



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

Από την Καραλή Ιωάννα

A.M. 4262021008

ΘΕΜΑ: «Η λήψη αποφάσεων στο λειτουργήμα του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες που την επηρεάζουν»

«Factors affecting decision making progress in the educational field»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βασύλειος Κέφης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	v
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Ευχαριστίες	xi
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Η διαδικασία λήψης αποφάσεων	
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας λήψη απόφασης	
1.2. Η διαδικασία λήψης απόφασης στον χώρο της εκπαίδευσης	
1.3. Βήματα κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης.....	
1.4. Κατηγορίες λήψης απόφασης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό	
1.5. Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικοί	
1.6. Παράμετροι που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	
Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης	
2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	
Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	
3.1. Οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού	
3.2. Ο εκπαιδευτικός ως μέλος στη διαδικασία λήψης απόφασης.....	
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση συναφών ερευνών	
4.1. Συναφείς έρευνες.....	
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας.....	34
5.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	34
5.2. Δείγμα.....	35
5.3. Ερευνητικό εργαλείο	35
5.4. Ερευνητική διαδικασία.....	38
5.5. Στατιστική ανάλυση δεδομένων	39
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας.....	41
6.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής	41
6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	41

6.1.2. Κλίμακα Λήψης Αποφάσεων	42
6.1.3. Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	48
6.2. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής.....	60
6.2.1. Σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων.....	60
6.2.2. Σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων.....	62
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα – Συζήτηση	71
7.1. Περιορισμοί έρευνας.....	74
7.2. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	75
Βιβλιογραφία	77
Ελληνική	
Ξενόγλωσση	
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	93

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (N=86).....	41
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή	43
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον διαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή	44
Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή.....	45
Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή ...	46
Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή	47
Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Μισθός» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή	49
Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προαγωγή» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή	50
Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Εποπτεία - Επίβλεψη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή	51
Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προνόμια - Οφέλη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή.....	52
Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή	54
Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνθήκες λειτουργίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή.....	55
Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνάδελφοι» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή.....	56
Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Φύση εργασίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή	58
Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Επικοινωνία» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή.....	59
Πίνακας 16: Περιγραφικά μέτρα για τη συνολική βαθμολογία στην επαγγελματική ικανοποίηση	60
Πίνακας 17: Αποτελέσματα συσχετίσεων μέσω ελέγχου Spearman ανάμεσα στις δύο κλίμακες και τους επιμέρους παράγοντες που τις αποτελούν	61

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους.....	62
Πίνακας 19: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον διαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους.....	64
Πίνακας 20: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους..	65
Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους	66
Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων.....	67
Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal -Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους.....	68
Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον διαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους	69
Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal -Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο	69

Περίληψη

Εισαγωγή: Η διαδικασία λήψης απόφασης είναι μία δυναμική διαδικασία στην οποία οι εμπλεκόμενοι επιλέγουν μέσα από ένα σύνολο εναλλακτικών λύσεων την καλύτερη απόφαση για μια κατάσταση που επιζητεί τη λύση της. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια άσκησης του έργου τους συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης απόφασης, καθώς καλούνται να διαχειριστούν μια ευρεία γκάμα προβλημάτων που μπορεί να σχετίζονται με την ίδια τη φύση του επαγγέλματός τους ή και διαδικαστικά ζητήματα του σχολικού οργανισμού που ανήκουν. Η διαδικασία λήψης απόφασης δεν είναι μια αυτόνομη διαδικασία που συμβαίνει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά μια διαδικασία πολύπλοκη που εξαρτάται και επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν τις συνθήκες υπό την επιρροή των οποίων οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη λήψη της κατάλληλης, της ιδανικής ή της συμφέρουσας απόφασης. Κάθε απόφαση που λαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς φέρει τις επιδράσεις της στην επαγγελματική τους υπόσταση και ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και από τις συνθήκες εργασίας τους.

Σκοπός: Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί και η διερεύνηση της σχέσης τους με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Μεθοδολογία: Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε την Κλίμακα Αξιολόγησης των τρόπων λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς (General Decision - Making Style Instrument, GDMS) και την Κλίμακα Επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Job Satisfaction Survey, JSS-36). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 86 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας χιονοστιβάδας και ευκολίας.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο λογικός τρόπος λήψης αποφάσεων αντιπροσωπεύει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, ακολουθούμενος από τον διαισθητικό και τον εξαρτώμενο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται από τον αποφευκτικό και τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων σε χαμηλά προς μέτρια επίπεδα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Ακόμα, δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία της επαγγελματικής ικανοποίησης των

εκπαιδευτικών και τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις. Εν τούτοις, ανευρέθηκαν στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και τους τρόπους λήψης αποφάσεων. Τέλος, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων και η σχέση εργασίας επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις.

Συμπεράσματα: Η λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Περαιτέρω έρευνες κρίνεται δόκιμο να εστιάσουν στη διερεύνηση των τρόπων που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή ως συνάρτηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακού άγχους και επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: λήψη απόφασης, εκπαιδευτικοί, παράγοντες επίδρασης, εργασιακή ικανοποίηση.

Abstract

Introduction: The decision-making process is a dynamic process in which those involved choose from among a set of alternative solutions the best decision for a situation that seeks its solution. Teachers, in the context of their work, participate in decision-making processes, as they are called upon to manage a wide range of problems that may be related to the very nature of their profession or procedural issues of the school organization they belong to. The decision-making process is not an autonomous process that occurs during the exercise of the educational project but a complex process that depends on and is influenced by a variety of factors. These factors shape the conditions under the influence of which teachers make the appropriate, ideal or beneficial decision. Every decision made by teachers has its effects on their professional status and satisfaction with their profession and their working conditions.

Aim: The aim of this study was to investigate the ways in which teachers make decisions and to investigate their relationship with their levels of professional satisfaction and their demographic characteristics.

Methodology: The method used in this study was quantitative research using a questionnaire, which included the General Decision - Making Style Instrument (GDMS) and the Job Satisfaction Scale Survey (JSS-36). The research sample consisted of 86 primary school teachers, selected through snowballing and convenience sampling.

Results: The results showed that the rational mode of decision-making is more representative of the teachers, followed by the intuitive and the dependent mode. Teachers are represented by the avoidant and spontaneous way of making decisions at low to moderate levels. In addition, teachers feel moderately satisfied with their profession. Also, no statistically significant relationship was found between the overall score of teachers' professional satisfaction and the ways they make decisions. However, they were found statistically significant between the individual dimensions of job satisfaction and decision-making styles. Finally, age, years of service, the existence of additional academic qualifications and the employment relationship influence the way teachers make decisions.

Conclusions: Decision-making by teachers is influenced by a multitude of factors. Further research is warranted to focus on investigating the ways in which teachers make decisions in the modern era as a function of their levels of burnout, job stress and job satisfaction.

Key words: decision making, teachers, influencing factors, job satisfaction.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου, κύριο Βασίλειο Κέφη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική του καθοδήγηση, τη συνεχή του υποστήριξη και το αμείωτο ενδιαφέρον που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος.

Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή, κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο και τον καθηγητή, κύριο Κοντάκο Αναστάσιο, για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Εισαγωγή

Η λήψη μιας απόφασης συγκαταλέγεται στις σημαντικότερες λειτουργίες κάθε οργανισμού και άπτεται τόσο των διοικητικών όσο και των συστηματικών λειτουργιών του επηρεάζοντας την απόδοσή του. Στα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά περιβάλλοντα είναι επιτακτική η ανάγκη να λαμβάνονται έγκυρες και κατά προσέγγιση ορθές αποφάσεις με σκοπό την καλύτερη κατά το δυνατό επίλυση των αναδυόμενων προβλημάτων (Μακρυδημήτρης, 2004). Η λήψη απόφασης αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της διοίκησης και είναι σημαντική για την ομαλή μετάβαση από το ένα στάδιο μιας υφιστάμενης κατάστασης στο επόμενο. Σχετίζεται άμεσα με την τέχνη του διοικείν και εμπλέκει με δυναμικό τρόπο όλους όσους εντάσσονται στους κόλπους ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης (Σαϊτή, 2008).

Η «κατάσταση απόφασης» προϋποθέτει την παρουσία δυο τουλάχιστον εναλλακτικών λύσεων ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μίας εξ αυτών καθώς επίσης και την παρουσία της ελευθερίας επιλογής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται εν κενώ αλλά προσανατολίζονται στη δράση και θέτουν ως προαπαιτούμενα τη μεταβίβαση πληροφοριών, την επεξεργασία και τη συλλογή δεδομένων. Το σχέδιο δράσης αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού, τους στόχους και τους σκοπούς που θέτει και τις προτεραιότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο του στρατηγικού προγραμματισμού (Πασιαρδής, 2004).

Η συμμετοχή σε μια διαδικασία λήψης απόφασης απαιτεί τον ορθολογικό τρόπο διερεύνησης της εναλλακτικής λύσης που θα πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Κουσκουβέλης, 1997; Μακρυδημήτρης, 2004). Δεν πρόκειται για μια απλή διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς τα άτομα που καλούνται να λάβουν αποφάσεις μπορεί να μη γνωρίζουν το σύνολο των πληροφοριών και τα αποτελέσματα να χαρακτηρίζονται ως αβέβια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Δεν υπάρχουν ιδανικές συνθήκες για τη διαδικασία λήψης απόφασης είτε ατομικής είτε συλλογικής, αλλά το ζητούμενο είναι να μετέχει κάποιος στις διαδικασίες ώστε να συνδράμει στη βελτίωσή τους με προσανατολισμό την πρόοδο και την αποτελεσματικότητά τους (Λαϊνας, 1995).

Μια ομάδα προκειμένου να χαρακτηρίζεται για την αποτελεσματικότητά της, ως συλλογικού οργάνου, δέχεται τις επιρροές της από ένα σύνολο παραγόντων. Μερικοί από αυτούς είναι το

μέγεθός της, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών που εντάσσονται στο εσωτερικό της, τις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται, τη συναισθηματική και νοητική δέσμευση των μελών έναντι των υποχρεώσεών τους, έναντι των στόχων της ομάδας και έναντι της ευθύνης που τους αναλογεί. Οι εκπαιδευτικοί μετέχοντας στις διαδικασίες λήψης απόφασης συμμετέχουν στη διαδικασία οικειοποίησης των προβλημάτων της σχολικής μονάδας ως *δικά μας* προβλήματα. Η βιβλιογραφία επισημαίνει την παρουσία των ενδείξεων που αναφέρονται στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν όλο και περισσότερο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τον σχολικό οργανισμό στον οποίο ανήκουν. Η συμμετοχή τους σε αυτές προσδίδει κύρος και αναβαθμίζει την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται και οι αποφάσεις εφαρμόζονται αποτελεσματικότερα, καθώς οι αποφάσεις εκλαμβάνονται ως *δικές τους* (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004).

Κεφάλαιο 1: Η διαδικασία λήψης αποφάσεων

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας λήψη απόφασης

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου απόφαση είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με έναν και μόνο ορισμό, καθώς παρατηρείται πληθώρα ερμηνείας της. Οι ορισμοί που έχουν επισημανθεί λειτουργούν συμπληρωματικά προκειμένου να κατανοηθεί και να οριοθετηθεί με πληρέστερο τρόπο. Ορίζεται ως μια πορεία επιλογής μίας λύσης για την επίτευξη ενός σκοπού μέσα από μια ομάδα εναλλακτικών επιλογών. Επίσης, η λήψη απόφασης είναι η προσπάθεια μέσω της επιλογής μίας λύσης να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αφορούν τους αντικειμενικούς στόχους ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2001). Επιπλέον, αναφέρεται ως μία εκ των διοικητικών πράξεων ενός θεσμικού οργάνου, ενέχει το στοιχείο της εξουσίας, έχει τη μορφή εντολής προς τα υφιστάμενα μέλη, απαιτείται η ακριβής εκτέλεσή της και άπτεται των αρμοδιοτήτων του θεσμικού οργάνου και της επιβολής εξουσίας (Μακρυδημήτρης, 1989). Η λήψη αποφάσεων εντάσσεται στις λειτουργίες του management, ως μία αποτελεσματική και ορθολογική διαδικαστική ενέργειά του (Μπρίνια, 2008). Αφορά την επιλογή εκείνης της εναλλακτικής πρότασης που μπορεί να φέρει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και σε δεδομένες συνθήκες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρουσία εναλλακτικών προτάσεων έχει διαφορετικές προϋποθέσεις, συνέπειες και κόστος, η αποτελεσματικότητά τους έγκειται στο γεγονός της διερεύνησης των συνεπειών της κάθε πρότασης και τους διαθέσιμους πόρους που έχουν τα άτομα που καλούνται να πάρουν την απόφαση (Mullins, 2005).

Η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία που εντάσσεται στις σύγχρονες λειτουργίες ενός στελέχους μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Θεωρείται κρίσιμος παράγοντας και αναπόσπαστο στοιχείο της λειτουργίας τους και καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους. Η διαδικασία λήψεως αποφάσεων εστιάζει σε τρεις κυρίως συνιστώσες: α) στην ίδια τη διαδικασία της λήψης απόφασης και του πώς ένα άτομο οδηγείται σε αυτήν β) στο άτομο το οποίο θα λάβει την απόφαση και γ) στο ίδιο το περιεχόμενο της απόφασης (Peters, 1999). Η λήψη μιας απόφασης σημαίνει ότι ένα άτομο έχει ξεκινήσει μια διαδικασία όπου εκδηλώνονται σταδιακά ορισμένες συμπεριφορικές αντιδράσεις που οδηγούν σε μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Το άτομο που εκκινεί τη διαδικασία λήψης απόφασης είναι αποφασισμένο για την πραγματοποίηση μιας ενέργειας, χωρίς αμφιβολία για αυτήν και ενεργεί αξιολογικές κρίσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα πράξει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, Ο τρόπος ενέργειας του ατόμου έχει δομηθεί

μέσα από τη μελέτη των εναλλακτικών επιλογών που μπορεί να ακολουθήσει (Holm et al., 2014).

Η σημασία της εκπαιδευτικής απόφασης αναφέρεται στην ελεύθερη και με συνειδητό τρόπο έκφραση της πρόθεσης για την επιλογή μιας ενέργειας είτε από ένα άτομο που εντάσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης είτε από ένα συλλογικό όργανο, το οποίο διαθέτει την εξουσιοδότηση και την αρμοδιότητα να εκφράσει την απόφασή του. Ανάλογα με τη μορφή και το όργανο λήψης της απόφασης επιδιώκεται η πραγματοποίηση κάποιου στόχου. Το πλαίσιο των στόχων μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή σε συμπεριφορές που αναφέρονται σε μια ομάδα μελών ή σε ένα μέλος ξεχωριστά. Επίσης, οι στόχοι μπορεί να αφορούν τα μέσα που υιοθετεί ένας σχολικός οργανισμός ή τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στοιχεία που ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η λήψη απόφασης συνδέεται άρρηκτα με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και την προσπάθεια επίλυσής του. Η ανάδυση του προβλήματος σημαίνει την αυτόματη διερεύνηση, επιλογή και εφαρμογή της εναλλακτικής λύσης. Προσανατολίζεται στην αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αφορούν τους αντικειμενικούς σκοπούς που προκύπτουν σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό (Κουλιάφας, 2016). Έρχεται ως συμπεριφορά αντίδρασης έναντι ενός συγκεκριμένου προβλήματος καθώς διαπιστώνεται μια ασυμφωνία ανάμεσα στην υφιστάμενη και στην επιθυμητή κατάσταση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτή η ασυμφωνία πυροδοτεί τη συμπεριφορά του ατόμου για αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων δράσης. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπεριέχει μια ακολουθία δράσεων που άπτονται τις συμπεριφορές των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις σχέσεις τους, τη διαχείριση των μέσων και τα εξωγενή στοιχεία του. Το πλαίσιο λήψης απόφασης στους κόλπους του εκπαιδευτικού οργανισμού προϋποθέτει διαδικασίες εξουσιοδότησης, εκχώρησης αρμοδιοτήτων, καθώς και της διακριτικής ευχέρειας (Σαΐτης, 2008).

1.2. Η διαδικασία λήψης απόφασης στο χώρο της εκπαίδευσης

Τα στελέχη ενός οργανισμού καλούνται να λάβουν αποφάσεις στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν με επιτυχία τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε έναν οργανισμό. Προκειμένου να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις και να γίνει η αποτελεσματική διαχείριση των υφιστάμενων προβλημάτων ακολουθούνται δύο τρόποι σκέψης: η μία αναφέρεται ως γραμμική πορεία λήψης απόφασης και η δεύτερη ως συστηματική. Η γραμμική πορεία αντιμετωπίζει την κατάσταση με την προϋπόθεση ότι μία μόνο λύση υπάρχει για την αντιμετώπιση του προβλήματος και αυτή έχει σταθερό χαρακτήρα και τα αποτελέσματά της είναι διαχρονικά. Η συστηματική πορεία θέτει τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων σε ένα περισσότερο σύνθετο πλαίσιο αναζητώντας περισσότερες από μία αιτίες και ως εκ τούτου, περισσότερες από μία λύσεις. Οι λύσεις που προτείνονται αναφέρονται στο λειτουργικό σύνολο του οργανισμού και δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ως σταθερές (Montana & Charnov, 1993).

Η λήψη μιας ορθολογικής απόφασης, η οποία στοχεύει να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση ενός σχολικού οργανισμού προϋποθέτει τη γνώση όχι μόνο διοικητικών γνώσεων, αλλά και κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, καθώς και γνώσεις για τη διαδικασία και τα βήματα λήψης μιας απόφασης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η λήψη απόφασης σύνθετων ζητημάτων είναι επώδυνη διαδικασία καθώς η αλλαγή μίας υφιστάμενης κατάστασης μπορεί να προκαλέσει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού και να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο την εξέλιξή του (Κουτούζης, 1999). Κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης το αποτέλεσμα ενέχει το στοιχείο της μερικής ασάφειας ως προς το αποτέλεσμα της και το γεγονός αυτό εγείρει ζητήματα λογοδοσίας (Everard & Morris, 1999 · Μπουραντάς, 2001).

Τα άτομα που καλούνται να λάβουν αποφάσεις χαρακτηρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία «decision makers» ή «policy makers» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008b:249). Στον εκπαιδευτικό χώρο, τα στελέχη που παίρνουν αποφάσεις πρέπει να διαθέτουν τις αντίστοιχες δεξιότητες που αφορούν τόσο τη λήψη όσο και την εφαρμογή και εκτέλεση της απόφασης. Η διαδικασία λήψης της απόφασης μπορεί να αναδείξει προβλήματα, όπως την απουσία ευελιξίας, την εμφάνιση του άγχους και την απουσία ψυχραιμίας, τη μη αξιόπιστη εξέταση της κατάστασης και των πληροφοριών αυτής, την παρουσία γραφειοκρατικών διαδικασιών που επιδρούν αρνητικά στη ροή των πληροφοριών και την αποφασιστικότητα των μελών (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995).

Τα στελέχη που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης απόφασης διακρίνονται σε δυο κατηγορίες. Η μία κατηγορία είναι τα στελέχη που επιδεικνύουν αποφευκτική συμπεριφορά ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Μέσω αυτής της συμπεριφοράς επιδιώκεται η διατήρηση μιας πάγιας κατάστασης και δεν επιλέγονται οι λύσεις που θα επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές στον οργανισμό. Η δεύτερη είναι η κατηγορία των στελεχών που επιδιώκουν τη λύση του προβλήματος. Προσεγγίζουν δυναμικά τις προβληματικές καταστάσεις, διερευνούν, επιλέγουν την καταλληλότερη απόφαση και προχωρούν στις απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον οργανισμό (Montana & Charnov, 1993· Δελιοτζάκης & Καραβασίλης, 2020).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1994) η διαδικασία λήψης απόφασης στηρίζεται σε μια ομάδα μοντέλων ανάλογα με τον τρόπο που ασκείται η εξουσία. Η έννοια της εξουσίας μελετάται στο πλαίσιο λήψης και εκτέλεσης μιας απόφασης. Υπάρχει το κλασικό, το διοικητικό και το συμμετοχικό μοντέλο. Το πρώτο προκύπτει μέσα από την ορθολογική αντιμετώπιση μιας πραγματικής κατάστασης που στοχεύει στην εξεύρεση της καλύτερης λύσης. Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε αυτό το μοντέλο ως ουτοπικό, το οποίο απομακρύνεται από τη ρεαλιστικότητα της κατάστασης και μειονεκτεί, καθώς προϋποθέτει ότι το άτομο που θα λάβει την απόφαση θα είναι γνώστης όλων των πληροφοριών του προβλήματος και των εναλλακτικών του λύσεων. Ακολουθείται μια γραμμική διαδικασία βημάτων, όπου πραγματοποιείται η αναγνώριση και η επισήμανση ενός προβλήματος, γίνεται ο καθορισμός σκοπών και στόχων και η εξερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών και αφού αξιολογηθούν τα παραπάνω επιλέγεται η καταλληλότερη λύση και εφαρμόζεται. Το διοικητικό μοντέλο εδράζει στη θέση της κάλυψης των αδυναμιών που προκύπτουν από το κλασικό μοντέλο και έχει ως παρονομαστή την επίλυση των προβλημάτων. Η πορεία του έχει κυκλικό χαρακτήρα και οι δράσεις του ορθολογικό προσανατολισμό. Οι ενέργειες αυτές του προσδίδουν το στοιχείο της αδυναμίας, καθώς αναζητείται η περισσότερο ικανοποιητική λύση και όχι η τέλεια λύση. Το συμμετοχικό βασίζεται στην προϋπόθεση ότι όλα τα μέλη ενός οργανισμού θα συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης κατά την ανάδυση μιας προβληματικής κατάστασης (Πασιαρδής, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ακολουθούν μια σειρά μοντέλων λήψης απόφασης που διακρίνονται σε αυταρχικό, πειστικό, συμβουλευτικό και συμμετοχικό. Όταν ο διευθυντής ενός οργανισμού λαμβάνει την απόφαση χωρίς να ερωτηθούν τα μέλη της σχολικής μονάδας ακολουθείται ο αυταρχικός τρόπος λήψης απόφασης. Όταν ο διευθυντής επιχειρεί με τη μέθοδο

της επιχειρηματολογίας και της πειθούς να λάβει τη συναίνεση όλων των μελών του σχολείου τότε το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως πειστικό. Στο συμβουλευτικό μοντέλο, πριν από τη λήψη μίας απόφασης, καταγράφονται όλες οι θέσεις των εκπαιδευτικών επιδιώκοντας τη συμμετοχή και την πιστή εφαρμογή της απόφασης. Ο συμμετοχικός ή δημοκρατικός τρόπος πραγματοποιείται στη βάση της συναίνεσης, απαιτεί την πλειοψηφία των μελών, προκειμένου να εμπλακούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και να καταστούν συνυπεύθυνοι της λήψης και της εφαρμογής της απόφασης (Everard, Morris & Wilson, 1996· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

1.3. Βήματα κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης

Η διαδικασία λήψης μίας απόφασης ακολουθεί ένα σύνολο ενεργειών που φέρει ως συνέπειες αλλαγές αλλά πολλές φορές φέρει στην επιφάνεια ενδεχόμενα λάθη και συγκρουσιακές καταστάσεις. Η προσπάθεια λήψης μιας ορθολογικής απόφασης έρχεται ως προϊόν ενός συνόλου λογικών διαδικασιών και όχι ενός συνόλου συναισθηματικών ή και άλλων παραμέτρων. Η μείωση ενδεχόμενων κινδύνων από τη λήψη μίας απόφασης που μπορεί να είναι ακατάλληλη, το άτομο ή το συλλογικό όργανο που καλείται να πάρει την απόφαση οφείλει να ακολουθήσει μια δομημένη και λογική σειρά βημάτων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008a).

Η βιβλιογραφία προτείνει πέντε βήματα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ως πρώτο βήμα αναφέρεται η διάγνωση και η περιγραφή ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Απαιτείται η ενδελεχής εξέταση και εξακρίβωση των πραγματικών αιτιών που οδήγησαν στην προβληματική κατάσταση. Ως πρόβλημα νοείται η απόκλιση ανάμεσα στην επιθυμητή και στην υπάρχουσα κατάσταση που προκύπτει σε έναν οργανισμό. Στα πλαίσια αυτής της κατάστασης αναδύεται και η δεξιότητα των μελών να προβούν στην επίλυση του προβλήματος. Το πρώτο βήμα μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο έδαφος για να παρθούν οι σωστές αποφάσεις που θα συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σημαντική διάσταση σε αυτή τη φάση είναι η αναδιατύπωση του προβλήματος προκειμένου από τη μία, να αναδυθούν όλες οι εσωτερικές συνιστώσες και από την άλλη, να αναδυθούν όλες οι εναλλακτικές λύσεις (Burke & Barron, 2014· Everard & Morris, 1999). Το δεύτερο βήμα είναι η καταγραφή των κριτηρίων που θα οδηγήσουν στην λεπτομερή εξέταση του προβλήματος. Αφού αναγνωριστεί το πρόβλημα και η ανάγκη διευθέτησης του ακολουθεί η συλλογή και η αποτύπωση των δεδομένων. Τα δεδομένα

αναλύονται και επεξεργάζονται με σκοπό να εξαχθούν χρήσιμες πληροφορίες που θα βοηθήσουν την προσπάθεια επίλυσής του (Κουτούζης, 1999 · Schermerhorn, 2012). Σε αυτό το στάδιο είναι αναγκαίο να γίνει η διατύπωση των στόχων και η διάκριση αυτών σε ουσιώδεις και επιθυμητούς. Οι ουσιώδεις είναι οι στόχοι που είναι επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθούν προκειμένου να επιλυθεί η κατάσταση. Οι επιθυμητοί είναι οι στόχοι που δεν χαρακτηρίζονται για την αναγκαιότητα επίτευξής τους αλλά ενέχουν το στοιχείο του επιθυμητού, ως προς την πραγματοποίησή τους (Everard & Morris, 1999).

Το τρίτο βήμα αφορά τη σύλληψη και εκτίμηση των εναλλακτικών τρόπων δράσης. Προκειμένου αυτό να είναι εφικτό είναι αναγκαία η παρουσία περισσότερων από μία εναλλακτικών λύσεων. Είναι σημαντικό να προσεγγιστεί το πρόβλημα με πρωτότυπη και αποδοτική σκέψη για να αναδειχθούν οι εναλλακτικές λύσεις. Τα μέλη που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης μπορούν να αξιοποιήσουν τη μέθοδο της επιμήκυνσης της περιόδου «επώασης» του προβλήματος, καθώς και την ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων και ιδεών με τη βοήθεια άλλων ατόμων (Everard & Morris, 1999). Η απόφαση βελτιστοποίησης μιας κατάστασης συναρτάται με τη διαδικασία επιλογής της βέλτιστης εναλλακτικής λύσης, η οποία θα προκύψει μέσα από μια ομάδα εναλλακτικών και όχι η επιλογή της ικανοποιητικής λύσης που είναι το αποτέλεσμα ενός περιορισμένου αριθμού εναλλακτικών λύσεων (Schermerhorn, 2012). Το τέταρτο βήμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν και θα δοκιμαστούν οι εναλλακτικοί τρόποι δράσης. Πρόκειται για το στάδιο αξιολόγησης και σύγκρισης όλων των εναλλακτικών λύσεων και του ελέγχου του βαθμού των επιπτώσεών τους (Everard & Morris, 1999). Σε αυτή τη φάση της απόφασης ζητούμενο είναι η δέσμευση του συνόλου απέναντι στην εφαρμογή της απόφασης διότι η συνολική δέσμευση θα βοηθήσει στην ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων και στην αλλαγή της υφιστάμενης δυσλειτουργικής κατάστασης (Fullan, 2017). Το πέμπτο στάδιο αναφέρεται στην τελική επιλογή του τρόπου δράσης. Αν και η επιλεγείσα λύση μπορεί να φέρει και μειονεκτήματα είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας προσεκτικής στάθμισης των κριτηρίων και των εναλλακτικών λύσεων που επιλέχθηκαν καθώς και των επιθυμητών παραμέτρων της υφιστάμενης κατάστασης (Ρεσ, 2004).

1.4. Κατηγορίες λήψης απόφασης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό λαμβάνονται μια σειρά αποφάσεων που κατηγοριοποιούνται σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες (Κανελλόπουλος, 1990). Στην κατηγορία των προγραμματισμένων αποφάσεων εντάσσονται όλες εκείνες που αναφέρονται σε προβλήματα με χαμηλό βαθμό δυσκολίας και άπτονται της καθημερινής λειτουργίας του οργανισμού. Αυτές οι αποφάσεις λαμβάνονται στο πλαίσιο καθιερωμένων κανόνων και συστηματικών διαδικασιών στη βάση μιας εμπειρίας και δοκιμής στο συνεχές του χρόνου (Καμπουρίδης, 2002· Σαϊτής, 2014). Είναι σταθερές και διαρκείς, δεν είναι μόνιμες, διαφοροποιούνται και αντικαθίστανται. Οι προγραμματισμένες αποφάσεις λαμβάνονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους και αφορούν διαδικασίες, όπως η ανάθεση διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, ο καθορισμός των εφημεριών, οι εγγραφές μαθητών κ.ά. (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Μπρίνια, 2008· Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις αναφέρονται σε μια ευρεία ομάδα προβλημάτων με πολύπλοκο χαρακτήρα και ιδιαιτερότητες. Η εφαρμογή προηγούμενων λύσεων δεν έχει αποβεί αποτελεσματική και απουσιάζει το στοιχείο της εμπειρίας και της σωστής υπόδειξης μίας συγκεκριμένης απόφασης (Μπρίνια, 2008· Σαϊτής, 2014· Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Οι αποφάσεις δέχονται έναν ακόμα διαχωρισμό και κατατάσσονται σε ομαδικές και ατομικές. Οι ατομικές αποφάσεις στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού λαμβάνονται από το διευθυντικό στέλεχος, το οποίο έχει αξιοποιήσει τις διαθέσιμες πληροφορίες και προβαίνει άμεσα στη λήψη της απόφασης. Το πλαίσιο της αποτελεσματικότητάς τους εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών, όπως είναι η ικανότητα, η εκπαίδευση και η προσωπικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Εάν ένας διευθυντής ασκεί συντηρητικό τρόπο διεύθυνσης θα προβεί στην επιλογή μιας λύσης χαμηλού κινδύνου. Εάν ένας διευθυντής είναι σχολαστικός θα είναι αναποφάσιτος ως προς την επιλογή της απόφασης και εάν ένας διευθυντής είναι αυταρχικός θα αντιμετωπίσει δυσκολίες τόσο στην προσπάθεια εντοπισμού και αναγνώρισης των προβληματικών καταστάσεων όσο και στην εξεύρεση των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων (Σιδηροπούλου, 2015). Οι ομαδικές αποφάσεις είναι συλλογικό προϊόν ενός οργανισμού, απαιτούν περισσότερο χρόνο επιλογής καθώς αναδεικνύουν αδυναμίες συντονισμού και επικοινωνίας μεταξύ των μελών. Μειονεκτούν έναντι των ατομικών καθώς μπορούν να αναδείξουν συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσα στα μέλη και μπορεί να προκαλέσουν την απόρριψη της μειοψηφίας, χωρίς να τους δίνεται το δικαίωμα να εισακουστεί η τοποθέτησή τους (Μπρίνια, 2008· Σαϊτής, 2014). Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού,

αποτελεσματικότερες αναδεικνύονται οι ομαδικές αποφάσεις, διότι λαμβάνονται στα πλαίσια μιας δημοκρατικής διαδικασίας, είναι περισσότερο ακριβείς στο περιεχόμενό τους, έχουν τη συναίνεση του συνόλου των εκπαιδευτικών, αναδεικνύουν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις και εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή και συνέργεια όλων των μελών (Huckman & Hill, 1994· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Οι αποφάσεις λαμβάνονται στα πλαίσια διαχείρισης μιας σειράς λειτουργιών και διακρίνονται σε στρατηγικές αποφάσεις, διαχειριστικές αποφάσεις και αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργικότητα του οργανισμού. Ως στρατηγικές αποφάσεις νοούνται όσες μη προγραμματισμένες αποφάσεις λαμβάνονται από τα ανώτερα ιεραρχικά στελέχη και σχετίζονται με την υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών του οργανισμού και είναι προσδιοριστικές ως προς τους σκοπούς και τους στόχους (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Οι διαχειριστικές αποφάσεις λαμβάνονται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και αφορούν στρατηγικές ενέργειες τις οποίες καλούνται να υλοποιήσουν τα ανώτερα και μεσαία στελέχη του οργανισμού. Ως λειτουργικές αποφάσεις καλούνται εκείνες οι αποφάσεις που απορρέουν από τα στελέχη που βρίσκονται στην κατώτερη κλίμακα ιεράρχησης και άπτονται ενεργειών που σχετίζονται με τους αντικειμενικούς σκοπούς που έθεσαν τα μεσαία στελέχη (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008).

Σημαντικό επίσης, είναι το πλαίσιο και οι συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις. Οι συνθήκες μπορούν να διακριθούν σε συνθήκες βεβαιότητας, αβεβαιότητας και κινδύνου. Οι συνθήκες βεβαιότητας διαμορφώνονται όταν έχουν μελετηθεί όλες οι διαστάσεις ενός προβλήματος και έχει εξασφαλιστεί ότι η εναλλακτική λύση διακρίνεται για τη μικρότερη πιθανότητα λάθους (Μπρίνια, 2008). Οι συνθήκες αβεβαιότητας εξασφαλίζουν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών και υπάρχει ασάφεια ως προς την έκβαση της εφαρμογής της εναλλακτικής λύσης, των συνεπειών και των κινδύνων της. Επισημαίνεται το στοιχείο της αδυναμίας και της πρόβλεψης των συνθηκών αβεβαιότητας. Οι συνθήκες κινδύνου λαμβάνουν υπόψη όλα τα κόστη από την εφαρμογή της εναλλακτικής λύσης καθώς και τις πιθανότητες επιτυχίας ή αποτυχίας αυτής (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

1.5. Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτικοί

Η συμμετοχή στη λήψη σχολικών αποφάσεων είναι ένα σύνθετο έργο που αναφέρεται στην έκταση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε διαφορετικούς τομείς λήψης αποφάσεων, που

προσεγγίζονται με διαφορετικά επίπεδα επιθυμίας (Ho, 2010). Η λήψη αποφάσεων αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, από το πρόγραμμα σπουδών και τον εκπαιδευτικό συντονισμό έως τη φοίτηση και την πειθαρχία των μαθητών και από την ανάπτυξη του προσωπικού και τα θέματα προσωπικού μέχρι την κατανομή των πόρων και τη γενική διοίκηση. Η συμμετοχή διαφέρει ανάλογα με τον τομέα των αποφάσεων, καθώς οι διευθυντές τείνουν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο στον τεχνικό τομέα των μαθητών και των εκπαιδευτικών θεμάτων παρά στον σχολικό τομέα διοίκησης και διαχείρισης. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συσχετίζεται με τις αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Σε συλλογικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το σχολικό τους κλίμα θετικό είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων και στην πραγματικότητα συμμετέχουν περισσότερο (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Δυο σημαντικές μεταβλητές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ικανοποίηση, τα οποία έχουν συσχετιστεί με το βαθμό συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αντιληπτή ικανότητά του/της να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η εργασία και τελικά να επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών. Οι δάσκαλοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θέτουν πιο φιλόδοξα πρότυπα για τους εαυτούς τους και για τους μαθητές, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και επιμένουν περισσότερο. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς αναθέτοντας εξουσία και ευθύνη σε αυτούς, ενισχύοντας έτσι τις αντιλήψεις τους για την προσωπική τους ικανότητα και ενισχύοντας την πεποίθησή τους ότι μπορούν να δημιουργήσουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν. Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα κίνητρο που συνδέεται με την απόδοση της ομάδας (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Οι Caprara et al. (2006) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και να δώσουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη ενός διαπροσωπικού δικτύου που συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η συμμετοχή στη λήψη σχολικών αποφάσεων έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι

εκτιμώνται και μπορούν να συνεισφέρουν στους σχολικούς στόχους, αυξάνοντας έτσι όχι μόνο την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους αλλά και την επαγγελματική τους ολοκλήρωση και ικανοποίηση. Οι επιδράσεις που έχουν παρατηρηθεί εκτός από τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, ειδικά εκείνες που σχετίζονται με τη συλλογικότητα, τη συνοχή της ομάδας και τις διαστάσεις της ηγεσίας του σχολείου (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013 · Somech, 2010).

Η λήψη των ατομικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της διαδικασίας λήψης συλλογικών αποφάσεων από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι σχολικές μονάδες αποτελούνται από επαγγελματίες που λειτουργούν αυτόνομα και κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επίγνωση των δικών τους αποφάσεων, καθώς και των αποφάσεων των συναδέλφων τους, της ηγεσίας και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως απλοί διαχειριστές τυποποιημένων διαδικασιών, αλλά να αναγνωρίζονται ως στοχαστικοί επαγγελματίες, οι οποίοι μπορούν να αποφασίσουν και να επιλέξουν την κατάλληλη εκπαιδευτική στρατηγική για τη βελτίωση και την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας (Parmigiani, 2012). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους θεματοφύλακες του διδακτικού έργου, τους εφαρμοστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους συν-διοργανωτές των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στα σχολεία επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ως επαγγελματίες είναι οι πιο κατάλληλοι για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, καθώς κατανοούν περισσότερο τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου (Mualuko, Mukasa & Judy, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις στην προσπάθειά τους να παρέχουν αποτελεσματικές ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη (Philips et al., 2021). Από τη μία πλευρά, οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να επικεντρωθούν στο εάν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ή στον χαρακτήρα των προσαρμογών που χρειάζονται όσον αφορά τις μορφές ανατροφοδότησης ή της αξιολόγησης τους. Οι αποφάσεις αυτές φαίνεται να επηρεάζονται από το πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης της σχολικής τάξης, όπως και τις εμπειρίες, τις αξίες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την παιδαγωγική επιστήμη, τη διαχείριση μεμονωμένων μαθητών (Kohler, Henning & Usma-Wilches, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι αποφάσεις που μπορεί να λαμβάνονται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς μίας σχολικής μονάδας διαφοροποιούνται όσον αφορά την έκταση των επιπτώσεών τους, αλλά και τον επιμερισμό των αρμοδιοτήτων τους. Ενδεικτικά, οι αποφάσεις μπορεί να σχετίζονται με τον τρόπο διαχείρισης των πόρων και του υλικού των σχολικών μονάδων, με τις συμπεριφορές και στις στάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στους παράγοντες ή φορείς του ευρύτερου περιβάλλοντος (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008α). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αποτελώντας τους άμεσους συνεργάτες του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να έχουν λόγο σε ζητήματα που αφορούν τον προσδιορισμό των στόχων και των στρατηγικών εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, την οργάνωση, τον προγραμματισμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης, τον προσδιορισμό της αναγκαιότητας και των μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των μεθόδων αξιολόγησης της εκπαίδευσης (Frosch et al., 2012· Stockall & Dennis, 2015).

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, οι στρατηγικές εκπαιδευτικές αποφάσεις ρυθμίζονται και λαμβάνονται από τους κεντρικούς φορείς, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως απλοί διεκπεραιωτές και να περιορίζονται στην υλοποίηση των διδακτικών τους καθηκόντων, ενώ οι ηγέτες των σχολικών μονάδων αναγνωρίζονται ως οι αποκλειστικοί αρμόδιοι υλοποίησης των αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συνεπάγεται τη δέσμευση και την επαρκή υποστήριξη του διευθυντή. Η υλοποίηση των στόχων καθίσταται επιτεύξιμη ενώ η απάθεια και η αντίθεση μέσα στο σχολείο ελαχιστοποιούνται. Το σύστημα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων προσδιορίστηκε σαν την προσπάθεια ενός ατόμου υψηλότερου επιπέδου να παράσχει σε αυτούς που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο μεγαλύτερη συμμετοχή στην οργανωτική απόδοση. Η προσέγγιση αυτή αντιπροσωπεύει μια σκόπιμη αλλαγή από την παραδοσιακή διαχείριση κατά την οποία η μειοψηφία των ανώτερων στελεχών της διοίκησης λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις σχετικά με τις πολιτικές και τη λειτουργία του οργανισμού. Εστιάζει στο γεγονός ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αποτελεί μια προσπάθεια αποφυγής του συνδρόμου «κανείς δεν ρώτησε». Από τη μία, εξασφαλίζει ότι όλοι συμμετέχουν και από την άλλη, εξασφαλίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αλλαγή μίας υφιστάμενης

κατάστασης που υπάρχει σε έναν οργανισμό, κατανοούν τα ζητήματα που προκύπτουν και αποδέχονται πιο εύκολα τις αποφάσεις. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων συμπεριφέρονται με αδιάφορο τρόπο εντός του σχολικού περιβάλλοντος και η συμπεριφορά τους δεν χαρακτηρίζεται για την πλήρη αίσθηση δέσμευσης και αφοσίωσης στο σχολείο. Σε αντίθεση, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση, η οποία είναι απαραίτητη για την επιβίωση σε έναν όλο και περισσότερο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια στάση αποστασιοποίησης στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων οδηγεί σε πλήξη και απογοήτευση στο εργασιακό περιβάλλον και δημιουργείται η αίσθηση ότι οι ιδέες όλων δεν ακούγονται (Mullins, 2005· Olorunsola & Olayemi, 2011).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων εκλαμβάνεται ως ενδυνάμωση, ενώ η παραμέληση της συμμετοχής ερμηνεύεται ως μη αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων που διαθέτουν γνώση και εμπειρία και μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιοτικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Καθώς η συμμετοχική λήψη αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε ικανοποίηση από την εργασία και σε αποφάσεις καλύτερης ποιότητας συνεπάγεται ταυτόχρονα και την αυξημένη αποτελεσματικότητα, καθώς εξασφαλίζεται η συνεργασία του προσωπικού. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διευκολύνει την επίλυση των αυξανόμενων προβλημάτων ενός σχολικού οργανισμού, καθώς η συμμετοχή πολλών ατόμων δημιουργεί το πλαίσιο προσέγγισης των αποφάσεων μέσα από διανοητικά διαφορετικές απόψεις. Η έρευνα έχει επιβεβαιώσει την πεποίθηση ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων θα βελτιώσει την ποιότητα της λήψης αποφάσεων των εργαζομένων στον οργανισμό. Αντίθετα, όπου οι εκπαιδευτικοί στερούνται κινήτρων και εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων, συνήθως εμφανίζονται απουσίες, υπερβολικές δικαιολογίες, αποχή και παράπονα που οδηγούν σε γενική αναποτελεσματικότητα, χαμηλή παραγωγικότητα και μη επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί όταν συμμετέχουν σε αποφάσεις που τους αφορούν, όπως οι γενικές συνθήκες εργασίας, οι πρόσθετες παροχές και τα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού, συμβάλλουν στην δημιουργία ενός ελκυστικού και θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και ανάληψη κινδύνου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέες ιδέες και προσεγγίσεις και να εμπλακούν πνευματικά και συναισθηματικά. Όταν οι άνθρωποι

συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης ιδεών, διαφορετικών προσεγγίσεων και περισσότερες ευκαιρίες για διαφωνίες και συμφωνίες (Olorunsola & Olayemi, 2011).

1.6. Παράμετροι που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Στο παρελθόν, τα ζητήματα που απασχολούσαν τις σχολικές μονάδες προσδιορίζονταν ως απλά και η επίλυσή τους στηριζόταν στην εμπειρία, τις διαισθητικές ικανότητες και την κοινή λογική. Ωστόσο, σήμερα τα ζητήματα έχοντας αποκτήσει έναν πιο σύνθετο χαρακτήρα απαιτούν συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για τη διαχείριση των πληροφοριών από εκείνους που συμμετέχουν στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων (Farris-Berg, Johnson & Kolderie, 2014).

Ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει τη συμβολή των ατομικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η κινητικότητα, το είδος της απασχόλησης και τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και υπηρεσίας στο εκάστοτε σχολείο μπορεί να επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη λήψη των αποφάσεων, αλλά και στην ποιότητα τους (Κουσουλός κ. συν., 2014).

Από τη μία πλευρά, η παιδαγωγική κατάρτιση και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα παιδαγωγικού χαρακτήρα ζητήματα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Τα προσόντα, το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας αποτελούν στοιχεία των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, αλλά και τις ίδιες τις διαδικασίες για τη λήψη μίας εκπαιδευτικής απόφασης (Omobude & Igbudu, 2012· Pearson & Moomaw, 2005). Το επίπεδο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης επαγγελματικό χαρακτηριστικό που επιδρά στη λήψη μίας εκπαιδευτικής απόφασης. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη εκπαιδευτικής και διδακτικής εμπειρίας αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τον ρόλο και τη λειτουργία του συλλόγου εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες που απασχολούνται. Ο υψηλός βαθμός κινητικότητας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργεί ως αρνητικός παράμετρος επιρροής στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις, όπως και στην ποιότητα των διαδικασιών της λήψης

αποφάσεων. Η αναγκαστική κινητικότητα των εκπαιδευτικών, όπως εκδηλώνεται μέσω των μεταθέσεων, των αποσπάσεων, αλλά και των διαθέσεων σε λειτουργικά κενά σχολικών μονάδων για τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ελαχιστοποιούν την επιθυμία και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς μειώνεται ο βαθμός δέσμευσης των εκπαιδευτικών με την εκάστοτε μονάδα. Κατ' επέκταση, οι συνεχείς υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών λόγω της κινητικότητας τους επηρεάζουν αρνητικά τη διατήρηση, αλλά και την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος (Farris-Berg et al., 2014· Mercy & Ujiro, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η δυναμική των ομάδων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τις διαδικασίες λήψης των τελικών εκπαιδευτικών αποφάσεων. Η δυναμική της εκάστοτε ομάδας επηρεάζεται αφενός από τον ρόλο των μελών και αφετέρου από τις σχέσεις και το κλίμα μέσα στην κάθε σχολική μονάδα. Το μέγεθος της ομάδας, τα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά των μελών, η συνοχή και ο τύπος ηγεσίας αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της λήψης αποφάσεων. Οι διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις διαφορετικές προσωπικές επιδιώξεις και με τα επιμέρους συμφέροντα των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν κατ' επέκταση τη συνοχή και το συνεργατικό κλίμα της εκάστοτε ομάδας. Η συγκρότηση και το μέγεθος τόσο της κύριας ομάδας εκπαιδευτικών όσο και των μικρότερων άτυπων ομάδων των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, παράλληλα με τις εξαρτήσεις και τις επιδράσεις εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων μπορεί να ρυθμίζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και γενικότερα, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008α· Πασιαρδής, 2004).

Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας όρος που έχει προσεγγιστεί από μία πληθώρα ερευνητικών κλάδων. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν όλες οι προσεγγίσεις είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει άμεση συσχέτιση με τη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων και τον βαθμό βίωσης αυτής. Επίσης, οι ερευνητικοί κλάδοι επισημαίνουν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εργαζόμενοι αναφορικά με τη θέση εργασίας που κατέχουν, την απόδοση της εργασίας τους και το χαρακτηριστικό της συχνότητας ικανοποίησης τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα παράγωγο της εργασίας που έχει επιπτώσεις στην ευημερία του ατόμου στο πλαίσιο της οικογενειακής και κοινωνικής του υπόστασης, λειτουργεί με καθοριστικό τρόπο στην ψυχική υγεία και οι επιδράσεις της εκτείνονται και στην ψυχοσύνθεση των προσώπων που αποτελούν το οικείο περιβάλλον του ατόμου (Τσουνής & Σαράφη, 2016a). Καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση μελετήθηκε από πληθώρα επιστημονικών κλάδων είχε ως αποτέλεσμα την απουσία ενός και μόνου ορισμού, ο οποίος να γίνεται αποδεκτός από όλους. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε και η αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης και μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς στην έννοια εμπλέκονται και υποκειμενικοί παράγοντες προσδίδοντας σε αυτήν στοιχεία μιας εννοιολογικά αφηρημένης έννοιας (Platsidou & Diamantopoulou, 2009).

Η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται ως μία κατάσταση κατά την οποία πρωταγωνιστούν θετικά συναισθήματα που προέρχονται από τη θετική αξιολόγηση του εργαζόμενου. Η αξιολόγηση σχετίζεται με την εργασιακή του αποτελεσματικότητα και τον αναστοχασμό που προκύπτει, αναφορικά με την αποτίμηση των υφιστάμενων εμπειριών του (Locke, 1969· Χυτήρης, 2017). Η αποτίμηση των εργασιακών εμπειριών και η αυτοαξιολόγηση του ατόμου δημιουργούν μια σχέση αλληλεξάρτησης και καταλήγουν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η ικανοποίηση του εργαζόμενου έρχεται ως παράγωγο της γνώσης και της αντίληψης της φύσης και του περιεχομένου της εργασίας του αλλά και ως παράγωγο της προσωπικής προσφοράς του εργαζομένου που κατέχει τη συγκεκριμένη θέση (Locke, 1969). Δυναμικά εμπλέκονται στην επαγγελματική ικανοποίηση οι προϋποθέσεις προσωπικής ανάπτυξης του εργαζομένου μέσα από την εργασία του. Ως προϋποθέσεις χαρακτηρίζονται όσα προκαλούν τον εργαζόμενο στο εργασιακό του περιβάλλον, οι οικονομικές του απολαβές, οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ασφάλεια και η σχέση εργασίας, το δίκτυο σχέσεων με τους συναδέλφους, το κοινωνικό κλίμα που επικρατεί στην εργασία του και ο βαθμός συμμετοχής του εργαζομένου στη λήψη αποφάσεων (Κάντας, 1998· Locke, 1969).

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης εστιάζει στην ανάδειξη των θετικών συναισθημάτων που απορρέουν για τους εργαζόμενους από την εκτέλεση της εργασίας τους (Spector, 1997· Τσουνής & Σαράφης, 2016b). Επίσης, προκύπτει όταν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αποδίδουν το στοιχείο του ελκυστικού και της αξιοπρεπούς διαβίωσής τους που εξασφαλίζεται μέσα από την εργασία τους (Vroom, 1964). Μια διαφορετική προσέγγιση αναδεικνύει το χαρακτηριστικό της μεταβλητότητας και της ρευστότητας στον προσδιορισμό της έννοιας και αποδίδει σε αυτήν ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών. Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά έχουν σχέση με την ίδια τη φύση της εργασίας και τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που τη συνοδεύουν. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στα οικονομικά οφέλη, στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον, το εργασιακό ωράριο κ. ά. (Κάντας, 1998· Warr, Cook & Wall, 1979). Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις έχουν κοινό εννοιολογικό παρονομαστή και σχέση αλληλεπίδρασης. Καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση εμπλέκει και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορεί να αποδοθεί με διαφορετική ερμηνεία απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα (Weiss, 2002· Smith, Kendall & Hulin, 1969).

Ο Spector (1997) επισημαίνει την παρουσία δύο τύπων επαγγελματικής ικανοποίησης: την εσωτερική και την εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση. Ως εσωτερική ικανοποίηση ερμηνεύεται εκείνη που απορρέει από παρακινητικούς παράγοντες που αφορούν τα εργασιακά καθήκοντα αλλά και την ίδια τη φύση της εργασίας. Ένας εργαζόμενος μπορεί να λάβει αυτού του είδους την ικανοποίηση μέσα από την αίσθηση ότι εκτελεί μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εργασία με νόημα, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά στην πορεία της προσωπικής του ανάπτυξης και εξέλιξης. Οι εξωτερικές ανταμοιβές δεν ασκούν βαθμό επιρροής στη βίωση των θετικών συναισθημάτων. Τα εσωτερικά κίνητρα του εργαζόμενου αναφέρονται στις εγγενείς διαστάσεις μιας εργασίας και έχουν άμεση διασύνδεση με το περιεχόμενο και τη φύση της εργασίας. Τα κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν τον εργαζόμενο να βιώσει την εργασιακή ικανοποίηση και τέτοια μπορεί να είναι η αναγνώριση που λαμβάνει ο εργαζόμενος μέσα από το επάγγελμά του, οι συνθήκες εξέλιξης και προόδου, τα επιτεύγματα που επιτυγχάνονται, η υπευθυνότητα, το ενδιαφέρον για την ίδια την εργασία (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959· Spector, 1997).

Η εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση προκαλείται μέσα από μια σειρά εξωτερικών παραγόντων που αναφέρονται στο περιβάλλον εργασίας και απομακρύνονται από στοιχεία που αναφέρονται στην ίδια τη φύση της εργασίας. Η έρευνα ονομάζει τους εξωτερικούς παράγοντες υγιεινής-*Hygiene factors*. Η παρουσία τους δε συνάδει με την αυτονόητη επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι που δεν μπορούν να μείνουν ευχαριστημένοι από τους παράγοντες υγιεινής δεν θα μείνουν ικανοποιημένοι ούτως ή άλλως και οι παράγοντες υγιεινής που τυγχάνουν της αποδοχής των εργαζομένων δεν σημαίνει ότι τους ικανοποιούν απαραίτητα. Οι εξωτερικοί παράγοντες υγιεινής αναφέρονται στις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος, στα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την εργασία, στις συνθήκες ασφάλειας, στην πολιτική και τη διοίκηση που υιοθετεί ένας οργανισμός και μια επιχείρηση, στην προσωπική ζωή του εργαζόμενου, στην τεχνική υποστήριξη που λαμβάνει ο εργαζόμενος στο εργασιακό του περιβάλλον, στο δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ υφισταμένων, συνομηλίκων και ανωτέρων. Στην ίδια κατηγορία συγκαταλέγονται και οι αξιολογικές αποδόσεις, τα κίνητρα εκπαίδευσης και ανάπτυξης και τα συστήματα ανταμοιβής (Herzberg et al., 1959· Spector, 1997).

2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ένα από τα πιο πολυσυζητημένα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής συμπεριφοράς και ορίζεται ως τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι για τις εργασίες τους (George & Jones, 2005). Οι εργαζόμενοι μπορεί να βασίζονται τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις για τις εργασιακές καταστάσεις σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Οι αξίες συμβάλλουν στον καθορισμό της συμπεριφοράς ενός ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον (Kirby, 2011).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ενέχει την έννοια της μέτρησης του πόσο αρέσει ή αντιπαθεί ένα άτομο τη δουλειά του/της, αλλά σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο, καθώς διαφορετικές πτυχές της εργασίας είναι αρεστές στους ανθρώπους (George & Jones, 2005). Οι πτυχές επαγγελματικής ικανοποίησης ποικίλουν και σε αυτές συγκαταλέγονται οι αξίες, που περιλαμβάνουν και τις ηθικές, η εργασιακή κατάσταση, η ισότητα και η κοινωνική επιρροή. Πριν ξεκινήσουν μια δουλειά, οι εργαζόμενοι κάνουν επιλογές σχετικά με το αν θα παραμείνουν στον οργανισμό και αν θα εκτελούν τα προβλεπόμενα εργασιακά καθήκοντα σε υψηλό επίπεδο (Nhat & Huyen, 2018).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από δυο μεγάλες κατηγορίες παραγόντων. Η μία αναφέρεται σε εσωτερικά στοιχεία και σχετίζονται κυρίως με τον βαθμό του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και η άλλη, σε εξωτερικά στοιχεία που αφορούν τις οικονομικές απολαβές και την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης (Hirschfeld, 2000). Τα εσωτερικά στοιχεία είναι εκείνα που παρακινούν τα άτομα να παραμείνουν στην εργασία τους ενώ τα εξωτερικά είναι σημαντικά, καθώς μπορεί να διαμορφώσουν το επίπεδο ικανοποίησης ή μη και να οδηγήσουν αντίστοιχα στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Σημειώνονται συνδυαστικά διάφοροι παράγοντες επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η φύση του επαγγέλματος, οι οικονομικές απολαβές, η επαγγελματική ανέλιξη, οι εργασιακές σχέσεις και συνθήκες, η κοινωνική αναγνώριση, η φύση του οργανισμού και ο τρόπος άσκησης της διοίκησης. Επίσης, στους παραπάνω παράγοντες μπορούν να προστεθούν οι ικανότητες των εργαζομένων, η διαφάνεια των καθηκόντων της θέσης εργασίας, η ανατροφοδότηση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ή μη του έργου τους και η αίσθηση της ασφάλειας που βιώνει το άτομο (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια με πολύπλευρες διαστάσεις που αγγίζουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη σχολική μονάδα στην οποία εντάσσονται (Shann, 1998) καθώς καθορίζει το κίνητρο παραμονής ή εγκατάλειψης της εργασίας και την αναζήτηση παράλληλων δραστηριοτήτων εκτός αυτής (Skaalvik & Skaalvik 2015 · Veldman et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν την εργασία τους επειδή οι ίδιοι το επιθυμούν από τη μία και από την άλλη, επειδή η ίδια η σχολική μονάδα φροντίζει για αυτό αλλά και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Okafor et al., 2016).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δέχεται άμεσες επιρροές από τη μαθησιακή πρόοδο (Cerit, 2010 · Harbour et al., 2014). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται και διερευνούν τρόπους ανάπτυξης και εισαγωγής καινοτόμων πρακτικών και στρατηγικών διδασκαλίας, ευέλικτων μεθοδολογικών εργαλείων και δομημένης προετοιμασίας του μαθήματος καθώς και τεχνικές στοχευόμενης ανατροφοδότησης στους μαθητές τους (Wolters & Daugherty, 2007). Η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται άμεσα με τα μαθησιακά επιτεύγματα. Τόσο η βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και τα διδακτικά αντικείμενα συμβάλλουν στην ενίσχυση ή μη της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η έρευνα έχει αναδείξει ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ικανοποίηση των δασκάλων συναρτάται με την πρόοδο των μαθητών τους (Banerjee et al., 2017).

Στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εντάσσεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου αναφορικά με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και τον σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδακτική πράξη (Σαγρή & Βουρνούκα, 2016). Ο τρόπος που ασκείται η διοίκηση, η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος, η προώθηση της δικαιοσύνης, η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων είναι δείκτες που ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, συμπεριλαμβάνονται και η ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς στους κόλπους μιας σχολικής μονάδας (Saiti & Papadopoulos, 2015 · Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Η απουσία αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί στην απουσία ενθουσιασμού και κατ' επέκταση στην εμφάνιση δυσαρέσκειας (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Οι συνθήκες εργασίας είναι ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφορούν τους υλικοτεχνικούς πόρους, το διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων κ.ά. Οι συνθήκες αυτές επιδρούν στην

αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014 · Γραμματικού, 2017).

Ένας ακόμη παράγοντας που ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται το σχολικό κλίμα (Treputtharat & Tayiam, 2014), όπως και ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2001) και η κατανεμημένη ηγεσία (Torres, 2019). Οι διαστάσεις αυτές αποτυπώνουν το πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας και αποτελεί διαφοροποιητικό στοιχείο έναντι άλλων σχολικών μονάδων διαμορφώνοντας τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που εντάσσονται σε αυτήν (Πυργιωτάκης, 2011). Στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας συμπεριλαμβάνεται και ο βαθμός εμπλοκής των γονέων, καθώς η παρεμβατικότητα τους μπορεί να επηρεάσει με θετικό αλλά και αρνητικό τρόπο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Xia, Izumi & Gao, 2015).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η εμπειρία και η εκπαίδευση είναι στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Demirtas, 2010 · Saiti & Papadopoulos, 2015). Επίσης, στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και η αυτο-αποτελεσματικότητα (Malinen & Savolainen, 2016), η ανάπτυξη συνεργασιών και οι ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής προόδου (Saiti, 2007). Η βιβλιογραφία θέτει σε προτεραιότητα τη σχολική διοίκηση και τον βαθμό της συλλογικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού στο πεδίο της επαγγελματικής ικανοποίησης (Shen et al., 2012).

Οι Τσουνής & Σαράφης (2016α) προχωρούν σε μία κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε εξωτερικούς και εσωτερικούς εντάσσοντας στους εξωτερικούς τις συνθήκες εργασίας, την άσκηση ηγεσίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επισημαίνεται η σπουδαιότητα της οργανωσιακής κουλτούρας και του βαθμού εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων καθώς αυτές οι συνιστώσες ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το κοινωνικό τους κύρος (Okafor et al., 2016· Hosseinkhanzadeh, Hosseinkhanzadeh & Yeganeh, 2013 · Smak & Walczak, 2017).

Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

3.1. Οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού

Η ιστορική εξέλιξη της Παιδαγωγικής οδήγησε στη διατύπωση θεωριών για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία εδράζονται σε κοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες. Οι θεωρίες υπόκεινται σε αναπροσαρμογή ανάλογα με τις αυτές παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και θρησκευτικές αντιλήψεις του εκάστοτε κοινωνικού συγκείμενου. Ο εκπαιδευτικός περιγράφεται ως δομημένη προσωπικότητα που κύριο χαρακτηριστικό του είναι η αγάπη του για τους μαθητές του. Διακατέχεται από γνώση και σοφία και επιδιώκει τη μεταλαμπάδευση τους στους μαθητές του. Οι παλαιότερες περισσότερο αυταρχικές παιδαγωγικές θεωρήσεις, έκαναν αναφορά στους εκπαιδευτικούς ως οχήματα μετάδοσης γνώσεων, ως σμιλευτές ψυχές, ως γνώστες του επιστητού και κινητές εγκυκλοπαίδειες (Ντούσκας, 2006).

Η απόδοση του όρου ρόλος στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού φανερώνει ένα πλήθος γνωρισμάτων που αφορούν προσδοκίες και συμπεριφορές και έχουν άμεση σχέση με τη θέση του στο ευρύτερο πεδίο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μετέχει στο οργανωμένο κοινωνικό σύνολο, το οποίο καθορίζει την εκπαιδευτική του υπόσταση εντός ενός πλαισίου συγκεκριμένων προδιαγραφών. Ως κοινωνικός και πολιτισμικός φορέας καθορίζει τη συμπεριφορά του ορμώμενος από συνειδητούς και άγραφους κανόνες, που οριοθετούνται από άμεσες ή έμμεσες κοινότητες που συνεργάζονται με το σχολείο. Οι κοινότητες αυτές μπορεί να προέρχονται από το σχολικό, το πολιτικό, το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εξέλιξη αυτών των κοινοτήτων έχει ως αποτέλεσμα την εξέλιξη και την αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2006).

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται ως αιώνας συνεχών αλλαγών στον τομέα των τεχνολογικών επιστημών, της πληροφορίας, των μαζικών μετακινήσεων των πληθυσμιακών ομάδων. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αποτελεί την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος που οφείλει, με αποτελεσματικό τρόπο, να φέρει σε πέρας τη μετάβαση που προκαλείται από τις συνεχείς αλλαγές και να τις αναδομήσει σε δυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπόκειται σε συνεχείς αναδομήσεις και αναπλάθεται ακολουθώντας τις απαιτήσεις του εκάστοτε κοινωνικού συγκείμενου. Μέσω της κοινωνίας εξασφαλίζεται η συνέχειά του επειδή αυτός είναι που διαπλάθει και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της, τα οποία και εκπαιδύει σε αυτούς (Τσαρδάκης, 2004). Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα επιτάσσει τη συνεχή εγρήγορση και δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να

αναγνωρίζει τα πρωταγωνιστικά χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και να εκπαιδεύει τους μαθητές του να λειτουργούν με επιτυχία απέναντι σε αυτά (Παναγιωτοπούλου, 2008).

Η παγκοσμιοποίηση, ως κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να φέρει στη φαρέτρα του παιδαγωγικές ικανότητες που θα ωφελήσουν τους μαθητές τους. Ο ρόλος είναι πολυδιάστατος και πολλές φορές αντιφατικός (Γρόλιος, 2001). Ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να λειτουργήσει μόνο ως φορέας αλλαγής μέσα στην τάξη του, αλλά και να παρουσιάζει αυτήν την αλλαγή μέσω των ιδεών και των γνώσεων που διδάσκει στους μαθητές τους. Η αλλαγή δεν εξαντλείται στο γνωστικό πεδίο, αλλά και στο συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό. Πρωταγωνιστής του πλήθους γνωρισμάτων οφείλει να είναι η αμερόληπτη στάση για όλους τους μαθητές του, η υιοθέτηση λύσεων απέναντι στα διλήμματα που ανακύπτουν, η επίδειξη σεβασμού του θεσμικού και πολιτισμικού πλαισίου διδασκαλίας και η ανάληψη δράση. Είναι καθοδηγητής και διδάσκει την ορθή χρήση και διαχείριση του κοινωνικού περιγύρου, που βρίθεται τεχνολογικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αλλαγών. Είναι αυτός που θα διαμορφώσει τους μελλοντικούς πολίτες και θα προσφέρει την κατάλληλη ενίσχυση, προκειμένου να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν με επιτυχία στους κοινωνικούς τους ρόλους (Ντούσκας, 2005).

Σε σχέση με προηγούμενες εποχές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο πολύπλοκος. Οι ανακατατάξεις που σημειώνονται στους πληθυσμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, η εισροή των προσφύγων, η τεχνολογική και επιστημονική έκρηξη πληροφοριών είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο και κατ' επέκταση το περιεχόμενο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ως ευθύνη δεν ορίζεται η απλή μετάδοση γνώσεων και η καλλιέργεια ενός κύκλου δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός έχει ως παιδαγωγική και κοινωνική υποχρέωση να ενδυναμώσει την ικανότητα του μαθητή ώστε να μπορεί να διακρίνει τη γνώση από την πληροφορία, να διδάξει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν, πώς να ερμηνεύουν κριτικά τη γνώση έξω από τα όρια του σχολείου, να καλλιεργούν στους μαθητές του την πολιτισμική συνείδηση. Αυτές οι συνιστώσες θα είναι καθοριστικές για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Η επαγγελματική συνείδηση και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού, το παιδαγωγικό του υπόβαθρο, η συνεχής ανησυχία και επιμόρφωση, η αναβάθμιση του σε οικονομικό επίπεδο και η ποιότητα των εργασιακών συνθηκών του είναι παράγοντες που θα ενισχύσουν την ποιοτική

διάσταση του ρόλου του και θα αποτελέσουν τα εργαλεία στην προσπάθεια να διαμορφώσουν συνειδήσεις και να καλλιεργήσουν χειραφετημένους πολίτες (Γρόλιος, 2001 · Ντούσκας, 2005).

3.2. Ο εκπαιδευτικός ως μέλος στη διαδικασία λήψης απόφασης

Η λήψη αποφάσεων είναι μια θεμελιώδης διαδικασία σε κάθε οργανισμό. Η σημασία της λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει αναγνωριστεί ως βασική συνιστώσα της αποτελεσματικής λειτουργίας τους. Στα σχολεία όπου είναι εμφανής η σαφής δέσμευση για τη μάθηση των μαθητών, η λήψη αποφάσεων με μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη συνολική αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Προτείνεται πλέον, απομάκρυνση από τα παραδοσιακά μοντέλα λήψης αποφάσεων σε εκείνα που περιλαμβάνουν αυξανόμενα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και επέκταση της συμμετοχής τους στη συνολική διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου η πολιτική και η διοίκηση του σχολείου να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στις κοινωνικές ανάγκες. Αυτή η αυξημένη υποστήριξη για τη συμμετοχική διαχείριση προέρχεται από την ανάγκη παροχής μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την τρέχουσα ώθηση για υπευθυνότητα και την αυξημένη πίεση στα στελέχη να λειτουργούν αποτελεσματικά σχολεία (Pashiardis, 1994).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών πρέπει να κατανοήσουν ότι ολόκληρο το σύστημα ωφελείται όταν οι άνθρωποι ασκούν ουσιαστικό έλεγχο στο εργασιακό τους περιβάλλον. Τα σχολεία πρέπει να αποδέχονται και να ευνοούν ένα συμμετοχικό στυλ που επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων προκειμένου να λειτουργούν συντονισμένα. Μια τέτοια αρμονία στη λειτουργία τους είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή όλων των παραγόντων. Υποστηριζόμενα από καινοτόμες θεωρίες διαχείρισης, τα σχολεία πρέπει να είναι αυτόνομα και να έχουν τη δική τους εξατομικευμένη σχολική κουλτούρα και διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με περισσότερη εξουσία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων απαιτεί το σύνολο των εκπαιδευτικών να είναι πρόθυμοι να ξοδέψουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια στη συγκεκριμένη διαδικασία. Τόσο τα στελέχη όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά οι απόψεις διαφέρουν μεταξύ της αντίληψής τους για το τι είναι και τι πρέπει να είναι. Πολλοί εκπαιδευτικοί είτε δεν γνωρίζουν την έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο είτε δεν έχουν

ιδέα πώς να γίνουν μέρος της. Ως εκ τούτου, χρειάζεται μια αλλαγή στις στάσεις και τις αντιλήψεις για το τι μπορεί να κάνει η συμμετοχική διοίκηση για τα σχολεία (Schneider, 1984 · Pashiardis, 1994).

Η ποιοτική ηγεσία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων. Καθώς πολλοί βιώνουν την κοινή διαδικασία λήψης αποφάσεων για πρώτη φορά, μπορεί να είναι απειλητική για τα μέλη του προσωπικού. Ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίσει ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αισθάνεται άνετα παρέχοντας ένα θετικό και ανοιχτό σχολικό κλίμα εμπιστοσύνης. Σε σχολεία όπου υπάρχουν πολλές διαφορετικές ομάδες συμφερόντων και λειτουργίες, ο διευθυντής διασφαλίζει ότι όλοι κατανοούν ότι η κοινή διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει σχεδιαστεί για να βελτιώσει τις ανάγκες του σχολείου δουλεύοντας συλλογικά. Η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου πρέπει να είναι η κύρια προτεραιότητα για όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, απαιτείται η παρουσία ενός ευέλικτου περιβάλλοντος ώστε να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ορθολογική επίλυση προβλημάτων και στην υπεύθυνη, ευρέως κοινή λήψη αποφάσεων. Η κατανομή του χρόνου ως απόδειξη της δέσμευσης του διευθυντή του σχολείου θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν και να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Δεν θα πρέπει πλέον οι εκπαιδευτικοί να γίνονται διευθυντές για να επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου. Πρέπει να εξασφαλίζεται η ευκαιρία συνεργασίας με τους διευθυντές ως συνεργάτες και να μοιράζονται την εξουσία (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει εδώ και δεκαετίες τα στοιχεία για μια επιτυχημένη προσέγγιση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μια απόφαση θεωρείται επιτυχημένη όταν δύο ή περισσότερα άτομα εργάζονται μαζί σε μια δραστηριότητα με κοινή αποστολή ή στόχο. Επίσης, όταν η ομάδα αποτελείται από όλους τους εκπροσώπους των σημαντικών υποσυστημάτων του εκπαιδευτικού οργανισμού οι οποίοι συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών παρέχει γενική συμβολή στις αποφάσεις της διοικητικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν είναι εκπρόσωποι της κοινότητας με διαφορετικό υπόβαθρο, δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίοι συνεργάζονται για έναν συγκεκριμένο στόχο. Η συμμετοχική διαχείριση εμπλέκει τους εργαζόμενους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επηρεάζει τις συνθήκες εργασίας τους. Τέλος, τα άτομα που επηρεάζονται από

την απόφαση συμβάλλουν και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ως εκ τούτου αναπτύσσουν το αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης έναντι των αποφάσεων (Pashiardis, 1994).

Ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στη διαδικασία λήψης απόφασης έχει μακροπρόθεσμα οφέλη στην εργασιακή του ικανοποίηση καθώς βελτιώνεται το ηθικό και η επαγγελματική τους υπόσταση. Επίσης, οφέλη έχουν και το σχολείο στο σύνολό του και οι ίδιοι οι μαθητές και οι διαδικασίες μάθησής τους. Προκύπτουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των στελεχών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μελών της σχολικής κοινότητας και των μαθητών. Αναδύονται νέοι ηγέτες εκπαιδευτικών και τα σχολεία γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά και παραγωγικά. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην πολιτική λήψης αποφάσεων προσφέρει στους σχολικούς οργανισμούς την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον όπου οι αποφάσεις βασίζονται σε αυτό που εξυπηρετεί καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί μετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν το σχολικό κλίμα, τη φοίτηση των μαθητών, την πειθαρχία, τους σχολικούς πόρους, τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας, την ανάπτυξη του προσωπικού και τον καθορισμό των στόχων (Pashiardis, 1994 · Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία είναι πολύ μεγάλα για να μπορεί η διεύθυνση του σχολείου να τα λύσει μόνη της. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων προσφέρει μια ποικιλία θετικών στοιχείων για ένα σχολείο, όπως είναι η βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, η ενίσχυση του κινήτρου των εκπαιδευτικών και η ποιοτική αναβάθμιση της επαγγελματικής τους ζωής που οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση (Somech, 2010).

Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση συναφών ερευνών

4.1. Συναφείς έρευνες

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συμβάλλει καταλυτικά στην ενίσχυση του επιπέδου δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των σχολικών αποφάσεων (Antonio, 2008). Το επίπεδο δέσμευσης προκύπτει μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, καθώς μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τίθενται οι εκπαιδευτικοί στόχοι ενώ ενισχύονται τα κίνητρά τους και το αίσθημα υπευθυνότητάς τους για την υλοποίηση των αποφάσεων (Gaziel, 2009).

Η ενίσχυση του επιπέδου συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στην ενίσχυση του δημοκρατικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις παραμέτρους της σχολικής αναδιάρθρωσης και της ανασυγκρότησης του σχολικού περιβάλλοντος ως κοινωνικού χώρου αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Lin, 2014). Ως αποτέλεσμα, τα μέλη της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη και επαγγελματισμό, ενώ παράλληλα, ενδυναμώνεται το ανοικτό κλίμα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Hallam et al., 2015· McCarley, Peters & Decman, 2014). Η ανάπτυξη ενός πλαισίου αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, καλών διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης επηρεάζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικότερα, το εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Lazaridou & Iordanides, 2011· Pashiardis et al., 2011). Από τη άλλη πλευρά, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων οδηγεί στην απομόνωση και στην αποσπασματική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, με τους εκπαιδευτικούς να χάνουν το αίσθημα της δέσμευσης και της αφοσίωσης στους τιθέμενους αντικειμενικούς στόχους της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη ρουτίνα ανταπόκρισης στο διδακτικό τους έργο, νιώθοντας πλήξη και απογοήτευση από την εργασία τους, ενώ αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων (Mokoena, 2011).

Παράλληλα, η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δείχνει ότι η σωστή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται μεταξύ άλλων και με την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους. Οι στόχοι μίας σχολικής μονάδας δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν νιώθει ικανοποιημένο από την εργασία του, καθώς αποδίδει λιγότερο αποτελεσματικά στον διδακτικό και τον παιδαγωγικό του ρόλο (Berl, 2013). Η συμμετοχική διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων παρέχει τη δυνατότητα νομιμοποίησης της υποστήριξης κάθε τελικής απόφασης, δημιουργώντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Στην πράξη, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Αντίθετα, η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετίζεται με το χαμηλό επίπεδο της επαγγελματικής τους

ικανοποίησης και την περιορισμένη τους δέσμευση στην υλοποίηση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου (Mercy & Ujiro, 2012).

Η έρευνα του Bogler (2001) διερεύνησε τις επιπτώσεις του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της στρατηγικής λήψης αποφάσεων. Θέλησε να διαπιστώσει κατά πόσο το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και η παρότρυνση του διευθυντή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συσχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Διαμοιράστηκε ένα ποσοτικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σε κλίμακες τύπου Likert σε 930 δασκάλους σε σχολεία του Ισραήλ, εκ των οποίων οι 745 απάντησαν. Λήφθηκε μέριμνα για την επιλογή αστικών, προαστιακών και αγροτικών σχολείων από διαφορετικούς πληθυσμούς που αντιπροσωπεύουν τη σύνθεση των δασκάλων στο Ισραήλ όσον αφορά το φύλο. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ένιωθαν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι όταν η εργασία τους έδινε «μια αίσθηση αυτοεκτίμησης», τους παρείχε «ευκαιρίες για αυτο-ανάπτυξη», τους έδωσε «ένα αίσθημα επιτυχίας» και τους επέτρεψε «να συμμετέχουν στον καθορισμό των σχολικών πρακτικών». Όλες αυτές οι διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τους παράγοντες υγιεινής-*Hygiene factors* και παρώθησης του Herzberg, οι οποίες εντάσσονται στην κατηγορία των συνθηκών εργασίας, συσχετίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση με αυτές. Τα ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα του Hui και των συνεργατών του (2013), των Rad & Yarmohammadian (2006) και των Bartolo & Furlonger (2000) όπου διεξήγαγαν έρευνα και διαπίστωσαν τη θετική σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Οι Tatum, Eberlin, Kottraba & Bradberry, (2003) διαπίστωσαν ότι το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελούν ζωτικό παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ο Mokoena, (2011) επιχείρησε μέσω ποιοτικής έρευνας να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών δυο σχολείων με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα σχολεία κατανοούν, αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας ένα κοινό πλαίσιο και πρόγραμμα συνεντεύξεων για όλους τους συμμετέχοντες. Τόσο θετικές όσο και αρνητικές παρατηρήσεις σημειώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή τους σε τομείς λήψης αποφάσεων, όπως το πρόγραμμα σπουδών και τα πειθαρχικά

θέματα στα σχολεία τους. Η έρευνα προτείνει ότι τα σχολεία πρέπει να περάσουν από μια κουλτούρα αποκλειστικότητας σε μια κουλτούρα συμπεριληπτικότητας. Για μια πιο συμμετοχική και συνεργατική σχολική πραγματικότητα, η έρευνα υποδηλώνει ότι οι διευθυντές πρέπει να επιδείξουν ιδιαίτερες δεξιότητες, ικανότητες και συμπεριφορές όσον αφορά τη συμμετοχή άλλων ενδιαφερομένων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη γενική λειτουργία του σχολείου, είτε πρόκειται για την οικονομική διαχείριση των πόρων του σχολείου είτε για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και τον σχεδιασμό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, οι περισσότεροι ενδιαφερόμενοι εξακολουθούν να βρίσκονται είτε ασυνείδητα είτε σκόπιμα αποκλεισμένοι από τέτοια θέματα.

Η Ζουρνατζή και οι συνεργάτες της (2006) και ο Παπαθωμόπουλος (2013) θέλησαν να διερευνήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις συνθήκες εργασίας. Στις συνθήκες εργασίας περιλαμβάνεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την άσκηση ηγεσίας και τη δυνατότητα εμπλοκής στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Διαπιστώθηκε και στις δυο έρευνες ότι η ηγεσία οφείλει να προωθήσει δράσεις σε ενδο-υπηρεσιακό και κυρίως σε ενδο-σχολικό επίπεδο που να επιτρέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Στην έρευνα του Παπαθωμόπουλου, η λήψη αποφάσεων προσεγγίστηκε σύμφωνα με τους παράγοντες υγιεινής-*Hygiene factors* και παρώθησης του Herzberg, όπου η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και η λήψη αποφάσεων εντάσσονται στην κατηγορία των εργασιακών συνθηκών και ευθύνης.

Οι Sarafidou & Chatziioannidis (2013) διεξήγαγαν έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων που βασιζόταν σε ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν η αξιολόγηση της πραγματικής και της επιθυμητής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και συσχετίστηκε με το αντιληπτό σχολικό κλίμα, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 143 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η πλειοψηφία των δασκάλων, 64%, δίδασκαν σε αστικά σχολεία και το 82 % κατείχε μόνιμες θέσεις στα σχολεία. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 76% των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που περιλάμβανε 16 στοιχεία. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό της συμφωνίας ή της διαφωνίας τους σε θέματα όπως «Φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται

περισσότερο για τις δουλειές τους» ή «Συχνά βαριέμαι τη δουλειά μου». Οι γυναίκες κατέγραψαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συνολικής συμμετοχής στη λήψη σχολικών αποφάσεων σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στον ίδιο βαθμό στους διαφορετικούς τομείς λήψης αποφάσεων, ούτε ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν ισότιμα σε όλους τους τύπους αποφάσεων. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τα επίπεδα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπο της πραγματικής εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων ήταν αδύναμος. Η απουσία ουσιαστικής, άμεσης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από το γεγονός ότι ακόμη και τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής στα ελληνικά σχολεία δεν συνεπάγονται απαραίτητα πραγματική επίδραση στις τελικές αποφάσεις που λαμβάνονται.

Οι Koutouzis & Malliara (2017) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και του στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών. Έθεσαν ως κύριο ερευνητικό ερώτημα το βαθμό επίδρασης του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και το στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ακολούθησαν οι υπό-ερωτήσεις της συσχέτισης του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και του στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή, της συσχέτισης μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας του διευθυντή, τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας που επηρεάζουν περισσότερο την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε μια ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα, ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 240 εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιήθηκε η βολική διαδικασία δειγματοληψίας. Το ποσοστό επιστροφής ήταν 68%. 156 εκπαιδευτικοί επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο, εκ των οποίων 101 ήταν γυναίκες, σε ποσοστό 64,7% και 53 άνδρες, σε ποσοστό 34%. Όσον αφορά την ηλικία, οι περισσότεροι δάσκαλοι (59,6%) ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών και είχαν εμπειρία 16 έως 25 ετών (43,6%). Επίσης, οι περισσότεροι δάσκαλοι είχαν πρόσθετες σπουδές και η πλειοψηφία εργαζόταν σε αστική περιοχή (61,5%). Το

89,1% εξ αυτών ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων, τα δεδομένα ανέδειξαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες και οι συναλλακτικοί ηγέτες φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αν και οι παραπάνω έρευνες ανέδειξαν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, αυτή η διαφορά μπορεί να εξηγηθεί από τη γραφειοκρατική και συγκεντρωτική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη συνακόλουθη κουλτούρα που έχει δημιουργήσει. Η έρευνα προτείνει ότι οι διευθυντές θα μπορούσαν να συνδυάσουν μετασχηματιστικά και συναλλακτικά στυλ ηγεσίας ανάλογα με το πλαίσιο. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην πρακτική τους, προκειμένου να εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους.

Οι Chaudhari & Bariya (2019) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το στυλ λήψης αποφάσεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίστηκε με συγκεκριμένους παράγοντες εργασίας, με τις ατομικές προσαρμογές που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και με τις ομαδικές σχέσεις. Η έρευνα εστίασε στο γεγονός ότι η διαδικασία για τη λήψη απόφασης είναι ένα από τα σημαντικά καθήκοντα στα οποία συμμετέχουν οι εργαζόμενοι και τα διευθυντικά στελέχη και βασίζεται σε στοιχεία τόσο από τη γνωστική και την κοινωνική επιστήμη όσο και από την επιστήμη της ψυχολογίας της προσωπικότητας. Η γνώση σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τις σχετικές γνωστικές μεταβλητές σε οργανισμούς θεωρείται χρήσιμη, ειδικά σε τομείς όπως η επιλογή προσωπικού, η εκπαίδευση, οι αξιολογήσεις, η τοποθέτηση και ο προγραμματισμός και βοηθά επίσης να εξηγηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό. Η μελέτη ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία έχουν μείνει ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας των σχολείων, τις σχέσεις που είχαν με τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Επίσης, παρουσιάστηκαν σχετικά ικανοποιημένοι αναφορικά με όλους τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης, της εργασιακής κατάστασης, της σχέσης με τους συναδέλφους, του τρόπου λήψης αποφάσεων των διευθυντών, της συμμετοχής τους στον τρόπο λήψης των αποφάσεων και του φόρτου εργασίας.

Οι Kumschick, Thiel, Goschin & Froehlich, (2020) διερεύνησαν τους προσωπικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών που παίζουν ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά τη σχεδίαση των

μαθημάτων και της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους. Υποστήριξαν την εμπλοκή συναισθηματικών παραγόντων που έχουν καθοριστική επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς και παραγόντων που σχετίζονται με θεσμικές πιέσεις και παράγοντες πρακτικού πλαισίου διδασκαλίας, όπως ο διαθέσιμος χρόνος και οι πόροι σε συνδυασμό με μια προσωπική, συναισθηματική επιρροή, όπως είναι τα επίπεδα άγχους, η επαγγελματική εμπιστοσύνη και ικανοποίηση. Η έρευνά τους έδειξε ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων επηρεάζεται από τα θετικά συναισθήματα καθώς θεωρούνται λιγότερο ακραία και επομένως ενδέχεται να επηρεάσουν λιγότερο από τα αρνητικά συναισθήματα. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Funke & Holt (2006) και των Alves et al., (2017) όπου δείχνουν ότι η διάθεση μπορεί να έχει αποφασιστική επιρροή σε αυτές τις περίπλοκες αλληλουχίες αξιολογήσεων και αποφάσεων και ιδιαίτερα στην περίπτωση των αρχαρίων, που έχουν να αξιοποιήσουν λιγότερη γνώση βασισμένη στην πείρ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Τα τελευταία έτη, η λήψη αποφάσεων αποτελεί ένα μείζον ζήτημα στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού, καθώς γίνεται προσπάθεια αποκεντροποίησης της διοίκησης. Ειδικότερα, έχειδειχθεί ότι η λήψη αποφάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συνδράμει σημαντικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, οι παράγοντες που έχει φανεί ότι επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν σημαντική ποικιλομορφία και δεν περιορίζονται μόνο στα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Έτσι, σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά και η μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων.

Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν:

1. Η διερεύνηση των τρόπων λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
2. Η διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη λήψη αποφάσεων.
4. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη λήψη αποφάσεων.

Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω εργασίας, ήταν τα ακόλουθα:

1. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν αποφάσεις;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους;

3. Τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις;
4. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις;

5.2. Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 86 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε μονοθέσια ή διθέσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Το δείγμα προέκυψε μέσω δειγματοληψίας ευκολίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, καθώς μόλις συντάχθηκε το ερευνητικό εργαλείο, η ερευνήτρια το προώθησε σε συναδέλφους της, ζητώντας τους να το προωθήσουν με τη σειρά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προαναφερόμενες μέθοδοι συμπεριλαμβάνονται στις μη πιθανοτικές μεθόδους δειγματοληψίας, θεωρείται ότι το δείγμα που προκύπτει μέσω αυτών, δεν είναι αντιπροσωπευτικό του εξεταζόμενου πληθυσμού, αφού δεν προκύπτει από ένα σαφώς καθορισμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο (Robson, 2010).

Μολονότι η χρήση των μη πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας διακρίνεται από σημαντικά μειονεκτήματα, αξιοποιούνται ευρέως λόγω των πλεονεκτημάτων που παρέχουν. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο δειγματοληπτικές μέθοδοι συνδράμουν στην άμεση συλλογή του δείγματος, αφού ο/η ερευνητής/τρια απευθύνεται σε ένα δείγμα ατόμων που είναι ευκόλως προσβάσιμο (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015· Robson, 2010).

5.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, καθώς συνδράμει στη συγκέντρωση μεγάλου μεγέθους δείγματος, στην άμεση συλλογή δεδομένων και την άμεση επεξεργασία τους (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα, για τη μέτρηση των υπό μελέτη μεταβλητών, αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Πιο συγκεκριμένα, το τελικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ένα ερωτηματολόγιο που σχετιζόταν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των

συμμετεχόντων και δύο κλίμακες αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τους ακόλουθους άξονες:

1) Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας, η ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων και η περιοχή του σχολείου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται.

2) Τρόποι λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς (General Decision - Making Style Instrument, GDMS)

Για την κατανόηση των τρόπων που λαμβάνονται οι αποφάσεις από τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Τρόποι Λήψης Αποφάσεων (General Decision-Making Style Instrument, GDMS) των Scott & Bruce (1995). Το GDMS περιλαμβάνει πέντε τρόπους/ στυλ λήψης αποφάσεων: τον λογικό, τον εξαρτώμενο, τον διαισθητικό, τον αυθόρμητο και τον αποφευκτικό. Ο λογικός τρόπος εστιάζει στην «ενδεδειγμένη αναζήτηση και λογική αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων». Ο αποφευκτικός τρόπος σχετίζεται με την «αναβολή και την αποφυγή αποφάσεων». Ο εξαρτώμενος τρόπος εστιάζει στην «αναζήτηση συμβουλών και κατευθύνσεων από άλλους». Ο διαισθητικός τρόπος αφορά στην «εξάρτηση από προαισθήσεις και συναισθήματα». Ο αυθόρμητος επισημαίνει «την αίσθηση της αμεσότητας και την επιθυμία να περάσει η διαδικασία λήψης αποφάσεων το συντομότερο δυνατό» (Scott & Bruce, 1995).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις, 5 για κάθε τρόπο/ στυλ, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-5 αφορούν στον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, οι ερωτήσεις 6-10 αφορούν στον εξαρτώμενο, οι ερωτήσεις 11-15 αφορούν στον διαισθητικό, οι ερωτήσεις 16-20 αφορούν στον αυθόρμητο και οι 21-25 αφορούν στον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων (Scott & Bruce, 1995).

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, οι Scott & Bruce (1995) διαπίστωσαν μέσω των τεσσάρων μελετών που διεξήγαγαν για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του, ότι και οι πέντε

υποκλίμακες διακρίνονται από αποδεκτή εσωτερική συνέπεια (Λογικός, $\alpha = 0,77$ έως $0,85$, Εξαρτώμενος, $\alpha = 0,68$ έως $0,86$, Διαισθητικός, $0,78$ έως $0,84$, Αυθόρμητος, $0,87$, Αποφευκτικός, $0,93$ έως $0,94$). Παράλληλα, οι ερευνητές εξέτασαν την παραγοντική δομή του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου και διασφάλισαν την εγκυρότητά του. Επίσης, να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο GDMS έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Koutouzis & Konstantina (2017), οι οποίοι διασφάλισαν την αξιοπιστία του, χρησιμοποιώντας το σε ένα δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι τιμές του δείκτη Cronbach alpha για τους πέντε τρόπους λήψης αποφάσεων ήταν $0,69$ για τον λογικό τρόπο/ στυλ, $0,77$ για τον διαισθητικό τρόπο/ στυλ, $0,78$ για τον εξαρτώμενο τρόπο/ στυλ, $0,89$ για τον αποφευκτικό τρόπο/ στυλ και $0,87$ για τον αυθόρμητο τρόπο/ στυλ. Επομένως, η αξιοπιστία της εν λόγω κλίμακας αναδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα.

3) Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών (Job Satisfaction Survey, JSS-36)

Η δεύτερη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης (Job Satisfaction Survey, JSS-36) του Spector (1985). Το ερωτηματολόγιο αυτό, δημιουργήθηκε για να αξιολογεί τις κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Περιλαμβάνει τις ακόλουθες 9 υποκλίμακες: μισθός, προαγωγή, εποπτεία - επίβλεψη, προνόμια – οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, συνθήκες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση εργασίας και επικοινωνία (κάθετη και οριζόντια).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 ερωτήσεις, 4 για κάθε κατηγορία, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν μέσω μιας εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert από 1 (Διαφωνώ πολύ) έως 6 (Συμφωνώ πολύ). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1, 10, 19, 28 αποτελούν την υποκλίμακα «Μισθός», οι ερωτήσεις 2, 11, 20, 33 συνιστούν την υποκλίμακα «Προαγωγή», οι ερωτήσεις 3, 12, 21, 30 αποτελούν την υποκλίμακα «Εποπτεία – Επίβλεψη», οι ερωτήσεις 4, 13, 22, 29 συνιστούν την υποκλίμακα «Προνόμια - Οφέλη» και οι ερωτήσεις 5, 14, 23, 32 αποτελούν την υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές». Ακόμα, οι ερωτήσεις 6, 15, 24, 31 συνιστούν την υποκλίμακα «Συνθήκες λειτουργίας», οι ερωτήσεις 7, 16, 25, 34 αποτελούν την υποκλίμακα «Συνάδελφοι», οι ερωτήσεις 8, 17, 27, 35 συνιστούν την υποκλίμακα «Φύση

εργασίας» και οι ερωτήσεις 9, 18, 26, 36 αποτελούν την υποκλίμακα «Επικοινωνία (κάθετη και οριζόντια)».

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων, προκύπτει μια συνολική βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, αθροίζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που την αποτελούν, αλλά και μια συνολική βαθμολογία για όλη την κλίμακα. Ωστόσο, καθώς 19 ερωτήσεις (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36) είναι αρνητικά διατυπωμένες, χρειάστηκε αντιστροφή των τιμών τους για τον ορθό υπολογισμό των επιμέρους συνολικών βαθμολογιών.

Επιπρόσθετα, ο Spector (1985) διασφάλισε την αξιοπιστία της κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha ήταν μεγαλύτερη από 0,7 για κάθε υποκλίμακα και 0,91 για το σύνολό της. Παράλληλα, ο Spector (1985) εξέτασε την παραγοντική δομή της κλίμακας και διασφάλισε την εγκυρότητά της. Να αναφερθεί ότι η εν λόγω κλίμακα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Tsounis & Sarafis (2018), οι οποίοι διασφάλισαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της σε πληθυσμό Ελλήνων υπαλλήλων.

Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η τιμή του δείκτη Cronbach alpha για τις επιμέρους υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν $\alpha = 0,75$ για την υποκλίμακα «Μισθός», $\alpha = 0,65$ για την υποκλίμακα «Προαγωγή», $\alpha = 0,78$ για την υποκλίμακα «Εποπτεία – Επίβλεψη», $\alpha = 0,61$ για την υποκλίμακα «Προνόμια - Οφέλη» και $\alpha = 0,68$ για την υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές». Επιπλέον, 0,70 για την υποκλίμακα «Συνθήκες λειτουργίας», 0,63 για την υποκλίμακα «Συνάδελφοι», 0,70 για την υποκλίμακα «Φύση εργασίας» και 0,70 για την υποκλίμακα «Επικοινωνία (κάθετη και οριζόντια)». Επίσης, η τιμή του δείκτη Cronbach alpha για το σύνολο της κλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν 0,88. Συμπεραίνοντας, η αξιοπιστία της εν λόγω κλίμακας αναδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα.

5.4. Ερευνητική διαδικασία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο, βασιζόμενο στους στόχους και τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ποσοτικών ερευνών αποτελεί η διερεύνηση και η απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων με μετρήσιμο χαρακτήρα. Παράλληλα, αποτελούν ευρέως χρησιμοποιούμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις λόγω της δυνατότητας που παρέχουν για άμεση συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, τα οποία μπορούν εύκολα να επεξεργαστούν και να αναλυθούν, μέσα από την ορθή χρήση στατιστικών ελέγχων (Creswell, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, να αναφερθεί ότι αρχικά, η ερευνήτρια μελέτησε την υπάρχουσα βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν και εντόπισε όλα τα υπάρχοντα σταθμισμένα εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα. Έχοντας καταλήξει στις κλίμακες που θα αξιοποιούνταν, δημιούργησε το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, συνοδευόμενο από κατάλληλη επιστολή προς τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, στην επιστολή διευκρινιζόταν ο σκοπός της έρευνας και η ανάγκη διεξαγωγής της, ενώ παράλληλα επισημαινόταν ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της. Επίσης, αναφερόταν ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που θα λάβουν μέρος σε αυτή.

Η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2023, μέσα από την πλατφόρμα Google Forms. Ο σύνδεσμος που απεστάλη στους εκπαιδευτικούς ήταν:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZ0N11vF-0qokqFVcRfCMoBoRKdKBsPfEaUqMzoFKOJVjXjA/viewform>. Τέλος, στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας επισυνάπτεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας, όπως αυτό διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες.

5.5. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 26.0. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε την αξιοποίηση Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Αναφορικά με την Περιγραφική Στατιστική, για τις κατηγορικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες για κάθε κατηγορία τους.

Για τις διατακτικές μεταβλητές και τις ποσοτικές μεταβλητές που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, υπολογίστηκαν η διάμεση τιμή και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος. Εν τούτοις, για τις ποσοτικές μεταβλητές που ακολουθούσαν κανονική κατανομή, υπολογίστηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Να αναφερθεί ότι η ύπαρξη κανονικών κατανομών διερευνήθηκε τόσο με κατάλληλο στατιστικό έλεγχο (Kolmogorov – Smirnov test), όσο και με γραφικό έλεγχο (ιστογράμματα, q-q plots).

Προχωρώντας στην Επαγωγική Στατιστική, να σημειωθεί ότι μέσω ελέγχου Spearman, διερευνήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Επίσης, εξετάστηκαν οι σχέσεις ανάμεσα σε ποσοτικές μεταβλητές με μια κατηγορική με δύο επίπεδα, μέσω μη παραμετρικού ελέγχου Mann – Whitney, ενώ διερευνήθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα σε ποσοτικές μεταβλητές με μια κατηγορική με περισσότερα από δύο επίπεδα, μέσω μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis. Εφόσον μέσω ελέγχου Kruskal – Wallis εντοπιζόταν ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, πραγματοποιούνταν ζευγαρωτές συγκρίσεις μέσω ελέγχου Mann – Whitney για να κατανοηθεί καλύτερα η σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Να αναφερθεί ότι η επιλογή των μη παραμετρικών ελέγχων ήταν απόρροια της απουσίας κανονικών κατανομών. Ολοκληρώνοντας, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν το $\alpha=0,05$ ή το 5%.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

6.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Αρχικά, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 86 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι 70 (81,4%) εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες και 16 (18,6%) ήταν άνδρες. Αναφορικά με την ηλικία, 50 (58,1%) εκπαιδευτικοί ήταν 31-40 ετών, 18 (20,9%) ήταν κάτω των 30 ετών, 9 (10,5%) ήταν 51-60 ετών, 6 (7,0%) ήταν 41-50 ετών και 3 (3,5%) ήταν 60+ ετών. Επίσης, 32 (37,2%) εκπαιδευτικοί διέθεταν 5-10 έτη προϋπηρεσίας, 27 (31,4%) διέθεταν λιγότερο από 5 έτη, 14 (16,3%) διέθεταν 11-20 έτη και 13 (15,1%) διέθεταν τουλάχιστον 20 έτη προϋπηρεσίας. Σχετικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι 46 (54,1%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 29 (34,1%) ήταν αναπληρωτές και 10 (11,8%) ήταν ωρομίσθιοι. Επιπρόσθετα, 63 (73,3%) εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 20 (23,3%) δήλωσαν ότι δεν είχαν πρόσθετες σπουδές και 3 (3,5%) διέθεταν δεύτερο πτυχίο. Τέλος, 45 (52,3%) συμμετέχοντες εργάζονταν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, 22 (25,6%) εργάζονταν σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και 19 (22,1%) εργάζονταν σε σχολείο που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (N=86)

Χαρακτηριστικό	Επιμέρους κατηγορίες	Απόλυτη συχνότητα (N)	Σχετική συχνότητα (%)
Φύλο	Άνδρας	70	81,4%
	Γυναίκα	16	18,6%
Ηλικία	<30	18	20,9%
	31-40	50	58,1%
	41-50	6	7,0%
	51-60	9	10,5%
	60+	3	3,5%

	<5	27	31,4%
Ετη προϋπηρεσίας	5-10	32	37,2%
	11-20	14	16,3%
	20+	13	15,1%
	Μόνιμος/η	46	54,1%
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	29	34,1%
	Ωρομίσθιος/α	10	11,8%
	Χωρίς πρόσθετες σπουδές	20	23,3%
Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	Μεταπτυχιακό	63	73,3%
	Δεύτερο πτυχίο	3	3,5%
	Αστική	45	52,3%
Περιοχή σχολείου	Ημιαστική	22	25,6%
	Αγροτική	19	22,1%

6.1.2. Κλίμακα Λήψης Αποφάσεων

Στη συνέχεια, πρόκειται να περιγραφούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις επιμέρους υποκλίμακες της Κλίμακας Λήψης Αποφάσεων, οι οποίες είναι: ο λογικός, ο διαισθητικός, ο εξαρτώμενος, ο αποφευκτικός και ο αυθόρμητος τρόπος σκέψης.

Αρχικά, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή. Όπως παρατηρείται, η διάμεση τιμή για όλες τις μεταβλητές της υποκλίμακας ήταν 4. Παράλληλα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων ήταν 21,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 3,0, υποδηλώνοντας έτσι ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν σημαντικά με τις αναγραφόμενες προτάσεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να λαμβάνουν αποφάσεις, βάσει ενός λογικού και συστηματικού τρόπου σκέψης.

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή

Παρακαλώ σημειώστε για κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)										Δ.Τ. (E.E.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα		
Ελέγχω πολλές φορές τις πληροφορίες για να είμαι βέβαιος/η πως έχω τα σωστά δεδομένα πριν πάρω μια απόφαση	0	0,0%	1	1,2%	4	4,7%	40	46,5%	41	47,7%	4 (1)
Παίρνω αποφάσεις με λογικό και συστηματικό τρόπο	0	0,0%	1	1,2%	7	8,2%	55	64,7%	22	25,9%	4 (1)
Οι αποφάσεις που παίρνω απαιτούν προσεκτική σκέψη	0	0,0%	1	1,2%	7	8,1%	48	55,8%	30	34,9%	4 (1)
Όταν παίρνω μια απόφαση, σκέφτομαι ποικίλες εναλλακτικές για ένα συγκεκριμένο στόχο	0	0,0%	2	2,3%	8	9,3%	44	51,2%	32	37,2%	4 (1)
Έχω μια ορθολογική βάση για τη λήψη απόφασης	0	0,0%	2	2,3%	12	14,0%	48	55,8%	24	27,9%	4 (1)
Λογικός τρόπος λήψης αποφάσεων (Δ.Τ., (E.E.))	21,00 (3,00)										

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ακόμα, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον διαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις 4 από τις 5 μεταβλητές της υποκλίμακας ήταν ίση με 3, ενώ σε μια μόνο μεταβλητή, ήταν ίση με 4. Παράλληλα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στον διαισθητικό τρόπο λήψης

αποφάσεων ήταν 17,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 5,0. Επομένως, οι συμμετέχοντες φαίνεται να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει της διαίσθησής τους σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον διαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή

Παρακαλώ σημειώστε για κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)										Δ.Τ. (E.E.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα		
Όταν παίρνω κάποια απόφαση, βασίζομαι στο ένστικτό μου	4	4,7%	10	11,6%	35	40,7%	29	33,7%	8	9,3%	3 (1)
Όταν παίρνω κάποια απόφαση, τείνω να στηρίζομαι στη διαίσθησή μου	5	5,9%	19	22,4%	29	34,1%	27	31,8%	5	5,9%	3 (2)
Γενικά παίρνω αποφάσεις που τις θεωρώ σωστές	0	0,0%	1	1,2%	15	17,9%	41	48,8%	27	32,1%	4 (1)
Όταν παίρνω κάποια απόφαση, είναι πιο σημαντικό για εμένα να τη νιώθω σωστή, παρά να έχω μια λογική εξήγηση για την απόφαση	6	7,0%	19	22,1%	25	29,1%	25	29,1%	11	12,8%	3 (2)
Όταν παίρνω κάποια απόφαση, εμπιστεύομαι τα βαθύτερα συναισθήματα και τις αντιδράσεις μου	3	3,5%	19	22,1%	26	30,2%	29	33,7%	9	10,5%	3 (2)
Διαισθητικός τρόπος λήψης αποφάσεων (Δ.Τ., (E.E.))	17,00 (5,00)										

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι η διάμεση τιμή για τις 3 από τις 5 μεταβλητές της υποκλίμακας ήταν ίση με 3, ενώ για δύο μεταβλητές, ήταν ίση με 4. Επίσης, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων ήταν 17,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 5,0. Άρα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σε μέτριο προς υψηλό βαθμό τις συμβουλές των συναδέλφων τους προκειμένου να λάβουν αποφάσεις.

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή

Παρακαλώ σημειώστε για κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)										Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα		
Όταν παίρνω σημαντικές αποφάσεις, συνήθως χρειάζομαι τη βοήθεια άλλων	9	10,5%	24	27,9%	26	30,2%	17	19,8%	10	11,6%	3 (2)
Σπάνια παίρνω σημαντικές αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτώ συναδέλφους	8	9,4%	16	18,8%	31	36,5%	22	25,9%	8	9,4%	3 (2)
Έχω την υποστήριξη των συναδέλφων μου και είναι πιο εύκολο για εμένα να πάρω σημαντικές αποφάσεις	3	3,5%	3	3,5%	28	32,6%	35	40,7%	17	19,8%	4 (1)
Χρησιμοποιώ τις συμβουλές των συναδέλφων μου προκειμένου να πάρω	1	1,2%	9	10,5%	28	32,6%	36	41,9%	12	14,0%	4 (1)

αποφάσεις

Μου αρέσει να έχω κάποιον

να με κατευθύνει προς το

σωστό, όταν έρχομαι 8 9,3% 10 11,6% 29 33,7% 31 36,0% 8 9,3% 3 (1)

αντιμέτωπος/η με σημαντικές

αποφάσεις

Εξαρτώμενος τρόπος λήψης

17,00 (5,00)

αποφάσεων (Δ.Τ., (Ε.Ε.))

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ακολούθως, στον Πίνακα 5 αναπαρίστανται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή. Από τα αποτελέσματα αυτά διαφαίνεται ότι η διάμεση τιμή για όλες τις μεταβλητές της υποκλίμακας ήταν ίση με 2. Επιπλέον, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων ήταν 11,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 7,25. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφώνησαν αρκετά με τις προτάσεις που αφορούν τον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Άρα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν σε μικρό βαθμό τη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή

Παρακαλώ σημειώστε για κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)										Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα		
Αποφεύγω να πάρω σημαντικές αποφάσεις έως ότου πιεστώ	19	22,1%	32	37,2%	13	15,1%	17	19,8%	5	5,8%	2 (2)
Αναβάλλω τη λήψη	21	24,4%	33	38,4%	16	18,6%	13	15,1%	3	3,5%	2 (1)

αποφάσεων όποτε αυτό είναι εφικτό											
Συχνά χρονοτριβώ όταν πρέπει να πάρω σημαντικές αποφάσεις	20	23,3%	29	33,7%	15	17,4%	17	19,8%	5	5,8%	2 (2)
Γενικά, παίρνω σημαντικές αποφάσεις την τελευταία στιγμή	27	31,4%	29	33,7%	17	19,8%	12	14,0%	1	1,2%	2 (2)
Δεν παίρνω πολλές αποφάσεις γιατί το να σκέφτομαι γι' αυτές, με κάνει ανήσυχο/η	23	26,7%	39	45,3%	15	17,4%	6	7,0%	3	3,5%	2 (2)
Αποφευκτικός τρόπος λήψης αποφάσεων (Δ.Τ., (Ε.Ε.))	11,00 (7,25)										

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Εν συνεχεία, στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις 3 από τις 5 μεταβλητές της υποκλίμακας ήταν ίση με 2, ενώ για δύο μεταβλητές, ήταν ίση με 3. Επίσης, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων ήταν 12,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 5,0. Άρα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν αρνητική προς ουδέτερη στάση ως προς τις εν λόγω προτάσεις, υποδηλώνοντας έτσι ότι οι αποφάσεις τους προκύπτουν κυρίως κατόπιν σκέψης και όχι παρορμητισμού.

Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων και τη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή

Παρακαλώ σημειώστε για	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)		Δ.Τ.
------------------------	--------------------------------------	--	------

κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα		(E.E.)
	Γενικά, παίρνω ξαφνικές αποφάσεις	24	27,9%	32	37,2%	19	22,1%	10	11,6%	1	1,2%
Συχνά παίρνω αποφάσεις στη στιγμή, χωρίς σκέψη	27	31,4%	35	40,7%	16	18,6%	6	7,0%	2	2,3%	2 (2)
Παίρνω γρήγορες αποφάσεις	17	19,8%	24	27,9%	27	31,4%	14	16,3%	4	4,7%	3 (1)
Παίρνω παρορμητικές αποφάσεις	30	34,9%	32	37,2%	14	16,3%	9	10,5%	1	1,2%	2 (2)
Όταν παίρνω αποφάσεις, κάνω ό,τι μου φαίνεται φυσικό εκείνη τη στιγμή	14	16,3%	18	20,9%	31	36,0%	21	24,4%	2	2,3%	3 (2)
Αυθόρμητος τρόπος λήψης αποφάσεων (Δ.Τ., (E.E.))	12,00 (5,00)										

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Συνοψίζοντας, βάσει όσων προαναφέρθηκαν συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται κυρίως από τον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, ενώ σε μέτρια επίπεδα αντιπροσωπεύονται από τον διαισθητικό και τον εξαρτώμενο τρόπο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν τον αποφευκτικό και τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων, σε χαμηλά προς μέτρια επίπεδα.

6.1.3. Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Ακολούθως, πρόκειται να περιγραφούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις επιμέρους υποκλίμακες της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης, οι οποίες είναι: ο μισθός, η προαγωγή, η εποπτεία – επίβλεψη, τα προνόμια – οφέλη, οι ενδεχόμενες ανταμοιβές, οι συνθήκες λειτουργίας, οι συνάδελφοι, η φύση εργασίας και η επικοινωνία.

Αρχικά, στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Μισθός» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Όπως παρατηρείται, η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2 έως 7. Παράλληλα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Μισθός» ήταν 10,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 9,5. Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι από τον μισθό που λαμβάνουν.

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Μισθός» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)												Δ.Τ. (E.E.)		
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ μέτρια		Διαφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Συμφωνώ μέτρια			Συμφωνώ απόλυτα	
Αισθάνομαι ότι η αμοιβή μου είναι δίκαιη για τη δουλειά που προσφέρω	37	43,5%	13	15,3%	11	12,9%	0	0,0%	10	11,8%	9	10,6%	5	5,9%	2 (4)
Οι αυξήσεις του μισθού είναι μικρές και δεν είναι συχνές	6	7,0%	6	7,0%	5	5,8%	0	0,0%	3	3,5%	11	12,8%	55	64,0%	7 (1)
Αισθάνομαι ότι δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τη δουλειά μου όταν σκέφτομαι το μισθό μου	10	11,9%	4	4,8%	14	16,7%	0	0,0%	11	13,1%	19	22,6%	26	31,0%	6 (4)
Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με τις προοπτικές που υπάρχουν για	40	47,1%	12	14,1%	6	7,1%	0	0,0%	8	9,4%	10	11,8%	9	10,6%	2 (5)

μισθολογικές
αυξήσεις

**Μισθός (Δ.Τ.,
(Ε.Ε.))**

10,00 (9,50)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 8 αναπαρίστανται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προαγωγή» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2 έως 5. Επίσης, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Προαγωγή» ήταν 10,5, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 8,0. Άρα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι από την έλλειψη προοπτικών προαγωγής.

Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προαγωγή» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)														Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ μέτρια		Διαφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Συμφωνώ μέτρια		Συμφωνώ απόλυτα		
Υπάρχουν λίγες πιθανότητες για προαγωγή στην εργασία μου	8	9,3%	8	9,3%	9	10,5 %	0	0,0%	17	19,8 %	18	20,9 %	26	30,2 %	5 (4)
Εκείνοι που διεκπεραιώνουν καλά τα καθήκοντά τους έχουν αρκετά καλές πιθανότητες για προαγωγή	30	34,9 %	18	20,9 %	14	16,3 %	0	0,0%	9	10,5 %	6	7,0%	9	10,5 %	2 (4)

Οι εργαζόμενοι εδώ
μπορούν να
εξελιχθούν τόσο
γρήγορα, όσο και αν
δούλευαν
οπουδήποτε αλλού

Είμαι
ικανοποιημένος/η
από τις προοπτικές
που υπάρχουν για
προαγωγή

**Προαγωγή (Δ.Τ.,
(Ε.Ε.))** **10,50 (8,00)**

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ακόμα, στον Πίνακα 9 φαίνονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Εποπτεία - Επίβλεψη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2 έως 6. Η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Εποπτεία - Επίβλεψη» ήταν 22,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 10,25. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι από τον προϊστάμενό τους.

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Εποπτεία - Επίβλεψη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)								Δ.Τ. (Ε.Ε.)						
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα								
Οι εργαζόμενοι εδώ μπορούν να εξελιχθούν τόσο γρήγορα, όσο και αν δούλευαν οπουδήποτε αλλού	41	48,2 %	12	14,1 %	15	17,6 %	0	0,0%	5	5,9%	4	4,7%	8	9,4%	2 (2)
Είμαι ικανοποιημένος/η από τις προοπτικές που υπάρχουν για προαγωγή	25	29,4 %	22	25,9 %	12	14,1 %	0	0,0%	12	14,1 %	7	8,2%	7	8,2%	2 (4)

Ο προϊστάμενος/η μου είναι αρκετά ικανός στη δουλειά του	5	5,9%	5	5,9%	6	7,1%	0	0,0%	17	20,0%	26	30,6%	26	30,6%	6 (2)
Ο προϊστάμενος/η είναι άδικος/η μαζί μου	40	46,5%	19	22,1%	6	7,0%	0	0,0%	12	14,0%	1	1,2%	8	9,3%	2 (4)
Ο προϊστάμενος/η μου δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον όσον αφορά στα συναισθήματα των υφιστάμενων του/της	27	31,8%	16	18,8%	13	15,3%	0	0,0%	10	11,8%	8	9,4%	11	12,9%	2 (4)
Συμπαθώ τον προϊστάμενο/η μου	3	3,6%	3	3,6%	8	9,5%	0	0,0%	17	20,2%	20	23,8%	33	39,3%	6 (2)

Εποπτεία –

**Επίβλεψη (Δ.Τ.,
(Ε.Ε.))**

22,00 (10,25)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 10 φαίνονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προνόμια – Οφέλη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 3 έως 6. Ακόμα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Προνόμια – Οφέλη» ήταν 13,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 7,25. Άρα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι από τα προνόμια - οφέλη που προσφέρει η εργασία τους.

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Προνόμια - Οφέλη» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)												Δ.Τ. (E.E.)		
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ μέτρια		Διαφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Συμφωνώ μέτρια			Συμφωνώ απόλυτα	
Δεν είμαι ικανοποιημένος/η από τα οφέλη που μου προσφέρει η εργασία μου	11	12,8 %	14	16,3 %	12	14,0 %	0	0,0%	18	20,9 %	20	23,3 %	11	12,8 %	5 (4)
Τα προνόμια που λαμβάνω από την εργασία μου είναι το ίδιο καλά με αυτά που αποκομίζουν άλλοι υπάλληλοι αντίστοιχων καθηκόντων	19	22,1 %	16	18,6 %	14	16,3 %	0	0,0%	22	25,6 %	8	9,3%	7	8,1%	3 (4)
Τα προνόμια που μας προσφέρει η εργασία μας είναι ικανοποιητικά	21	24,7 %	11	12,9 %	20	23,5 %	0	0,0%	16	18,8 %	9	10,6 %	8	9,4%	3 (3)
Υπάρχουν προνόμια που δεν έχουμε ενώ τα δικαιούμαστε	8	9,4%	9	10,6 %	7	8,2%	0	0,0%	10	11,8 %	16	18,8 %	35	41,2 %	6 (4)
Προνόμια – Οφέλη (Δ.Τ., (E.E.))	13,00 (7,25)														

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ακολουθώντας, στον Πίνακα 11 φαίνονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 3 έως 5. Ακόμα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές» ήταν 15,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 8,25. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από τις ενδεχόμενες ανταμοιβές για τη δουλειά που προσφέρουν.

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Ενδεχόμενες ανταμοιβές» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)												Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα								
Όταν κάνω τη δουλειά μου σωστά, αποκομίζω την αναγνώριση που θα έπρεπε	9	10,5 %	15	17,4 %	15	17,4 %	0	0,0%	19	22,1 %	17	19,8 %	11	12,8 %	5 (4)
Δεν αισθάνομαι ότι η δουλειά μου εκτιμάται όπως πρέπει	10	11,6 %	12	14,0 %	10	11,6 %	0	0,0%	15	17,4 %	17	19,8 %	22	25,6 %	5 (5)
Οι πιθανότητες για να ανταμειφθεί ηθικά κάποιος που εργάζεται εδώ είναι λίγες	15	17,6 %	17	20,0 %	11	12,9 %	0	0,0%	11	12,9 %	14	16,5 %	17	20,0 %	3 (4)
Δε νομίζω ότι οι προσπάθειές μου	5	5,9%	12	14,1 %	12	14,1 %	0	0,0%	16	18,8 %	21	24,7 %	19	22,4 %	5 (3)

αναγνωρίζονται
στον βαθμό που θα
έπρεπε

Ενδεχόμενες

**ανταμοιβές (Δ.Τ.,
(Ε.Ε.))**

15,00 (8,25)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Επίσης, στον Πίνακα 12 αναπαρίστανται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνθήκες λειτουργίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 3 έως 5, ενώ η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας ήταν 14,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 6,0. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από τις συνθήκες λειτουργίας στην εργασία τους.

Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνθήκες λειτουργίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)												Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ μέτρια		Διαφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Συμφωνώ μέτρια			Συμφωνώ απόλυτα	
Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο στο οποίο εργάζομαι έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν τη δουλειά μου πιο δύσκολη	8	9,3%	17	19,8%	16	18,6%	0	0,0%	27	31,4%	11	12,8%	7	8,1%	4 (3)

Οι προσπάθειές μου να κάνω σωστά τη δουλειά μου σπάνια εμποδίζονται από τη γραφειοκρατία	16	19,0 %	16	19,0 %	14	16,7 %	0	0,0%	13	15,5 %	18	21,4 %	7	8,3%	3 (4)
Έχω πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας	4	4,7%	11	12,9 %	12	14,1 %	0	0,0%	20	23,5 %	22	25,9 %	16	18,8 %	5 (3)
Στη δουλειά μου έχω μεγάλο όγκο γραφικής εργασίας	5	6,0%	12	14,3 %	14	16,7 %	0	0,0%	17	20,2 %	20	23,8 %	16	19,0 %	5 (3)
Συνθήκες λειτουργίας (Δ.Τ., (Ε.Ε.))	14,00 (6,00)														

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνάδελφοι» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2 έως 6. Ακόμα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Συνάδελφοι» ήταν 22,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 6,0. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Συνάδελφοι» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)														Δ.Τ.
------------	--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα	(E.E.)
Συμπαθώ σε γενικές γραμμές τους συναδέλφους μου	1 1,2%	0 0,0%	3 3,5%	0 0,0%	7 8,1%	50 58,1 %	25 29,1 %	6 (1)
Πιστεύω ότι πρέπει να εργάζομαι περισσότερο στη δουλειά μου, εξαιτίας της ανικανότητας των συναδέλφων μου	25 29,1 %	22 25,6 %	13 15,1 %	0 0,0%	9 10,5 %	12 14,0 %	5 5,8%	2 (4)
Περνώ καλά με τους συναδέλφους μου	1 1,2%	3 3,5%	8 9,4%	0 0,0%	9 10,6 %	35 41,2 %	29 34,1 %	6 (1)
Υπάρχουν αρκετοί διαπληκτισμοί και συγκρούσεις στη δουλειά μου	25 29,8 %	22 26,2 %	11 13,1 %	0 0,0%	13 15,5 %	4 4,8%	9 10,7 %	2 (4)
Συνάδελφοι (Δ.Τ., (E.E.))								22,00 (6,00)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ακολουθώντας, στον Πίνακα 14 φαίνονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Φύση εργασίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2 έως 6. Ακόμα, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Φύση εργασίας» ήταν 23,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 6,25. Άρα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους.

Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Φύση εργασίας» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)														Δ.Τ. (E.E.)
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ μέτρια		Διαφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Συμφωνώ μέτρια		Συμφωνώ απόλυτα		
Αισθάνομαι μερικές φορές ότι η δουλειά μου δεν έχει νόημα	35	40,7 %	12	14,0 %	10	11,6 %	0	0,0%	12	14,0 %	12	14,0 %	5	5,8%	2 (4)
Μου αρέσουν οι δουλειές που κάνω στον χώρο εργασίας μου	2	2,3%	5	5,8%	5	5,8%	0	0,0%	15	17,4 %	32	37,2 %	27	31,4 %	6 (2)
Αισθάνομαι μία αίσθηση υπερηφάνειας για τη δουλειά μου	5	5,9%	5	5,9%	10	11,8 %	0	0,0%	11	12,9 %	21	24,7 %	33	38,8 %	6 (4)
Η δουλειά μου είναι ευχάριστη	1	1,2%	5	5,9%	4	4,7%	0	0,0%	9	10,6 %	26	30,6 %	40	47,1 %	6 (1)
Φύση εργασίας (Δ.Τ., (E.E.))															23,00 (6,25)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Επιπλέον, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Επικοινωνία» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή. Η διάμεση τιμή για τις εν λόγω μεταβλητές κυμαίνεται από 2,5 έως 6. Επίσης, η διάμεση τιμή της συνολικής βαθμολογίας στην υποκλίμακα «Επικοινωνία» ήταν 20,0, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 9,25. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνία στην εργασία τους.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων και περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα «Επικοινωνία» και τη συνολική βαθμολογία σε αυτή

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (%)														Δ.Τ. (E.E.)
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα								
Η επικοινωνία στο σχολείο φαίνεται να κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα	3	3,5%	5	5,8%	10	11,6%	0	0,0%	12	14,0%	37	43,0%	19	22,1%	6 (1)
Οι στόχοι που ανά διαστήματα θέτει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι, δε μου είναι σαφείς	15	17,6%	15	17,6%	19	22,4%	0	0,0%	16	18,8%	12	14,1%	8	9,4%	3 (3)
Συχνά αισθάνομαι ότι δε γνωρίζω τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο που εργάζομαι	22	25,9%	18	21,2%	19	22,4%	0	0,0%	12	14,1%	4	4,7%	10	11,8%	3 (4)
Τις δουλειές που μου αναθέτουν δε μου τις εξηγούν πλήρως	28	33,3%	12	14,3%	13	15,5%	0	0,0%	13	15,5%	10	11,9%	8	9,5%	2,5 (4)
Επικοινωνία (Δ.Τ., (E.E.))															20,00 (9,25)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Τέλος, στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται περιγραφικά μέτρα για τη συνολική βαθμολογία στην Κλίμακα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Παρατηρείται ότι η μέση βαθμολογία είναι 148,06, με τυπική απόκλιση 31,01, ελάχιστη τιμή 69 και μέγιστη 246. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Πίνακας 16: Περιγραφικά μέτρα για τη συνολική βαθμολογία στην επαγγελματική ικανοποίηση

Μεταβλητή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Επαγγελματική ικανοποίηση	148,06	31,01	69,00	246,00

6.2. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

6.2.1. Σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων

Στη συνέχεια, βάσει του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, εξετάστηκε εάν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις. Για τον σκοπό αυτόν, στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που προέκυψαν μέσω ελέγχου Spearman ανάμεσα στις δύο κλίμακες και τους επιμέρους παράγοντες που τις αποτελούν. Όπως διαφαίνεται, η συνολική βαθμολογία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει γραμμική σχέση με τους εξεταζόμενους τρόπους λήψης αποφάσεων ($p > 0,05$).

Ωστόσο, ανευρέθηκαν ορισμένες συσχετίσεις ανάμεσα στους επιμέρους τρόπους λήψης αποφάσεων και τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα «Μισθός» και στον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων ($r = 0,33$, $p < 0,01$). Επομένως, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τον μισθό που λαμβάνουν, τόσο περισσότερο λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τη λογική.

Επίσης, εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα «Προαγωγή» και στον λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων ($r = 0,30, p < 0,01$) και στον αποφευκτικό τρόπο ($r = 0,30, p < 0,01$). Άρα, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το ενδεχόμενο προαγωγής, τόσο περισσότερο λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τη λογική και τόσο περισσότερο τείνουν να αναβάλλουν τη λήψη αποφάσεων.

Ακόμα, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα «Συναδέλφους» και στον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων ($r = -0,34, p < 0,01$) και στον αυθόρμητο τρόπο ($r = -0,31, p < 0,01$). Επομένως, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τον αυθορμητισμό και τόσο λιγότερο τείνουν να αναβάλλουν τη λήψη αποφάσεων.

Επιπλέον, εντοπίζεται αρνητική σχέση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα «Φύση εργασίας» και στον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων ($r = -0,22, p < 0,05$). Συνεπώς, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη φύση της εργασίας τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις βασιζόμενοι σε άλλους.

Τέλος, παρατηρείται αρνητική σχέση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα «Επικοινωνία» και στον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων ($r = -0,28, p < 0,01$). Επομένως, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία στην εργασία τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τον αυθορμητισμό.

Πίνακας 17: Αποτελέσματα συσχετίσεων μέσω ελέγχου Spearman ανάμεσα στις δύο κλίμακες και τους επιμέρους παράγοντες που τις αποτελούν

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Λογικός															
2. Διασθητικός	0,05														
3. Εξαρτώμενος	-0,01	0,22*	1												
4. Αποφευκτικός	-0,15	0,46**	0,53**	1											
5. Αυθόρμητος	-0,20	0,37**	0,14	0,50**	1										

6. Μισθός	0,33**	0,02	-0,02	0,14	-0,03	1									
7. Προαγωγή	0,30**	0,16	-0,04	0,30**	0,06	0,65**	1								
8. Εποπτεία	-0,04	0,07	-0,05	-0,18	-0,21	0,02	0,02	1							
9. Προνόμια	0,19	0,08	-0,01	0,05	-0,02	0,59**	0,46**	-0,01	1						
10. Ενδεχόμενες	0,01	-0,15	-0,17	-0,16	-0,13	0,32**	0,16	0,40**	0,49**	1					
11. Συνθήκες	-0,17	-0,09	-0,06	-0,03	0,04	0,24*	0,12	0,36**	0,38**	0,51**	1				
12. Συνάδελφοι	0,03	-0,17	-0,04	-	-	0,34**	0,31**	-0,04	-0,16	0,69**	-0,02	0,32**	0,22*	1	
13. Φύση	0,08	0,01	-0,22*	-0,20	-0,07	0,12	0,10	0,40**	0,26*	0,31**	0,24*	0,30**	1		
14. Επικοινωνία	-0,14	-0,14	-0,11	-	-0,14	0,28**	-0,13	-0,05	0,54**	0,19	0,44**	0,32**	0,53**	0,35**	1
15. Επαγγελματική ικανοποίηση	0,05	-0,10	-0,12	-0,09	-0,12	0,45**	0,37**	0,65**	0,57**	0,76**	0,60**	0,51**	0,55**	0,60**	1

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

6.2.2. Σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων

Τέλος, βάσει του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, εξετάστηκε εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις. Έτσι, αρχικά στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους. Παρατηρείται ότι η λήψη αποφάσεων με γνώμονα τη διαίσθηση σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών ($\chi^2(4) = 11,44, p = 0,022$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Ηλικία	Μέση τάξη	$\chi^2(4)$	p
------------------------------	--------	-----------	-------------	---

	<30 έτη	45,42		
	31-40 έτη	41,63		
Λογικός	41-50 έτη	45,25	1,62	0,805
	51-60 έτη	43,72		
	60+ έτη	59,00		
	<30 έτη	59,72		
	31-40 έτη	38,04		
Διαισθητικός	41-50 έτη	51,83	11,44	0,022
	51-60 έτη	38,67		
	60+ έτη	35,00		
	<30 έτη	47,17		
	31-40 έτη	45,92		
Εξαρτώμενος	41-50 έτη	44,75	6,02	0,198
	51-60 έτη	28,11		
	60+ έτη	24,83		
	<30 έτη	55,36		
	31-40 έτη	43,75		
Αποφευκτικός	41-50 έτη	29,25	8,82	0,066
	51-60 έτη	30,78		
	60+ έτη	34,83		
	<30 έτη	52,56		
	31-40 έτη	43,10		
Αυθόρμητος	41-50 έτη	36,00	4,25	0,373
	51-60 έτη	35,72		
	60+ έτη	34,17		

Προχωρώντας σε ζευγαρωτούς ελέγχους μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Mann – Whitney, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν έως 30 ετών, λαμβάνουν περισσότερο αποφάσεις με

βάση τη διαίσθησή τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών ($U = 224,5$, $p = 0,002$) και τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 51-60 ετών ($U = 42,5$, $p = 0,046$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον δαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Ηλικία	Μέση τάξη	U	p
Δαισθητικός	<30 έτη	47,03	224,5	0,002
	31-40 έτη	29,99		
	<30 έτη	13,19	41,5	0,415
	41-50 έτη	10,42		
	<30 έτη	16,14	42,5	0,046
	51-60 έτη	9,72		
	<30 έτη	11,86	11,50	0,125
	60+ έτη	5,83		
	31-40 έτη	27,53	101,5	0,204
	41-50 έτη	36,58		
	31-40 έτη	29,94	222,0	0,949
	51-60 έτη	30,33		
	31-40 έτη	27,08	71,0	0,899
	60+ έτη	25,67		
	41-50 έτη	9,58	17,50	0,272
	51-60 έτη	6,94		
	41-50 έτη	5,75	4,50	0,262
	60+ έτη	3,50		
51-60 έτη	6,67	12,00	0,864	
60+ έτη	6,00			

Ακολούθως, στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Διαπιστώνεται ότι ο αποφευκτικός τρόπος λήψης αποφάσεων, σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($\chi^2(3) = 9,27, p = 0,026$).

Πίνακας 20: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Έτη προϋπηρεσίας	Μέση τάξη	$\chi^2(3)$	p
Λογικός	<5 έτη	38,06	2,83	0,419
	5-10 έτη	43,30		
	11-20 έτη	50,29		
	20+ έτη	48,00		
Διαισθητικός	<5 έτη	50,56	3,74	0,292
	5-10 έτη	38,86		
	11-20 έτη	39,25		
	20+ έτη	44,85		
Εξαρτώμενος	<5 έτη	49,54	5,19	0,159
	5-10 έτη	44,69		
	11-20 έτη	31,21		
	20+ έτη	41,27		
Αποφευκτικός	<5 έτη	54,02	9,27	0,026
	5-10 έτη	43,03		
	11-20 έτη	32,36		
	20+ έτη	34,81		
Αυθόρμητος	<5 έτη	48,02	1,32	0,724
	5-10 έτη	41,88		
	11-20 έτη	41,00		

Προχωρώντας σε ζευγαρωτούς ελέγχους μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Mann – Whitney, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έως 5 έτη προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποφευκτικού τρόπου λήψης αποφάσεων, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 11-20 έτη ($U = 93,5$, $p = 0,007$) και τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 20+ έτη ($U = 95,5$, $p = 0,019$) (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον αποφευκτικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Έτη προϋπηρεσίας	Μέση τάξη	U	p
Αποφευκτικός	<5 έτη	34,02	323,5	0,096
	5-10 έτη	26,61		
	<5 έτη	24,54	93,5	0,007
	11-20 έτη	14,18		
	<5 έτη	23,46	95,5	0,019
	20+ έτη	14,35		
	5-10 έτη	25,17	170,5	0,198
	11-20 έτη	19,68		
	5-10 έτη	24,25	168,0	0,312
	20+ έτη	19,92		
11-20 έτη	13,50	84,0	0,756	
20+ έτη	14,54			

Επίσης, στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με

την ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων. Για τον σκοπό αυτόν, η εν λόγω δημογραφική μεταβλητή ομαδοποιήθηκε στις ακόλουθες κατηγορίες: «Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα» και «Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εξαρτώμενος τρόπος λήψης αποφάσεων, σχετίζεται με την ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων ($U = 427,0$, $p = 0,017$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα εξαρτώμενου τρόπου λήψης αποφάσεων, απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δε διέθεταν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς σημείωσαν υψηλότερη μέση τάξη στην εν λόγω μεταβλητή.

Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	Μέση τάξη	U	p
Λογικός	Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	47,33	583,5	0,427
	Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)	42,34		
Διαισθητικός	Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	45,28	624,5	0,716
	Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)	42,96		
Εξαρτώμενος	Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	31,85	427,0	0,017
	Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)	47,03		
Αποφευκτικός τρόπος	Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	39,03	570,5	0,358
	Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)	44,86		
Αυθόρμητος	Χωρίς πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	40,63	602,5	0,555
	Με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Μεταπτυχιακό ή Δεύτερο πτυχίο)	44,37		

Ακόμα, στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους. Παρατηρείται ότι η λήψη αποφάσεων με γνώμονα τη διαίσθηση, σχετίζεται με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ($\chi^2 (2) = 7,82, p = 0,020$).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal -Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Σχέση εργασίας	Μέση τάξη	$\chi^2 (2)$	p
Λογικός	Μόνιμος/η	44,47	2,20	0,333
	Αναπληρωτής/τρια	38,17		
	Ωρομίσθιος/α	50,25		
Διαισθητικός	Μόνιμος/η	38,49	7,82	0,020
	Αναπληρωτής/τρια	43,45		
	Ωρομίσθιος/α	62,45		
Εξαρτώμενος	Μόνιμος/η	41,59	0,36	0,835
	Αναπληρωτής/τρια	44,28		
	Ωρομίσθιος/α	45,80		
Αποφευκτικός τρόπος	Μόνιμος/η	39,38	3,16	0,206
	Αναπληρωτής/τρια	44,98		
	Ωρομίσθιος/α	53,90		
Αυθόρμητος	Μόνιμος/η	40,46	1,07	0,584
	Αναπληρωτής/τρια	45,98		
	Ωρομίσθιος/α	46,05		

Προχωρώντας σε ζευγαρωτούς ελέγχους με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann – Whitney, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ωρομίσθιοι, λαμβάνουν σε υψηλότερο βαθμό αποφάσεις με βάση τη διαίσθησή τους, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($U = 105,5, p = 0,007$) και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($U = 75,0, p = 0,024$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον δαισθητικό τρόπο λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Σχέση εργασίας	Μέση τάξη	U	p
Δαισθητικός	Μόνιμος/η	36,20	584,0	0,364
	Αναπληρωτής/τρια	40,86		
	Μόνιμος/η	25,79	105,5	0,007
	Ωρομίσθιος/α	40,95		
	Αναπληρωτής/τρια	17,59	75,0	0,024
	Ωρομίσθιος/α	27,00		

Τέλος, εξετάστηκε εάν οι τρόποι λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται. Σύμφωνα με τον Πίνακα 25, στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal -Wallis για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, δεν εντοπίζεται κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p>0,05$). Άρα, οι τρόποι λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, δε διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται

Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal -Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στους τρόπους λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο

Τρόποι/ στυλ λήψης αποφάσεων	Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο	Μέση τάξη	χ^2 (2)	p
Λογικός	Αστική	43,99	3,58	0,167
	Ημιαστική	36,25		
	Αγροτική	50,74		
Δαισθητικός	Αστική	43,01	0,23	0,893
	Ημιαστική	45,61		
	Αγροτική	42,21		
Εξαρτώμενος	Αστική	39,79	2,58	0,275

	Ημιαστική	50,07		
	Αγροτική	44,68		
	Αστική	41,78		
Αποφευκτικός τρόπος	Ημιαστική	50,36	2,36	0,307
	Αγροτική	39,63		
	Αστική	40,81		
Αυθόρμητος	Ημιαστική	46,09	1,11	0,573
	Αγροτική	46,87		

Τέλος, να σημειωθεί ότι δεν εξετάστηκε εάν το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις, καθώς στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν κυρίως γυναίκες (81,4%).

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, στόχος της ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά και η μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων. Έτσι, στην έρευνα συμμετείχαν 86 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε μονοθέσια ή διθέσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Η πλειονότητα αυτών ήταν γυναίκες, ηλικίας 31-40 ετών, με 5-10 έτη προϋπηρεσίας, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και εργαζόμενοι σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι τρόποι λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ο λογικός τρόπος λήψης αποφάσεων αντιπροσωπεύει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, ακολουθούμενος από τον διαισθητικό και τον εξαρτώμενο τρόπο. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται από τον αποφευκτικό και τον αυθόρμητο τρόπο λήψης αποφάσεων σε χαμηλά προς μέτρια επίπεδα. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις, κυρίως βάσει ενός λογικού και συστηματικού τρόπου, χωρίς να χρονοτριβούν και αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική ευθύνη που κατέχουν (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012). Παράλληλα, η τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν τον εξαρτώμενο τρόπο λήψης αποφάσεων, υποδεικνύει ότι αναγνωρίζουν την αδιαμφισβήτητη αξία της συνεργασίας πολλών ατόμων για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και των οφελών που πηγάζουν από αυτή.

Ακολούθως, διερευνήθηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Βάσει της συνολικής τους βαθμολογίας στην Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης, εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι από τον μισθό που λαμβάνουν, από την απουσία προοπτικών προαγωγής και από τα προνόμια - οφέλη που προσφέρει η εργασία τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι από τον προϊστάμενό τους και από την επικοινωνία στην εργασία τους, ενώ αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι από τις ενδεχόμενες ανταμοιβές για τη δουλειά που προσφέρουν και από τις συνθήκες λειτουργίας στην εργασία τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και από τη

φύση της εργασίας τους. Να σημειωθεί ότι το ίδιο συμπέρασμα εντοπίζεται και σε πληθώρα ερευνών, όπου φάνηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια έως επίπεδα (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006· Παπαθωμόπουλος, 2013).

Ακολούθως, εξετάστηκε εάν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική βαθμολογία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται με τους εξεταζόμενους τρόπους λήψης αποφάσεων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Chaudhari & Bariya (2019) και Beri (2013), στις οποίες δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον τρόπο λήψης αποφάσεων και την επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων. Εν τούτοις, διαφάνηκε ότι όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τον μισθό που λαμβάνουν, τόσο περισσότερο λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τη λογική. Επίσης, όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το ενδεχόμενο προαγωγής, τόσο περισσότερο λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τη λογική και τόσο περισσότερο τείνουν να αναβάλλουν τη λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για ένα εν μέρει εύλογο συμπέρασμα καθώς η ικανοποίηση των εργαζομένων από τον μισθό που λαμβάνουν και η δυνατότητα προαγωγής, συνδράμει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους και κατ' επέκταση στη λήψη αποφάσεων βάσει ενός λογικού και συστηματικού τρόπου. Ωστόσο, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η ικανοποίηση από το ενδεχόμενο προαγωγής στην εργασία, ενδέχεται να συμβάλλει στην αναβολή λήψης αποφάσεων, καθώς οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται την ανάγκη να μοχθήσουν αρκετά ούτως ώστε να ανελιχθούν.

Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τον αυθορμητισμό και τόσο λιγότερο τείνουν να αναβάλλουν τη λήψη αποφάσεων. Ακόμα, διαφάνηκε ότι όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία στην εργασία τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τον αυθορμητισμό. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερος σημαντικά καθώς υποδεικνύουν ότι η ομαλή και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών μιας σχολικής μονάδας, κρίνεται υψίστης σημασίας για την ορθή λήψη αποφάσεων, η οποία θα βασίζεται σε στέρεα θεμέλια και θα είναι αποτέλεσμα ώριμης σκέψης. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι

όσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη φύση της εργασίας τους, τόσο λιγότερο τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις βασιζόμενοι σε άλλους. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Kumschick, Thiel, Goschin & Froehlich (2020), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται σημαντικά από ατομικούς παράγοντες, όπως είναι η διάθεση, αλλά και η ικανοποίηση και οι προσδοκίες από την εργασία τους.

Τέλος, βάσει του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, εξετάστηκε εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους τρόπους που λαμβάνουν αποφάσεις. Αρχικά, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η λήψη αποφάσεων με γνώμονα τη διαίσθηση σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν έως 30 ετών, λαμβάνουν περισσότερο αποφάσεις με βάση τη διαίσθησή τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών και τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 51-60 ετών. Το εν λόγω εύρημα εκτιμάται ότι οφείλεται στην ελλιπή εργασιακή εμπειρία που διαθέτουν οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, η οποία αντανακλάται και στη λήψη αποφάσεων, ωθώντας τους να δράσουν με βάση τη διαίσθησή τους.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο αποφευκτικός τρόπος λήψης αποφάσεων, σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έως 5 έτη προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποφευκτικού τρόπου λήψης αποφάσεων, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 11-20 έτη και τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 20+ έτη. Αντιστοίχως, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν λίγα έτη προϋπηρεσίας, δε γνωρίζουν απόλυτα τα προβλήματα και τις ανάγκες μιας σχολικής μονάδας, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση, συνδράμει στην αποφυγή - αναβολή της.

Ακόμα, φάνηκε ότι ο εξαρτώμενος τρόπος λήψης αποφάσεων, σχετίζεται με την ύπαρξη πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων, με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξαρτώμενου τρόπου λήψης αποφάσεων, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δε διέθεταν. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην ικανότητα των συμμετεχόντων με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, να αναγνωρίζουν την αξία της ομαλούς συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εμπλέκοντας έτσι ενεργά τους συναδέλφους τους στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων και προωθώντας παράλληλα, έναν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα στον τομέα της εκπαίδευσης. Εξάλλου, όπως έχει φανεί, όταν οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη ρουτίνα ανταπόκρισης στο διδακτικό τους έργο, νιώθοντας ανία και απογοήτευση από την εργασία τους, ενώ παράλληλα, αισθάνονται περιορισμένοι ως προς την ανάπτυξη των ιδεών τους (Mokoena, 2015).

Εν συνεχεία, βρέθηκε ότι η λήψη αποφάσεων με γνώμονα τη διαίσθηση σχετίζεται με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ωρομίσθιοι, φαίνεται να λαμβάνουν περισσότερο αποφάσεις με βάση τη διαίσθησή τους, σε σχέση με τους μόνιμους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό είναι εν μέρει λογικό, καθώς συνήθως οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί είναι νεότεροι σε ηλικία από τους μόνιμους, γεγονός που ενδεχομένως επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων, λόγω της ελλιπούς εμπειρίας που διαθέτουν σε θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα.

Τέλος, διερευνήθηκε εάν οι τρόποι λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, δεν ανευρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Επομένως, οι τρόποι λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, δε διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο εργασίας τους.

Ολοκληρώνοντας, στη βιβλιογραφία έχει φανεί ότι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η κινητικότητα, το είδος της απασχόλησης και τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και υπηρεσίας στο εκάστοτε σχολείο μπορεί να επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη λήψη των αποφάσεων, αλλά και στην ποιότητά τους (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004· Omobude & Igbudu, 2012· Pearson, Moomaw & Moomaw, 2005).

7.1. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν σημαντικά συμπεράσματα και εντοπίστηκαν ενδιαφέρουσες σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Εν τούτοις, εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί που χρήζουν αναφοράς.

Αρχικά, για τη διερεύνηση των τρόπων που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί, αλλά και των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ως εκ τούτου, ελλοχεύει ο κίνδυνος είτε οι απαντήσεις τους να είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας τους να τοποθετηθούν με τον «αποδεκτό» τρόπο, είτε να μην είναι σε θέση να αξιολογήσουν ορθά τη συμπεριφορά και τα αισθήματά τους γύρω από το εργασιακό τους περιβάλλον και τα επίπεδα ικανοποίησής τους από αυτό.

Ακόμα, στην έρευνα έλαβε μέρος δείγμα εκπαιδευτικών που προέκυψε μέσω μη πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το δείγμα της έρευνας ήταν ευκαιριακό, γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας, σημαντικό περιορισμό της εν λόγω έρευνας αποτελεί ο ερευνητικός σχεδιασμός της. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ερευνητικός σχεδιασμός της ήταν συγχρονικός, δεν μπορούν να εντοπιστούν σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος.

7.2. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται με την παράθεση ορισμένων προτάσεων μελλοντικής έρευνας. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του θέματος αυτού σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα, που θα συλλεχθεί μέσω πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας.

Ακόμα, κρίνεται ενδιαφέρουσα η συγκριτική ανάλυση του θέματος αυτού ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, ούτως ώστε να διαφανούν διαφορές στον τρόπο που ενεργούν και λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά και να κατανοηθούν οι τρόποι που πυροδοτούν τις διαφορές αυτές.

Επίσης, η διεξαγωγή μικτής έρευνας για τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος, θα μπορούσε να συμβάλλει στην ολιστική προσέγγισή του, αναδεικνύοντας παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και δεν είναι ενδεχομένως γνωστοί έως τώρα.

Τέλος, η διερεύνηση των τρόπων που λαμβάνουν αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή ως συνάρτηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακού άγχους και

επαγγελματικής τους ικανοποίησης, θα παρείχε πολύτιμα συμπεράσματα για το υπό μελέτη θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008a). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, (σφ. 71-118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>

Γρόλιος Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 73-79.

Δελιοτζάκης, Ζ., & Καραβασίλης, Ι. (2020). Ο επαναπρογραμματισμός ως μια ευκαιρία αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης του Σχολείου στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2, Issue 8. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από https://journal.epepe.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_265_tDSLcFMZaU.pdf

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18- 28. Ανακτήθηκε στις 1/4/2023 από

<https://www.elleda.gr/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B5%CF%87%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-3-%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-2/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%B3%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%86%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82>

Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, Τόμος Α' (3η έκδοση). Αθήνα: International Publishing.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουλιάφας, Μ. (2016). Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο*, 135-145. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf

Κουσκουβέλης, Η. Ι. (1997). *Λήψη αποφάσεων, Κρίση, Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9*, 33 – 41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, τ.Α' Γενικές αρχές μάνατζμεντ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λαΐνας, Α. (1995). Εκπαιδευτική πολιτική: Μια ανασκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, 249 –275.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1989). *Θεωρία των αποφάσεων. Θεωρητικά παραδείγματα και οργανωτικές συνιστώσες στη διαδικασία αποφάσεων*. Αθήνα: ΑΝΤ. Ν. ΣΑΚΚΟΥΛΑΣ
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ: Λήψη αποφάσεων: Κατηγορίες και τρόποι*. Μετάφραση: Κατσαντώνη Σοφία. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο – Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2008). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση*. Περιλήψεις Εισηγήσεων. Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από <https://docplayer.gr/10404780-Enishyontas-tin-koinoniki-entaxi-ton-mathiton-me-diaforetiki-politismiki-proeleysi.html>

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη. *Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών»*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos-Papathomopoulos/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiесе_ton_ekpaideuti_kon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete/links/55e1784408ae6abe6e8b0404/E-epangelmatike-ikanopoiесе-ton-ekpaideutikon-Protobathmias-kai-Deuterobathmias-ekpaideuses-Mia-empeirike-melete.pdf

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Μπένου

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

Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011) Ο ρόλος του Παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιστ. Επιμέλεια), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, σελ. 29-35. Αθήνα: Πεδίο.

Ρες, Ι. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 9(9), 42-52. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/RES.pdf>

Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2016). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1179-1191. <https://doi.org/10.12681/edusc.356>

- Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Ερευνητική μελέτη. Αθήνα: Ατραπός
- Schermerhorn, R. J. (2012). *Εισαγωγή στο management*. Μετάφραση: Ανθρωπέλος Θ. Μιχάλης, Ξεσφίγγη Σοφία. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Καβάλα: Σαΐτα
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154. Ανακτήθηκε στις 2/3/2023 από <https://docplayer.gr/47551710-Maria-platsidoy-aggeliki-tarasiadoy.html>
- Τσαρδάκης, Δ. (2004). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016a). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από https://www.researchgate.net/publication/305617957_H_Ennoia_tes_Epangelmatikes_Ikanoiseis_Theoretikes_Prosengiseis_kai_Apotelesmata_sten_Ergasiake_Apodose
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016b). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε οργανισμούς αντιμετώπισης της τοξικοεξάρτησης. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 33(2), 180-188. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από <https://www.mednet.gr/archives/2016-2/pdf/180.pdf>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: έννοιες, θεωρία, & τρόποι συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Μπένου.

Ξενόγλωσσες

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53.
<https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>

Antonio, D.M.S. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603120601174311>

Alves, H., Koch, A., & Unkelbach, C. (2017). Why good is more alike than bad: Processing implications. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 69–79.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.12.006>

Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203–241.
<https://doi.org/10.1086/689932>

Bartolo, K., & Furlonger, B. (2000). Leadership and job satisfaction among aviation fire fighters in Australia. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 87-93.
<http://dx.doi.org/10.1108/02683940010305324>

Beri, N. (2013). Job Satisfaction among Primary School Teachers in Relation to Decision Making Styles of Their Heads. *Educational Confab*, 2(9), 21-29.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49–74. <http://www.jstor.org/stable/23478304>
- Burke, P., & Barron, S. (2014). *Project Management Leadership: Building Creative Teams*, 2nd Edition. Ed. Wiley
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 6, pp. 473-90. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.496933>
- Chaudhari, P. & Bariya, S. (2019). A study of job satisfaction in relation to decision-making style of principals of primary schools of Vadodara city. *Global Journal For Research Analysis*, 8(3), 30-32. Ανακτήθηκε στις 2/4/2023 από https://www.worldwidejournals.com/global-journal-for-research-analysis-GJRA/article/a-study-of-job-satisfaction-in-relation-to-decision-making-style-of-principals-of-primary-schools-of-vadodara-city/MjA1NjQ=
- Demirtaş, Z. (2010). Teacher's job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Everard, B., Morris, G., & Wilson, I. (1996). *Effective school management*. Fourth Edition. London: SAGE Publications Inc. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από <https://core.ac.uk/download/pdf/34221694.pdf>
- Farris-Berg, K. Johnson, L. & Kolderie, T. (2014). *Teacher-Powered Schools: Generating*

Lasting Impact through Common Sense Innovation. Education Evolving.

- Frosch, D. L., May, S. G., Rendle, K. A., Tietbohl, C., & Elwyn, G. (2012). Authoritarian physicians and patients' fear of being labeled 'difficult' among key obstacles to shared decision making. *Health affairs*, 31(5), 1030-1038. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2011.0576>
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing Impact*. San Francisco, JOSSEY-BASS
- Funke, J., & Holt, D. (2006). Zur Rationalität von Emotionen beim Problemlösen: Eine psychologische Perspektive. Kluges Entscheiden. *Disziplinäre Grundlagen Und Interdisziplinäre Verknüpfungen*, 77–90. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από https://www.researchgate.net/publication/37367611_Zur_Rationalitat_von_Emotionen_beim_Problemlosen_Eine_psychologische_Perspektive
- Gaziel, H. (2008). Principal's Performance Assessment: Empirical Evidence from an Israeli Case Study. *Educational Management, Administration & Leadership*, 36(3), 337-351. <https://doi.org/10.1177/1741143208090593>
- George, J. M., & Jones, G. R. (2005). *Understanding and managing organizational behavior* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hallam, P.R, Smith, H.R, Hite, J.M., Hite, S.J., & Wilcox, B.R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216. <https://doi.org/10.1177/0192636515602330>
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2014). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Willey and sons.

- Hirschfeld, R. R. (2000). Does revising the intrinsic and extrinsic subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire short form make a difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255–270. <https://doi.org/10.1177/00131640021970493>
- Ho, C.W.D. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38, No. 5, pp. 613-24. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Holm, L. A., Lyberg, A., Berggren, I., & Severinsson, E. (2014). Shared Decision-Making after Implementation of the Chronic Care Model (CCM)—An Evaluative Approach. *Open Journal of Nursing*, Vol.4, No.12.
- Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A., & Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 832 – 836. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.656>
- Huckman, L., & Hill, T. (1994). Local Management of Schools: rationality and decision-making in the employment of teachers. *Oxford Review of Education*, Volume 20, Issue 2. <https://doi.org/10.1080/0305498940200204>
- Hui, H., Salarzadeh Jenatabadi, H., Ismail, B., Azina, N., Radzi, W. M., & Jasimah, C. W. (2013). Principal's leadership style and teacher job satisfaction: A case study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4), 175-184.
- Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από [https://www.researchgate.net/publication/257933785 Principal's Leadership Style and Teacher Job Satisfaction A Case Study in China](https://www.researchgate.net/publication/257933785_Principal's_Leadership_Style_and_Teacher_Job_Satisfaction_A_Case_Study_in_China)
- Kirby, D. M. (2011). *Self-efficacy and job satisfaction of early career elementary school teachers: A mixed methods study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix
- Kohler, F., Henning, J.E, & Usma-Wilches, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching*

- and Teacher Education*, 24(8), 2108-2117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.002>
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision- making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i4.10272>.
- Kumschick, I., Thiel, F., Goschin, C., & Froehlich, E. (2020). Decision-Making in Teaching Processes and the Role of Mood: A Study with Preservice Teachers in Germany. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 56–72. Ανακτήθηκε στις 2/4/2023 από https://www.researchgate.net/publication/348041997_Decision-Making_in_Teaching_Processes_and_the_Role_of_Mood_A_Study_with_Preservice_Teachers_in_Germany
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-19. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από https://www.researchgate.net/publication/260476761_The_Principal's_Role_in_Achieving_School_Effectiveness
- Lin Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4 (3), 50-58. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>

- Mercy, O. & Ujoro, I. (2012). Influence of Teachers Participation in Decision Making on their Job Performance in Public and Private Secondary Schools in Oredo Local Government area of Edo State, Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 12-22.
- Mokoena, S. (2011). Participative Decision-making: Perceptions of School Stakeholders in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 29 (2), 119-131. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-29-0-000-11-Web/JSS-29-2-000-11-Abst-Pdf/JSS-29-2-119-11-1225-Mokoena-S/JSS-29-2-119-11-1225-Mokoena-S-Tt.pdf>
- Mualuko, N. J., Mukasa, S. A., & Judy, A. S. (2009). Improving decision making in schools through teacher participation. *Educational Research and Reviews*, 4(8), 391-397. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/490E1124144>
- Mullins, J. L. (2005). Management and organizational behaviour. 7th edition. Spain: Mateu-Cromo & Artes Graficas. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από <http://www.mim.ac.mw/books/Management%20&%20Organizational%20Behaviour,%2007th%20edition.pdf>
- Nhat, Du T., & Huyen, T. T. N. (2018). Job satisfaction among elementary school teachers: a case report from Kien Giang, Vietnam. *Journal of Science*, Vol. 15, No. 5b: 74-91. [http://dx.doi.org/10.54607/hcmue.js.15.5b.119\(2018\)](http://dx.doi.org/10.54607/hcmue.js.15.5b.119(2018))
- Okafor, O., Iriobe, C., Nwajiku, V., & Onyene, V. (2016). Service Compensation & Social Prestige as Predictive of Nigerian Teachers' Inclination to Job Retention. *Journal of Innovation in Education in Africa (JIEA)*, 1(1), 119-135.
- Olorunsola, O. E., & Olayemi, O. A. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, Vol. 3(6), pp. 78-84. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από https://www.researchgate.net/profile/Olayemi-Abiodun-Oyebanji/publication/267413038_Teachers_participation_in_decision_making_process_i

[n secondary schools in Ekiti State Nigeria/links/5ef1a18fa6fdcc73be96d191/Teachers-participation-in-decision-making-process-in-secondary-schools-in-Ekiti-State-Nigeria.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312111111/links/5ef1a18fa6fdcc73be96d191/Teachers-participation-in-decision-making-process-in-secondary-schools-in-Ekiti-State-Nigeria.pdf)

Omobude, M. & Igbudu, U. (2012). Influence of teachers' participation in decision making on their job performance in public and private secondary schools in Oredo local government area of Edo state, Nigeria, *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 12-22.

Parmigiani, D. (2012). Teachers and decision-making processes: An Italian exploratory study on individual and collaborative decisions. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 35(1), 171–186. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ968810.pdf>

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: the case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143211408449>

Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14–17. doi:10.1108/09513549410065693

Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37- 53. Ανακτήθηκε στις 6/3/2023 από <https://www.psycholosphere.com/The%20relationship%20between%20teacher%20autonomy%20and%20stress,%20work%20satisfaction,%20empowerment,%20and%20professionalism%20by%20Pearson%20&%20Moomaw.pdf>

Peters, J. (1999). The Managerial Decision-making Process (5th ed.). *Management Decision*, Vol. 37 No. 5, pp. 57-58. <https://doi.org/10.1108/md.1999.37.5.57.1>

Phillips, M., Siebert-Evenstone, A., Kessler, A., Gasevic, D. & Shaffer, D. W. (2021). Professional Decision Making: Reframing Teachers' Work Using Epistemic Frame

- Theory. In Ruis, A. R. & Lee, S. B. (Eds.), *Advances in Quantitative Ethnography. ICQE 2021. Communications in Computer and Information Science* (pp. 265-276). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67788-6_18
- Platsidou, M., & Diamantopoulou, G. (2009). Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education? In G. K. Zarifis (Ed.) *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*, Conference Proceedings, ESREA-ReNAdET (pp. 535-545). Thessaloniki: Grafima Publications.
- Rad, A. M. M., & Yarmohammadian, M. H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services*, 19, 11-28. <https://doi.org/10.1108/13660750610665008>
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management* 27:2, 170-183. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541311297586>
- Schneider, G. (1984). Teacher Empowerment in Decision Making, Zones of Acceptance, Decision Conditions, and Job Satisfaction. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 18, 1984, pp. 25-32.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.

<https://doi.org/10.3102/0002831211419949>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smak, M., & Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja*, 22–40. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand - McNally.
- Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174–209. <https://doi.org/10.1177/1094670510361745>
- Spector, P. E. (2000). *Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Stockall, N., & Dennis, L. R. (2015). Seven basic steps to solving ethical dilemmas in special education: A decision-making framework. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1353/etc.2015.0015>
- Tatum, B. C., Eberlin, R., Kottraba, C., & Bradberry, T. (2003). Leadership, decision making, and organizational justice. *Management Decision*, 41, 1006-1016. <http://dx.doi.org/10.1108/00251740310509535>
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership , professional collaboration , and teachers 'job satisfaction in U. S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School Climate Affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>

- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. NY: John Wiley and Sons.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Warr, P. B., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Xia, J., Izumi, M., & Gao, X. (2015). School Process and Teacher Job Satisfaction at Alternative Schools: A Multilevel Study Using SASS 2007–08 Data. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 167–203. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997935>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο ΠΜΣ «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων», διεξάγω ποσοτική έρευνα για την υλοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Η λήψη αποφάσεων στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες που την επηρεάζουν».

Θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε 10 λεπτά περίπου για τη συμπλήρωση του εν λόγω ερωτηματολογίου. Να σας ενημερώσω ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Παράλληλα, θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων και απαντήσεών σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική, αλλά εξαιρετικά απαραίτητη. Για περαιτέρω διευκρινίσεις/ πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο ακόλουθο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: iwanna1821@yahoo.gr.

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Καραλή Ιωάννα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία:

- <30

- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60+

Έτη προϋπηρεσίας:

- <5
- 5-10
- 11-20
- 20+

Σχέση εργασίας:

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα:

- Χωρίς πρόσθετες σπουδές
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Περιοχή σχολείου:

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

Τρόποι λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς (General Decision-Making Style Instrument, GDMS)

Παρακαλώ σημειώστε για κάθε πρόταση, την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
--	-----------------	----------------	-------------------------------	----------------	-----------------

Ελέγχο πολλές φορές τις πληροφορίες για να είμαι

βέβαιος/η πως έχω τα σωστά
δεδομένα πριν πάρω μια απόφαση

Παίρνω αποφάσεις με λογικό και
συστηματικό τρόπο

Οι αποφάσεις που παίρνω
απαιτούν προσεκτική σκέψη

Όταν παίρνω μια απόφαση,
σκέφτομαι ποικίλες εναλλακτικές
για ένα συγκεκριμένο στόχο

Έχω μια ορθολογική βάση για τη
λήψη απόφασης

Όταν παίρνω κάποια απόφαση,
βασίζομαι στο ένστικτό μου

Όταν παίρνω κάποια απόφαση,
τείνω να στηρίζομαι στη
διαίσθησή μου

Γενικά παίρνω αποφάσεις που τις
θεωρώ σωστές

Όταν παίρνω κάποια απόφαση,
είναι πιο σημαντικό για εμένα να
τη νιώθω σωστή, παρά να έχω μια
λογική εξήγηση για την απόφαση

Όταν παίρνω κάποια απόφαση,
εμπιστεύομαι τα βαθύτερα
συναίσθηματά και τις αντιδράσεις
μου

Όταν παίρνω σημαντικές
αποφάσεις, συνήθως χρειάζομαι
τη βοήθεια άλλων

Σπάνια παίρνω σημαντικές
αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτώ
συναδέλφους

Έχω την υποστήριξη των
συναδέλφων μου και είναι πιο
εύκολο για εμένα να πάρω
σημαντικές αποφάσεις

Χρησιμοποιώ τις συμβουλές των συναδέλφων μου προκειμένου να πάρω αποφάσεις

Μου αρέσει να έχω κάποιον να με κατευθύνει προς το σωστό, όταν έρχομαι αντιμέτωπος/η με σημαντικές αποφάσεις

Αποφεύγω να πάρω σημαντικές αποφάσεις έως ότου πειστώ

Αναβάλλω τη λήψη αποφάσεων όποτε αυτό είναι εφικτό

Συχνά χρονοτριβώ όταν πρέπει να πάρω σημαντικές αποφάσεις

Γενικά, παίρνω σημαντικές αποφάσεις την τελευταία στιγμή

Δεν παίρνω πολλές αποφάσεις γιατί το να σκέφτομαι γι' αυτές, με κάνει ανήσυχο/η

Γενικά, παίρνω ξαφνικές αποφάσεις

Συχνά παίρνω αποφάσεις στη στιγμή, χωρίς σκέψη

Παίρνω γρήγορες αποφάσεις

Παίρνω παρορμητικές αποφάσεις

Όταν παίρνω αποφάσεις, κάνω ό,τι μου φαίνεται φυσικό εκείνη τη στιγμή

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών (Job Satisfaction Survey, JSS-36)

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που αντανακλά καλύτερα το πόσο ικανοποιημένοι είστε από την

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα
----------------------------	---------------------------	-------------------------	-------------------------	---------------------------	----------------------------

εργασία σας

Αισθάνομαι ότι η αμοιβή μου είναι δίκαιη για τη δουλειά που προσφέρω

Υπάρχουν λίγες πιθανότητες για προαγωγή στην εργασία μου

Ο προϊστάμενος/η μου είναι αρκετά ικανός στη δουλειά του

Δεν είμαι ικανοποιημένος/η από τα οφέλη που μου προσφέρει η εργασία μου

Όταν κάνω τη δουλειά μου σωστά, αποκομίζω την αναγνώριση που θα έπρεπε

Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο στο οποίο εργάζομαι έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν τη δουλειά μου πιο δύσκολη

Συμπαθώ σε γενικές γραμμές τους συναδέλφους μου

Αισθάνομαι μερικές φορές ότι η δουλειά μου δεν έχει νόημα

Η επικοινωνία στο σχολείο φαίνεται να κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα

Οι αυξήσεις του μισθού είναι μικρές και δεν είναι συχνές

Εκείνοι που διεκπεραιώνουν καλά τα καθήκοντά τους έχουν αρκετά καλές πιθανότητες για προαγωγή

Ο προϊστάμενος/η είναι άδικος/η μαζί μου

Τα προνόμια που λαμβάνω από την εργασία μου είναι το ίδιο καλά με αυτά που αποκομίζουν άλλοι υπάλληλοι αντίστοιχων καθηκόντων

Δεν αισθάνομαι ότι η δουλειά μου εκτιμάται όπως πρέπει

Οι προσπάθειές μου να κάνω σωστά τη δουλειά μου σπάνια εμποδίζονται από τη γραφειοκρατία

Πιστεύω ότι πρέπει να εργάζομαι περισσότερο στη δουλειά μου, εξαιτίας της ανικανότητας των συναδέλφων μου

Μου αρέσουν οι δουλειές που κάνω στον χώρο εργασίας μου

Οι στόχοι που ανά διαστήματα θέτει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι, δε μου είναι σαφείς

Αισθάνομαι ότι δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τη δουλειά μου όταν σκέφτομαι το μισθό μου

Οι εργαζόμενοι εδώ μπορούν να εξελιχθούν τόσο γρήγορα, όσο και αν δούλευαν οπουδήποτε αλλού

Ο προϊστάμενος/η μου δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον όσον αφορά στα συναισθήματα των υφιστάμενων του/της

Τα προνόμια που μας προσφέρει η εργασία μας είναι ικανοποιητικά

Οι πιθανότητες για να ανταμειφθεί ηθικά κάποιος που εργάζεται εδώ είναι λίγες

Έχω πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας

Περνώ καλά με τους συναδέλφους μου

Συχνά αισθάνομαι ότι δε γνωρίζω τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο που εργάζομαι

Αισθάνομαι μία αίσθηση υπερηφάνειας για τη δουλειά μου

Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με
τις προοπτικές που υπάρχουν για
μισθολογικές αυξήσεις

Υπάρχουν προνόμια που δεν
έχουμε ενώ τα δικαιούμαστε

Συμπαθώ τον προϊστάμενο/η μου

Στη δουλειά μου έχω μεγάλο όγκο
γραφικής εργασίας

Δε νομίζω ότι οι προσπάθειές μου
αναγνωρίζονται στον βαθμό που
θα έπρεπε

Είμαι ικανοποιημένος/η από τις
προοπτικές που υπάρχουν για
προαγωγή

Υπάρχουν αρκετοί διαπληκτισμοί
και συγκρούσεις στη δουλειά μου

Η δουλειά μου είναι ευχάριστη

Τις δουλειές που μου αναθέτουν
δε μου τις εξηγούν πλήρως
