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	Μόνιμος/η		147	2,70	1,07	-	0,236
						1,18	
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,97	0,84		
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	Μόνιμος/η		147	2,71	0,99	-	0,514
						0,65	
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,83	0,87		
Εμπνευσμένη παρακίνηση	Μόνιμος/η		147	2,59	1,01	-	0,306
						1,02	
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,77	0,88		
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	Μόνιμος/η		147	2,48	0,98	-	0,254
						1,14	
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,68	0,86		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Μόνιμος/η		147	2,41	1,06	-	0,802
						0,25	
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,41	0,83		

2.2.9.7 Ειδικότητα

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς την ειδικότητα στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,625$).

Πίνακας 42: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την ειδικότητα

Μετασχηματιστική ηγεσία		Ειδικότητα	N	M.O.	T.A.	H (2, 200)	p-value
Χαρακτηριστικά επιρροής	εξιδανικευμένης	Δάσκαλος	124	2,75	1,02	0,25	0,881
		Ειδική αγωγή	37	2,80	1,07		
		Ειδικότητες	39	2,79	1,01		
Συμπεριφορά επιρροής	εξιδανικευμένης	Δάσκαλος	124	2,70	0,98	0,37	0,833
		Ειδική αγωγή	37	2,78	0,98		
		Ειδικότητες	39	2,81	0,87		
Εμπνευσμένη παρακίνηση		Δάσκαλος	124	2,59	1,02	0,94	0,625
		Ειδική αγωγή	37	2,76	0,98		
		Ειδικότητες	39	2,64	0,82		

Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	Δάσκαλος	124	2,49	0,97	0,77	0,680
	Ειδική αγωγή	37	2,62	0,97		
	Ειδικότητες	39	2,56	0,85		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Δάσκαλος	124	2,39	1,01	0,10	0,952
	Ειδική αγωγή	37	2,42	1,01		
	Ειδικότητες	39	2,44	0,97		

2.2.9.8 Περιοχή του σχολείου

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \geq 0,183$).

Πίνακας 43: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την περιοχή του σχολείου

Μετασχηματιστική ηγεσία		Περιοχή σχολείου	N	M.O.	T.A.	H (2, 201)	p- value
παράμετροι επιρροής	εξιδανικευμένης	Αστική	98	2,83	0,99	0,47	0,792
		Ημι-αστική	58	2,72	1,03		
		Αγροτική	45	2,73	1,09		

Συμπεριφορά επιρροής	εξιδανικευμένης	Αστική	98	2,78	0,96	0,53	0,766
		Ημι-αστική	58	2,68	0,95		
		Αγροτική	45	2,75	0,97		
Εμπνευσμένη παρακίνηση		Αστική	98	2,58	0,98	1,53	0,465
		Ημι-αστική	58	2,62	0,95		
		Αγροτική	45	2,77	1,03		
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων		Αστική	98	2,46	0,97	2,17	0,338
		Ημι-αστική	58	2,53	0,90		
		Αγροτική	45	2,70	0,96		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον		Αστική	98	2,39	1,05	3,40	0,183
		Ημι-αστική	58	2,28	0,88		
		Αγροτική	45	2,64	1,03		

2.2.9.9 Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ($H(5, 201)=12,10$, $p=0,033$) και στο «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» ($H(5, 201)= 11,34$, $p=0,045$).

Πίνακας 44: Σύγκριση μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

Μετασχηματιστική ηγεσία	Αριθμός μαθητών/τριων	N	M.O.	T.A.	H (5, 201)	p-value
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	Έως 30	31	2,96	0,83	7,01	0,220
	31–90	41	2,76	1,00		
	91–120	19	2,79	1,06		
	121–250	85	2,74	1,11		
	251–300	17	2,38	0,91		
	301 και πάνω	8	3,38	0,69		
Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής	Έως 30	31	2,94	0,82	4,77	0,445
	31–90	41	2,81	0,87		

	91–120	19	2,86	1,04		
	121–250	85	2,66	1,02		
	251–300	17	2,37	0,99		
	301 και πάνω	8	3,00	0,84		
Εμπνευσμένη παρακίνηση	Έως 30	31	2,98	0,83	12,10	0,033
	31–90	41	2,73	0,90		
	91–120	19	2,80	1,11		
	121–250	85	2,53	1,04		
	251–300	17	2,06	0,83		
	301 και πάνω	8	2,81	0,80		
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	Έως 30	31	2,86	0,64	9,57	0,088
	31–90	41	2,62	0,89		
	91–120	19	2,70	1,00		
	121–250	85	2,42	1,06		
	251–300	17	2,10	0,85		
	301 και πάνω	8	2,56	0,62		

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Έως 30	31	2,81	0,76	11,34	0,045
	31-90	41	2,41	0,91		
	91-120	19	2,49	1,03		
	121-250	85	2,40	1,09		
	251-300	17	1,78	0,99		
	301 και πάνω	8	2,21	0,78		

Στην «Εμπνευσμένη παρακίνηση», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 251-300 μαθητές/τριες ($M.O.=2,06$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 121-250 μαθητές/τριες ($M.O.=2,53$, $p=0,047$), 31-90 μαθητές/τριες ($M.O.=2,73$, $p=0,015$), 91-120 μαθητές/τριες ($M.O.=2,80$, $p=0,013$) και έως 30 μαθητές/τριες ($M.O.=2,98$, $p=0,002$). Επιπλέον, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 121-250 μαθητές/τριες ($M.O.=2,53$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν έως 30 μαθητές/τριες ($M.O.=2,98$, $p=0,041$).

Πίνακας 45: «Εμπνευσμένη παρακίνηση» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε, Post Hoc Bonferroni

Αριθμός μαθητών/τριων 1- μαθητών/τριων 2	Αριθμός Στατιστικό	p-value
251-300-121-250	30,64	0,047
251-300-31-90	40,79	0,015
251-300-301 και πάνω	-44,80	0,071

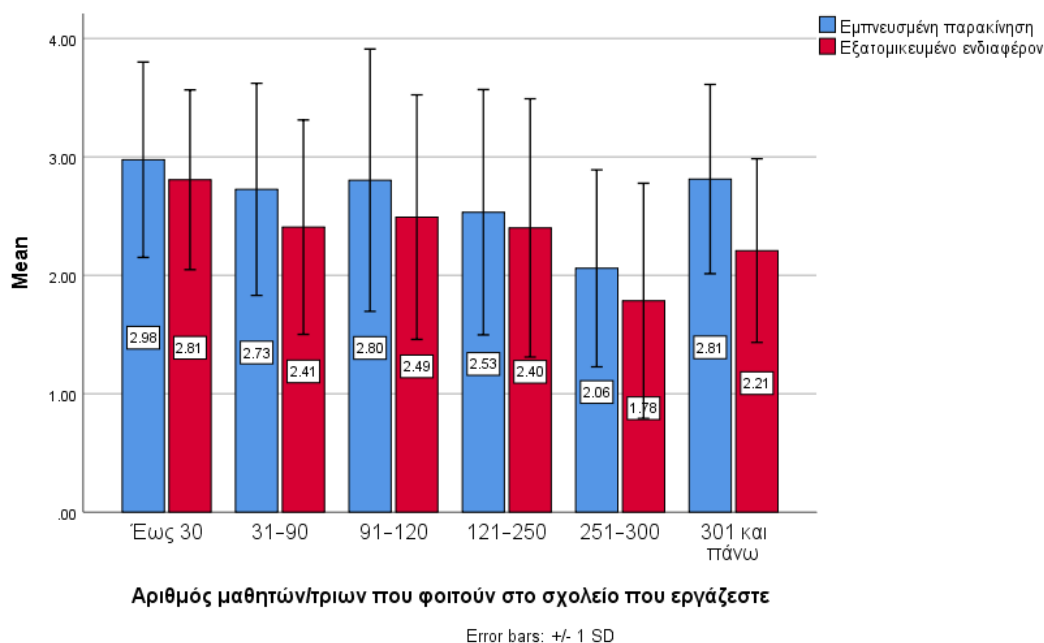
251-300-91-120	48,31	0,013
251-300-Έως 30	55,45	0,002
121-250-31-90	10,15	0,357
121-250-301 και πάνω	-14,17	0,509
121-250-91-120	17,67	0,230
121-250-Έως 30	24,82	0,041
31-90-301 και πάνω	-4,02	0,858
31-90-91-120	-7,52	0,640
31-90-Έως 30	14,66	0,288
301 και πάνω-91-120	3,51	0,886
301 και πάνω-Έως 30	10,65	0,643
91-120-Έως 30	7,14	0,672

Στο «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 251-300 μαθητές/τριες ($M.O.=1,78$) παρουσίασε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη τιμή σε σύγκριση με τον αντίστοιχο μέσο όρο.» εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 121-250 μαθητές/τριες ($M.O.=2,40$, $p=0,017$), 31-90 μαθητές/τριες ($M.O.=2,41$, $p=0,048$), 91-120 μαθητές/τριες ($M.O.=2,49$, $p=0,045$) και έως 30 μαθητές/τριες ($M.O.=2,81$, $p=0,001$).

Πίνακας 46: «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε, Post Hoc Bonferroni

Αριθμός μαθητών/τριων 2	μαθητών/τριων 1-	Αριθμός	Στατιστικό	p- value
----------------------------	------------------	---------	------------	-------------

251-300-301 και πάνω	-21,16	0,393
251-300-31-90	32,98	0,048
251-300-121-250	36,55	0,017
251-300-91-120	38,71	0,045
251-300-Έως 30	56,95	0,001
301 και πάνω-31-90	11,82	0,597
301 και πάνω-121-250	15,39	0,471
301 και πάνω-91-120	17,55	0,471
301 και πάνω-Έως 30	35,80	0,118
31-90-121-250	-3,57	0,745
31-90-91-120	-5,72	0,721
31-90-Έως 30	23,97	0,081
121-250-91-120	2,15	0,883
121-250-Έως 30	20,40	0,093
91-120-Έως 30	18,25	0,279



Γράφημα 36: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε

2.2.10 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στη συναλλακτική ηγεσία

2.2.10.1 Φύλο

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στην "Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία" συγκριτικά με τις γυναίκες.

(*M.O. Άντρας*=2,51 vs *M.O. Γυναίκα*=2,10, $Z=-3,43$, $p=0,001$).

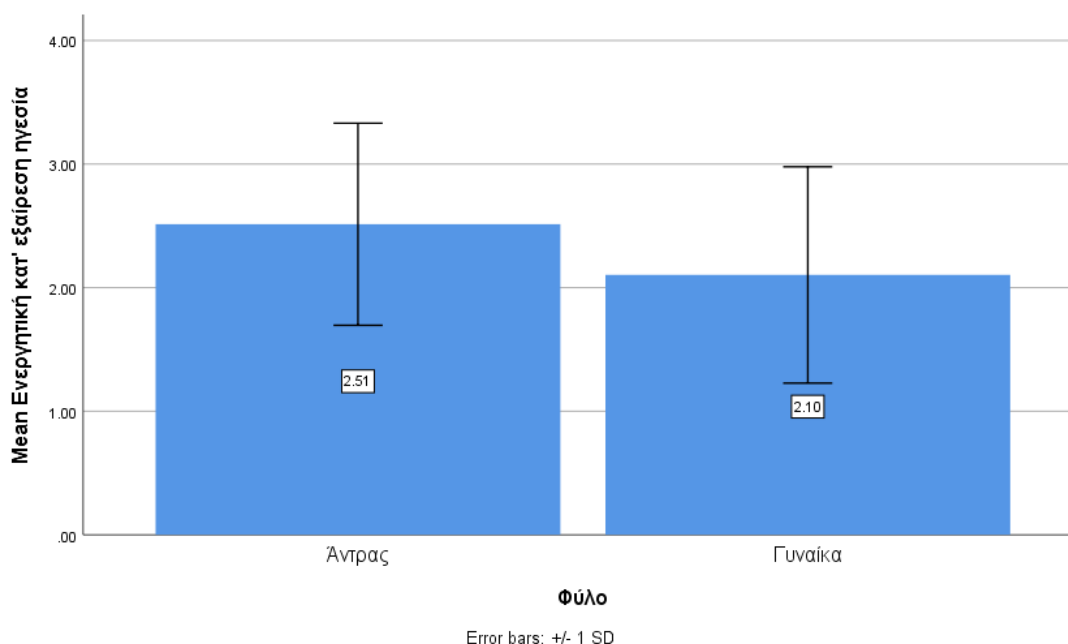
Πίνακας 47: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς το φύλο

						Z	p-value
Συναλλακτική ηγεσία	Φύλο	N	M.O.	T.A.			
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Άντρας	77	2,76	0,82	-	0,12	0,907

Γυναίκα 124 2,73 0,88

Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία Άντρας 77 2,51 0,82 - **0,001**
3,43

Γυναίκα 124 2,10 0,88



Γράφημα 37: «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ως προς το φύλο

2.2.10.2 Ηλικία

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την ηλικία στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,154$).

Πίνακας 48: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την ηλικία

Συναλλακτική ηγεσία	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	H (4, 201)	p-value
---------------------	--------	---	------	------	------------	---------

Αμοιβή με βάση την Κάτω από 24 2,80 0,77 2,14 0,711
επίδοση 30

30–39 24 2,43 1,09

40–49 59 2,79 0,85

50–59 76 2,77 0,84

60 και άνω 18 2,83 0,75

Ενεργητική κατ' εξαίρεση Κάτω από 24 2,24 0,69 6,67 0,154
ηγεσία 30

30–39 24 2,08 0,87

40–49 59 2,16 0,90

50–59 76 2,31 0,88

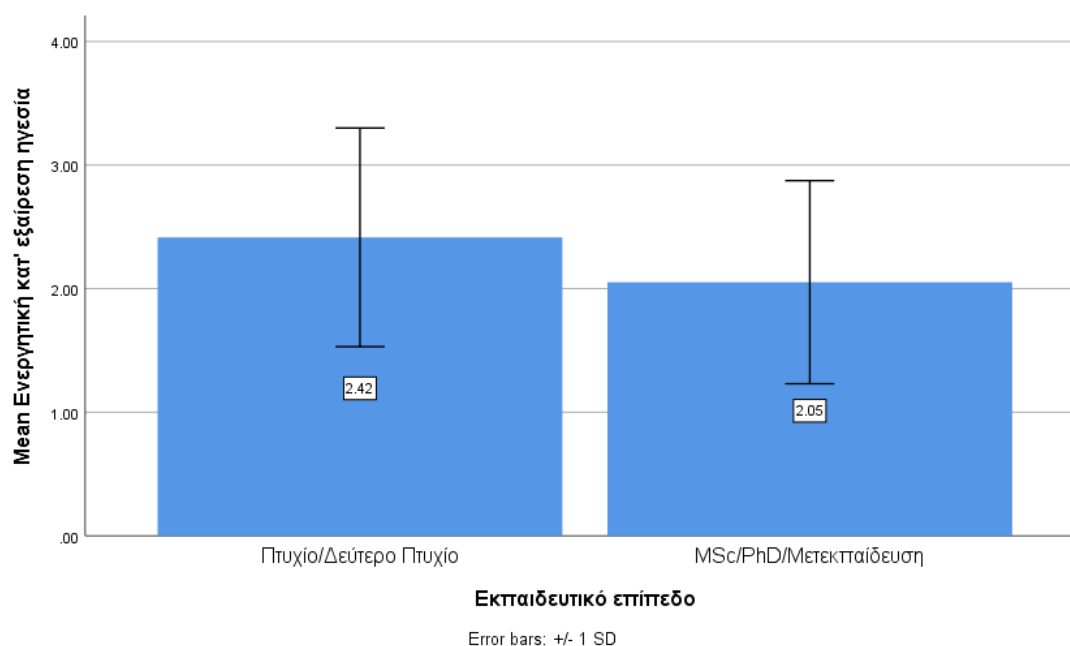
60 και άνω 18 2,65 0,95

2.2.10.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Προκύπτει ότι ο μέσος όρος των κατόχων πτυχίου/δεύτερου πτυχίου ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των κατόχων MSc/PhD/Μετεκπαίδευση στην «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($M.O. \text{ Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο} = 2,51$ vs $M.O. \text{ MSc/PhD/Μετεκπαίδευση} = 2,10$, $Z = -3,52$, $p < 0,001$).

Πίνακας 49: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Συναλλακτική ηγεσία	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	Z	p-value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	2,70	0,88	-	0,356
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	2,81	0,82	0,92	
Ενεργητική εξαίρεση ηγεσία	κατ' Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	2,42	0,88	-	<0,001
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	2,05	0,82	3,52	



Γράφημα 38: «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

2.2.10.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,649$).

Πίνακας 50: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Συναλλακτική ηγεσία				Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.O.	T.A.	H (6, 201)	p- value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	0-5				33	2,80	0,77	4,13	0,659
	6-10				20	2,49	0,99		
	11-15				8	2,78	1,23		
	16-20				35	2,72	0,87		
	21-25				44	2,69	0,86		
	26-30				29	2,95	0,86		
	31 ή περισσότερα				32	2,75	0,76		
Ενεργητική ηγεσία κατ' εξαίρεση	0-5				33	2,21	0,76	4,20	0,649
	6-10				20	2,08	0,83		
	11-15				8	2,16	1,04		
	16-20				35	2,17	0,95		
	21-25				44	2,26	0,86		
	26-30				29	2,47	0,88		
	31 ή περισσότερα				32	2,36	0,92		

2.2.10.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,258$).

Πίνακας 51: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

				Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο	N	M.O.	T.A.	H(4, 201)	p- value
Αμοιβή με βάση την επίδοση				0-5	110	2,78	0,86	4,37	0,358
				6-10	25	2,70	0,84		
				11-15	28	2,77	0,89		
				16-20	23	2,48	0,74		
				21+	15	2,90	0,98		
Ενεργητική ηγεσία κατ' εξαίρεση				0-5	110	2,21	0,92	5,30	0,258
				6-10	25	2,21	0,72		
				11-15	28	2,14	0,85		
				16-20	23	2,58	0,66		
				21+	15	2,45	1,05		

2.2.10.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,236$).

Πίνακας 52: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Συναλλακτική ηγεσία	Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο		N	M.O.	T.A.	Z	p-value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Μόνιμος/η		147	2,70	0,89	-	0,236
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,87	0,77	1,18	
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Μόνιμος/η		147	2,27	0,89	-	0,762
	Αναπληρωτής/τρια		54	2,25	0,83	0,30	

2.2.10.7 Ειδικότητα

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την ειδικότητα στην «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($H(2, 200) = 6,27, p = 0,043$).

Πίνακας 53: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την ειδικότητα

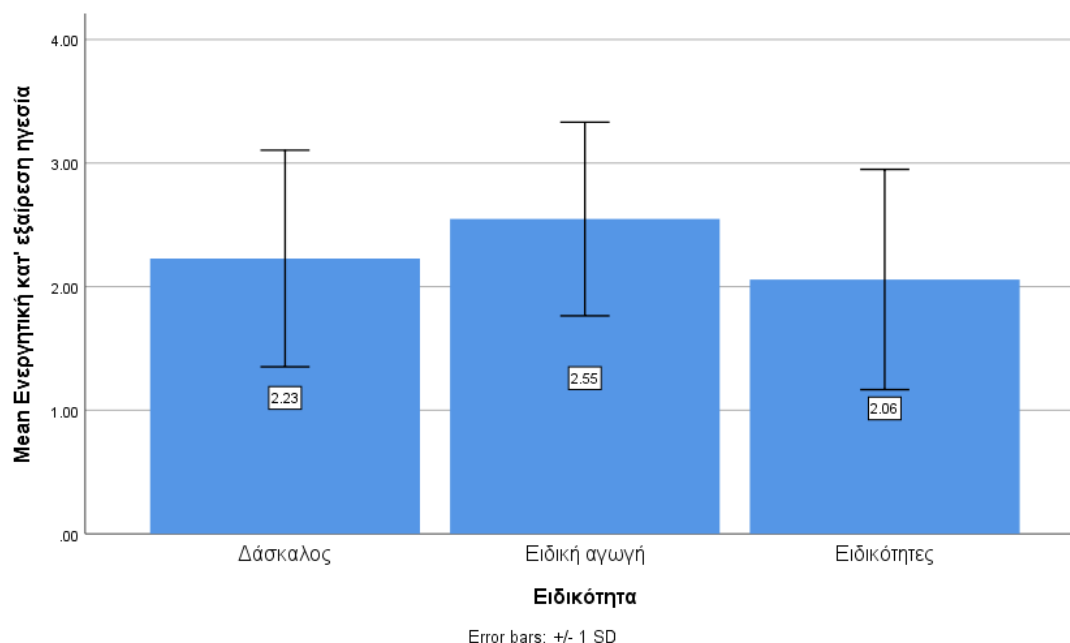
Συναλλακτική ηγεσία	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A.	H (2, 200)	p-value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Δάσκαλος	124	2,72	0,88	0,20	0,905

		Ειδική αγωγή	37	2,75	0,90		
		Ειδικότητες	39	2,79	0,77		
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Δάσκαλος		124	2,23	0,88	6,27	0,043
	Ειδική αγωγή		37	2,55	0,78		
	Ειδικότητες		39	2,06	0,89		

Συγκεκριμένα, στην «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων ($M.O.=2,06$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M.O.=2,55, p=0,014$).

Πίνακας 54: «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ως προς την ειδικότητα, Post Hoc Bonferroni

Ειδικότητα Ειδικότητα 2	1- Στατιστικό	p- value
Ειδικότητες-Δάσκαλος	11,42	0,281
Ειδικότητες-Ειδική αγωγή	32,41	0,014
Δάσκαλος-Ειδική αγωγή	-21,00	0,052



Γράφημα 39: «Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ως προς την ειδικότητα

2.2.10.8 Περιοχή του σχολείου

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,289$).

Πίνακας 55: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την περιοχή του σχολείου

Συναλλακτική ηγεσία				Περιοχή σχολείου	N	M.O.	T.A.	H (2, 201)	p- value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Αστική				98	2,83	0,82	2,48	0,289
	Ημι-αστική				58	2,59	0,91		
	Αγροτική				45	2,76	0,87		

Ενεργητική κατ' εξαίρεση Αστική 98 2,28 0,81 0,73 0,696
ηγεσία

Ημι-αστική 58 2,21 0,81

Αγροτική 45 2,28 1,09

2.2.10.9 Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \geq 0,286$).

Πίνακας 56: Σύγκριση συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε

Συναλλακτική ηγεσία				Αριθμός μαθητών/τριων	N	M.O.	T.A.	H (5, 201)	p- value
Αμοιβή με βάση την επίδοση	Έως 30				31	2,99	0,62	6,21	0,286
	31–90				41	2,68	0,79		
	91–120				19	2,82	1,04		
	121–250				85	2,73	0,90		
	251–300				17	2,38	0,89		
	301 και πάνω				8	2,88	0,91		
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία				Έως 30	31	2,41	0,98	4,49	0,481

31–90	41	2,04	1,02
91–120	19	2,07	1,08
121–250	85	2,35	0,73
251–300	17	2,24	0,78
301 και πάνω	8	2,41	0,65

2.2.11 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην παθητική ηγεσία

2.2.11.1 Φύλο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς το φύλο σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,436$).

Πίνακας 57: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς το φύλο

Παθητική ηγεσία	Φύλο	N	M.O.	T.A.	Z	p-value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Άντρας	77	1,75	0,83	-	0,436
	Γυναίκα	124	1,69	0,87		
Laissez-Faire ηγεσία	Άντρας	77	1,18	1,14	-	0,926
	Γυναίκα	124	1,13	1,06		

2.2.11.2 Ηλικία

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την ηλικία σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,121$).

Πίνακας 58: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς την ηλικία

Παθητική ηγεσία	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	H (4, 201)	p-value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Κάτω από 30	24	1,97	0,96	6,92	0,140
	30–39	24	1,45	0,63		
	40–49	59	1,64	0,93		
	50–59	76	1,83	0,81		
	60 και άνω	18	1,50	0,79		
Laissez-Faire ηγεσία	Κάτω από 30	24	1,21	1,03	7,29	0,121
	30–39	24	1,09	1,02		
	40–49	59	1,11	1,14		
	50–59	76	1,31	1,15		

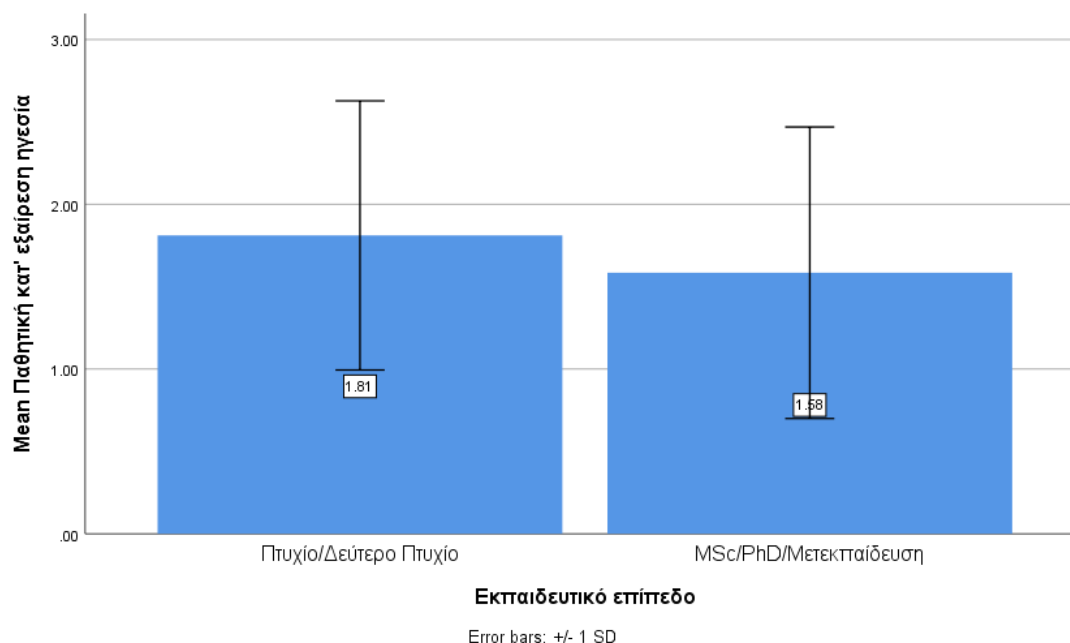
60 και άνω 18 0,57 0,67

2.2.11.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Ο μέσος όρος των κατόχων πτυχίου/δεύτερου πτυχίου ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των κατόχων MSc/PhD/Μετεκπαίδευση στην «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ($M.O. \text{ Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο} = 1,81$ vs $M.O. \text{ MSc/PhD/Μετεκπαίδευση} = 1,58$, $Z = -2,32$, $p = 0,020$).

Πίνακας 59: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Παθητική ηγεσία	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	Z	p-value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	1,81	0,82	-	0,020 2,32
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	1,58	0,89		
Laissez-Faire ηγεσία	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	1,25	1,11	-	0,074 1,78
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	1,01	1,06		



Γράφημα 40: «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

2.2.11.4 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,366$).

Πίνακας 60: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Παθητική ηγεσία	Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση			H (6, 201)	p-value
	0-5	6-10	11-15		
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	33	20	20	6,54	0,366
	1,80	1,71	1,71	0,75	

	11-15	8	1,06	0,87		
	16-20	35	1,69	0,88		
	21-25	44	1,74	0,90		
	26-30	29	1,89	0,84		
	31 ή περισσότερα	32	1,63	0,80		
Laissez-Faire ηγεσία	0-5	33	0,98	0,83	3,27	0,775
	6-10	20	1,28	1,25		
	11-15	8	0,91	1,13		
	16-20	35	1,19	1,18		
	21-25	44	1,26	1,09		
	26-30	29	1,35	1,26		
	31 ή περισσότερα	32	0,91	0,98		

2.2.11.5 Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,614$).

Πίνακας 61: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Παθητική ηγεσία	Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο			H(4, 201)		p- value
	N	M.O.	T.A.			
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	0-5	110	1,71	0,91	1,11	0,893
	6-10	25	1,64	0,61		
	11-15	28	1,67	0,86		
	16-20	23	1,88	0,89		
	21+	15	1,70	0,73		
Laissez-Faire ηγεσία	0-5	110	1,10	1,11	2,67	0,614
	6-10	25	1,03	0,78		
	11-15	28	1,13	1,01		
	16-20	23	1,60	1,36		
	21+	15	1,03	1,06		

2.2.11.6 Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,306$).

Πίνακας 62: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς τη σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο

Παθητική ηγεσία	Σχέση	εργασίας	N	M.O.	T.A.	Z	p-value
	στο	παρόν					
	σχολείο						
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Μόνιμος/η		147	1,69	0,85	-	0,745
						0,33	
	Αναπληρωτής/τρια		54	1,79	0,85		
Laissez-Faire ηγεσία	Μόνιμος/η		147	1,20	1,12	-	0,306
						1,02	
	Αναπληρωτής/τρια		54	1,01	1,02		

2.2.11.7 Ειδικότητα

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς την ειδικότητα σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,510$).

Πίνακας 63: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς την ειδικότητα

Παθητική ηγεσία	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A.	H (2, 200)	p- value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Δάσκαλος	124	1,73	0,83	0,81	0,667
	Ειδική αγωγή	37	1,80	0,81		
	Ειδικότητες	39	1,61	0,95		

Laissez-Faire ηγεσία	Δάσκαλος	124	1,10	1,07	1,35	0,510
	Ειδική αγωγή	37	1,35	1,13		
	Ειδικότητες	39	1,13	1,14		

2.2.11.8 Περιοχή του σχολείου

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,085$).

Πίνακας 64: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς την περιοχή του σχολείου που εργάζεστε

Παθητική ηγεσία	Περιοχή σχολείου	N	M.O.	T.A.	H (2, 201)	p- value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Αστική	98	1,69	0,89	1,12	0,570
	Ημι-αστική	58	1,70	0,89		
	Αγροτική	45	1,78	0,73		
Laissez-Faire ηγεσία	Αστική	98	0,99	1,08	4,94	0,085
	Ημι-αστική	58	1,30	1,09		
	Αγροτική	45	1,29	1,10		

2.2.11.9 Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κανέναν παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ($p \geq 0,705$).

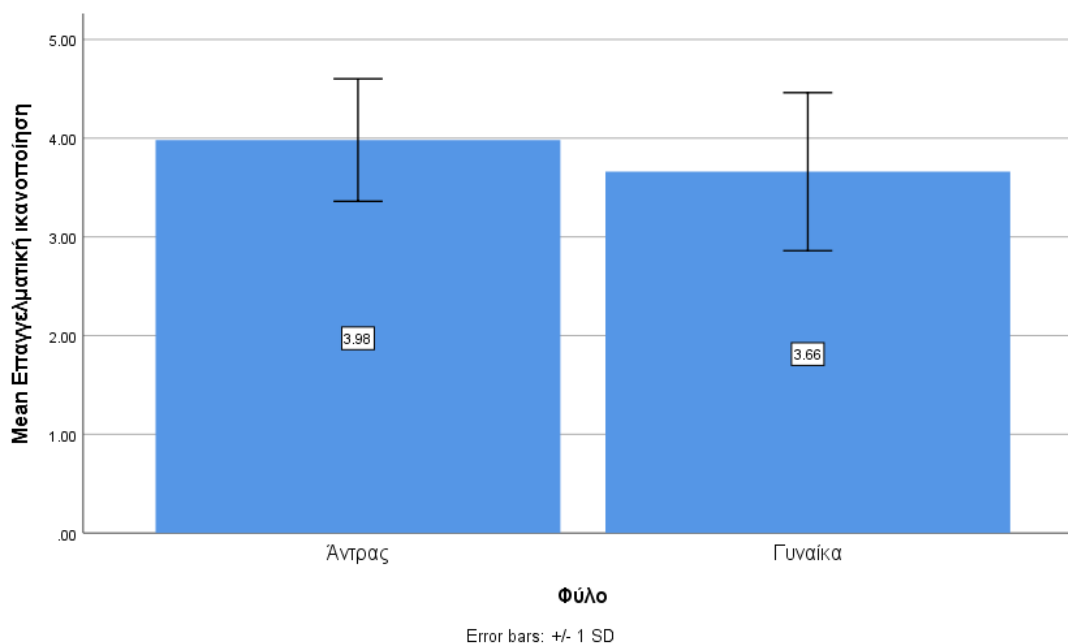
Πίνακας 65: Σύγκριση παθητικής ηγεσίας ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

Παθητική ηγεσία	Αριθμός μαθητών/τριων	N	M.O.	T.A.	H (5, 201)	p-value
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία	Έως 30	31	1,75	0,76	2,97	0,705
	31–90	41	1,69	0,78		
	91–120	19	1,59	0,96		
	121–250	85	1,67	0,90		
	251–300	17	2,03	0,87		
	301 και πάνω	8	1,78	0,84		
Laissez-Faire ηγεσία	Έως 30	31	1,34	1,09	2,42	0,789
	31–90	41	1,23	1,09		
	91–120	19	1,14	1,07		
	121–250	85	1,09	1,14		

251–300	17	1,03	1,01
301 και πάνω	8	0,91	0,93

2.2.12 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην επαγγελματική ικανοποίηση

Για τον παράγοντα της "Επαγγελματικής ικανοποίησης" διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, ως προς το φύλο, οι άνδρες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τις γυναίκες, με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική (Μ.Ο. Άντρας=3,98 έναντι Μ.Ο. Γυναίκα=3,66, $Z=-2,59$, $p=0,010$).



Γράφημα 41: «Επαγγελματική ικανοποίηση» ως προς το φύλο

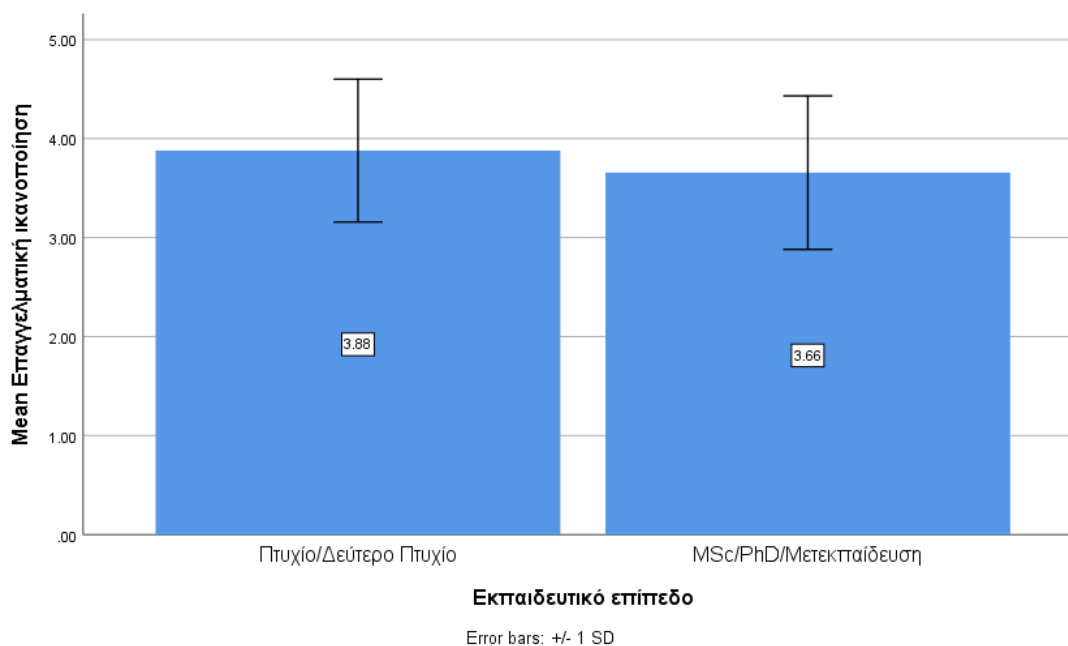
Πίνακας 66: Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην «Επαγγελματική ικανοποίηση»

Στοιχείο	Κατηγορίες	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Φύλο	Άντρας	77	3,98	0,62	Z=-2,59	0,010
	Γυναίκα	124	3,66	0,80		
Ηλικία	Κάτω από 30	24	3,61	0,65	H (4, 201) =6,30	0,178
	30-39	24	3,67	0,51		
	40-49	59	3,76	0,90		
	50-59	76	3,85	0,70		
	60 και άνω	18	3,93	0,84		
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	3,88	0,72	Z=-2,09	0,037
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	3,66	0,78		
Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	33	3,67	0,63	H (6, 201) =5,64	0,464
	6-10	20	3,86	0,67		
	11-15	8	3,51	0,54		
	16-20	35	3,66	0,94		
	21-25	44	3,85	0,76		

	26-30	29	3,89	0,65		
	31 ή περισσότερα	32	3,86	0,81		
Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο	0-5	110	3,72	0,79	H (4, 201) =3,04	0,551
	6-10	25	3,82	0,80		
	11-15	28	3,80	0,59		
	16-20	23	3,91	0,73		
	21+	15	3,96	0,76		
Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο	Μόνιμος/η	147	3,76	0,79	Z=-0,21	0,834
	Αναπληρωτής/τρια	54	3,85	0,62		
Ειδικότητα	Δάσκαλος	124	3,78	0,76	H (2, 200) =4,62	0,099
	Ειδική αγωγή	37	4,00	0,54		
	Ειδικότητες	39	3,58	0,85		
Περιοχή του σχολείου	Αστική	98	3,76	0,70	H (2, 201) =5,04	0,080
	Ημι-αστική	58	3,65	0,87		

	Αγροτική	45	4,00	0,64		
Αριθμός	Έως 30	31	3,89	0,88	H (5, 201)	0,303
μαθητών/τριων που	31–90	41	3,67	0,90	=6,03	
φοιτούν στο σχολείο	91–120	19	3,84	0,61		
	121–250	85	3,84	0,68		
	251–300	17	3,63	0,74		
	301 και πάνω	8	3,56	0,45		

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο μέσος όρος των κατόχων πτυχίου/δεύτερου πτυχίου ήταν σημαντικά υψηλότερος συγκριτικά με τον αντίστοιχο μέσο όρο των κατόχων MSc/PhD/Μετεκπαίδευση ($M.O.$ Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο =3,88 vs $M.O.$ MSc/PhD/Μετεκπαίδευση =3,66, $Z=-2,09, p=0,037$).



Γράφημα 42: «Επαγγελματική ικανοποίηση» ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

2.2.13 Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην αφοσίωση στο σχολείο

Στον παράγοντα «Αφοσίωση στο σχολείο» παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιοχή του σχολείου ($H(2, 201)=8,23, p=0,016$) και τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($H(5, 201)=13,60, p=0,018$).

Πίνακας 67: Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων στην «Αφοσίωση στο σχολείο»

Στοιχείο	Κατηγορίες	N	M.O.	T.A.	Στατιστικό	p-value
Φύλο	Αντρας	77	5,41	0,91	Z=-1,78	0,075
	Γυναίκα	124	5,06	1,19		
Ηλικία	Κάτω από 30	24	4,91	1,09	H (4, 201)	0,202
					=5,97	

	30–39	24	4,90	1,04		
	40–49	59	5,24	1,15		
	50–59	76	5,26	1,08		
	60 και άνω	18	5,50	1,12		
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πτυχίο/Δεύτερο Πτυχίο	115	5,29	1,14	Z=-1,81	0,071
	MSc/PhD/Μετεκπαίδευση	86	5,06	1,05		
Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	33	4,98	1,10	H (6, 201) =3,28	0,774
	6-10	20	5,08	1,09		
	11-15	8	5,15	0,95		
	16-20	35	5,16	1,10		
	21-25	44	5,27	1,13		
	26-30	29	5,21	1,21		
	31 ή περισσότερα	32	5,39	1,08		
Χρόνια προϋπηρεσίας στο παρόν σχολείο	0-5	110	5,11	1,12	H(4, 201)=3,82	0,431
	6-10	25	5,13	0,96		
	11-15	28	5,36	0,94		
	16-20	23	5,18	1,15		

	21+	15	5,55	1,40		
Σχέση εργασίας στο παρόν σχολείο	Μόνιμος/η	147	5,20	1,13	Z=-0,42	0,673
	Αναπληρωτής/τρια	54	5,17	1,02		
Ειδικότητα	Δάσκαλος	124	5,16	1,12	H(2, 200)=0,20	0,905
	Ειδική αγωγή	37	5,31	0,99		
	Ειδικότητες	39	5,15	1,18		
Περιοχή του σχολείου	Αστική	98	5,27	1,04	H(2, 201)=8,23	0,016
	Ημι-αστική	58	4,83	1,23		
	Αγροτική	45	5,49	0,95		
Αριθμός μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο	Έως 30	31	5,69	0,97	H(5, 201)=13,60	0,018
	31–90	41	5,25	0,89		
	91–120	19	5,04	1,03		
	121–250	85	5,16	1,20		
	251–300	17	4,75	1,20		

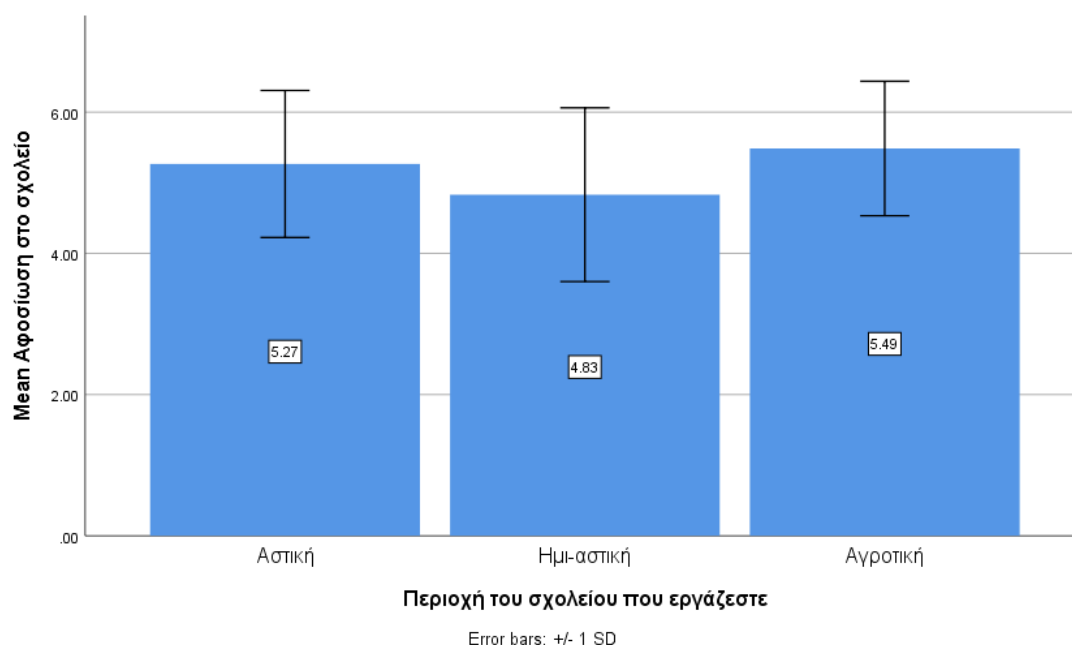
301 και πάνω

8 4,56 0,96

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την περιοχή του σχολείου, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου το σχολείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε ημι-αστική περιοχή ($M.O.=4,83$) ήταν στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου το σχολείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε αστική περιοχή ($M.O.=5,27$, $p=0,032$) και σε αγροτική περιοχή ($M.O.=5,49$, $p=0,006$).

Πίνακας 68: «Αφοσίωση στο σχολείο» ως προς την περιοχή του σχολείου, Post Hoc Bonferroni

Περιοχή σχολείου 1- Περιοχή σχολείου 2	Στατιστικό	p- value
Ημι-αστική-Αστική	20,65	0,032
Ημι-αστική-Αγροτική	-31,73	0,006
Αστική-Αγροτική	-11,08	0,290



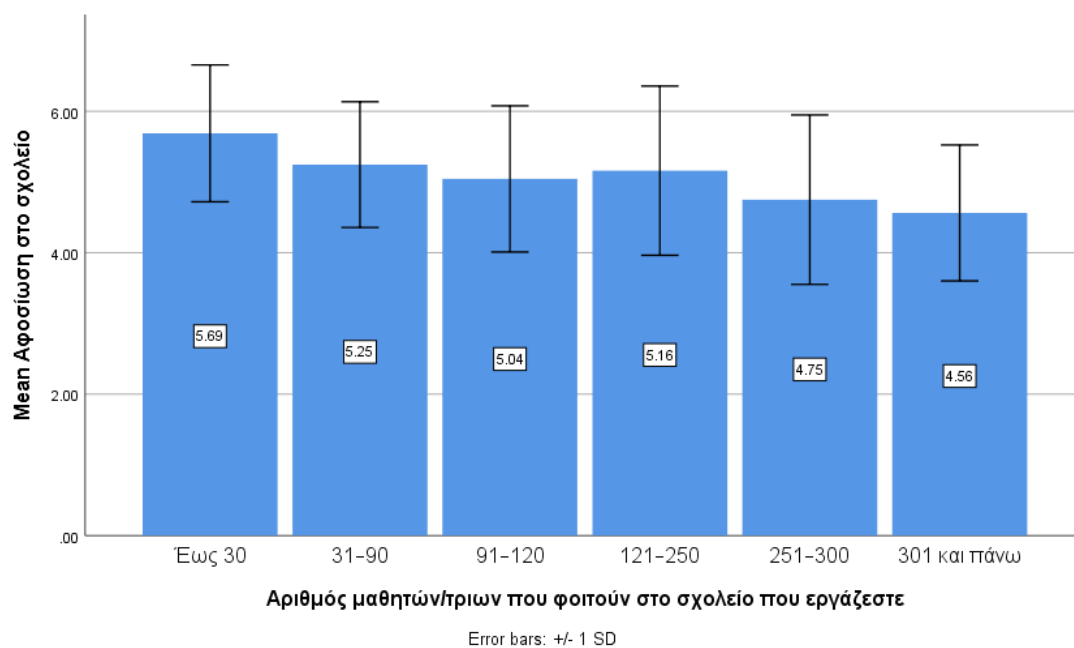
Γράφημα 43: «Αφοσίωση στο σχολείο» με βάση τη περιοχή

Σχετικά με τους μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν έως 30 μαθητές/τριες ($M.O.=5,69$) ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο εκείνων όπου στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, φοιτούν 31-90 μαθητές/τριες ($M.O.=5,25, p=0,042$), 91-120 μαθητές/τριες ($M.O.=5,04, p=0,022$), 121-250 μαθητές/τριες ($M.O.=5,16, p=0,026$), 251-300 μαθητές/τριες ($M.O.=4,75, p=0,004$) και πάνω από 300 μαθητές/τριες ($M.O.=4,56, p=0,005$).

Πίνακας 69: «Αφοσίωση στο σχολείο» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο, Post Hoc Bonferroni

Αριθμός μαθητών/τριων 1- μαθητών/τριων 2	Αριθμός Στατιστικό	p- value
301 και πάνω-251-300	14,23	0,568
301 και πάνω-91-120	25,86	0,291
301 και πάνω-31-90	36,52	0,104
301 και πάνω-121-250	37,50	0,081
301 και πάνω-Έως 30	64,73	0,005
251-300-91-120	11,63	0,549
251-300-31-90	22,29	0,184
251-300-121-250	23,26	0,132

251–300-Έως 30	50,50	0,004
91–120-31–90	10,66	0,509
91–120-121–250	-11,64	0,430
91–120-Έως 30	38,87	0,022
31–90-121–250	-0,97	0,930
31–90-Έως 30	28,20	0,042
121–250-Έως 30	27,23	0,026



Γράφημα 44: «Αφοσίωση στο σχολείο» ως προς τον αριθμό μαθητών/τριων που φοιτούν στο σχολείο

3.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η συνθετική αποτίμηση και η κριτική ακαδημαϊκή συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, με γνώμονα τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ανάλυση εστιάζει στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, στη διασύνδεσή τους με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς και στην ανάδειξη των πρακτικών τους συνεπειών για τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

1. Επίδραση των Στυλ Ηγεσίας στις Εργασιακές Στάσεις και τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο των ηγετικών συμπεριφορών στη διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής Ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωσιακή αφοσίωση και τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αντίθετα, η Παθητική/Laissez-Faire Ηγεσία εμφάνισε συστηματική αρνητική συσχέτιση με το σύνολο των εξεταζόμενων παραμέτρων.

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη ευθυγράμμιση με το Μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος (Full Range Leadership Model) των Avolio και Bass (1995, 2004). Η υπεροχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι ηγέτες που εμπνέουν, παρέχουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον και καλλιεργούν κοινό όραμα ενισχύουν την επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα των υφισταμένων τους. Στον αντίποδα, η ηγετική αδράνεια (laissez-faire) αποδιοργανώνει το σχολικό πλαίσιο, δημιουργώντας αβεβαιότητα και απομείωση των επαγγελματικών κινήτρων.

2. Συσχέτιση Επαγγελματικής Ικανοποίησης και Οργανωσιακής Αφοσίωσης με την Παρακίνηση

Από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των εργασιακών στάσεων και των μορφών παρακίνησης προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στη σχολική μονάδα συνδέονται ισχυρά και θετικά τόσο με την εσωτερική όσο και με την εξωτερική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνει τις θεμελιώδεις αρχές της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory) των Deci & Ryan, καθώς και τα θεωρητικά σχήματα των Brayfield & Rothe (1951) και Mowday et al. (1979). Η συναισθηματική ταύτιση με τον οργανισμό και η ικανοποίηση από το περιεχόμενο της εργασίας λειτουργούν ως εσωτερικοί μηχανισμοί ενισχυτικοί της επαγγελματικής εμπλοκής. Όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει επαγγελματική πληρότητα και αίσθημα

ανήκειν, η προσπάθεια που καταβάλλει δεν αποτελεί προϊόν εξωτερικού εξαναγκασμού, αλλά πηγάζει από την εσωτερική του δέσμευση προς την εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Διαφοροποιήσεις βάσει Δημογραφικών και Επαγγελματικών Μεταβλητών

Η εξέταση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών υπέδειξε διαφοροποιήσεις στα επίπεδα παρακίνησης, με πλέον αξιοσημείωτη την επίδραση της ειδικότητας και του τομέα υπηρεσίας (Γενική vs. Ειδική Αγωγή). Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής εμφάνισαν διαφοροποιημένο προφίλ εξωτερικής κινητοποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Γενικής Εκπαίδευσης.

Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται στη βάση του Μοντέλου Απαιτήσεων-Πόρων Εργασίας (Job Demands-Resources Model) των Bakker & Demerouti (2007). Το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής χαρακτηρίζεται από αυξημένες συναισθηματικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις, γεγονός που καθιστά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς περισσότερο ευαίσθητους στην ύπαρξη εξωτερικών υποστηρικτικών πόρων, όπως οι κατάλληλες υποδομές, η διοικητική αναγνώριση και τα μέσα διδασκαλίας.

4. Προσδιοριστικοί και Προβλεπτικοί Παράγοντες της Εκπαιδευτικής Παρακίνησης

Η εφαρμογή υποδειγμάτων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης επέτρεψε τον προσδιορισμό των κυριότερων προβλεπτικών παραγόντων της εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης:

1. **Εσωτερική Κινητοποίηση: Η Επαγγελματική Ικανοποίηση** αναδείχθηκε ως ο δεσπόζων προβλεπτικός παράγοντας, ερμηνεύοντας το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης των εσωτερικών κινήτρων.
2. **Εξωτερική Κινητοποίηση: Η Νοητική Ενεργοποίηση** (Intellectual Stimulation - ειδικότερη διάσταση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας) σε συνδυασμό με την **Επαγγελματική Ικανοποίηση** και την **Οργανωσιακή Αφοσίωση** συνιστούν το κύριο πλέγμα πρόβλεψης των εξωτερικών κινήτρων.

Τα ανωτέρω ευρήματα προσφέρουν εμπειρική επιβεβαίωση στη θεωρητική θεμελίωση των Ramzan & Khurram (2023). Αποδεικνύεται ότι η εσωτερική παρακίνηση εδράζεται κυρίως σε ενδογενείς ψυχολογικές διεργασίες (ικανοποίηση από το έργο), ενώ η εξωτερική παρακίνηση επηρεάζεται άμεσα από εξωγενείς οργανωσιακούς παράγοντες, όπως η ηγετική πρόκληση για δημιουργική σκέψη και η παροχή κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Διοικητικές και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Στη βάση των συμπερασμάτων της έρευνας, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικής πρακτικής:

- **Ανάπτυξη Ηγετικών Ικανοτήτων:** Σχεδιασμός και υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων στις αρχές της

Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, με έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων νοητικής ενεργοποίησης και ενδυνάμωσης του προσωπικού.

- **Βελτίωση Εργασιακού Κλίματος:** Υιοθέτηση συμμετοχικών μορφών διοίκησης από τους Συλλόγους Διδασκόντων, με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του αισθήματος αφοσίωσης στη σχολική μονάδα.
- **Εξειδικευμένη Υποστήριξη:** Μέριμνα για τη διαφοροποιημένη υποστήριξη εκπαιδευτικών ομάδων με αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις (όπως η Ειδική Αγωγή), μέσω της παροχής εξειδικευμένων πόρων και δομών ενίσχυσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα αποτελούνταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοαναφερόμενων ερωτηματολογίων, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζεται από την υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων ή από την τάση κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τον διατομεακό (cross-sectional) σχεδιασμό της έρευνας, ο οποίος επιτρέπει τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, χωρίς όμως να μπορεί να τεκμηριώσει σχέσεις αιτιότητας. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δεν συμπεριέλαβε τη διερεύνηση πρόσθετων παραγόντων που ενδέχεται να συνδέονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως το σύστημα προσωπικών αξιών, τα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης, η ψυχολογική ανθεκτικότητα και οι ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα.

Τέλος, παρότι το δείγμα κρίθηκε επαρκές για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων, η συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα παρέχει χρήσιμα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη σχέση του στυλ ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στο σχολείο με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην

κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να διερευνηθεί η γενικευσιμότητα των παρόντων ευρημάτων. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση διαχρονικών (longitudinal) ερευνών, ώστε να εξεταστεί η εξέλιξη των κινήτρων των εκπαιδευτικών και η επίδραση της ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής αφοσίωσης σε βάθος χρόνου.

Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση πρόσθετων παραγόντων που ίσως να συμβάλλουν στα κίνητρα των δασκάλων, η επαγγελματική εξουθένωση, η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα, το σχολικό κλίμα και η υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η αξιοποίηση ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης, οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρά τους.

Τέλος, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής αφοσίωσης, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της παρακίνησης και της συνολικής επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ateş, Ö. T., & Türk, Ö. (2022). The relationship between teachers' motivation and organizational commitment: The mediating role of perceived principal management style. *Education Quarterly Reviews*, 5(4).

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden.

- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806–811.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Gusriani, D., Komardi, D., & Panjaitan, H. P. (2022). Leadership style, commitment, and work motivation on job satisfaction and teacher performance at the vocational school of Multi Mekanik Masmur Pekanbaru. *Journal of Applied Business and Technology*, 3(2), 130–142.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53–62.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Ramzan, M., & Khurram, M. (2023). Developing and validating the Teachers' Motivation Questionnaire (TMQ): Assessing intrinsic and extrinsic motivation in primary education. *Journal of Educational Administration and Leadership*, 15(2), 112–128.
- Haxhihyseni, S., Tirana, J., & de Carvalho, E. N. (2023). Impact of principals' leadership styles on teachers' job satisfaction and motivation in elementary schools. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 188–195.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349–363.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.

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

Yukl, G. (2020). *Leadership in organizations* (9th ed.). Pearson.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ.). (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Ελληνικά Γράμματα.

Σταυρόπουλος, Β. Μ. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Ερωτηματολόγιο Κινήτρων Εκπαιδευτικών

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του στυλ ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στο σχολείο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τι περιλαμβάνει η συμμετοχή

Η συμμετοχή σας περιλαμβάνει την συμπλήρωση ενός ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου δέκα λεπτά. Να επισημανθεί ότι δεν προβλέπεται αμοιβή για τη συμμετοχή σας και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε χωρίς να εξηγήσετε τον λόγο. Για να αποχωρήσετε από την έρευνα απλώς κλείστε το παράθυρο με το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χωρίς να καταχωρήσετε τις απαντήσεις σας.

Προστασία των Δεδομένων

Όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά την έρευνα θα είναι αποθηκευμένα με ασφάλεια σε λογαριασμό με κωδικό πρόσβασης (password) και θα είναι προσβάσιμα μόνο από την ερευνήτρια. Σε πιθανή μελλοντική παρουσίαση ή δημοσίευση των αποτελεσμάτων δε θα είναι δυνατή η ταυτοποίησή σας.

Στοιχεία Επικοινωνίας

Μουμίν-Σαλή Εντά: std163055@ac.eap.gr

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Επιβεβαιώνω ότι έχω ενημερωθεί για την έρευνα και το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα μου για ερευνητικούς σκοπούς. Ναι Όχι

Επιβεβαιώνω ότι θα ήθελα να συμμετέχω σε αυτή την έρευνα. Ναι Όχι

Επιβεβαιώνω ότι κατανοώ ότι τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ανώνυμα και η συμμετοχή μου είναι εθελοντική. Ναι Όχι

Επιβεβαιώνω ότι κατανοώ ότι μπορώ να αποχωρήσω από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή πριν να καταχωρήσω τις απαντήσεις μου. Ναι Όχι

Α' ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

- Κάτω από 30
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 και άνω

3. Ποιος είναι ο ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών σας;

- Πτυχίο
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μετεκπαίδευση - Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Δεύτερο Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31 ή περισσότερα

4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε;

- 0-5

- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31 ή περισσότερα

5. Ποια είναι η σχέση εργασίας σας στο σχολείο όπου εργάζεστε;

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

6. Ποια είναι η ειδικότητά σας; (πχ. ΠΕ70, ΠΕ08)

10. Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε;

- Αστική
- Ημι-αστική
- Αγροτική

11. Πόσοι/ες μαθητές/τριες φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζεστε;

- Έως 30
- 31-90
- 91-120
- 121-250
- 251-300
- 301 και πάνω

Β' ΜΕΡΟΣ (Κίνητρα)

Παρακάτω παρουσιάζονται προτάσεις για τις οποίες ζητείται να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε τον βαθμό (1 έως 5) που σας εκφράζει καλύτερα

		Διαφ ωνώ Απόλυ τα	Διαφω νώ	Ούτε συμφω νώ Ούτε διαφω νώ	Συμφω νώ	Συμφω νώ Απόλυ τα
1	Μαθαίνω νέες διδακτικές δεξιότητες στον χώρο εργασίας.	1	2	3	4	5
2	Νιώθω ότι έχω υψηλό κίνητρο στον χώρο εργασίας.	1	2	3	4	5
3	Νιώθω κατάλληλα	1	2	3	4	5

	εφοδιασμένος- η/καταρτισμένος- η για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.					
4	Πιστεύω ότι κάνω καλή δουλειά.	1	2	3	4	5
5	Η διδασκαλία δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	1	2	3	4	5
6	Νιώθω ελεύθερος/η και ενδυναμωμένος/ η στον χώρο εργασίας.	1	2	3	4	5
7	Μπορώ να εκφραστώ δημιουργικά στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8	Έχω πρόσβαση σε όλο το απαραίτητο διδακτικό υλικό.	1	2	3	4	5
9	Ο/η διευθυντής/διευθ ύντριά μου σέβεται το προσωπικό του/της.	1	2	3	4	5
1 0	Ο/η διευθυντής/διευθ ύντριά μου επαινεί τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

1 1	Έχω ικανοποιητικές παροχές ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
1 2	Ο μισθός και ο φόρτος εργασίας μου είναι ικανοποιητικοί.	1	2	3	4	5
1 3	Είμαι ευχαριστημένο/η με το εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
1 4	Είμαι ικανοποιημένος/η με τις εγκαταστάσεις του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5
1 5	Οι ευκαιρίες προαγωγής με παρακινούν στο να κάνω καλύτερη δουλειά.	1	2	3	4	5
1 6	Η πολιτική αδειών/διακοπών είναι ικανοποιητική.	1	2	3	4	5
1 7	Είμαι ικανοποιημένος/η με το επίπεδο της επαγγελματικής μου ζωής.	1	2	3	4	5
1 8	Έχω ευκαιρίες να διευρύνω την επαγγελματική	1	2	3	4	5

μου εμπειρογνωμοσύ νη.					
------------------------------	--	--	--	--	--

Γ' ΜΕΡΟΣ (Ηγεσία)

Απαντήστε πόσο συχνά ο άμεσος Προϊστάμενός (Διευθυντής/ντρία ή Προϊστάμενος/μένη του σχολείου), εκδηλώνει τις κάτωθι συμπεριφορές.

0	1	2	3	4
Καθόλου	Μία φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως, αν όχι πάντα

1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	1	2	3	4
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	1	2	3	4
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	0	1	2	3	4
4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	0	1	2	3	4
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6. Αναφέρονται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	1	2	3	4

9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10.Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4
12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	1	2	3	4
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	1	2	3	4
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	1	2	3	4
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
17.Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη « Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	0	1	2	3	4
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0	1	2	3	4
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4
20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	0	1	2	3	4
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών , παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	0	1	2	3	4
28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4

29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	1	2	3	4
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες.	0	1	2	3	4
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	1	2	3	4
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής.	0	1	2	3	4
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	1	2	3	4
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	1	2	3	4

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε, επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	1	2	3	4	5
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1	2	3	4	5
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1	2	3	4	5
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4	5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1	2	3	4	5

8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1	2	3	4	5
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1	2	3	4	5
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	1	2	3	4	5
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	1	2	3	4	5
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1	2	3	4	5
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Ε' ΜΕΡΟΣ (Αφοσίωση στο Σχολείο)

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφ ωνώ Απόλυ τα	Διαφ ωνώ Μέτρι α	Διαφ ωνώ Λίγο	Ούτε Συμφ ωνώ Ούτε Διαφ ωνώ	Συμφ ωνώ Λίγο	Συμφ ωνώ Μέτρι α	Συμφ ωνώ Απόλυ τα
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του	1	2	3	4	5	6	7

	στο σχολείο που υπηρετώ.							
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5	6	7

7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.	1	2	3	4	5	6	7
10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται	1	2	3	4	5	6	7

	σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς .							
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5	6	7

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

