

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ / ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

Πτυχιακή εργασία

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

***Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ
ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ
ΑΝΑΓΚΩΝ***

Γρηγόρης Σκιαδάς

Μεσολόγγι 2015

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ / ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

Πτυχιακή εργασία

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Γρηγόρης Σκιαδάς

Επιβλέπων:

Πολίτης - Στεργίου Ευάγγελος, Καθηγητής.

Μεσολόγγι 2015

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων/Μεσολογγίου του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία ο Σχολικός Σύμβουλος ως στέλεχος της εκπαίδευσης καλείται να διαδραματίσει σε αυτή συγκεκριμένους διοικητικούς ρόλους και λειτουργίες οι οποίες απορρέουν από τα παιδαγωγικά και καθοδηγητικά του καθήκοντα.

Στην έρευνα αυτή μελετώνται τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και αναλύονται οι βασικές λειτουργίες οι οποίες περιγράφονται στα συγκεκριμένα άρθρα της νομοθεσίας και συνδέονται με το καθοδηγητικό - παιδαγωγικό έργο τους στην εκπαίδευση. Μελετώντας το σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας αναδεικνύουμε το στατικό χαρακτήρα των παραπάνω καθηκόντων ο οποίος δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στο δύσκολο, πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω των οικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων που το επηρεάζουν. Η καταγραφή των θέσεων των εκπαιδευτικών οι οποίες έλαβαν μέρος στην έρευνα καταδεικνύει ότι το καθήκοντολόγιο των Σχολικών Συμβούλων εστιάζει μάλλον σε ένα γενικό επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο και στελεχώνει τη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να εκλαμβάνονται ως μια ομοιογενής ομάδα η οποία, κάτω από την “μονόδρομη” καθοδηγητική σχέση Σχολικού Συμβούλου και δασκάλου, καλείται να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους παράγοντες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνδιαμορφώνουν το δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον καταδεικνύουμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε απαραίτητη την αλλαγή προσέγγισης του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου. Κάνουμε χρήση του θεωρητικού υπόβαθρου της Διοίκησης των Ανθρώπινων Πόρων και του Μάνατζμεντ στις σύγχρονες επιχειρήσεις και οργανισμούς για να καταδείξουμε πώς η εφαρμογή της Διοίκησης των Ανθρώπινων Πόρων μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη επιστημονική και εμπειρική βάση στην ουσιαστική ενίσχυση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Προτείνουμε βασικές προσεγγίσεις και έννοιες οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να πλαισιώσουν το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στη σχολική τάξη και διδακτική διαδικασία.

Πρόκειται για μια τοποθέτηση η οποία, υιοθετώντας το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, εστιάζει στη διαχείριση ενός “ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου”, στοχεύει στην

ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και “μετασχηματίζει” το Σχολικό Σύμβουλο σε σύγχρονο Μάνατζερ. Παράλληλα μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην επένδυση και αξιοποίηση του “ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” ως βασικό συντελεστή στην επίτευξη στόχων. Οι κατάλληλες στρατηγικές και προσεγγίσεις συμβάλλουν στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων ή δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οδηγώντας στη βελτίωση του παραγόμενου έργου στη σχολική τάξη και την επιτυχή αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων μέσω υποκινητικών δυνάμεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xi
1 Ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων	1
1.1 Υποκίνηση.....	3
1.1.1 Υποκίνηση - ανάγκες - κίνητρα.....	6
1.1.2 Η υποκίνηση ως διαδικασία τριών παραμέτρων	6
1.1.3 Βασικές υποκινητικές δυνάμεις.....	7
1.2 Οι θεωρίες της υποκίνησης	8
1.2.1 D. McClelland - Η θεωρία των επίκτητων αναγκών.....	9
1.2.2 Frederick I. Herzberg - Η θεωρία παραγόντων παρακίνησης - υγιεινής.....	12
2 Καθήκοντα & αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων	16
2.1 Σχολικοί Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί.....	16
2.1.1 Έργο των Σχολικών Συμβούλων	17
2.1.2 Μέθοδοι επίτευξης των αρμοδιοτήτων.....	20
2.1.3 Παράγοντες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	20
3 Η έρευνα.....	22
3.1 Συλλογή του δείγματος.....	22
3.2 Ανάλυση ερωτηματολογίου.....	25
3.2.1 Ερώτημα 1	25
3.2.2 Ερώτημα 2	26

3.2.3	Ερώτημα 3	28
3.2.4	Ερώτημα 4	29
3.2.5	Ερώτημα 5	35
3.2.6	Ερώτημα 6 & 7	38
3.2.7	Ερώτημα 8 & 9	45
3.2.8	Ερώτημα 10	51
4.	Συμπεράσματα.....	55
4	Προτάσεις.....	58
4.1	Λόγοι αλλαγής προσέγγισης αρμοδιοτήτων.....	58
4.2	Ο Σχολικός Σύμβουλος ως σύγχρονος μάνατζερ	59
4.2.1	Ο διαπροσωπικός Ρόλος του σχολικού συμβούλου	60
4.2.2	Ο πληροφοριακός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου	61
4.2.3	Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην Λήψη Αποφάσεων	61
4.3	Η σημασία των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση.....	62
4.4	Η στάση του Σχολικού Συμβούλου	64
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	76
1.	Καθήκοντα & αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων - Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1340/16-10-02)	76
2.	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	84

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: <i>Η συνεισφορά του σχολείου στην ανάπτυξη & αξιοποίηση του εκπαιδευτικού.....</i>	25
Πίνακας 2: <i>Ο βαθμός αντίληψης των αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.....</i>	27
Πίνακας 3: <i>Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων υποκίνησης από την Διοίκηση στον εργασιακό τους χώρο.....</i>	28
Πίνακας 4: <i>Η απόδοση σπουδαιότητας των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	30
Πίνακας 5: <i>Η απόδοση βαθμού ικανοποίησης των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	36
Πίνακας 6: <i>Η απόδοση σπουδαιότητας των επιμέρους αναγκών στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	38
Πίνακας 7: <i>Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των επιμέρους αναγκών στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	43
Πίνακας 8: <i>Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των επιμέρους παραγόντων της “υγιεινής” ή “διατήρησης” στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	46
Πίνακας 9: <i>Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των εσωτερικών παραγόντων ή κινήτρων υποκίνησης στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.....</i>	49
Πίνακας 10: <i>Η κατανομή των προταθέντων κριτηρίων με υποκινητική δύναμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς το Σχολικό Σύμβουλο.....</i>	51

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1: Η απεικόνιση στο χώρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεισφορά του σχολείου στην ανάπτυξη & αξιοποίηση τους.	26
Εικόνα 2: Η απεικόνιση στο χώρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό αντίληψης των αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.	27
Εικόνα 3: Η απεικόνιση στο χώρο της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων υποκίνησης από τη Διοίκηση στον εργασιακό τους χώρο.	29
Εικόνα 4: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των βιολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	31
Εικόνα 5: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των κοινωνικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	31
Εικόνα 6: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	32
Εικόνα 7: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 1 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	33
Εικόνα 8: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 2 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	34
Εικόνα 9: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 3 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	34
Εικόνα 10: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	36
Εικόνα 11: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	37
Εικόνα 12: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	37

Εικόνα 13: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για επίτευγμα στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	39
Εικόνα 14: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για σχέσεις - δεσμό στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	39
Εικόνα 15: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για δύναμη ή επιρροή στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	40
Εικόνα 16: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 1 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	41
Εικόνα 17: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 2 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	41
Εικόνα 18: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 3 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	42
Εικόνα 19: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για επίτευγμα στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	43
Εικόνα 20: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις - δεσμό στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	44
Εικόνα 21: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για δύναμη ή επιρροή στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.	45
Εικόνα 22: Η απεικόνιση στο χώρο των προταθέντων κριτηρίων με υποκινητική δύναμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς το Σχολικό Σύμβουλο.	54

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή θα μελετήσουμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων όπως καθορίζονται από τη σχετική νομοθεσία εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην ανάλυση εκείνων τα οποία αναφέρονται στο παιδαγωγικό και καθοδηγητικό ρόλο τους στο χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη αυτή λαμβάνουμε υπ' όψιν τους παράγοντες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία συνδιαμορφώνουν το δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και καταδεικνύουμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε απαραίτητη την αλλαγή προσέγγισης του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στο σχολικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Θα στηριχθούμε στο θεωρητικό υπόβαθρο της Διοίκησης των Ανθρωπίνων Πόρων και του Μάνατζμεντ στις σύγχρονες επιχειρήσεις και οργανισμούς προτείνοντας - βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας - βασικές προσεγγίσεις, έννοιες και στρατηγικές οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να πλαισιώσουν το ρόλο του στη σχολική τάξη και διδακτική διαδικασία. Πρόκειται για μια τοποθέτηση - πρόταση η οποία εστιάζει στη διαχείριση ενός “ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” και στοχεύει στην αξιοποίηση και ανάπτυξη του παράλληλα με τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύουμε το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της ανάπτυξης των “Ανθρωπίνων Πόρων” στο σύγχρονο μάνατζμεντ και επεξηγούμε τις βασικές αρχές οι οποίες οριοθετούν την συγκεκριμένη προσέγγιση. Καταδεικνύουμε το ρόλο και την υπόσταση που εκλαμβάνει το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης ή οργανισμού για την ίδια την εταιρεία, τους στόχους της και το προσωπικό της. Στην ίδια ενότητα προχωρούμε στην καταγραφή των βασικών παραμέτρων της θεωρίας των Ανθρωπίνων Πόρων όπως η εκπαίδευση, η αξιολόγηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, η κατανόηση των αναγκών του οργανισμού παράλληλα με αυτές των εργαζομένων. Επίσης, αναλύονται οι προσεγγίσεις σχετικά με την παροχή αμοιβών ή νέων κινήτρων στους εργαζομένους, την ικανοποίηση των αναγκών ή προσδοκιών τους και τις ευκαιρίες για περεταίρω ανάπτυξη οι οποίες τελικά συνεισφέρουν στην υποκίνηση. Η συνεχής εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού οφείλει επίσης να στοχεύει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων κάθε εργαζομένου μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό γενικότερα αλλά και στη λειτουργία και διοίκηση της

σχολικής μονάδας ειδικότερα . Απώτερο στόχο αποτελεί η αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης του εργαζομένου ώστε κατά τρόπο συνθετικό να προχωρεί στη δόμηση νέων πληροφοριών ή στην επίλυση των αλληλένδετων και σύνθετων προβλημάτων τα οποία ενυπάρχουν σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση.

Στη συνέχεια μελετάμε ένα βασικό στοιχείο - στόχο της Διοίκησης των ανθρωπίνων Πόρων που είναι η υποκίνηση. Αναφερόμαστε στη φύση - εσωτερική και εξωτερική υποκίνηση - το περιεχόμενο και τους ορισμούς που αποδόθηκαν κατά καιρούς στον όρο αυτό και παράλληλα αναλύουμε τις βασικές έννοιες οι οποίες συνδέονται, συνθέτουν ή απορρέουν από αυτή. Ταυτόχρονα, καταδεικνύουμε εν συντομία τους σύνθετους και αλληλένδετους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αξιοποίηση της υποκίνησης ως κύρια στρατηγική ανάπτυξης των Ανθρωπίνων Πόρων αλλά και τις διαφορετικές μορφές τις οποίες αυτή μπορεί να εκλάβει στο σύγχρονο μάνατζμεντ. Βασικά εμπλεκόμενα μέρη ενός οργανωμένου πλαισίου της υποκίνησης αποτελούν οι εργαζόμενοι μιας εταιρείας ή οργανισμού από την μια και το σώμα της διοίκησης από την άλλη σε μια αλληλένδετη και αλληλοσυμπληρούμενη δημιουργική και παραγωγική σχέση.

Στη συνέχεια, σε θεωρητικό επίπεδο σκιαγραφούνται οι έννοιες και το περιεχόμενο των αναγκών και των κινήτρων και παράλληλα ανιχνεύεται η σχέση τους με την υποκίνηση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση. Δίδεται κατόπιν ιδιαίτερη σημασία στην υποκίνηση ως διαδικασία τριών παραμέτρων - της κινητοποίησης ή ενέργειας, της κατεύθυνσης του ατόμου και της επιμονής στην επίτευξη του στόχου και αποπειράται μια σύντομη ανάλυση της κάθε μιας από αυτές ξεχωριστά.

Στην αναφορά μας στις βασικές υποκινητικές δυνάμεις εκλαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν ότι αυτές χαρακτηρίζονται από μη σταθερότητα ως προς το χρόνο, το χώρο αλλά και το ίδιο το άτομο λόγω του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιεχομένου του εργασιακού περιβάλλοντος και της ανθρώπινης φύσης. Στις δυνάμεις αυτές οι οποίες εμφανίζονται ως ανάγκες υπάρχει μια διακύμανση και μεταβλητότητα σε ένα νοητό άξονα ο οποίος ξεκινά από τις καθαρά βιολογικές ανάγκες και μέσω των κοινωνικών καταλήγει σε κείνες του ψυχολογικού χαρακτήρα. Με βάση τα παραπάνω επιχειρείται μια σκιαγράφηση και η ανάλυση του περιεχομένου ή της ταυτότητας αυτών των αναγκών.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας γίνεται αναφορά στις διάφορες προσεγγίσεις της υποκίνησης και των θεωριών που αναπτύχθηκαν και οι οποίες ομαδοποιούνται σε δύο

βασικές κατηγορίες. Η πρώτη εστιάζει στη φύση και το περιεχόμενο της υποκίνησης - Θεωρίες περιεχομένου (content theories) - και η δεύτερη ομάδα στην διαδικασία της υποκίνησης - Θεωρίες διαδικασίας. (process theories). Για την παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να εστιάσουμε και να μελετήσουμε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου σε αυτό μέσα από δύο βασικές θεωρίες περιεχομένου τη θεωρία των “κεκτημένων αναγκών” του D. McClelland και τη θεωρία των “δύο παραγόντων” ή θεωρία “των παραγόντων παρακίνησης - υγιεινής” του Frederick I. Herzberg.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων όπως καθορίζονται από την Υπουργική απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) καθώς γίνεται αναφορά στους παράγοντες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της θέσης ευθύνης τους αλλά και στις μεθόδους επίτευξης των αρμοδιοτήτων τους. Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην ανάλυση και μελέτη εκείνων των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων που αφορούν στη σχέση των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και καλούνται να εφαρμόσουν κάθε διδακτική προσέγγιση ή καινοτομία μέσα στην εκπαίδευση καθιστώντας την ίδια την πολιτική εφαρμόσιμη και επιτυχή. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που υλοποιούν κάθε προγραμματισμό ή θέτουν σε εφαρμογή κάθε μακροπρόθεσμο ή βραχυπρόθεσμο εκπαιδευτικό στόχο της πολιτείας, του Σχολικού Συμβούλου ή του ίδιου του σχολείου. Το έργο των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αφορά στην επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση, επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών καθώς και στο συντονισμό - προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Το συγκεκριμένο πλαίσιο απαιτεί την ουσιαστική και εποικοδομητική συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο καθώς και την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης του ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου, στοιχείο το οποίο καθιστά το έργο του δύσκολο και απαιτητικό για την επίτευξη των τελικών στόχων.

Στο κεφάλαιο τρία εστιάζουμε στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας - συμπλήρωση ερωτηματολογίου - καταδεικνύοντας τις μεθόδους, τα εργαλεία, τον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων τα οποία συλλέξαμε αλλά παράλληλα περιγράφουμε την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε αυτή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα (10) βασικά ερωτήματα και χωρίζεται σε δύο μέρη. Ένα πρώτο γενικό επίπεδο διερευνά τη στάση

(attitude) των γυναικών εκπαιδευτικών απέναντι στην υπηρεσία τους και το βαθμό που η υπηρεσία θεωρείται ότι συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική τους αξιοποίηση. Σε δεύτερο επίπεδο μέσω του ίδιου ερωτηματολογίου, επικεντρώνουμε σε ειδικότερα θέματα της υποκίνησης μελετώντας τις δυο βασικές θεωρίες αναγκών που θεωρητικά επιλέξαμε από την αρχή της έρευνας και ανιχνεύουμε τη στάση των εκπαιδευτικών σε αυτές. Συνεπώς, τα τρία πρώτα ερωτήματα εστιάζουν στην καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανάπτυξη - αξιοποίησή τους από την υπηρεσία, το βαθμό αντίληψης της διοίκησης του συνεχούς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού και εργασιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη υποκινητικών στοιχείων. Στο τέταρτο και πέμπτο ερώτημα ανιχνεύεται η σπουδαιότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις τρεις βασικές υποκινητικές δυνάμεις και ο βαθμός ικανοποίησης αυτών από τη διοίκηση και την υπηρεσία γενικότερα. Στα δύο επόμενα (έκτο και έβδομο ερώτημα) μελετώνται τα δύο παραπάνω στοιχεία της σπουδαιότητας και του βαθμού ικανοποίησης αναφορικά με την θεωρία των “κεκτημένων αναγκών” του D. McClelland. Τα ερωτήματα οκτώ και εννιά εστιάζουν στην καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό η διοίκηση της εκπαίδευσης και η υπηρεσία γενικότερα ικανοποιεί τους παράγοντες της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (Hygiene – maintenance Factors) (ερώτημα οκτώ) και τους εσωτερικούς παράγοντες (intrinsic job conditions) (ερώτημα εννιά) ως υποκινητικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό. Στο τελευταίο ερώτημα της έρευνας ζητείται από τις εκπαιδευτικούς να ονομάσουν τέσσερα βασικά κίνητρα τα οποία εξασφαλίζοντας τα ο Σχολικός Σύμβουλος της ειδικότητας τους θα μπορούσαν να έχουν υποκινητική δύναμη στην εργασία τους.

Η έρευνά μας ολοκληρώνεται σε δύο επιπλέον κεφάλαια. Στο πρώτο παρατίθενται τα συμπεράσματα από την επεξεργασία, μελέτη και ανάλυση του υλικού και των δεδομένων τα οποία συλλέξαμε από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων. Η απεικόνιση των δεδομένων σε πίνακες και διαγράμματα σαφώς οπτικοποιούν τα αποτελέσματα και τα καθιστούν ευκολότερα αναγνώσιμα στον μελετητή ή αναγνώστη της έρευνας διευκολύνοντας παράλληλα την μελέτη τους για ασφαλή αποτελέσματα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποιες προτάσεις προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός σύγχρονου νομικού και θεσμικού πλαισίου το οποίο θα αναδεικνύει τη θέση και το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Το συγκεκριμένο πλαίσιο επιβάλλεται να προσδιορίζει επίσης και τους παράγοντες οι οποίοι θα καθορίζουν τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διοικητικής, παιδαγωγικής και καθοδηγητικής αρμοδιότητας ενός αποτελεσματικού Σχολικού Συμβούλου. Ο “μετασχηματισμός” του σε ένα σύγχρονο μάνατζερ εξασφαλίζει τις ικανότητες και δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται ώστε να αντιλαμβάνεται τις μελλοντικές μεταβολές και ραγδαίες κοινωνικές - οικονομικές ή γνωστικές αλλαγές και να “εκπαιδεύει” το δάσκαλο ώστε ο δεύτερος να προσαρμόζεται στα συνεχώς διαφοροποιούμενα, μεταβαλλόμενα και απαιτητικά κοινωνικοπολιτισμικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Προτείνεται η προσαρμογή και εφαρμογή στους Σχολικούς Συμβούλους της κατηγοριοποίησης των ρόλων των διοικητικών στελεχών του Mintzberg οι οποίοι αναφέρονται σε δύο διαφορετικά επίπεδα - τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής τάξης όσο και στο εσωτερικό της. Στο πλαίσιο αυτής της πρότασης τονίζεται ο διαπροσωπικός και ο πληροφοριακός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ενώ προσαρμόζεται στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και ο ρόλος του στη λήψη αποφάσεων. Η υιοθέτηση των παραπάνω ρόλων προϋποθέτει από την πλευρά του μια ανθρωποκεντρική διάθεση ή στάση μέσα από την οποία οφείλει να επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για την κατάσταση των συναδέλφων του ως σύνολο αλλά και για τον καθένα ξεχωριστά αντιμετωπίζοντας τους ως άμεσους συνεργάτες. Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να θέτει ως στόχο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση, απόδοση και παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του μέσω της υποκίνησής τους και την ικανοποίηση των διαφόρων και διαφορετικών αναγκών τους σε επιστημονικό και προσωπικό επίπεδο προκαλώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Η ενσυναίσθηση, ως εργαλείο προσέγγισης, καθοδήγησης, στοχοθεσίας και εφαρμογής στρατηγικών, αποτελεί επίσης έναν παράγοντα ουσιαστικό στο έργο του Σχολικού Συμβούλου με υποκινητικές δυνάμεις όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και βιώνει την κατανόηση και συμπαράσταση της προϊσταμένης του αρχής. Η στρατηγική της ενσυναίσθησης μειώνει σε σημαντικό βαθμό το φόβο ο οποίος μπορεί να προέλθει από την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών εξασφαλίζοντας τους επιπλέον αυτονομία στο έργο τους αλλά και αποτελεσματικότητα.

Τονίζεται επίσης η ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού μιας εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα σε μια κοινωνία της πληροφορίας η οποία απαιτεί από το δάσκαλο την ικανότητα να χρησιμοποιεί δεξιότητες δημιουργικής σκέψης στη δόμηση νέων πληροφοριών ή στην επίλυση των πολυσύνθετων - αλληλένδετων προβλημάτων της

σχολικής τάξης προσδίδοντας μια επαγγελματική ανέλιξη και επιστημονική ολοκλήρωση. Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να είναι γνώστης των αναγκών ή προσδοκιών των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολείο ώστε να εκμεταλλεύεται τις διαθέσιμες και κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ευθύνης του. Έτσι εξασφαλίζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μια ιδιαίτερη υποκινητική φυσιογνωμία.

Μέσα από ένα ολοκληρωμένο καθώς επίσης και στοχευμένο σύστημα προσωπικής καθοδήγησης και επικοινωνίας αλλά και ανταμοιβών προσβλέπουμε στην υποκίνηση των εκπαιδευτικών. Μια παρόμοια στρατηγική επικεντρώνεται στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και επιτυχή αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε εκπαιδευτικού προς όφελος προσωπικό αλλά και όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δημιουργία ενός υγιούς επικοινωνιακού περιβάλλοντος επιτυγχάνεται και με την επιλογή και χρήση της κατάλληλης γλώσσας επικοινωνίας ή αυτής του σώματος ως πηγή νοημάτων και εννοιών. Η σωστή χρήση κάθε μορφής γλώσσας ή και επικοινωνίας γενικότερα συμβάλλει στην επιτυχή στρατηγική της ανατροφοδότησης και της ενδυνάμωσης καθιστώντας τον εκπαιδευτικό γνώστη της πορείας του έργου του σε επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο υποκινώντας τον εσωτερικά ή ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά του.

1 Ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων

Η αναφορά στο εργατικό δυναμικό ενός οργανισμού με τον όρο ανθρώπινο δυναμικό ή ανθρωπίνους πόροι εστιάζει στο ρόλο του προσωπικού ως ένα σύνολο δυναμικών οντοτήτων οι οποίες αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους επηρεάζουν την επίτευξη κάθε στόχου του οργανισμού. Οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση μεταβάλλονται σε ανθρωπίνους πόρους μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν να επιτελέσουν σε αυτή με σκοπό της επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, σε κάθε περίπτωση το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί ένα ουσιαστικό “περιουσιακό” στοιχείο το οποίο εν πολλοίς καθορίζει ή διαμορφώνει την επιτυχή λειτουργία του οργανισμού και στο οποίο κάθε μορφή διοίκησης οφείλει να επενδύσει. Ως ανθρωπίνους πόρους θα μπορούσαμε να ονομάσουμε το σύνολο το ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εργαζομένων σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπως το σχολείο γενικότερα ή μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα ειδικότερα (Σκιαδάς, 2013)¹. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι οι ιδιαίτερες ικανότητες ή δεξιότητες του κάθε ατόμου, καθώς επίσης ο βαθμός ευφυΐας ή αφοσίωσής του στο στόχο αλλά και η προσαρμογή ή δεκτικότητά του στην εμπέδωση και αφομοίωση νέων πληροφοριών.

Στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων περιλαμβάνεται η εκπαίδευση, η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και η προετοιμασία του για κάθε αλλαγή η οποία μπορεί να επέλθει μελλοντικά στη διάρκεια ζωής και δραστηριότητας μιας επιχείρησης ή οργανισμού. Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι η κατανόηση των αναγκών του οργανισμού παράλληλα με αυτές των εργαζομένων οι οποίες όσο πιο πολύ ταυτίζονται τόσο πιο θετικά αποτελέσματα έχουμε στην επίτευξη των στόχων του. Σε κάθε εργασιακό περιβάλλον η παροχή αμοιβών ή κινήτρων στους εργαζομένους, η ικανοποίηση των αναγκών τους και οι ευκαιρίες για περεταίρω ανάπτυξη συνεισφέρουν στην υποκίνηση. Βασικό στοιχείο για μια σωστή υποκίνηση αποτελεί η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας το οποίο μπορεί να νιώθει ο κάθε

¹ Σκιαδάς, Γ. (2013). Εκπαίδευση και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο σύγχρονο Μάνατζμεντ. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Τόμος II (σ.219-231). Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013. Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης, σελ. 223

εργαζόμενος για τις ικανότητές του απαλείφοντας το φόβο του λάθους ή της έλλειψης αυτοπεποίθησης.

Η διοίκηση των ανθρωπίνων πόρων δε σχετίζεται απλά με την απλή διοίκηση του εργατικού δυναμικού ενός οργανισμού αλλά μέσω νέων στρατηγικών και προσεγγίσεων εστιάζει στη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων και στη δημιουργία θετικών κινήτρων. Ταυτόχρονα, καταδεικνύει άμεσο ενδιαφέρον για την εργασιακή ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των εργαζομένων μέσα στο περιβάλλον του οργανισμού. Σκοπός της η διαδικασία η οποία θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων μέσω της κατάλληλης “χρήσης” του ανθρώπινου δυναμικού.

Βασικό στοιχείο της ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων είναι ότι αποτελεί μια μορφή μάθησης όπου μακροπρόθεσμα αποσκοπεί στη δημιουργία ατόμων με κατάλληλες γνώσεις και προσωπικές ικανότητες. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσδίδουν στο άτομο την ευελιξία προσαρμογής στις απαιτήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα καθιστούν τον εργαζόμενο υπεύθυνο, πρόθυμο στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών με σκοπό την επίτευξη των εργασιακών στόχων του σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από τη διαρκή διαφοροποίηση και την ύπαρξη παραγόντων που το καθιστούν κάθε φορά μη προβλέψιμο.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση προϋποθέτει την αρωγή του προϊσταμένου προς μια κατεύθυνση ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων κάθε εργαζομένου μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό αλλά και γενικότερα στη λειτουργία και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η συνεχής εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού κρίνεται άκρως απαραίτητη σε μια κοινωνία όπου η πληροφορία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της και τούτο διότι η κοινωνία της πληροφορίας απευθύνεται σε άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες για την αξιοποίηση της. Η υποκίνηση βοηθά τον εργαζόμενο στο να χρησιμοποιεί τη δημιουργική σκέψη ώστε συνθετικά να προχωρεί στη δόμηση νέων πληροφοριών ή στην επίλυση των αλληλένδετων και σύνθετων προβλημάτων τα οποία ενυπάρχουν σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση.

1.1 Υποκίνηση²

Το λεξικό Webster's ορίζει την υποκίνηση ως μια εσωτερική παρόρμηση η οποία ωθεί τον άνθρωπο στη δράση (Valencia, 2005). Όπως αναφέρουν οι Schermerhorn et.al. (2012)³ υποκίνηση είναι η εσωτερική δύναμη του ατόμου η οποία έχει να κάνει με την κατεύθυνση, το επίπεδο και την επιμονή της προσπάθειας την οποία αυτό καταβάλλει στην επίτευξη ενός στόχου στην εργασία του. Η **κατεύθυνση (direction)** αναφέρεται στις επιλογές τις οποίες θα ακολουθήσει το άτομο στην εκτέλεση της εργασίας και μπορεί να αφορούν σε τομείς όπως η **ποσότητα**, η **ποιότητα** του παραγόμενου έργου ή και τα δύο. Το **επίπεδο (level)** εκφράζει το ύψος της προσπάθειας που θα καταβάλλει ενώ η **επιμονή (persistence)** το χρόνο που είναι διατεθειμένο το άτομο να αφιερώσει στο συγκεκριμένο του στόχο. Περιγράφεται επίσης ως η “προθυμία” ενός ατόμου να εκτελέσει συγκεκριμένη ενέργεια ασκώντας συγκεκριμένη προσπάθεια. Η υποκίνηση θεωρείται μια από τις βασικότερες λειτουργίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Ως συναισθηματική - ψυχολογική κατάσταση η σπουδαιότητά της έγκειται στην επίδραση την οποία ασκεί στη συμπεριφορά του ατόμου - εν προκειμένω - στον εργασιακό του χώρο. Αποτελεί μια μορφή “αντίδρασης ή ανταπόκρισης” του ατόμου σε ανάλογες ανάγκες ή δυνάμεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν παρακινητικές (Χυτήρης, 2006)⁴. Αναφέρεται δηλαδή σε μια μορφή συνειδητής, ή συχνά ασυνείδητης, συμπεριφοράς του όταν καλείται από το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται να ανταποκριθεί στις παραπάνω δυνάμεις ή ανάγκες και οι οποίες τελικά είναι αυτές που τον ωθούν να αντιδράσει με συγκεκριμένο τρόπο. Κύριο στοιχείο της υποκίνησης αποτελεί η ύπαρξη κινήτρων που δραστηριοποιούν τον εργαζόμενο προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Και αυτό γιατί οι σύγχρονες θεωρίες αποδίδουν την υποκίνηση στις **ανάγκες (needs)** και **αξίες (values)**,

² Ο όρος αυτός συχνά ορίζεται και ως παρακίνηση. Αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων στις οποίες καταφεύγει η Διοίκηση με απώτερο στόχο την επίτευξη αλλά και διατήρηση της διάθεσης των εργαζομένων να συμπεριφέρονται κατά συγκεκριμένο επιθυμητό τρόπο (Χυτήρης 2006:191). Επίσης, μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των αλληλένδετων και αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των αναγκών, των κινήτρων και της στοχοθεσίας.

³ Schermerhorn, J.R., Osborn, R.N., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.G. (2012) Organizational Behavior. International Student Version (3rd ed.). John Wiley & Sons, σελ. 102.

⁴ Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks, σελ. 189.

στους **στόχους (goals)** ή **σκοπούς (intentions)** καθώς επίσης στις **προσδοκίες (expectations)** κάθε ατόμου.

Στα σημερινά εργασιακά πλαίσια, η υποκίνηση φαίνεται να εξαρτάται από διαφορετικούς και αλληλένδετους παράγοντες. Ανάμεσα σε αυτούς ξεχωρίζουν η όλο και μικρότερη έμφαση στην οικονομική ανταμοιβή με παράλληλη αύξηση στην απαίτηση για περισσότερο ποιοτικά και ποσοτικά παραγόμενο έργο μέσω της ανάθεσης όλο και πιο πολλής εργασίας. Τέλος, ουσιαστική στρατηγική ανάθεσης και εκπλήρωσης ενός στόχου αποτελεί η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Σε παλαιότερες περιόδους πράγματι η υλική απολαβή, κυρίως χρηματική ανταμοιβή, θεωρούνταν ταυτόχρονα με την απειλή της έλλειψής της ως βασικό κίνητρο για απόδοση και επίτευξη ενός εργασιακού στόχου. Τόσο η χρηματική αμοιβή όσο και οι προσδοκώμενοι στόχοι ήταν στοιχεία τα οποία επιβάλλονταν άνωθεν από ένα διευθυντικό στέλεχος. Η πολυπλοκότητα των εργασιακών χαρακτηριστικών καθώς και το σύνθετο του εργασιακού περιβάλλοντος φαίνεται να έχουν μειώσει κατά πολύ τη χρηματική αμοιβή ως κίνητρο, τουλάχιστον ως μοναδικό, στη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Ο εκπαιδευτικός, όπως κάθε άλλος εργαζόμενος, θεωρεί εξίσου σημαντικό παράγοντα την εργασιακή ικανοποίηση που απορρέει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε εργαζόμενος επίσης προσελκύεται από εργασιακές συνθήκες και εργασιακούς χώρους οι οποίοι του παρέχουν χρόνο για οικογενειακή ζωή (Banks, 1997) ή άλλες πηγές βαθύτερης ικανοποίησης.

Η συνεργασία μιας ομάδας ατόμων δεν επιταχύνει ή διευκολύνει μόνο τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη ενός στόχου στο εργασιακό περιβάλλον. Πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να εξασφαλίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την επιθυμητή διεκπεραίωση ενός σχεδίου, παράλληλα δρα ως παράγοντας ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών ενός ατόμου⁵. Η σύναψη στενών σχέσεων μεταξύ των μονάδων που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό μιας εταιρίας ή επιχείρησης αποτελεί ένα επιπλέον παράγοντα υποκίνησης και εξασφάλισης θετικού εργασιακού κλίματος εντός του οργανισμού.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο μορφές υποκίνησης. Η **εσωτερική υποκίνηση (internal motivation)** αποτελεί μια εκ των έσω ώθηση του ατόμου για την

⁵ Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του ατόμου ως μέσα υποκίνησης αναφέρονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του McClelland (**ανάγκη για προσχώρηση** - need for affiliation) & Maslow (**κοινωνικές ανάγκες** - social needs).

επίτευξη των στόχων του ως αποτέλεσμα των στόχων, συλλογισμών, των στάσεων και προσωπικών ιδεών ή φιλοδοξιών. Αποτελεί μια υποκίνηση που φαίνεται να πηγάζει από την ίδια τη φύση της εργασίας ενώ η εργασιακή ποικιλία, η υπευθυνότητα της θέσης και οι πιθανές προκλήσεις μπορούν να αποτελούν παραδείγματα εσωτερικής υποκίνησης (Klubnik & Roscelle, 1996). Συχνά η εσωτερική υποκίνηση προέρχεται από την παραχώρηση αυτονομίας στον εργαζόμενο η οποία συνδυάζει την ανάθεση συγκεκριμένης εργασίας και με συγκεκριμένες απαιτήσεις ως προς τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται. Η εφαρμογή ολοκληρώνεται με την απαραίτητη ανατροφοδότηση και καθιστά τον εργαζόμενο υπεύθυνο να ενεργεί με επιμονή και μεθοδικότητα, προσδίδοντάς του ταυτόχρονα ένα αίσθημα ικανοποίησης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής του (Hackman & Oldham, 1980). Συνεπώς, η εσωτερική υποκίνηση αναφέρεται στην ψυχολογική διάσταση του ατόμου. Γίνεται λόγος για μια μορφή “ψυχολογικού συμβολαίου” ανάμεσα στον εργαζόμενο και τη διοίκηση το οποίο εμφανίζει υποκινητική δύναμη. Φαντάζει ως ένα άτυπο πλαίσιο το οποίο, συνήθως, δε γίνεται αντιληπτό από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές αλλά συνίσταται στις αναμενόμενες προσδοκίες που η κάθε πλευρά διατηρεί για τον εαυτό της αλλά και την άλλη.

Από την άλλη, υπάρχει η **εξωτερική υποκίνηση (external motivation)** η οποία αποδίδεται σε διάφορες ανταμοιβές από την εκτέλεση της εργασίας όπως οι οικονομικές απολαβές, οι προοπτικές προαγωγής σε ανώτερο βαθμό, η ανάληψη μεγαλύτερων ή πολυπλοκότερων ευθυνών και εξουσιών και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας.

Η υποκίνηση τελικά διαφοροποιείται εξαιτίας διαφορετικών παραγόντων οι οποίοι την καθορίζουν συμπεριλαμβανομένου της φύσης της εργασίας, των προσδοκιών του προϊσταμένου ή των εργαζομένων και της κατάλληλης εφαρμογής και αξιοποίησης της ανατροφοδότησης από την έως τώρα παραγωγή.

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, ως υποκίνηση ορίζεται η διαδικασία παρότρυνσης ενός ατόμου η οποία το ωθεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και εστιάζει στις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Αποτέλεσμά της είναι η ενεργητική συμπεριφορά του ατόμου προς τους στόχους. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η παρατήρηση ότι οι εκάστοτε επιθυμίες και ανάγκες ενός ατόμου διαφοροποιούνται ή μεταβάλλονται ενώ δεν εμφανίζουν τον ίδιο βαθμό επίδρασης σε διαφορετικά πρόσωπα.

Η υποκίνηση συνδέεται άμεσα με το βαθμό της δημιουργικότητας - παραγωγικότητας του ατόμου καθώς και την επιμονή του στην ποιότητα του παραγόμενου αγαθού ή έργου όταν συνδυάζεται με το αίσθημα της υπευθυνότητας για την άρτια ανταπόκριση στα καθήκοντα

που πηγάζουν από την εργασιακή του θέση. Παράλληλα, πρέπει να στοχεύει στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων κάθε ατόμου καθώς και στις γνώσεις που φέρει το άτομο πάνω στο αντικείμενο της ενασχόλησής του. Οι ικανότητες και δεξιότητες δεν μπορούν από μόνες τους να εξασφαλίσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας εργασίας ούτε και η οργανωμένη επιμόρφωση όσο συχνή κι αν είναι. Μάλλον σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη κινήτρων μέσα από τα οποία κάθε εργαζόμενος μπορεί να αξιοποιήσει τις προσωπικές του δεξιότητες και γνώσεις. Η υποκίνηση είναι εκείνη η οποία αυξάνει την ενεργητικότητα του ατόμου, ενισχύει το ηθικό του και βελτιώνει το αποτέλεσμα τη εργασίας. Θα πρέπει δε να λάβουμε υπ' όψιν ότι είναι θέμα το οποίο ορίζεται από πολλούς και πολυσύνδετους παράγοντες και συνάμα προσωπικό αφού μπορεί να διαφοροποιείται από άτομα σε άτομο.

1.1.1 Υποκίνηση - ανάγκες - κίνητρα

Οι ανάγκες είναι εκείνες που συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων - με τη μορφή εσωτερικών καταστάσεων - με αποτέλεσμα να οδηγείται το άτομο στην έκφραση συγκεκριμένης συμπεριφοράς με απώτερο στόχο τη μείωση ή και ολική εξάλειψη της έντασης που δημιουργούν οι ανεκπλήρωτες ανάγκες (Χυτήρης, 2006)⁶. Οι Moorhead και Griffin (2004)⁷ αποδίδουν στα κίνητρα παραγοντικές ιδιότητες στην κατάδειξη και ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου σε συγκεκριμένο περιβάλλον, όπως το εργασιακό εν προκειμένω και τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν την έκφραση μιας συμπεριφοράς ανάμεσα σε άλλες πιθανές.

1.1.2 Η υποκίνηση ως διαδικασία τριών παραμέτρων

Ωστόσο, υποκίνηση αναφέρεται και ως διαδικασία τριών παραμέτρων: της **κινητοποίησης** ή **ενέργειας**, της **κατεύθυνσης** του ατόμου και της **επιμονής** προς την επίτευξη του στόχου. Η **ενέργεια** αναφέρεται στην ένταση την οποία καταβάλλει ένα άτομο προκειμένου να καταστεί ο στόχος του επιτυχής. Το αποτέλεσμά της είναι η σκληρή δουλειά και η κινητοποίησή του προς την κατεύθυνση της επιτυχίας και της υψηλής εργασιακής απόδοσης. Η ενέργεια η οποία πηγάζει από τον εργαζόμενο για να έχει την επιθυμητή έκβαση τόσο για τον ίδιο όσο

⁶ Χυτήρης, Λ. (2006), ό.π., σελ. 190.

⁷ Moorhead, G., & Griffin, R. (2004). *Organizational Behavior, Managing People and Organizations*. New York: Houghton Mifflin Company, σελ. 607

και για τον οργανισμό για τον οποίο εργάζεται, θα πρέπει να συνδυάζεται από μια μορφή **κατεύθυνσης** μέσω συχνά μιας μορφής καθοδήγησης. Η πορεία προς ένα στόχο δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση αν αναλογιστούμε τις ιδιαιτερότητες κάθε εργασιακού περιβάλλοντος, τη συνεχή μεταβολή του και το απροσδόκητο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επομένως, ένα τρίτο “συστατικό” της παρακίνησης είναι η **επιμονή** που πρέπει να επιδεικνύει τόσο ο εργαζόμενος όσο και ο οργανισμός ή η επιχείρηση. Η επιτυχία κάθε προγράμματος δράσης εξαρτάται κατά πολύ και από το βαθμό επιμονής και ενθουσιασμού που επιδεικνύει ένα άτομο στις ενέργειές του προκειμένου να φτάσει στην κατάκτηση του στόχου του.

1.1.3 Βασικές υποκινητικές δυνάμεις

Όταν γίνεται λόγος για υποκινητικές δυνάμεις, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ’ όψιν ότι πρόκειται για δυνάμεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από μη σταθερότητα. Μάλλον τις χαρακτηρίζει η διαφοροποίησή τους ως προς το χρόνο, το χώρο αλλά και το ίδιο το άτομο. Συνεπώς, ο ερευνητής, μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά τον παράγοντα της μεταβλητότητας των υποκινητικών δυνάμεων ως προς το χρόνο (διαχρονική διάσταση) και τον εργαζόμενο. Στις δυνάμεις αυτές οι οποίες εμφανίζονται ως ανάγκες υπάρχει μια διακύμανση από τις καθαρά βιολογικές μέσω των κοινωνικών σε κείνες ψυχολογικού χαρακτήρα (Χυτήρης, 2006⁸). Οι **βιολογικές ανάγκες** είναι εκείνες οι οποίες σχετίζονται τόσο με τον εργασιακό χώρο του ατόμου αλλά και έξω από αυτόν, σχετίζονται και ικανοποιούνται άμεσα με τον οικονομικό παράγοντα - κυρίως δια της χρηματικής απολαβής - και η επίδρασή τους στη συμπεριφορά του ατόμου είναι σημαντική. Πρόκειται για τις ανάγκες που είναι πιο εμφανείς στο άτομο και σχετίζονται με θέματα όπως η ξεκούραση, το νερό, η τροφή ή η στέγαση. Στο επόμενο επίπεδο παρατηρούμε τις **κοινωνικές ανάγκες** και αναφέρονται στις σχέσεις του ατόμου - εργαζομένου με άλλα άτομα. Η διαφορά μεταξύ των βιολογικών και των κοινωνικών έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτες χαρακτηρίζονται από τον πρωτογενή τους χαρακτήρα ενώ οι δεύτερες φαίνεται να διαμορφώνονται καθ’ όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου μέσω της διεπαφής. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται ανάγκες του ανθρώπου να ανήκει κάπου, να απολαμβάνει την αποδοχή - αγάπη των άλλων ή να αλληλεπιδρά μέσα σε κοινωνικές ομάδες. Οι ανάγκες αυτές γίνονται λιγότερα άμεσα αντιληπτές από ό,τι οι βιολογικές. Στο τελευταίο επίπεδο κατατάσσουμε τις

⁸ Χυτήρης, Λ. (2006), ό.π., σελ. 191-2.

ψυχολογικές ανάγκες οι οποίες και εμφανίζονται σε άμεση σχέση και εξάρτηση με τις σχέσεις και διεπαφές του ανθρώπου και χαρακτηρίζονται και αυτές ως επίκτητες όπως και οι κοινωνικές. Η βασική διαφορά με τις κοινωνικές ανάγκες είναι ότι οι ψυχολογικές εστιάζουν στο άτομο και μέσω αυτού εξετάζονται σε σχέση με άλλα άτομα. Αφορούν δε περιβάλλοντα τα οποία σχετίζονται με την ανάγκη για αναγνώριση, εξουσία, δύναμη, επιρροή ή επίτευξη ενώ μεταβάλλονται και αυτές χωροχρονικά.

Ωστόσο, οι προαναφερόμενες ανάγκες δεν εμφανίζονται με την ίδια ένταση σε κάθε άτομο και συνεπώς θα πρέπει η παρατήρηση αυτή να λαμβάνεται υπ' όψιν όταν στοχεύουμε στην ικανοποίησή τους. Σίγουρα από άτομο σε άτομο η προσέγγιση και ικανοποίηση αυτών των αναγκών θα ποικίλει ως προς τα μέσα που απαιτούνται σε ποσοτικό αλλά και ποιοτικό επίπεδο. Επιπλέον, η παροχή ενός αγαθού ή η λήψη ενός μέτρου σε μια ομάδα ατόμων είναι δυνατό να καλύψει στο ίδιο χρονικό διάστημα περισσότερες της μιας ανάγκες σε διαφορετικό πέραν του ενός επίπεδο αλλά και σε διαφορετικό βαθμό ανά άτομο. Αν και κατά βάσει οι προαναφερόμενες ομάδες αναγκών πάντα παρουσιάζουν μια ιεραρχική εμφάνιση από τις βιολογικές προς τις ψυχολογικές αυτή δεν είναι η ίδια σε κάθε άνθρωπο ούτε παραμένει η ίδια μέσα στο χωροχρόνο για το ίδιο άτομο. Γενικά όμως η ιεράρχηση των αναγκών προαπαιτεί σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση του προηγούμενου επιπέδου προκειμένου το άτομο να αναζητήσει την ανάγκη ικανοποίησης του επόμενου.

1.2 Οι θεωρίες της υποκίνησης

Η υποκίνηση ως θέμα μελέτης και έρευνας συνδεόμενο άμεσα με την παράλληλη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποτέλεσε το επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 αναπτύχθηκαν κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις της υποκίνησης που ακόμη και σήμερα επηρεάζουν σημαντικά τις στρατηγικές παρακίνησης των εργαζομένων. Η σπουδαιότητα και η αξία αναφοράς σε αυτές συνίσταται στην επίδρασή τους σε πολύ νεότερες θεωρίες ενώ παράλληλα εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα στη διοίκηση ως κατευθυντήριες γραμμές υποκίνησης. Συνεπώς, αναπτύχθηκαν πολλές προσεγγίσεις οι οποίες μας προσφέρουν σημαντικές ιδέες γύρω από την έννοια, το περιεχόμενο και τον τρόπο εφαρμογής της στην πράξη χωρίς όμως καμιά να αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση (Schermerhorn et.al 2012). Οι διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από το θέμα της υποκίνησης μπορούν να ενταχθούν σε δύο γενικές κατηγορίες διαφορετικές μεταξύ τους. Η πρώτη σχετίζεται με προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν κυρίως τη φύση και το

περιεχόμενο της υποκίνησης - **Θεωρίες περιεχομένου (content theories)** - και η δεύτερη ομάδα την ίδια τη διαδικασία της υποκίνησης - **Θεωρίες διαδικασίας. (process theories)**.

- **Θεωρίες περιεχομένου (content theories).** Οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν στο άτομο, στις βασικές του ανάγκες - φυσικές και/ή ψυχολογικές και πώς αυτές ιεραρχούνται. Μελετούν ποια είναι τα στοιχεία ή κίνητρα που ενισχύουν τη διάθεση του ατόμου για υψηλότερη παραγωγικότητα ή απόδοση και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ενώ περιστρέφονται όλες γύρω από την προσπάθεια του ατόμου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Παράλληλα εστιάζουν στο ρόλο του ηγέτη να προσδιορίσει αυτές τις ανάγκες ώστε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον θετικά αποδεκτό από τον εργαζόμενο και το οποίο θα συμβάλλει στην υποκίνηση και το ευνοϊκό κλίμα. Κύριοι εκπρόσωποι - μελετητές που ανέπτυξαν παρόμοιες θεωρίες εντασσόμενες στο παραπάνω πλαίσιο είναι οι A. Maslow, C. Alderfer, F. Herzberg και ο D. McClelland (Χυτήρης, 2006)⁹.
- **Θεωρίες διαδικασίας. (process theories).** Οι θεωρίες αυτές εστιάζουν σε στοιχεία - μεταβλητές όπως οι σκέψεις και οι αποφάσεις και πώς αυτές επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και κατ' επέκταση υποκίνηση στην ζωή του ατόμου γενικά αλλά και στον εργασιακό χώρο ιδιαίτερα. Πρόκειται λοιπόν για γνωστικές προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες στρέφουν το άτομο να συμπεριφέρεται κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο. Παράλληλα μελετούν το βαθμό και τον τρόπο που οι συγκεκριμένες μεταβλητές βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ανάμεσα στους μελετητές που ανέπτυξαν παρόμοιες θεωρίες υποκίνησης συμπεριλαμβάνονται οι V. Vroom, J. Adams, L. Porter, E. Locke και ο B. Skinner.

1.2.1 D. McClelland - Η θεωρία των επίκτητων αναγκών

Ο McClelland είναι ο εκφραστής της θεωρίας των τριών αναγκών (three-needs theory). Μελέτησε τις διάφορες ανάγκες τις οποίες ομαδοποίησε με τη μορφή κινήτρων κατατάσσοντάς τις σε τρεις γενικές κατηγορίες: **η ανάγκη για επιτεύγματα (need for achievement)**, **η ανάγκη για δύναμη - επιρροή (need for power)** και **η ανάγκη για σχέσεις - δεσμό (need for affiliation)**.

Η **ανάγκη για επιτεύγματα (need for achievement)** αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα στόχο ο οποίος μάλιστα χαρακτηρίζεται από σχετική

⁹ Χυτήρης, Λ. (2006), ό.π., σελ. 196-7.

δυσκολία ή πολυπλοκότητα και ίσως αυτές οι ιδιότητες του προσδίδουν κάποιο προβάδισμα έναντι των άλλων. Συνήθως τα άτομα τα οποία εστιάζουν σε αυτή την ανάγκη είναι και κείνα που τελικά διεκπεραιώνουν τους στόχους μιας εταιρίας ή οργανισμού.

Η ανάγκη για σχέσεις - δεσμό (need for affiliation) οδηγεί το άτομο να επιδιώκει διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες συνεπάγονται τη δημιουργία ισχυρών φιλικών σχέσεων και παράλληλα την αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων. Τα άτομα με αυτή την ανάγκη γίνονται καλοί σε συντονιστικά καθήκοντα που τους ανατίθενται, επιδεικνύουν συνεργασία και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στις ομάδες που συμμετέχουν.

Η ανάγκη για δύναμη - επιρροή (need for power) σχετίζεται με την επιθυμία του ατόμου να ασκεί επιρροή, έλεγχο ή εξουσία πάνω σε άλλα άτομα ή ομάδες του περιβάλλοντός του. Συχνά τα συγκεκριμένα άτομα επιδιώκουν την ανάθεση ευθύνης της λειτουργίας μιας ολόκληρης ομάδας σε αυτά ενώ η συγκεκριμένη ανάγκη συνδέεται με επιτυχείς στοχοθεσίες και αποτελέσματα.

Ο McClelland υποστήριξε ότι οι διάφορες ανάγκες οι οποίες επιδρούν ή ορίζουν την υποκίνηση σε κάθε άτομο σε συγκεκριμένο χώρο, όπως ο εργασιακός, είναι επίκτητες και η απόκτησή τους διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου ενώ οι αρχικές εμπειρίες στη ζωή του καθορίζουν τον μετέπειτα βαθμό απόκτησης τους. Ο βαθμός ανάγκης που αντιστοιχεί σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες είναι διαφορετικός ενώ η κάθε ανάγκη συνδέεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις του ατόμου όσον αφορά τον εργασιακό του χώρο. Συνεπώς, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι άτομα με έντονη την ανάγκη επίτευξης στόχων καταδεικνύουν προτίμηση στην ανάληψη ευθυνών σε ατομικό επίπεδο ή στόχους με πολλές απαιτήσεις. Κάποιος εργαζόμενος με ανάγκη συναδελφικότητας έλκεται από δραστηριότητες οι οποίες προϋποθέτουν επικοινωνία και επιτρέπουν διαπροσωπικές σχέσεις (Schermerhorn et.al 2012). Επίσης ο ίδιος συνδύασε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να φέρει ένα άτομο ως προσωπικότητα με την ιδιαίτερη προσπάθεια για ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ανάγκης. Συνεπώς, ένα άτομο με χαμηλή αυτοπεποίθηση μάλλον θα προσπαθήσει να ικανοποιήσει την ανάγκη του για επιτεύγματα ενώ ένα δυναμικό άτομο θα εστιάσει στην ικανοποίηση της ανάγκης για ισχύ - εξουσία.

Οι Robbins κ.ά. (2012)¹⁰ σχολιάζοντας τις τρεις αυτές ανάγκες αναφέρουν ότι η ανάγκη επίτευξης στόχων αφορά την εσωτερική τάση του ατόμου για επιτυχία σε ένα χώρο βάσει ενός συνόλου κριτηρίων. Η ανάγκη για ισχύ “αποτελεί την ανάγκη κάποιου να προκαλεί στους άλλους συμπεριφορές που δεν θα εκδήλωναν σε άλλη περίπτωση.” Τέλος η ανάγκη συναδελφικότητας σχετίζεται με την επιθυμία του να δημιουργεί στενές σχέσεις φιλίας και γενικότερα να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις.

Παράλληλα ο McClelland παρατήρησε ότι ο βαθμός ικανοποίησης μιας ανάγκης - κριτήριο ή αυτή που υπερτερεί έναντι των άλλων σε ένα άτομο χαρακτηρίζει το ίδιο άτομο και ως προσωπικότητα στο χώρο του. Οι ανάγκες για επιτεύγματα και εξουσία καθιστούν τον εργαζόμενο πιο υπεύθυνο, δραστήριο, δημιουργικό, αποδοτικό και επιτυχή στην εργασία και στους στόχους που θέτει. Ειδικότερα στην περίπτωση της ανάγκης για επίτευγμα το καθαυτό κίνητρο που ωθεί τον εργαζόμενο σε δράση είναι να ξεπεράσει τον εαυτό του και όχι τόσο το κέρδος το οποίο πιθανώς να επιφέρει η επίτευξη του στόχου. Άρα, η ώθηση φαίνεται να πηγάζει από την επιθυμία για συνεχώς βελτίωση του αποτελέσματος μιας προσπάθειας ή ενός έργου. Συχνά η ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια στον εργασιακό χώρο είναι ταχύτερη ενώ η τοποθέτησή τους σε ανώτερα κλιμάκια λειτουργεί υποκινητικά ως ένα εσωτερικό κίνητρο. Ο McClelland (Robbins κ.ά., 2012)¹¹ θεωρεί ότι η συμμετοχή σε συγκεκριμένες δράσεις, η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και η παροχή σωστής ανατροφοδότησης μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση και ανάπτυξη της ανάγκης του ατόμου για επιτεύγματα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο μάνατζερ έχει την δυνατότητα να επιλέξει διαφορετικές στρατηγικές σε διαφορετικές ομάδες ατόμων προκειμένου να εκπληρώσει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να συμβάλει στην υποκίνησή τους. Για παράδειγμα, η ανάθεση ομαδικών εργασιών σε συγκεκριμένα άτομα μπορεί να επιδράσει θετικά αυξάνοντας την ευκαιρία για την ικανοποίηση της ανάγκης για προσχώρηση. Αντίστοιχα εργασίες με μεγαλύτερες απαιτήσεις υποκινούν χαρακτήρες με ροπή προς την ικανοποίηση της ανάγκης για επιτεύγματα. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπ’ όψη ότι τα κίνητρα δεν παραμένουν σταθερά ή στατικά αφού διαφοροποιούνται όπως και οι ανάγκες μέσα στη

¹⁰ Robbins, S. P., Decenzo, D.A. & Coulter, M. (2012). Διοίκηση επιχειρήσεων Αρχές και εφαρμογές. (Η. Νικολάου, Μετάφ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σελ. 528.

¹¹ Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011) Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες & Σύγχρονες Προσεγγίσεις. (Α. Πλατάκη, Μετάφ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σελ. 530.

ρευστότητα που χαρακτηρίζει το κοινωνικό γίνεσθαι γενικότερα και το εργασιακό ειδικότερα.

1.2.2 Frederick I. Herzberg - Η θεωρία παραγόντων παρακίνησης - υγιεινής

Ο Frederick I. Herzberg, απλουστεύοντας και επεκτείνοντας την προσέγγιση του Maslow, ανέπτυξε τη θεωρία της υγιεινής - παρακίνησης (**Motivation - Hygiene Theory**) και υποστήριξε ότι μόνο τα δύο ανώτερα επίπεδα αναγκών του Maslow μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες υποκίνησης. Ο ίδιος ονόμασε τα τρία πρώτα επίπεδα αναγκών ως **ανάγκες συντήρησης** αφού θεωρούνται αυτονόητες για την υπόσταση του ατόμου. Η ενδιάμεση κατηγορία των αναγκών έχει υποκινητική αξία όταν αναφέρονται στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Ενώ ο Maslow μίλησε για τις ανάγκες του ανθρώπου, ο Herzberg στη θεωρία που ανέπτυξε μελέτησε τους παράγοντες οι οποίοι ικανοποιούν τις ανάγκες και διαχώρισε τους εργασιακούς παράγοντες σε αυτούς που μπορούν να οδηγήσουν στην ικανοποίηση των εργαζομένων και σε αυτούς οι οποίοι αποτελούν πηγή δυσαρέσκειας.

Μια εμπειρική έρευνα που αφορούσε τις στάσεις στην εργασία τον οδήγησε στο συμπέρασμα να κάνει λόγο για δύο κατηγορίες παραγόντων. Στην πρώτη εντάσσει τους παράγοντες της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (**Hygiene – maintenance Factors**) οι οποίοι σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον της εργασίας (extrinsic job conditions) και η απουσία τους προκαλεί το αίσθημα της δυσαρέσκειας από την πλευρά των εργαζομένων (Τερζίδης, 2004). Αντίθετα η παρουσία αυτών των παραγόντων περιορίζουν ή εξαλείφουν το παραπάνω συναίσθημα χωρίς όμως να προσδίδουν στον εργαζόμενο ευχαρίστηση ή παρακίνηση για καλύτερη απόδοση, απλά φαίνεται να συμβάλουν στη διατήρηση της απόδοσης σε ανεκτό επίπεδο (Μπουραντάς, 2002). Συμπερασματικά σύμφωνα με την τοποθέτηση του Herzberg το αντίθετο του συναισθήματος της δυσαρέσκειας στον εργασιακό χώρο δεν είναι η ικανοποίηση αλλά η μη δυσαρέσκεια. Τούτο σημαίνει ότι και αν ακόμα περιορίσουμε ή εξαλείψουμε τους παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) που συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια, δεν κατορθώνουμε να έχουμε ικανοποιημένους εργαζομένους παρά απλά μόνο μη δυσαρεστημένους εργαζομένους. Οι παράγοντες αυτοί αντιστοιχούν στις τρεις πρώτες κατηγορίες της θεωρίας του Maslow.

Ως βασικοί παράγοντες αυτής της κατηγορίας, οι οποίοι αντιστοιχούν στα χαμηλότερα επίπεδα κατανομής των αναγκών του Maslow και μπορούν να εξασφαλίσουν ένα “υγιές” περιβάλλον εργασίας σύμφωνα με τον Herzberg είναι οι παρακάτω:

- **Πολιτική και διοίκηση εκπαίδευσης** - Η οργανωτική πολιτική και η πολιτική επιτήρησης που ακολουθεί η επιχείρηση ή οργανισμός.
- **Προϊστάμενη αρχή** - Η παρουσία και εμπλοκή του προϊσταμένου στην εργασία των υπαλλήλων και θέματα εποπτείας ή καθοδήγησης.
- **Σχέσεις με προϊστάμενο** - Οι διαμορφούμενες προσωπικές σχέσεις του εργαζομένου με τους προϊσταμένους του.
- **Συνθήκες εργασίας** - Το εργασιακό περιβάλλον όπως αυτό ορίζεται από ωράριο, το φυσικό περιβάλλον της εργασίας και η υλικοτεχνική υποδομή.
- **Μισθός** - Η σταθερότητα στο μισθό και οι διάφορες αμοιβές
- **Σχέσεις με συναδέλφους** - Οι διαμορφούμενες προσωπικές σχέσεις του εργαζομένου με τους συναδέλφους.
- **Προσωπική ζωή** - Ο βαθμός που η θέση του εργαζομένου και η πολιτική της υπηρεσίας του επηρεάζει την προσωπική ζωή του.
- **Σχέση με υφισταμένους** - Οι διαμορφούμενες προσωπικές σχέσεις του εργαζομένου με τους υφισταμένους
- **Κοινωνική θέση / γόητρο** - Το γόητρο ή την κοινωνική θέση που προσδίδει η θέση του εργαζομένου μέσα από τις πολιτικές που εφαρμόζει ή υπηρεσία του.
- **Ασφάλεια** - Η ασφάλεια και σιγουριά που προσδίδει η υπηρεσία στον εργαζόμενο μέσα από τις πολιτικές που εφαρμόζει.

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι **εσωτερικοί παράγοντες (intrinsic job conditions)** οι οποίοι αναφέρονται ως **κίνητρα υποκίνησης (Motivator factors)** ή **παρακινητές** και αποτελούν πηγή ευχαρίστησης ή ικανοποίησης που ενθαρρύνουν τον εργαζόμενο στη βελτίωση της απόδοσής του. Επισημαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες σχετίζονται με την ίδια την εργασία ως περιεχόμενο, φύση και εκτέλεση (Χυτήρης, 2006). Όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση των παραγόντων υγιεινής, η έλλειψη των παραγόντων υποκίνησης δεν καθιστά τον εργαζόμενο δυσαρεστημένο αλλά απλά μη ικανοποιημένο. Συνεπώς, μέσα από την θεωρία του Herzberg αντιλαμβανόμαστε ότι η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να προέλθει μόνο από τους παρακινητές. Οι παράγοντες υποκίνησης ή όπως έχουν ήδη αναφερθεί ως παρακινητές είναι (Χυτήρης, 2006)¹²:

¹² Χυτήρης, Α. (2006), ό.π., σελ. 201

- **Επίτευξη** - Ο βαθμός που η εργασία επιτρέπει στον εργαζόμενο να ικανοποιεί τους στόχους και τις ανάγκες του.
- **Αναγνώριση** - Η αναγνώριση της απόδοσης του εργαζομένου, των προσπαθειών και επιδόσεών του καθώς και κάθε μορφής συνεισφοράς του.
- **Φύση εργασίας** - Ο βαθμός ελευθερίας και αυτονομίας που απολαμβάνει ο εργαζόμενος στην εργασία του.
- **Ευθύνη** - Το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο εργαζόμενος στον εργασιακό του χώρο και τη σημασία που αποδίδει σε κάθε προσπάθειά του.
- **Πρόοδος** - Ο βαθμός που η εργασία καλλιεργεί και αξιοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες ή τις δεξιότητες του εργαζομένου.
- **Ανάπτυξη - Εξέλιξη** - Η προοπτικές που μπορεί ο εργαζόμενος να έχει μέσα από την επιτυχή εργασία όπως οι προαγωγές.

Ο ίδιος θεωρεί ότι ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από την παρουσία των παραγόντων υποκίνησης (Motivator factors) συμβάλλει στην εργασιακή ικανοποίηση και βελτίωση του παραγόμενου έργου. Η βελτίωση της ικανοποίησης αυτής μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη στρατηγική **εμπλουτισμού της εργασίας (job enrichment)** (Schermerhorn et.al 2012) και συνίσταται στην προσπάθεια δημιουργίας περισσότερων παραγόντων υποκίνησης στον εργασιακό χώρο ενώ αφορά σε δύο κάθετους άξονες. Ο **“κάθετος άξονας”** αναφέρεται στη δυνατότητα του εργαζομένου να συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον έλεγχο της εργασίας του καθώς και στις αποφάσεις που αφορούν τα παραπάνω επιτρέποντας την ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και αυτενέργειας. Ο **“οριζόντιος άξονας”** αφορά τη δημιουργία μιας ευρύτερης ποικιλίας καθηκόντων ή εργασιών που θα εναλλάσσονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και θα επικεντρώνουν στην αποφυγή μιας κατάστασης ρουτίνας ή τη δημιουργία ανιαρής εργασιακής διάθεσης (Μπουραντάς, 2002)¹³.

Ωστόσο ένα βασικό στοιχείο - προϋπόθεση επίτευξης της προσδοκώμενης ικανοποίησης και βελτίωσης του αποδοτικού αποτελέσματος είναι η εκ των προτέρων εκπλήρωση των παραγόντων της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (Hygiene – maintenance Factors) ως μέσο διασφάλισης της μη δυσαρέσκειας του ατόμου. Μόνο όταν το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού ή μιας εταιρείας δεν είναι δυσαρεστημένο μπορεί να επωφεληθεί των

¹³ Μπουραντάς, Δ. (2002), ό.π., σελ. 268

παρακινήτων και να στοχεύει στη βελτίωση του παραγόμενου έργου του καταδεικνύοντας την ικανοποίησή του από τον εργασιακό χώρο στον οποίο είναι ενταγμένο.

2 Καθήκοντα & αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων καθορίζονται από την Υπουργική απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02).¹⁴ Το κεφάλαιο Β' της συγκεκριμένης απόφασης αποτελείται από επτά άρθρα τα οποία στο σύνολό τους καθορίζουν συνοπτικά τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής. Περιγράφονται επίσης οι σχέσεις των Σχολικών Συμβούλων με τους παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν την εκπαιδευτική κοινότητα και καθορίζουν εν πολλοίς το έργο τους. Όπως καταδεικνύεται από τη συγκεκριμένη νομοθεσία, οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους αρμόδιους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πολιτική φορείς σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την **επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση** των εκπαιδευτικών, την **εφαρμογή** των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της ειδικότητας τους καθώς επίσης τον **προγραμματισμό και συντονισμό** του εκπαιδευτικού έργου και την **αξιολόγησή** του.

Συγκεκριμένα τα άρθρα 7 - 8 αναφέρονται γενικά στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων καθώς σκιαγραφείται το έργο τους και οι βασικές λειτουργίες τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το άρθρο 9 αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ενώ το άρθρο 10 με τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και τους Συλλόγους Διδασκόντων. Στο άρθρο 11 σκιαγραφούνται οι σχέσεις τους με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και στο 12 με τρίτους φορείς οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Τέλος το άρθρο 13 περιγράφει τις ειδικές υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων στην εκπαιδευτική κοινότητα όπως η κατάρτιση εκθέσεων, η εφαρμογή των νόμων και η συμμετοχή σε επιτροπές.

2.1 Σχολικοί Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί

Ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία παρουσιάζει η ανάλυση των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των σχολικών συμβούλων σε σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους. Και τούτο διότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι τελικά εφαρμόζουν κάθε εκπαιδευτική πολιτική, διδακτική προσέγγιση ή καινοτομία μέσα στη σχολική τάξη και

¹⁴ Η Υπουργική Απόφαση στο σύνολό της παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης.

καθιστούν τις παραπάνω δράσεις εφαρμόσιμες και κατ' επέκταση επιτυχείς. Είναι αυτοί πρωτίστως οι οποίοι υλοποιούν κάθε προγραμματισμό ή πραγματώνουν κάθε εκπαιδευτικό στόχο που μπορεί να τίθεται από την πολιτεία ή το ίδιο το σχολείο. Μια επιτυχής, ως προς τα αποτελέσματα, στοχοθεσία απαιτεί από τους εμπλεκόμενους παράγοντες λεπτούς χειρισμούς και κατάλληλες στρατηγικές βασισμένες σε μια διαρκή ανατροφοδότηση. Σε γενικές γραμμές, απαραίτητο στοιχείο στο έργο των Σχολικών Συμβούλων αποτελεί η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας τους σε όλα τα θέματα που έχουν σχέση με: την **επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση** των εκπ/κών, την **εφαρμογή** των προγραμμάτων σπουδών, το **συντονισμό και προγραμματισμό** του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την **αξιολόγηση** του.

Ειδικότερα κάθε μορφή επιστημονικής & παιδαγωγικής **καθοδήγησης** πρέπει να είναι συνεχής και να συνδυάζεται με τις κατάλληλες και συντονισμένες στρατηγικές **υποστήριξης** των εκπαιδευτικών στις καθημερινές ανάγκες της σχολικής τάξης. Παράλληλα καθίσταται χρήσιμη κάθε μορφής ενθάρρυνση η οποία εστιάζει στην καλλιέργεια επιστημονικού - ερευνητικού πνεύματος, την εφαρμογή νέων δράσεων ή μεθόδων και με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών. Η εφαρμογή κάθε αναλυτικού προγράμματος σπουδών απαιτεί επαρκή προγραμματισμό και συντονισμό από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος έχει και τη γενική ευθύνη αυτής αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τέλος, κάθε επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο χρήζει αξιολόγησης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων ως βασικά και απαραίτητα συστατικά στοιχεία ανατροφοδότησης.

2.1.1 Έργο των Σχολικών Συμβούλων

Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω νομοθεσία, το έργο των Σχολικών Συμβούλων αποτελεί τη σύνθεση τεσσάρων βασικών λειτουργιών ή επιπέδων τα οποία και βρίσκονται πάντα σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ τους (Σκιαδάς, 2013).

Στο επίπεδο της πρώτης λειτουργίας ο Σχολικός Σύμβουλος εμφανίζεται ως **φορέας** της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής ο οποίος φροντίζει για την ομαλή πορεία της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης εντός της σχολικής τάξης και την προώθηση νέων ή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Είναι το πρόσωπο που διαχειρίζεται αυτή την πολιτική στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης του και την καθιστά εφαρμόσιμη δια μέσω των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του. Παράλληλα, υποστηρίζει την υλοποίηση καινοτομιών καθιστώντας τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο κάθε νέου προγράμματος κατανοητό στους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Η **λειτουργία της διαχείρισης** επεκτείνεται

επίσης σε δράσεις οι οποίες διευκολύνουν το Σχολικό Σύμβουλο στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας προκειμένου να επισημανθούν τυχόν δυσκολίες ή αδυναμίες. Κατ' αυτό τον τρόπο, είναι δυνατό να οδηγηθούμε στη σύνθεση νέων προσεγγίσεων και μεθόδων μέσω της λύσης των προβλημάτων - τα οποία πιθανόν να ενσκήψουν - ή προτάσεων βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο Σχολικός Σύμβουλος ενεργεί ως **προγραμματιστής και συντονιστής** του εκπαιδευτικού έργου και της διδακτικής πράξης. Έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, να προτείνει προγράμματα ή μεθόδους εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και να τους παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια στο έργο τους με τη μορφή υποδείξεων. Από τη θέση αυτή μπορεί να επιβλέπει ή να παρακολουθεί καθώς και να συντονίζει τη σωστή διαδικασία εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου και την κάλυψη της διδασκόμενης ύλης μέσα στη σχολική τάξη ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης του για την ανάληψη πρωτοβουλιών οι οποίες αποσκοπούν στην επιτυχή διαχείριση της σχολικής τάξης. Η λειτουργία αυτή υποστηρίζει την παρακολούθηση του παραπάνω προγραμματισμού με δυνατότητα διαμορφωτικών παρεμβάσεων ή και την αναπροσαρμογή του. Ενισχύει τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη σχολική τάξη καθώς επίσης και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ τους ή την επίτευξη μιας ουσιαστικής και εποικοδομητικής συνεργασίας και επικοινωνίας με τους μαθητές. Τελικά συμβάλλει στην αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

Πέραν της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να δημιουργεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το κατάλληλο παιδαγωγικό και επιστημονικό υπόβαθρο για τους εκπαιδευτικούς ευθύνης του. Συνεπώς ως **επιμορφωτής** φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωσή τους αναλαμβάνοντας σχετικές πρωτοβουλίες σε σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικά προγράμματα ως επιμορφωτής ή και επιμορφούμενος προκειμένου να διατηρεί σε υψηλό επίπεδο το επιστημονικό του υπόβαθρο και να καθίσταται ικανός στον καθοδηγητικό του ρόλο. Παράλληλα καθήκον του αποτελεί η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην από μέρους τους ανάληψη πρωτοβουλιών αυτό-επιμόρφωσης και ενδοσχολικής κατάρτισης. Μέσω αξιολογικών διαδικασιών προτείνει για τους εκπαιδευτικούς - που κρίνει ότι χρειάζονται βελτίωση στην επιστημονική τους κατάρτιση - λύσεις όπως τη σύσταση ειδικών κατά

περίπτωση επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις τρέχουσες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, διδακτικές και τεχνολογικές εξελίξεις ή προσεγγίσεις. Η λειτουργία της επιμόρφωσης συμβάλλει στον εμπλουτισμό - βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και της σχολικής ζωής γενικότερα καθώς και στην παροχή υποδείξεων και οδηγιών σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας. Προωθεί κάθε επιστημονική δράση και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών καθιστώντας τη γνωστή στην υπόλοιπη κοινότητα μέσω της ενσωμάτωσης υποδειγματικών διδασκαλιών - μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων στις διάφορες επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί το βασικό παράγοντα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ως **αξιολογητής** του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου εντάσσεται στα καθήκοντά του να επισημαίνει τις τυχόν αδυναμίες και τις δυσκολίες εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στην περιφέρειά του. Παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί κάθε στόχος όπως αυτός τίθεται μέσα από τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Σε περιπτώσεις αδυναμίας εφαρμογής του έχει τη δυνατότητα να προτείνει την αναίρεση ή την μερική διόρθωση των σχετικών προγραμμάτων. Μέσα στους σκοπούς της αξιολόγησης, και ως αποτέλεσμα αυτής, εντάσσονται επίσης η ενίσχυση των προσωπικών πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης καθώς και η δημιουργία θετικών κινήτρων που αποσκοπούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Σχολικός Σύμβουλος συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου από τον ίδιο αλλά πρωτίστως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τέλος, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών και εφαρμογής των σχετικών διατάξεων.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι το σύνολο των επιμέρους αρμοδιοτήτων ή καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων, τα οποία αναφέρονται στα υπόλοιπα άρθρα του σχετικού νόμου - κυρίως στο άρθρο 9 - μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερες κατηγορίες ανάλογες των παραπάνω λειτουργιών. Ωστόσο, πολλά από αυτά τα καθήκοντα ανάγονται σε περισσότερες της μίας κατηγορίας αφού και οι παραπάνω τέσσερες λειτουργίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

2.1.2 Μέθοδοι επίτευξης των αρμοδιοτήτων

Σημαντικό στοιχείο στην επίτευξη κάθε στόχου αποτελεί η ουσιαστική και επικοινωνιακή συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Το εν λόγω στέλεχος της εκπαίδευσης ασκεί τα καθήκοντά του σε πνεύμα συνεργασίας με συχνές συναντήσεις και επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους φορείς. Ειδικότερα το έργο του επιτυγχάνεται με τις απαραίτητες συσκέψεις καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του ανά σχολείο ή ομάδες. Στις συναντήσεις ανά σχολείο τίθενται κυρίως οι στόχοι και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου ενώ σε όλες δίνεται η δυνατότητα συντονισμού, επαναπροσδιορισμού των στόχων καθώς και της αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικής δράσης. Συχνά οι συσκέψεις έχουν ως σκοπό την ανατροφοδότηση ή τον απολογισμό του έργου.

Ουσιαστικής σημασίας είναι και οι επισκέψεις των Σχολικών Συμβούλων στις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους οι οποίες αποβλέπουν στην ενημέρωσή τους για το επιτελούμενο έργο και την άσκηση των καθοδηγητικών τους καθηκόντων. Σε παρόμοιες περιπτώσεις παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης διδασκαλιών των εκπαιδευτικών καθώς και η οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών από τους ίδιους ή η ανάθεσή τους σε εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν. Γενικά, οι επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου σε σχολεία της περιοχής ευθύνης του μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα σε αυτόν και τους εκπαιδευτικούς και κινήτρων βελτίωσης του παραγόμενου διδακτικού έργου.

Η συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς φορείς μπορεί να αποτελέσει βασική πηγή άντλησης επιστημονικού υλικού το οποίο στη συνέχεια να στηρίζει επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, τα μέλη των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δύνανται να λειτουργήσουν ως φορείς επιμόρφωσης όταν χρησιμοποιηθούν σε επιμορφωτικές δράσεις όπως για παράδειγμα διοργάνωση σεμιναρίων και ημερίδων. Ταυτόχρονα, αποτελούν πηγές για επιστημονική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τάξης αλλά και κίνητρα για επιστημονικές ή ερευνητικές πρωτοβουλίες στο σχολικό περιβάλλον.

2.1.3 Παράγοντες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Στο πολυδιάστατο έργο του ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να ασκήσει τα καθήκοντά του εντός ενός άκρως ανταγωνιστικού και απαιτητικού περιβάλλοντος όπως αυτό της

εκπαίδευσης. Η ανταγωνιστικότητα οφείλεται στις συνεχείς μεταβολές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού, οικονομικού γίνεσθαι καθώς επίσης και της “εισβολής” των τεχνολογιών στην κοινωνία των ανθρώπων. Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, έναν οργανισμό και η επιβίωσή του ως παραγωγικός θεσμός με ουσιαστική συμβολή στη γνωστική, πνευματική και ψυχική διαμόρφωση του ατόμου εξαρτάται από το βαθμό που το ίδιο παρακολουθεί και ανταποκρίνεται στα νέα και συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα ή περιβάλλοντα.

Σημαντικό στοιχείο στο σχολείο αποτελεί η παρουσία του ανθρώπινου παράγοντα (ως ανθρώπινο κεφάλαιο στο σύγχρονο μάνατζμεντ) και ενός συνόλου στόχων, οδηγιών και στρατηγικών που απορρέουν από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και τις διαδικασίες της σχολικής τάξης. Ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να συνεργαστεί με μια ομάδα εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του δηλαδή να αξιοποιήσει το ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω μιας αποτελεσματικής διαχείρισης και ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων. Κάθε εκπαιδευτικός, ως αυτόνομη προσωπικότητα, αναδεικνύει τις δικές του προσδοκίες, εμπειρίες, αντιλήψεις ή στάσεις όταν κινείται στο χώρο αυτό και συνυπάρχει, σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, με διαφορετικά άτομα τα οποία έχουν διαφορετικές αρμοδιότητες, υποχρεώσεις και δικαιώματα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές “γεννούν” συμπεριφορές ως αποτέλεσμα των προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων και των χαρακτηριστικών του οργανισμού, η κατανόηση των οποίων οδηγεί γρήγορα στη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς του μέσα στον οργανισμό.

3 Η έρευνα

3.1 Συλλογή του δείγματος

Για το σκοπό της έρευνας συντάχθηκε και διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 10 ερωτήματα τα οποία αφορούσαν σε δυο βασικά επίπεδα διερεύνησης του ίδιου ζητήματος¹⁵. Σε αυτό έλαβαν μέρος 50 γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ06 (Αγγλικών) οι οποίες διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα σε δημόσια σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα, για λόγους μεγαλύτερης αξιοπιστίας των εξαγόμενων συμπερασμάτων, περιορίστηκε στο ένα φύλο επειδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αυτό αντικείμενο (ΠΕ06) είναι γυναίκες. Τα εν λόγω ερωτηματολόγια απεστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικές μονάδες αλλά και σε προσωπικούς λογαριασμούς εκπαιδευτικών επιχειρώντας μια ισοκατανομή στη λήψη των απαντήσεων στις παραπάνω βαθμίδες. Η έννοια της ισοκατανομής αφορούσε σε διαφορετικά επίπεδα της έρευνας αλλά και του σώματος των συμμετεχουσών σε αυτή.

Συγκεκριμένα, ως προς τις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί 16 ερωτηματολόγια - ποσοστό 32% - απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς οι οποίες διδάσκουν σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, 17 και ποσοστό 34% σε Γυμνάσια και 17 - ποσοστιαία αναλογία 34% - σε Δημοτικά Σχολεία. Επίσης, δόθηκε σημασία στα χρόνια υπηρεσίας κάθε συναδέλφου για την αποφυγή αλλοίωσης των δεδομένων και κατά συνέπεια των συμπερασμάτων της έρευνας. Όσον αφορά στην εμπειρία και την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην έρευνα έλαβαν μέρος 29 γυναίκες εκπαιδευτικοί - ποσοστό 54% - με προϋπηρεσία έως 10 χρόνια, 24 - ποσοστό 48% - με προϋπηρεσία έως 20 χρόνια και 12 - ποσοστό 24% με προϋπηρεσία έως 30 έτη. Ως προς τη χωροταξική κατανομή των απαντηθέντων ερωτηματολογίων ο κύριος όγκος συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της Ηπείρου ενώ συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από την περιοχή της Αττικής, της υπόλοιπης Στερεάς Ελλάδας, της Θεσσαλίας, της Μακεδονίας και της Πελοποννήσου. Προσβλέποντας σε μια ακριβέστερη αποτύπωση των δεδομένων προς μελέτη, τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια αποφασίστηκε να αποσταλούν κατά την χρονική περίοδο του Ιανουαρίου -

¹⁵ Το σχετικό ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο σύνολό του στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Φεβρουαρίου 2015 - διάρκεια δευτέρου εκπαιδευτικού τριμήνου και μεσούντος του σχολικού έτους - όπου η διδακτική διαδικασία βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη και εξέλιξη.

Σε ένα γενικό επίπεδο διερευνήθηκε η στάση (attitude) των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπηρεσία τους και ο βαθμός στον οποίο αυτή συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική τους αξιοποίηση. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερώτημα τίθεται στις εκπαιδευτικούς ο προβληματισμός κατά πόσο θεωρούν ότι το σχολείο ως οργανισμός μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και αξιοποίηση ως εκπαιδευτικοί. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, σχετιζόμενο άμεσα με το πρώτο ερώτημα, οι συμμετέχουσες καλούνται να απαντήσουν εάν πιστεύουν ότι η υπηρεσία τους αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό και σχολικό περιβάλλον σε σχέση πάντα με τις διαμορφούμενες ανάγκες, γνώσεις καθώς και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Προχωρώντας στο βασικό ζήτημα της παρούσας έρευνας - το οποίο είναι η υποκίνηση - δίνεται μία σύντομη σκιαγράφηση της έννοιας αυτής και ερωτώνται οι συμμετέχουσες εάν διακρίνονται στη υπηρεσία τους γενικά και στη διοίκησή της ειδικότερα στοιχεία που μπορούν να εξασφαλίσουν την υποκίνηση στον εργασιακό τους χώρο. Σε ένα τέταρτο ερώτημα ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να κατατάξουν τις τρεις βασικές ομάδες αναγκών σύμφωνα με την σπουδαιότητάς τους και η ικανοποίηση των οποίων θεωρείται βασική πηγή δύναμης στον εργασιακό τους χώρο. Τέλος, στο πέμπτο ερώτημα του πρώτου μέρους οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να αποτυπώσουν το βαθμό στον οποίο φαίνεται ότι η υπηρεσία τους γενικά και το σχολείο τους ειδικότερα ικανοποιεί οι παραπάνω ανάγκες.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώσαμε σε ειδικότερα θέματα της υποκίνησης μελετώντας δυο βασικές θεωρίες των αναγκών οι οποίες κατηγοριοποιούνται στις θεωρίες περιεχομένου (content theories) ανιχνεύοντας τη στάση των εκπαιδευτικών σε αυτές¹⁶. Η επιλογή αυτών για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγινε επειδή η εν λόγω κατηγορία θεωριών εστιάζει στο άτομο, στις βασικές του ανάγκες - φυσικές και/ή ψυχολογικές - και πώς αυτές ιεραρχούνται. Οι ίδιες θεωρίες μελετούν τα στοιχεία ή κίνητρα τα οποία ενισχύουν τη διάθεση του ατόμου για υψηλότερη παραγωγικότητα ή απόδοση και παράλληλα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στην προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Εστιάζουν δε στο ρόλο του προσώπου - ηγέτη να προσδιορίσει τις ανάγκες του εργαζομένου - εκπαιδευτικού για ένα περιβάλλον θετικά αποδεκτό το οποίο εν τέλει θα

¹⁶ Οι συγκεκριμένες θεωρίες έχουν ήδη αναλυθεί στα κεφάλαια 1.2, 1.2.1 ΚΑΙ 1.2.2 της παρούσας έρευνας.

συμβάλλει στην υποκίνηση των εμπλεκομένων στη διδακτική διαδικασία και στη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος. Παράλληλα οι έννοιες της ανάγκης για επιτεύγματα (need for achievement), για σχέσεις - δεσμό (need for affiliation) ή για δύναμη - επιρροή (need for power) οι οποίες αφορούν τη θεωρία των “κεκτημένων αναγκών” καθώς επίσης οι παράγοντες της “υγιεινής” ή “διατήρησης” και οι εσωτερικοί παράγοντες (intrinsic job conditions) ή κίνητρα υποκίνησης οι οποίες αφορούν τη θεωρία των “δύο παραγόντων” αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς στοιχεία εύκολα αναγνωρίσιμα στην επαγγελματική τους καθημερινότητα. Συνεπώς, αυτός ο παράγοντας αναγνωρισιμότητας των εννοιών και του περιεχομένου τους θεωρούμε ότι διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων δεδομένου ότι στο σύνολό της η έρευνα στηρίχτηκε στη διανομή ενός ερωτηματολογίου και συγκέντρωση στοιχείων από αυτό.

Τα ερωτήματα 6 και 7 επικέντρωσαν στη θεωρία του McClelland γνωστή ως θεωρία των κεκτημένων αναγκών και διερευνήθηκε αρχικά ο βαθμός σπουδαιότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις παραπάνω ανάγκες σε σχέση με τον εργασιακό τους χώρο. Σε δεύτερο επίπεδο καταγράφηκε ο βαθμός ικανοποίησης τον οποίο εισπράττουν οι ερωτούμενες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα αναφορικά με τη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland. Στη συνέχεια, μέσα από τα ερωτήματα 8 και 9 καταγράφεται η στάση των εκπαιδευτικών στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg ή αλλιώς τη θεωρία των παραγόντων της παρακίνησης - υγιεινής. Τόσο στην πρώτη κατηγορία της θεωρίας των δύο παραγόντων, της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (**Hygiene – maintenance Factors**) όσο και στη δεύτερη, των **εσωτερικών παραγόντων (intrinsic job conditions)** ως **κίνητρα υποκίνησης (Motivator factors)** οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καταδεικνύουν τη θέση τους για το βαθμό που και εδώ η υπηρεσία τους και ιδιαίτερα η διοίκηση της συμβάλλει στην ικανοποίηση των απαραίτητων παραγόντων οι οποίοι οδηγούν στο αίσθημα της μη δυσαρέσκειας στην πρώτη κατηγορία και της ικανοποίησης -υποκίνησης στη δεύτερη. Τέλος, στο ερώτημα 10 ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να ονομάσουν τέσσερα - σημαντικά κατά την άποψή τους - κίνητρα τα οποία εξασφαλίζοντας ο Σχολικός Σύμβουλος της ειδικότητάς τους θα μπορούσαν να προσδώσουν υποκινητική δύναμη στον εργασιακό τους χώρο και τη διδακτική πράξη.

Μετά την συλλογή των ερωτηματολογίων προχωρήσαμε στη σχετική αποδελτίωσή τους σε πίνακες με τη βοήθεια του προγράμματος Excel της Microsoft. Αφού έγινε η καταγραφή των απαντήσεων με τη μορφή αριθμητικών δεδομένων σε πίνακες, προχωρήσαμε στον

υπολογισμό τους σε μορφή ποσοστιαίας επί τοις εκατό αναλογίας. Τέλος, σχηματοποιήσαμε τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σε γραφήματα για την καλύτερη απεικόνιση, μελέτη και κατανόησή τους.

3.2 Ανάλυση ερωτηματολογίου

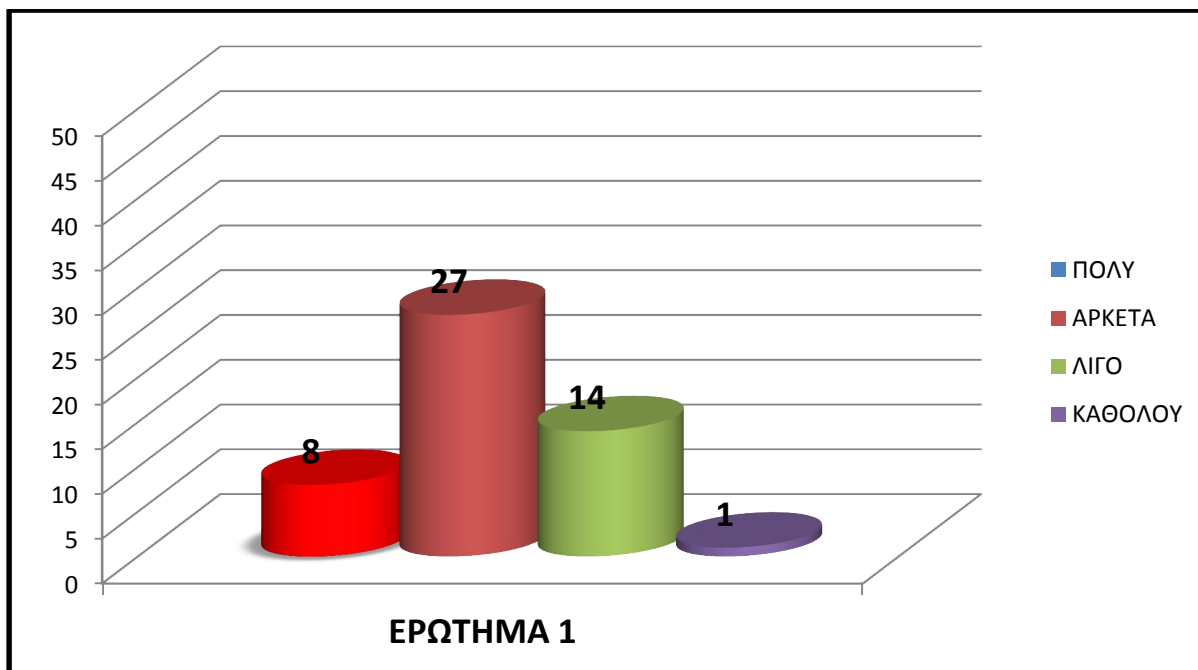
3.2.1 Ερώτημα 1

Το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου αφορούσε στο βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο ως οργανισμός έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι το 54% των ερωτηθέντων, δηλαδή 27 στις 50 εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι το σχολείο μπορεί σε αρκετό βαθμό να ικανοποιήσει το όραμα του δασκάλου για προσωπική ανάπτυξη και να προωθήσει την αξιοποίησή του. Το 28% - 14 από τους 50 συναδέλφους - θεωρούν ότι η συμβολή του σχολείου περιορίζεται σε μικρό βαθμό και ως παράγοντας ανάπτυξης και αξιοποίησης στηρίζει λίγο τον εκπαιδευτικό. Μόλις 8 εκπαιδευτικοί - 16% - καταδεικνύουν τη συμβολή του σχολείου σημαντική αφού θεωρείται ότι συμβάλλει πολύ στα παραπάνω ενώ μία ερωτηθείσα - 2% - υποστηρίζει την απουσία δυνατότητας του σχολείου να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού.

Εάν παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως αριθμητικά αποτελέσματα στο σχετικό ερώτημα, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μάλλον μια μετριοπαθή ως αρνητική θέση - σε ποσοστό 84% - σχετικά με τη δυνατότητα του σχολείου να αξιοποιήσει το δάσκαλο ως ένα ανθρώπινο κεφάλαιο και να αποτελέσει δημιουργικό παράγοντα για προσωπική ανάπτυξη.

Πίνακας 1: Η συνεισφορά του σχολείου στην ανάπτυξη & αξιοποίηση του εκπαιδευτικού

ΕΡΩΤΗΜΑ 1: Το σχολείο συνεισφέρει στην προσωπική σας ανάπτυξη και αξιοποίηση ως εκπαιδευτικό.				
	<i>Πολύ</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Καθόλου</i>
Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών	8	27	14	1
Ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία	16%	54%	28%	2%



Εικόνα 1: Η απεικόνιση στο χώρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεισφορά του σχολείου στην ανάπτυξη & αξιοποίηση τους.

3.2.2 Ερώτημα 2

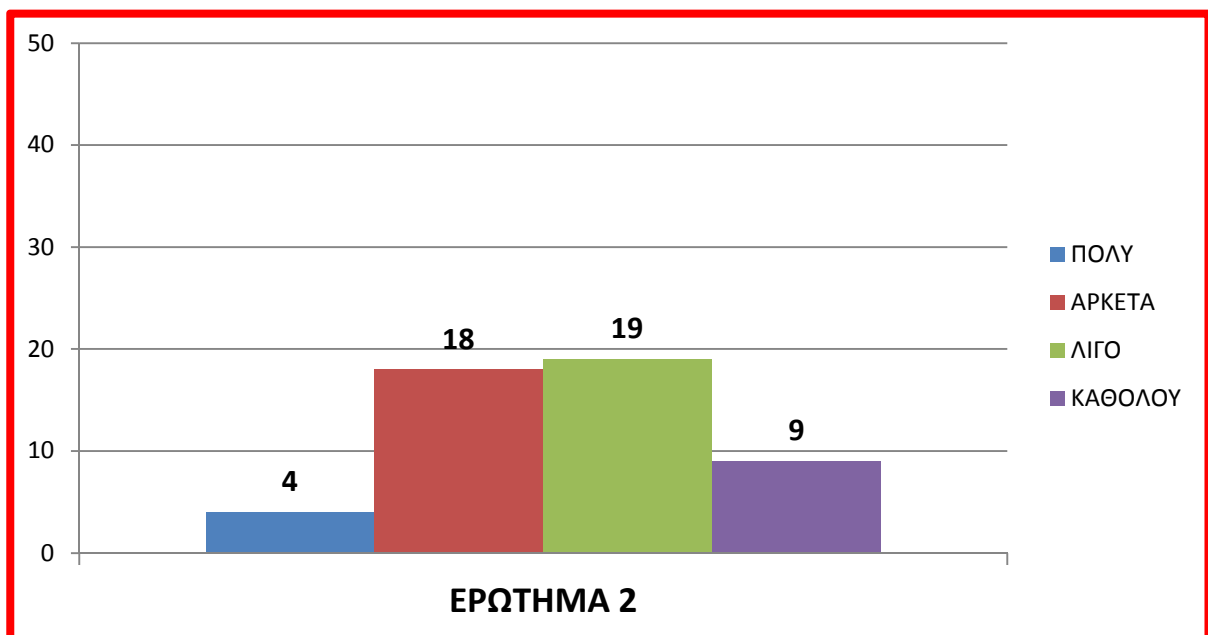
Ένα βασικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης και του εργασιακού γενικότερα όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο 2.1.3 αποτελεί το φαινόμενο της μη σταθερότητας. Ειδικά στη σύγχρονη εποχή οι νέες τεχνολογίες και η βιομηχανική - επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη επιφέρουν ραγδαίες μεταβολές. Στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας αυτής εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο το σχολείο ως οργανισμός και υπηρεσία δύναται να αφογκράζεται τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Στις πενήντα απαντήσεις που καταγράφηκαν παρατηρούμε ότι 4 εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 8% θεωρούν ότι η υπηρεσία αντιλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό - “πολύ” - τις αλλαγές στον εργασιακό εκπαιδευτικό χώρο. Το 36% - 18 εκπαιδευτικοί στους 50 - δηλώνουν ότι η υπηρεσία τους αντιλαμβάνεται σε “αρκετό” βαθμό τις εργασιακές αλλαγές ενώ το 38% - 19 εκπαιδευτικοί - θεωρεί ότι η υπηρεσιακή αντίληψη περιορίζεται σημαντικά και χαρακτηρίζεται ως “λίγη”. Τέλος 9 συνάδελφοι - 18% επί του συνόλου των συμμετεχόντων - δηλώνουν ότι δεν θεωρούν την υπηρεσία ικανή να εντοπίζει τις εργασιακές και εκπαιδευτικές μεταβολές στο χώρο του σχολείου.

Και στο δεύτερο ερώτημα παρατηρούμε ότι οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται επιφυλακτικά έως αρνητικά - από “αρκετά” έως “καθόλου” (σύνολο 92%) - σχετικά με το ζήτημα αν η υπηρεσία είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το απαιτητικό, ρευστό και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του σχολείου όσον αφορά στο εργασιακό και το παιδαγωγικό επίπεδο.

Πίνακας 2: Ο βαθμός αντίληψης των αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.

ΕΡΩΤΗΜΑ 2: Η υπηρεσία σας αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.				
	<i>Πολύ</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Καθόλου</i>
Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών	4	18	19	9
Ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία	8%	36%	38%	18%



Εικόνα 2: Η απεικόνιση στο χώρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό αντίληψης των αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.

3.2.3 Ερώτημα 3

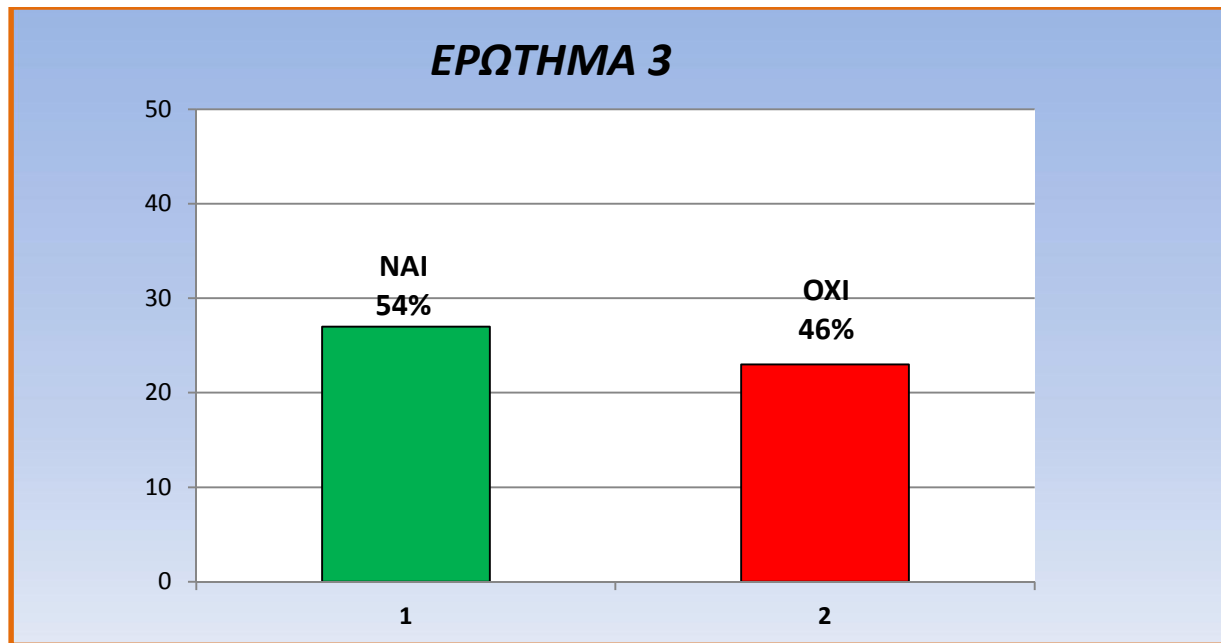
Ένας σημαντικός προβληματισμός ο οποίος τέθηκε στις ερωτούμενες της έρευνας αφορά στην ίδια την έννοια της υποκίνησης και συγκεκριμένα σε ποιο βαθμό η διοίκηση της εκπαίδευσης προσφέρει κίνητρα τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποκινητικά στους εκπαιδευτικούς. Στο ερώτημα αυτό οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί τίθενται μάλλον θετικά και θεωρούν σε ποσοστό 54% - 27 εκπαιδευτικοί στο σύνολο των 50 - ότι η διοίκηση προσφέρει ή εξασφαλίζει στοιχεία τα οποία και θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρα προς την κατεύθυνση της υποκίνησής τους ως εργαζόμενοι και παιδαγωγοί. Αντίθετα, 23 άτομα - 46% επί του συνόλου - πιστεύουν ότι η υπηρεσία τους δεν παρέχει στοιχεία υποκίνησης στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Πίνακας 3: Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων υποκίνησης από την Διοίκηση στον εργασιακό τους χώρο.

ΕΡΩΤΗΜΑ 3: Υποκίνηση είναι το σύνολο των ενεργειών - κινήτρων της Διοίκησης να προκαλέσει ή να διατηρήσει τη διάθεση των εργαζομένων να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο. Υπάρχουν στοιχεία υποκίνησης από τη διοίκηση στο δικό σας εργασιακό χώρο;		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών	27	23
Ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία	54%	46%

Συγκρίνοντας τα τρία πρώτα γενικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ερωτώμενες εκπαιδευτικοί αποδέχονται - σε οριακό ποσοστό - την ύπαρξη υποκινητικών κινήτρων από την πλευρά της διοίκησης. Ωστόσο, μελετώντας τα αριθμητικά στοιχεία των δύο πρώτων ερωτημάτων οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν έναν ενδιασμό ή αμφισβητούν το γεγονός ότι το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική τους ανάπτυξη και αξιοποίηση ως εκπαιδευτικοί και τούτο διότι η υπηρεσία δε φαίνεται να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες,

γνώσεις και το βιοτικό επίπεδό τους. Συμπερασματικά, το υποκινητικό στοιχείο υπάρχει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά μάλλον το ίδιο το σχολείο αδυνατεί να το εκμεταλλευτεί προς όφελος του ανθρώπινου δυναμικού του μετατρέποντας το σε αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων του.



Εικόνα 3: Η απεικόνιση στο χώρο της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων υποκίνησης από τη Διοίκηση στον εργασιακό τους χώρο.

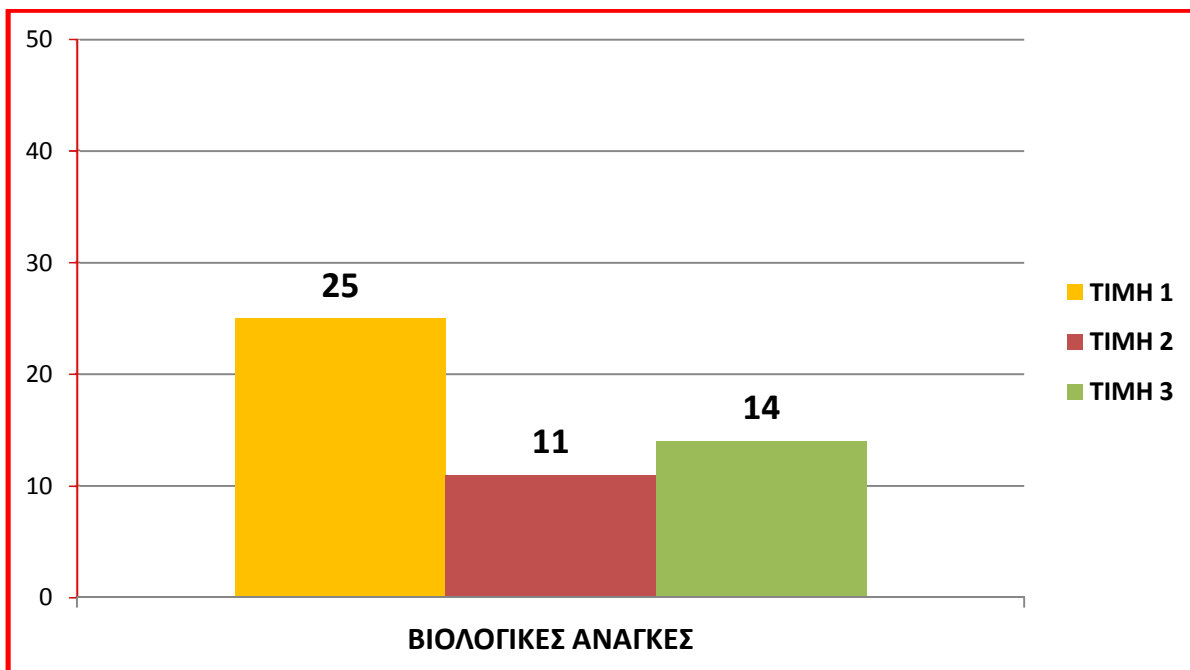
3.2.4 Ερώτημα 4

Στο ερώτημα 4 διερευνώνται οι τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες έλαβαν μέρος στην έρευνα όσον αφορά στις βασικές παρακίνητικές δυνάμεις όπως αυτές αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 1.1.3 και εμφανίζονται ως ομαδοποιημένες βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες. Συγκεκριμένα το ερώτημα 4 ζητούσε από τις συμμετέχουσες να κατατάξουν κατά σειρά σπουδαιότητας (3–1) τις παραπάνω ανάγκες στον εργασιακό τους χώρο αποδίδοντας το μεγαλύτερο βαθμό (3) σε αυτή την οποία θεωρούν σημαντικότερη. Όσον αφορά στις **βιολογικές ανάγκες** οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% - 25 άτομα στο σύνολο των 50 - απέδωσαν σε αυτές τη χαμηλότερη τιμή (1), 11 εκπαιδευτικοί - ποσοστό 22% - τη μέση τιμή (2) ενώ το 28% - 14 εκπαιδευτικοί - την υψηλότερη τιμή (3). Σε δεύτερο επίπεδο καταγράφηκαν οι αποδιδόμενες τιμές στις **κοινωνικές ανάγκες**. Όπως καταδεικνύεται και από τον παρακάτω σχετικό πίνακα (πίνακας 4), 14 εκπαιδευτικοί σε

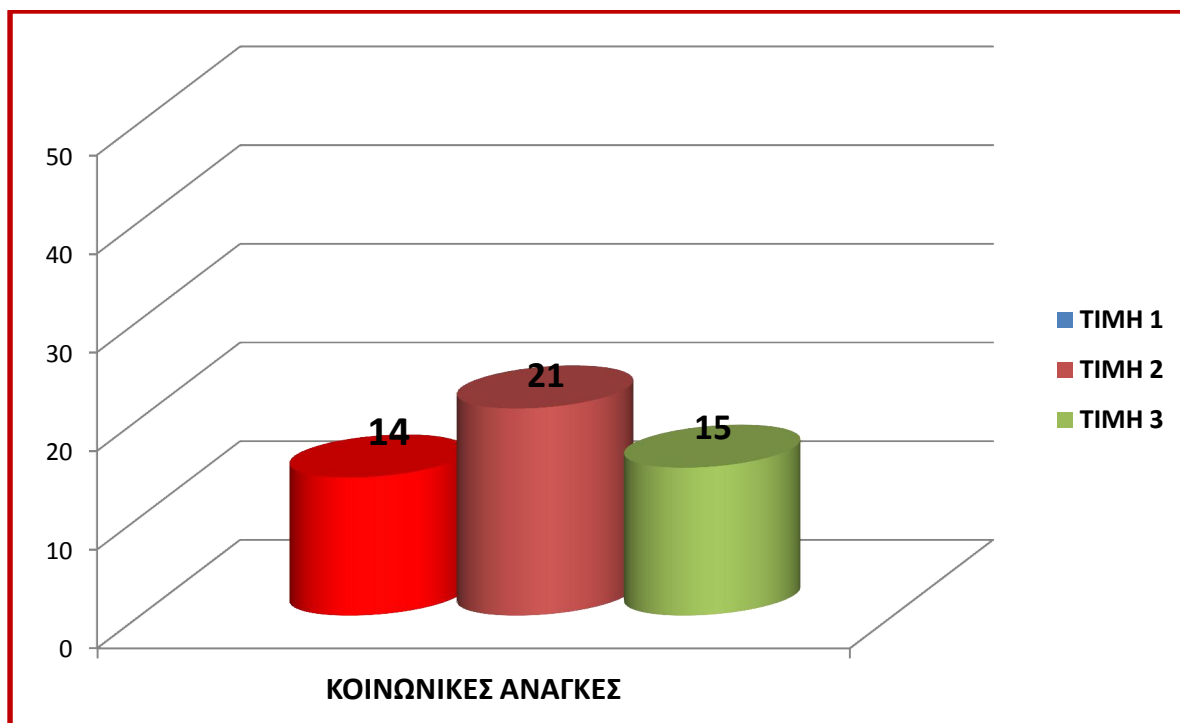
ποσοστό 28% απέδωσαν στις κοινωνικές ανάγκες τη χαμηλότερη τιμή (1), το 42% των συμμετεχουσών - 21 άτομα - τη μέση τιμή (2) και την υψηλότερη το 30% που αντιστοιχεί σε 15 εκπαιδευτικούς στο σύνολο των 50 που ερωτήθηκαν. Στο τελευταίο επίπεδο των αναγκών στο οποίο εντάσσονται οι **ψυχολογικές ανάγκες**, καταγράφηκε μια σχετική αντιστροφή της τάσης απόδοσης τιμής στα σχετικά κίνητρα σε σχέση με κείνες των βιολογικών. Συμπερασματικά, το 26% και 13 εκπαιδευτικοί επί του συνόλου των 50 απέδωσαν στις ψυχολογικές ανάγκες τη χαμηλότερη τιμή (1), ενώ το 32% και 16 άτομα τη μέση τιμή (2). Με την ποσοστιαία απόδοση του 42% - 21 ακόμη άτομα, απέδωσαν στις παραπάνω ανάγκες την υψηλότερη τιμή (3).

Πίνακας 4: Η απόδοση σπουδαιότητας των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

ΕΡΩΤΗΜΑ 4: Κατατάζετε κατά σειρά σπουδαιότητας (3-1) τις παρακάτω ανάγκες στον εργασιακό σας χώρο. Αποδώστε τη μεγαλύτερη τιμή σε αυτή την οποία θεωρείτε σημαντικότερη.	Σε σύνολο 50 εκπ/κών	ΒΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	
	ΤΙΜΗ 1	25	50%	14	28%	13	26%
	ΤΙΜΗ 2	11	22%	21	42%	16	32%
	ΤΙΜΗ 3	14	28%	15	30%	21	42%



Εικόνα 4: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των βιολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 5: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των κοινωνικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

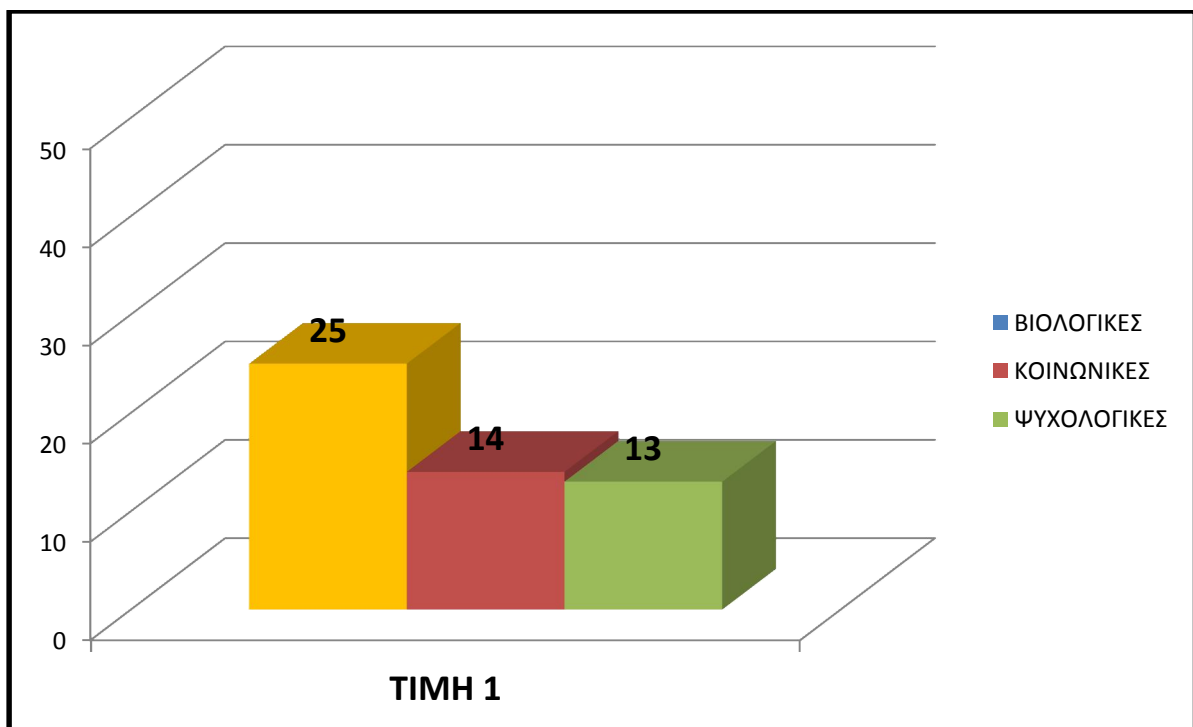


Εικόνα 6: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας των ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

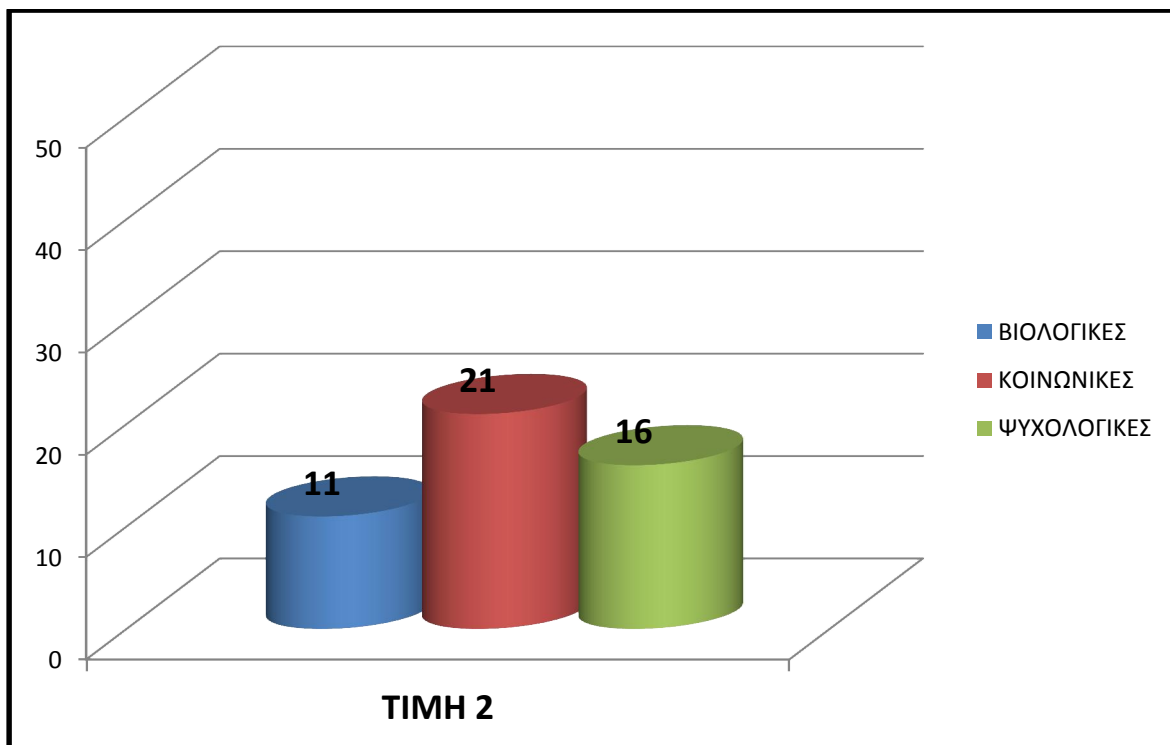
Μια διαφορετική προσέγγιση των αριθμητικών δεδομένων - απαντήσεων του ερωτήματος 4 μπορεί να μας καταδείξει ενδιαφέροντα συμπεράσματα εάν μελετήσουμε παράλληλα τις τρεις ομαδοποιημένες ανάγκες ως προς κάθε αποδιδόμενη τιμή ξεχωριστά. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε ότι η τιμή 1 ένα αποδόθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό στις βιολογικές ανάγκες, η τιμή 2 στις κοινωνικές ενώ η τιμή 3 στις ψυχολογικές. Συγκεκριμένα, 21 άτομα - ποσοστό 42% - σύμφωνα με την έρευνα, θεωρούν τις ψυχολογικές ανάγκες ως πιο βασικό κίνητρο υποκίνησης έναντι 15 εκπαιδευτικών - αναλογία 30% - που θεωρούν τις κοινωνικές ανάγκες πιο σημαντικές και 28% - 14 εκπαιδευτικοί - τις βιολογικές. Όσον αφορά στη μέση τιμή 2, αυτή σε μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων - 42% και 21 εκπαιδευτικοί - αποδίδεται στις κοινωνικές ανάγκες έναντι 16 εκπαιδευτικών - 32% - στις ψυχολογικές και 14 - 28% - στις βιολογικές. Τέλος, η χαμηλή τιμή 1 παρατηρούμε να αποδίδεται από 25 εκπαιδευτικούς - 50% - στις βιολογικές ανάγκες, από 14 - 28% - στις κοινωνικές και 13 - ποσοστό 26% - στις ψυχολογικές.

Η παραπάνω ανάλυση καταδεικνύει το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί μάλλον επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις ψυχολογικές ανάγκες και τα κίνητρα που απορρέουν από αυτές. Συνεπώς, οι άλλες ανάγκες - όπως οι βιολογικές και οι κοινωνικές - εμφανίζονται

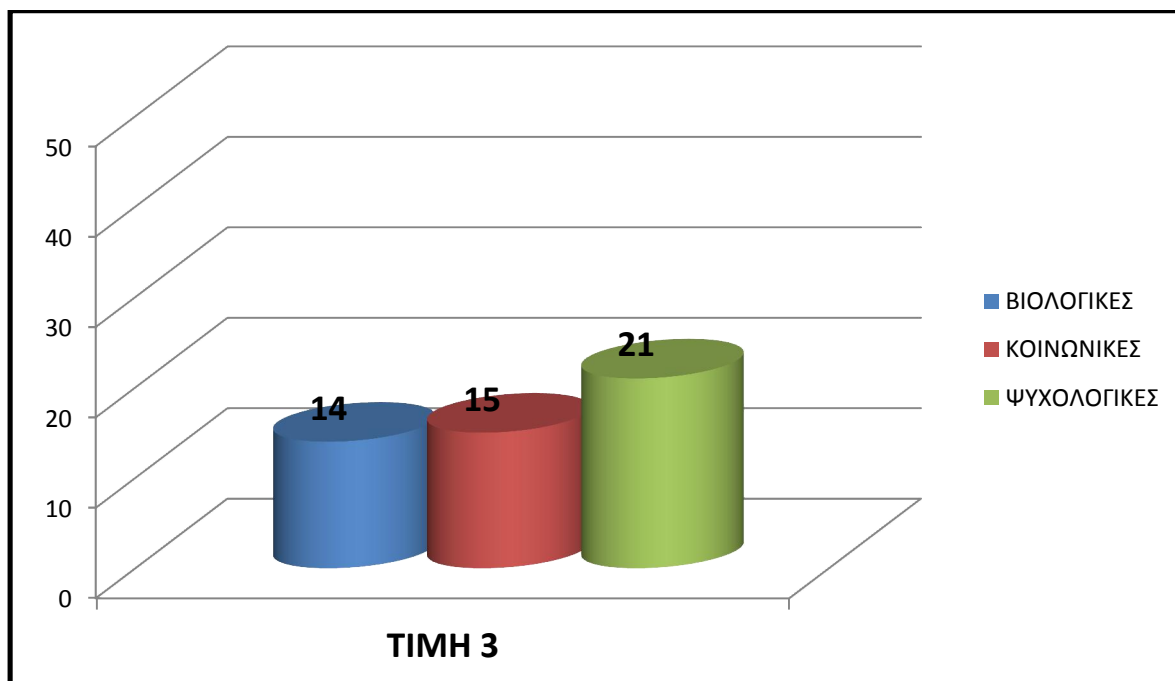
ως ήσσονος σημασίας. Η συγκεκριμένη στάση συσχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό αλλά και γενικότερο το κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός ως εργαζόμενος και πολίτης. Η ρευστότητα του προαναφερόμενου περιβάλλοντος σίγουρα καθιστά και τα αποτελέσματα της έρευνας μεταβλητά στο χωροχρόνο, στοιχείο που σημαίνει ότι μια μελλοντική έρευνα κάτω από διαφορετικές συνθήκες ίσως αναδείκνυε διαφορετικά αποτελέσματα. Παράλληλα όμως, η παραπάνω παρατήρηση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό στοιχείο συνεχούς έρευνας προκειμένου στο εργασιακό περιβάλλον να ανιχνεύονται οι προτεραιότητες των εργαζομένων αναφορικά με τις βασικές ανάγκες και υποκινητικές δυνάμεις και να βελτιώνεται ή να αναδιαμορφώνεται η εκάστοτε πολιτική - διοίκηση ενός οργανισμού ή μιας εταιρίας, εν προκειμένω του σχολείου.



Εικόνα 7: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 1 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 8: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 2 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 9: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης τιμής 3 των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

3.2.5 Ερώτημα 5

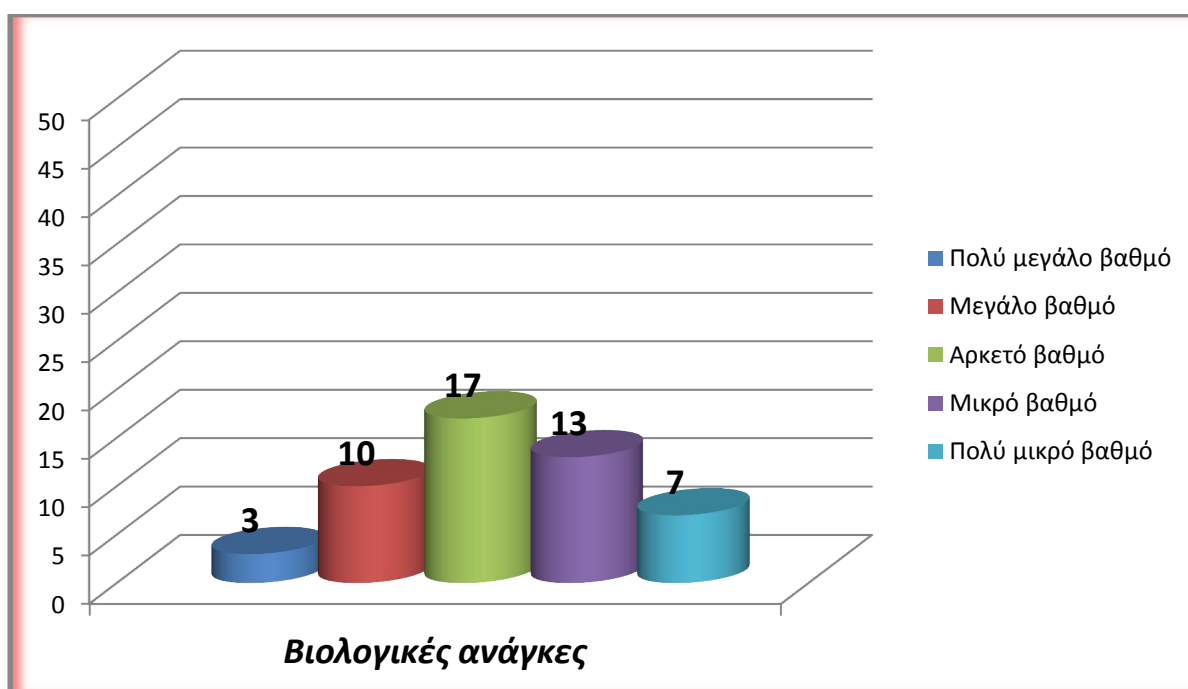
Στο επόμενο ερώτημα που αφορά επίσης στις βασικές ανάγκες και υποκινητικές δυνάμεις, οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν το βαθμό στον οποίο οι εν λόγω ανάγκες ικανοποιούνται από την υπηρεσία τους γενικά και το σχολείο τους ειδικότερα. Και στο ερώτημα αυτό παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το σχολείο καλύπτει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα, 18 εκπαιδευτικοί - ποσοστό 36% επί του συνόλου - δηλώνουν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τις ψυχολογικές τους ανάγκες σε μεγάλο βαθμό ενώ το 26% - 13 εκπαιδευτικοί - σε αρκετό. Μόλις 2 - 4% - θεωρούν ότι οι ψυχολογικές τους ανάγκες ικανοποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό, 4 ερωτηθείσες - 8% - σε μικρό βαθμό και ένα σημαντικό ποσοστό 26% δηλαδή 13 εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η υπηρεσία τους και το σχολείο ικανοποιεί τις ψυχολογικές τους ανάγκες.

Αντίθετα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5, οι βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες τους φαίνεται να ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό. Το 34% - 17 άτομα - για τις βιολογικές και 36% - 18 άτομα - για τις κοινωνικές δηλώνουν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις αντίστοιχες ανάγκες τους σε αρκετό βαθμό. Όσον αφορά στις βιολογικές ανάγκες, 3 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 6% φαίνεται να ικανοποιούνται από το σχολείο σε πολύ μεγάλο βαθμό, 10 άτομα - 20% - σε μεγάλο βαθμό, 26% και 13 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό ενώ τέλος 7 σε ποσοστό 14% δηλώνουν ότι η υπηρεσία τους μπορεί να ικανοποιήσει τις βιολογικές τους ανάγκες σε πολύ μικρό βαθμό. Τέλος, στο επίπεδο των κοινωνικών αναγκών 6 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 12% δήλωσαν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες τους αυτές σε πολύ μεγάλο βαθμό, 34% - 17 άτομα - σε μεγάλο βαθμό, 6 και 3 εκπαιδευτικοί - 12% και 6% - πιστεύουν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τις κοινωνικές τους ανάγκες σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό αντίστοιχα.

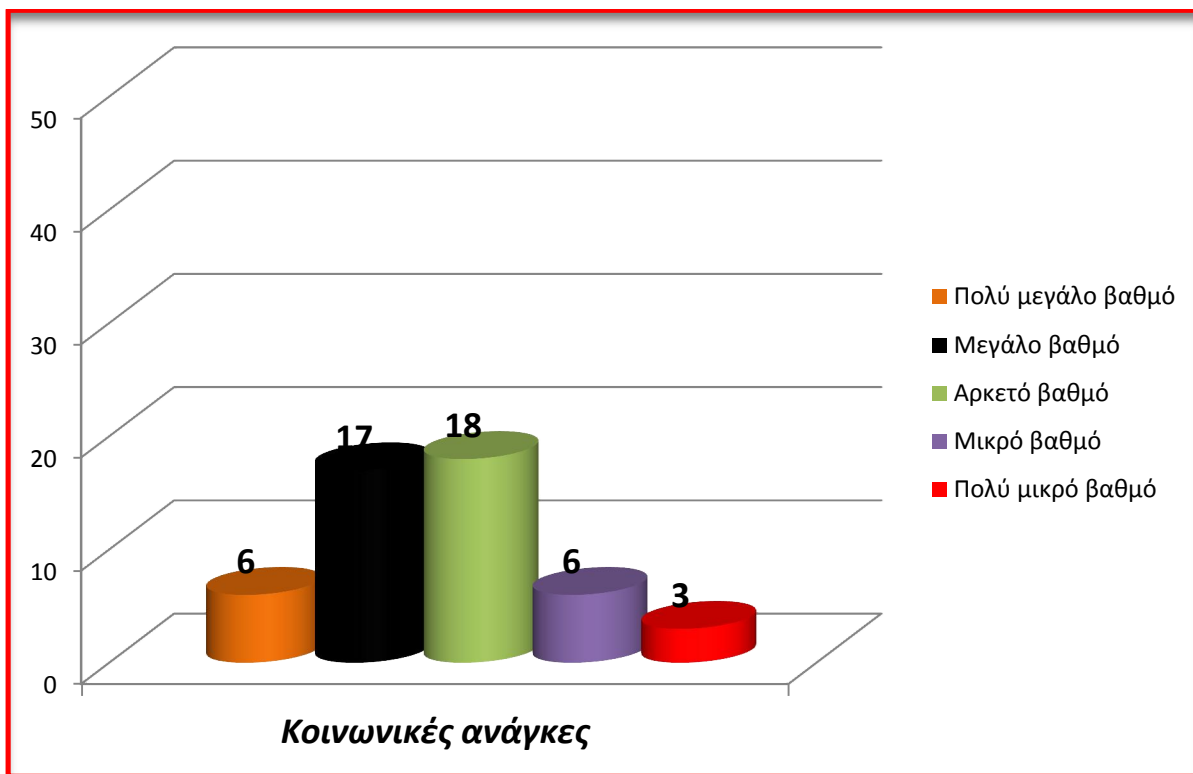
Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι και οι τρεις ομάδες των αναγκών ικανοποιούνται σε ένα σχετικά θετικό ποσοστό αφού ο κύριος όγκος των συμμετεχουσών απαντά θετικά σε ένα φάσμα από τον χαρακτηρισμό “Σε μεγάλο βαθμό” ως και “Σε αρκετό βαθμό”.

Πίνακας 5: Η απόδοση βαθμού ικανοποίησης των βασικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

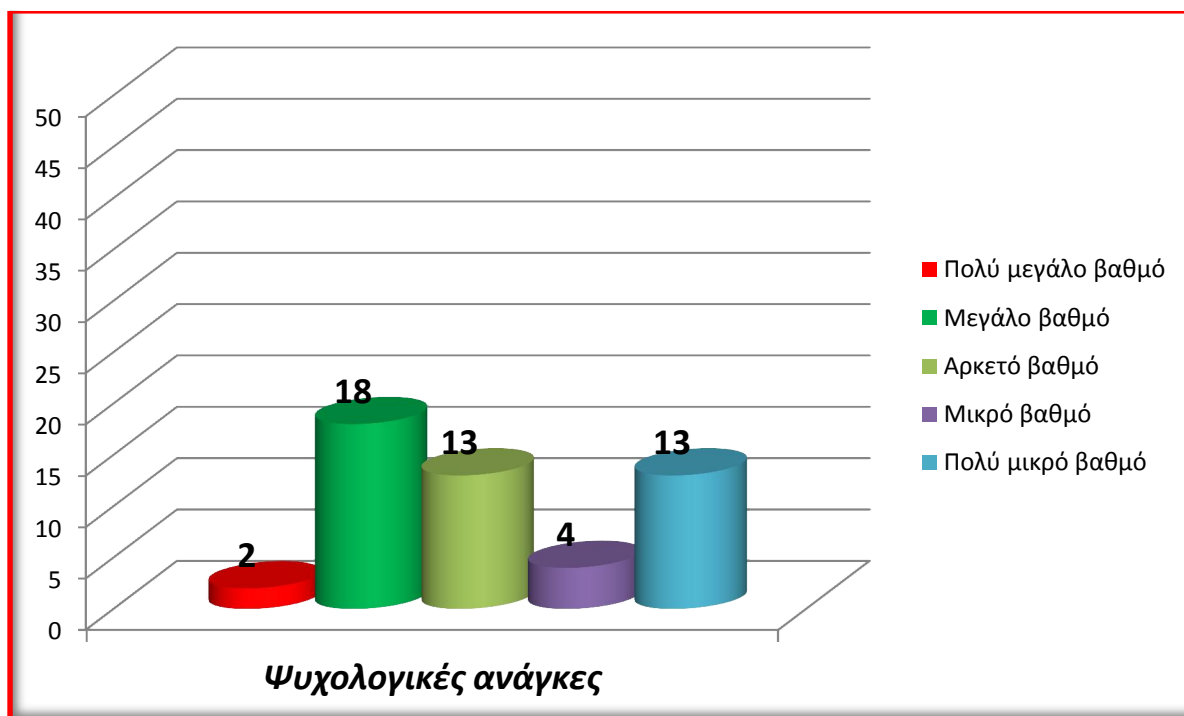
ΕΡΩΤΗΜΑ 5: Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω ανάγκες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα;	Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών & επί τοις εκατό αναλογία									
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε αρκετό βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε πολύ μικρό βαθμό	
Βιολογικές ανάγκες	3	6%	10	20%	17	34%	13	26%	7	14%
Κοινωνικές ανάγκες	6	12%	17	34%	18	36%	6	12%	3	6%
Ψυχολογικές ανάγκες	2	2%	18	36%	13	26%	4	8%	13	26%



Εικόνα 10: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 11: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 12: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

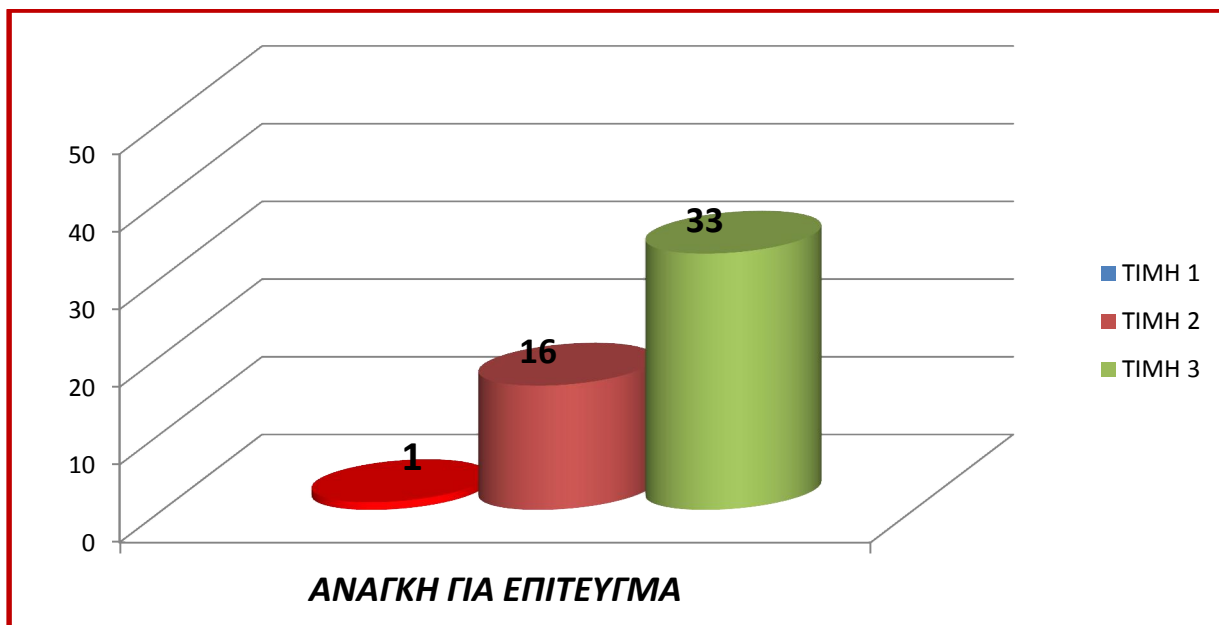
3.2.6 Ερώτημα 6 & 7

Στα ερωτήματα 6 και 7 ερευνήθηκαν οι στάσεις και ο βαθμός ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στη θεωρία του McClelland γνωστή ως θεωρία των κεκτημένων αναγκών. Στην ερώτηση 6 ζητήθηκε να κατατάξουν κατά σειρά σπουδαιότητας (3–1) τις ανάγκες στον εργασιακό τους χώρο όπως αυτές περιγράφονται στην προαναφερθείσα θεωρία αποδίδοντας το μεγαλύτερο βαθμό (3) σε αυτή την οποία θεωρούν σημαντικότερη.

Πίνακας 6: Η απόδοση σπουδαιότητας των επιμέρους αναγκών στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

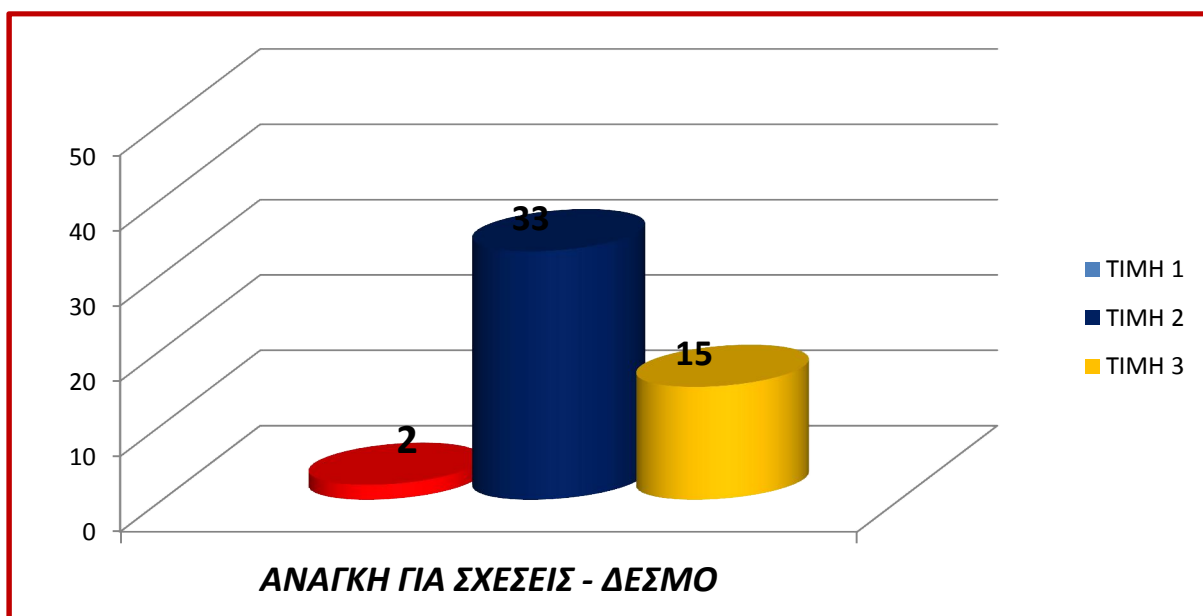
ΕΡΩΤΗΜΑ 6: Κατατάξτε κατά σειρά σπουδαιότητας (3-1) τις παρακάτω ανάγκες στον εργασιακό σας χώρο. Αποδώστε το μεγαλύτερο βαθμό σε αυτή που θεωρείτε σημαντικότερη.	Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών & επί τοις εκατό αναλογία								
	Ανάγκη για επίτευγμα σε τιμές:			Ανάγκη για σχέσεις - δεσμό σε τιμές:			Ανάγκη για δύναμη ή επιρροή σε τιμές:		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	16	33	2	33	15	47	1	2
2%	32%	66%	4%	66%	30%	92%	2%	4%	

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την **ανάγκη για επίτευγμα** 33 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 66% αποδίδουν στην ανάγκη αυτή το μέγιστο βαθμό σπουδαιότητας 3, 16 άτομα - ποσοστό 32% - τη μέση τιμή 2, ενώ μόλις ένα άτομο την τιμή 1 σε αναλογία επί τοις εκατό μόλις 2%.



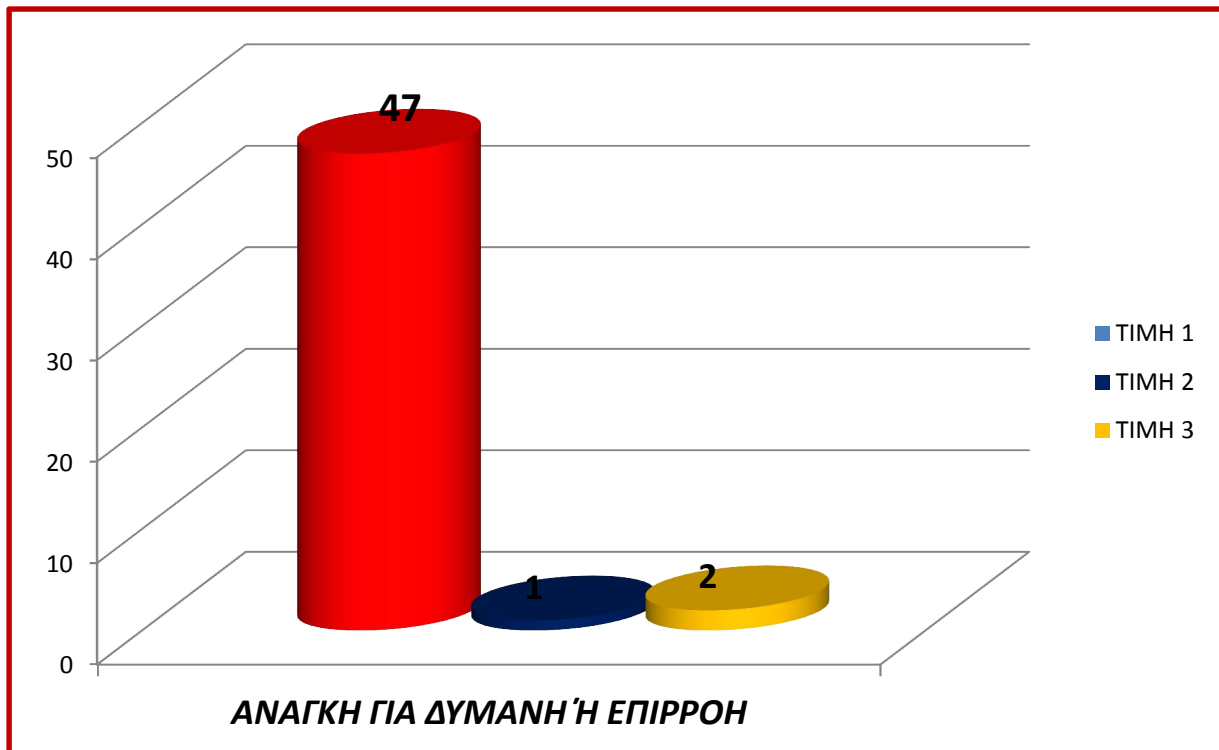
Εικόνα 13: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για επίτευγμα στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Στην **ανάγκη για σχέσεις - δεσμό** οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αποδίδουν τη μέση τιμή (2) σε ποσοστό επί τοις εκατό 66 το οποίο αντιστοιχεί στις απαντήσεις 33 ατόμων. Δύο εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη χαμηλότερη τιμή (1) - αναλογία επί του συνόλου 4% - και 15 την υψηλή τιμή (3) σε ποσοστό 30%.



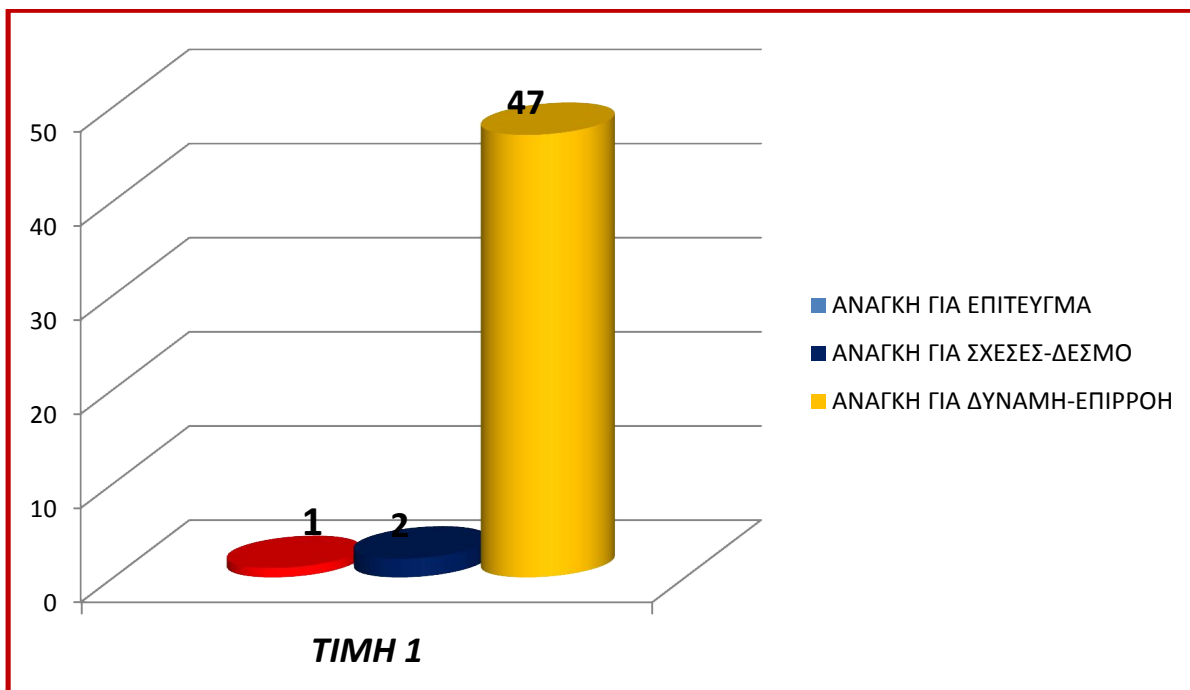
Εικόνα 14: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για σχέσεις - δεσμό στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Όσον αφορά στην **ανάγκη για επιρροή**, οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό το οποίο αγγίζει το 94% - 47 εκπαιδευτικοί - δείχνουν να ενδιαφέρονται λιγότερο για την ικανοποίηση της συγκεκριμένης ανάγκης αποδίδοντας σε αυτή τη χαμηλότερη τιμή. Μόλις μία εκπαιδευτικός αποδίδει στην ανάγκη αυτή τη μέση τιμή (2) και 2 την υψηλή τιμή (3).

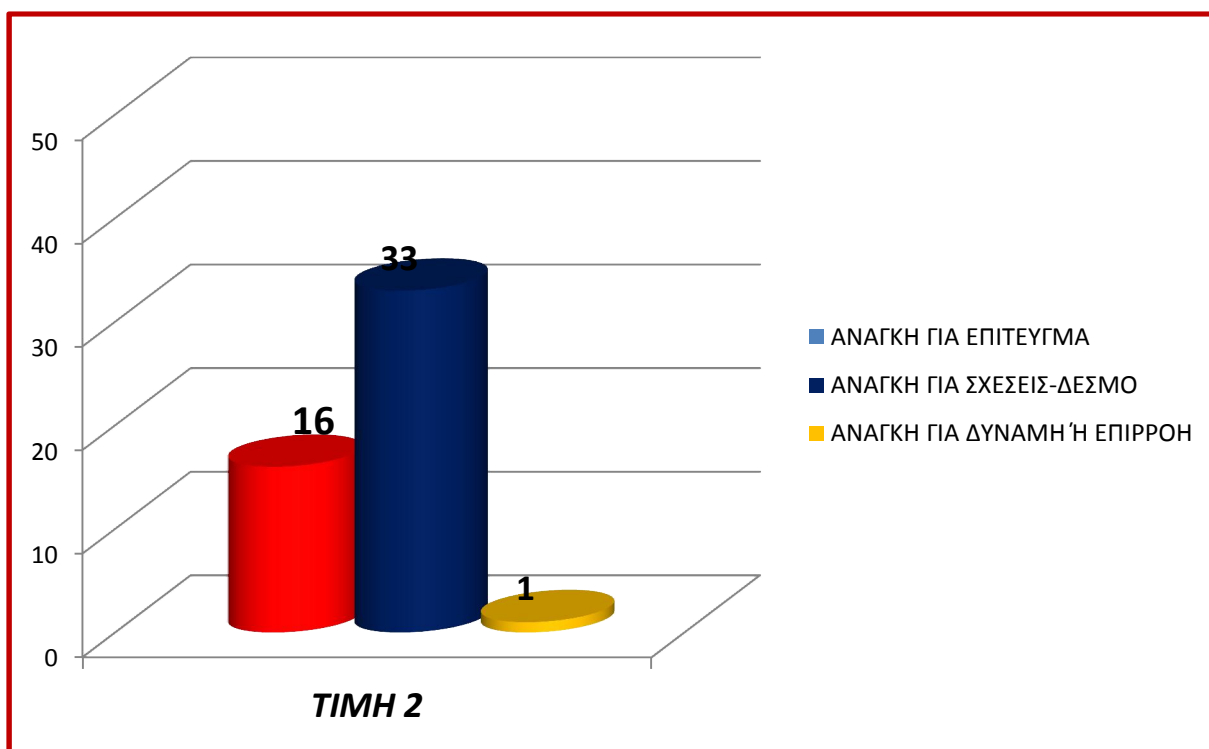


Εικόνα 15: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης βαθμού σπουδαιότητας της ανάγκης για δύναμη ή επιρροή στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

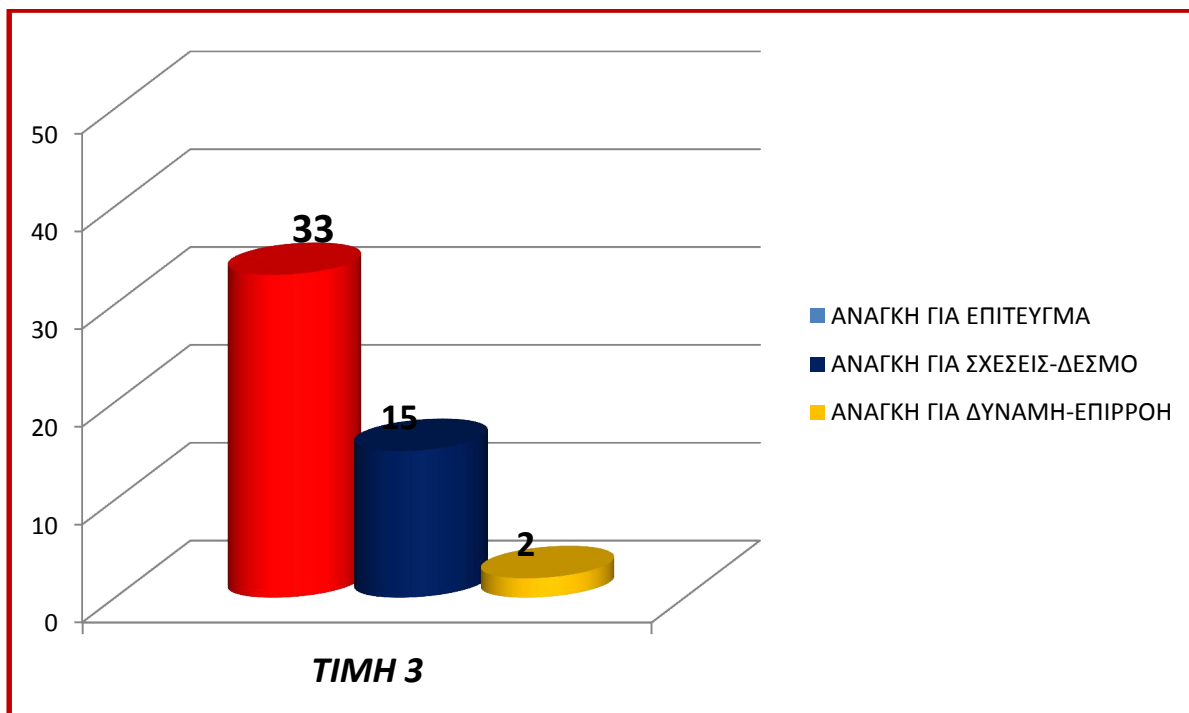
Από τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτήματος μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στις τρεις ανάγκες της θεωρίας του McClelland. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι η υψηλή τιμή (3) από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς - 33 άτομα - αποδόθηκε στην **ανάγκη για επίτευγμα**. Η μέση τιμή (2) αποδόθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών - 33 άτομα επίσης - στην **ανάγκη για σχέσεις και δεσμό** ενώ 47 άτομα θεωρούν, όπως καταδεικνύεται από τον παραπάνω πίνακα 6, την **ανάγκη για δύναμη και επιρροή** λιγότερο σημαντική αποδίδοντας της τη χαμηλή τιμή (1).



Εικόνα 16: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 1 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 17: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 2 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.



Εικόνα 18: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης της τιμής 3 στις επιμέρους ανάγκες της θεωρίας των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

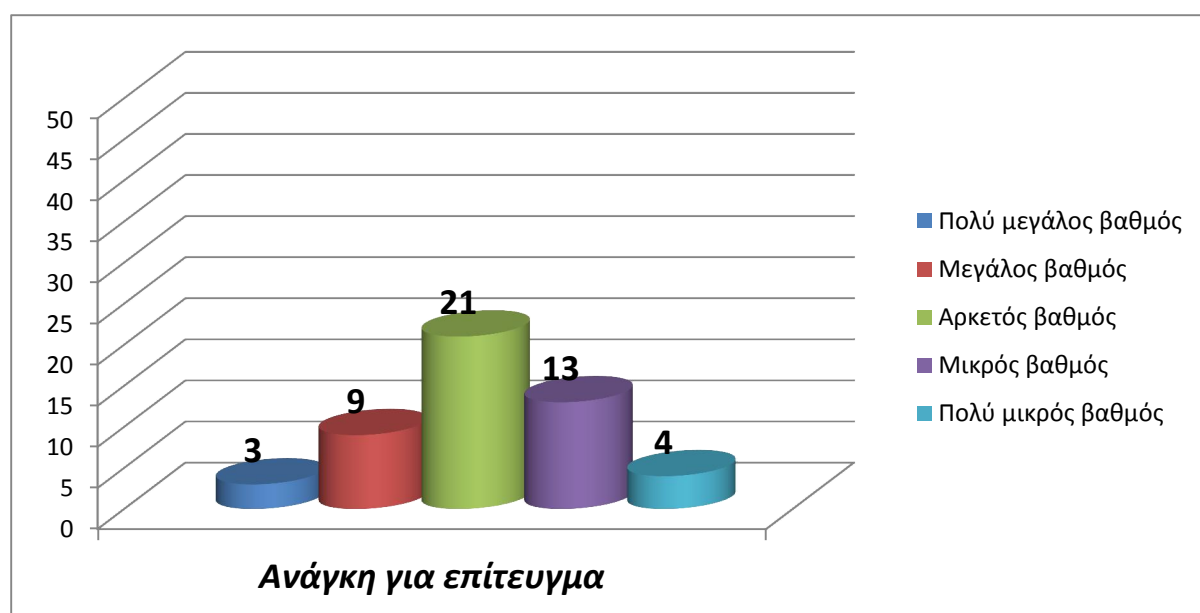
Συνεπώς, όπως φαίνεται από τη συνολική μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις ανάγκες της θεωρίας του McClelland για τις συμμετέχουσες, προτεραιότητα έχει η ικανοποίηση της **ανάγκης για επίτευγμα** ακολουθούμενη από εκείνη για **σχέση και δεσμό**. Η **ανάγκη για δύναμη και επιρροή** καταδεικνύεται ως η λιγότερο προτιμώμενη από τις εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον. Η διαπίστωση αυτή έχει σίγουρα να κάνει με το περιεχόμενο του σχολικού περιβάλλοντος και με τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά που του προσδίδει η φύση, ο σκοπός και το αντικείμενο της εργασίας.

Το ερώτημα 7 ανιχνεύει το βαθμό στον οποίο φαίνεται η υπηρεσία και το σχολείο ειδικότερα να ικανοποιεί τις εν λόγω ανάγκες. Οι περισσότερες απαντήσεις επικεντρώνονται στη μέση τιμή “Σε αρκετό βαθμό” και οι υπόλοιπες στην πλειοψηφία τους στις τιμές “ Σε μεγάλο βαθμό ” και “ Σε μικρό βαθμό ”.

Πίνακας 7: Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των επιμέρους αναγκών στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

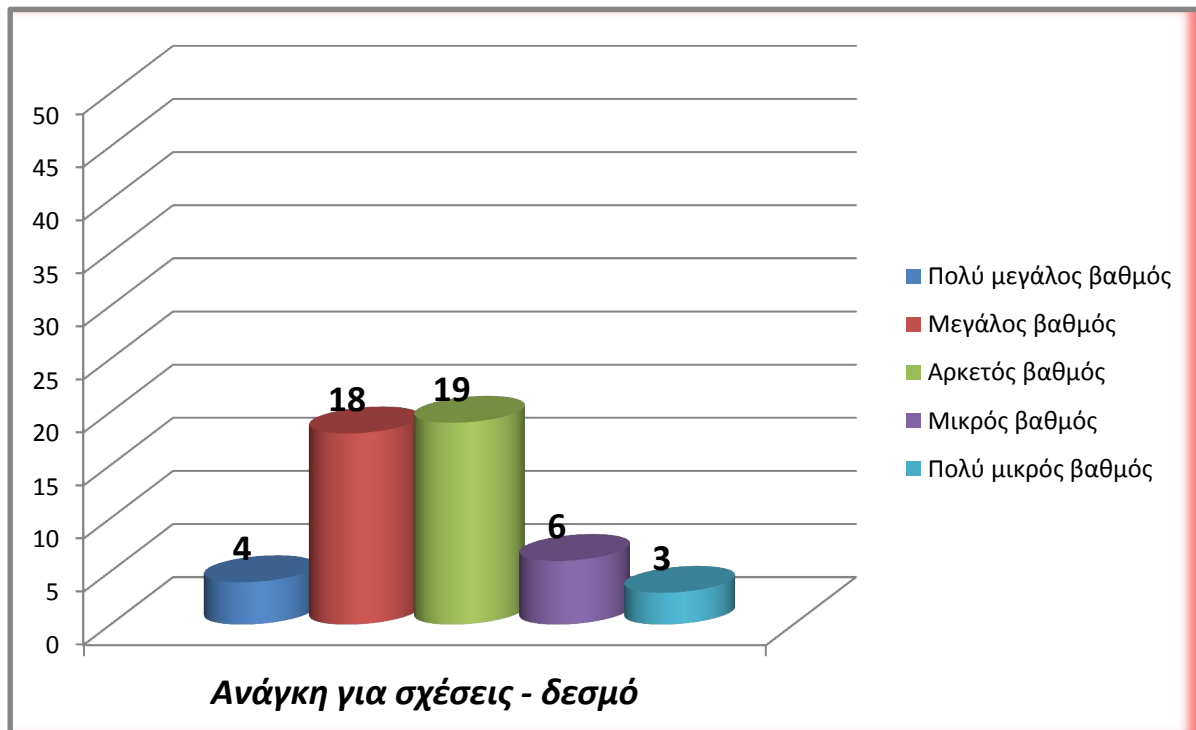
ΕΡΩΤΗΜΑ 7: Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω ανάγκες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα;	Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών & επί τοις εκατό αναλογία				
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό
Ανάγκη για επίτευγμα	3 - 6%	9 - 18%	21 - 42%	13 - 26%	4 - 8%
Ανάγκη για σχέσεις - δεσμό	4 - 8%	18 - 36%	19 - 38%	6 - 12%	3 - 6%
Ανάγκη για δύναμη ή επιρροή	0 - %	7 - 14%	18 - 36%	16 - 32%	9 - 18%

Συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί - 6% - δηλώνουν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί την **ανάγκη για επίτευγμα** σε πολύ μεγάλο βαθμό και 9 - 18% - σε μεγάλο. 13 άτομα - 26% - μάλλον καταδεικνύουν αρνητική άποψη για το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών τους για επίτευγμα θεωρώντας ότι η συμβολή της υπηρεσίας είναι σε μικρό βαθμό ενώ 4 άτομα - 8% - σε πολύ μικρό βαθμό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 21 άτομα - 42% - θεωρεί ότι η ανάγκη για επίτευγμα ικανοποιείται σε αρκετό βαθμό από την υπηρεσία τους ή το σχολείο.



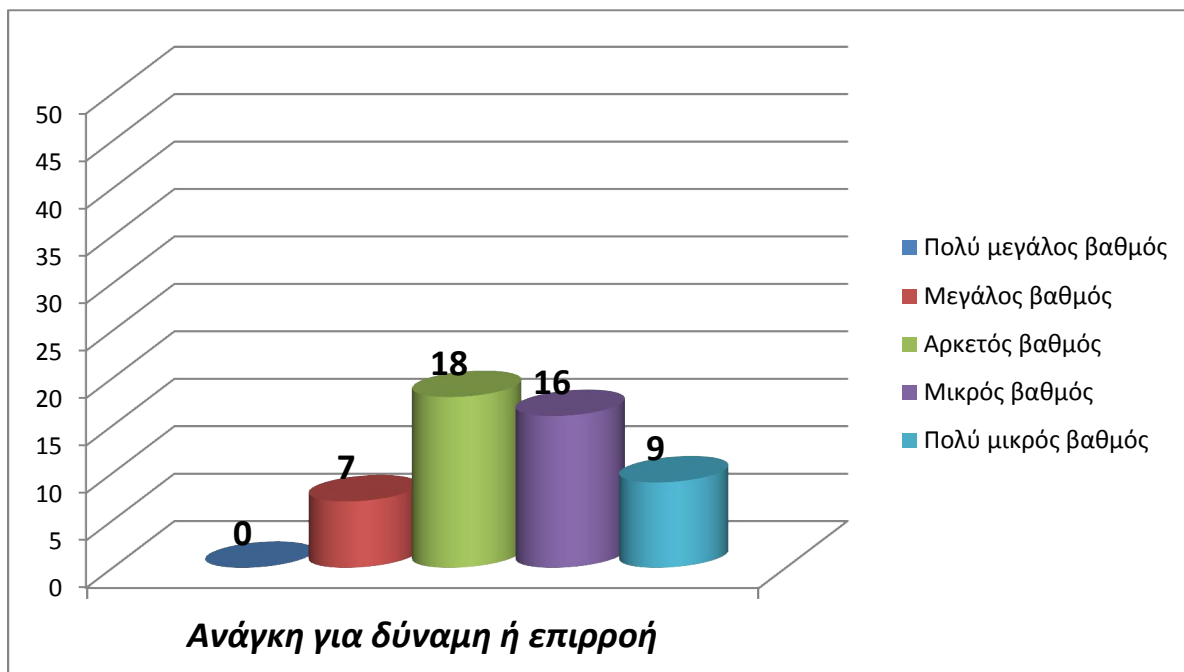
Εικόνα 19: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για επίτευγμα στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Όσον αφορά στην **ανάγκη για σχέση και δεσμό** 4 - 8% σε ποσοστιαία αναλογία - εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ως προς την συγκεκριμένη ανάγκη, 18 άτομα - 36% - σε μεγάλο βαθμό, και 19 ερωτώμενες - 38% - σε αρκετό βαθμό. Ωστόσο, μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, μόλις 9, δηλώνουν ότι το σχολείο είτε τους ικανοποιεί σε μικρό βαθμό (6 άτομα - 12%) είτε σε πολύ μικρό βαθμό (3 άτομα - 6%).



Εικόνα 20: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις - δεσμό στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Τέλος, μελετώντας την **ανάγκη για δύναμη ή επιρροή** παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων (18 άτομα - 36%) αφορούν στην τιμή “Σε αρκετό βαθμό” και 16 άτομα - σε ποσοστιαία αναλογία 32% - επέλεξαν την τιμή “Σε μικρό βαθμό”. 7 άτομα δηλαδή το 14% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τη μελετώμενη ανάγκη σε μεγάλο βαθμό ενώ 9 - 18% - σε μικρό βαθμό. Σημαντική παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι καμία ερωτώμενη δεν αποδέχεται ότι το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη για δύναμη και επιρροή σε πού μεγάλο βαθμό.



Εικόνα 21: Η απεικόνιση στο χώρο της απόδοσης ικανοποίησης της ανάγκης για δύναμη ή επιρροή στη θεωρία των κεκτημένων αναγκών του McClelland σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

Παρατηρώντας τον πίνακα 7 προκύπτει ότι όσον αφορά στις ανάγκες της θεωρίας του McClelland και το βαθμό στον οποίο αυτές θεωρούνται ότι ικανοποιούνται από το σχολείο και την υπηρεσία συμπεραίνουμε ότι και για τις τρεις κατηγορίες των αναγκών οι ερωτώμενες εμφανίζονται να μην είναι απόλυτα πεπεισμένες ότι η υπηρεσία ουσιαστικά ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες τους για **επίτευγμα, σχέσεις - δεσμό και δύναμη ή επιρροή**. Συνεπώς, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών στην έρευνα εστιάζει στην τιμή “Σε αρκετό βαθμό” και στις τρεις κατηγορίες των αναγκών ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις τους συσπειρώνονται γύρω από αυτή την τιμή και αποδίδονται στις τιμές “Σε μεγάλο βαθμό” και “Σε μικρό βαθμό.”

3.2.7 Ερώτημα 8 & 9

Τα ερωτήματα 8 και 9 εστιάζουν στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg ή αλλιώς τη θεωρία των παραγόντων της παρακίνησης - υγιεινής. Συγκεκριμένα η ερώτηση 8 εστιάζει στους παράγοντες της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (**Hygiene - maintenance Factors**) οι οποίοι σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον της εργασίας (extrinsic job conditions) - στην προκειμένη περίπτωση του σχολικού - και η απουσία των οποίων προκαλεί το αίσθημα της δυσαρέσκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8: Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των επιμέρους παραγόντων της “υγιεινής” ή “διατήρησης” στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

<i>ΕΡΩΤΗΜΑ 8: Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω παράγοντες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα ώστε να μην οδηγούν στη δυσαρέσκεια;</i>	<i>Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών & επί τοις εκατό αναλογία</i>				
	<i>Σε πολύ μεγάλο βαθμό</i>	<i>Σε μεγάλο βαθμό</i>	<i>Σε αρκετό βαθμό</i>	<i>Σε μικρό βαθμό</i>	<i>Σε πολύ μικρό βαθμό</i>
<i>Ασφάλεια</i>	3 - 6%	8 - 16%	24 - 48%	10 - 20%	5 - 10%
<i>Κοινωνική θέση - γόητρο</i>	0 - 0%	11 - 22%	12 - 24%	23 - 46%	4 - 8%
<i>Μισθός</i>	0 - 0%	2 - 4%	15 - 30%	21 - 42%	12 - 24%
<i>Πολιτική και διοίκηση εκπαίδευσης</i>	1 - 2%	7 - 14%	16 - 32%	20 - 40%	6 - 12%
<i>Προϊστάμενη αρχή</i>	3 - 6%	11 - 22%	17 - 34%	16 - 32%	3 - 6%
<i>Προσωπική ζωή</i>	2 - 4%	13 - 26%	20 - 40%	11 - 22%	4 - 8%
<i>Σχέσεις με προϊστάμενο</i>	5 - 10%	17 - 34%	18 - 36%	8 - 16%	2 - 4%
<i>Σχέσεις με συναδέλφους</i>	8 - 16%	22 - 44%	12 - 24%	6 - 12%	2 - 4%
<i>Σχέση με υφισταμένους</i>	4 - 8%	20 - 40%	14 - 28%	9 - 18%	3 - 6%
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	2 - 4%	11 - 22%	21 - 42%	11 - 22%	5 - 10%

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του ερωτήματος αυτού παρατηρούμε ότι στον πρώτο παράγοντα - αυτό της **ασφάλειας** - 3 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 6% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ 8 - 16% - σε μεγάλο βαθμό. Το 48% των ατόμων της έρευνας - 24 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας

ασφάλεια διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 20% - 10 άτομα - σε μικρό βαθμό ενώ το 10% και 5 εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό βαθμό.

Όσον αφορά στον παράγοντα **κοινωνική θέση και γόητρο**, 11 ερωτηθείσες σε ποσοστό 22% προσδίδουν στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό,” 12 και ποσοστό 24% την τιμή “Σε αρκετό βαθμό” και 23 εκπαιδευτικοί - 46% - την τιμή “Σε μικρό βαθμό.” Τέλος, μόνο 4 άτομα - 8% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ καμία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δεν δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα κοινωνική θέση και γόητρο.

Στον τρίτο παράγοντα - αυτό του **μισθού** - 2 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 4% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε μεγάλο βαθμό” ενώ 15 - 30% - σε αρκετό βαθμό. Το 42% των ατόμων της έρευνας - 21 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας μισθός διασφαλίζεται σε μικρό βαθμό ενώ το 24% και 12 εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό βαθμό. Όπως και στον προηγούμενο παράγοντα καμία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δεν δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα **μισθό**.

Όσον αφορά στον παράγοντα **πολιτική και διοίκηση εκπαίδευσης** 1 ερωτηθείσα σε ποσοστό 2% προσδίδει στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 7 και ποσοστό 14% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 16 εκπαιδευτικοί - 32% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος, 20 άτομα - 40% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 6 από τις συμμετέχουσες - 12% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα **πολιτική και διοίκηση εκπαίδευσης** σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον πέμπτο παράγοντα - αυτό της **προϊστάμενης αρχής** - 3 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 6% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε πολύ μεγάλο βαθμό” ενώ 11 - 22% - σε μεγάλο βαθμό. Το 34% των ατόμων της έρευνας - 17 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας Προϊστάμενη αρχή διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 32% και 16 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό ενώ τέλος το 6% και 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον εν λόγω παράγοντα σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον έκτο παράγοντα **προσωπική ζωή** 2 ερωτηθείσες σε ποσοστό 4% προσδίδουν στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 13 και ποσοστό 26% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 20 εκπαιδευτικοί - 40% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος 11 άτομα - 22% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 4 από τις συμμετέχουσες - 8% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Προσωπική ζωή σε πολύ μικρό βαθμό.

Όσον αφορά στον έβδομο παράγοντα - αυτό της **σχέσεις με προϊστάμενο** - 5 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 10% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε πολύ μεγάλο βαθμό” ενώ 17 - 34% - σε μεγάλο βαθμό. Το 36% των ατόμων της έρευνας - 18 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας Σχέσεις με προϊστάμενο διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 16% και 8 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό ενώ τέλος το 4% και 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον εν λόγω παράγοντα σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον όγδοο παράγοντα - **σχέσεις με συναδέλφους** - 8 ερωτηθείσες σε ποσοστό 16% προσδίδουν στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 22 και ποσοστό 44% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 12 εκπαιδευτικοί - 24% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος, 6 άτομα - 12% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 2 από τις συμμετέχουσες - 4% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Σχέσεις με συναδέλφους σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον επόμενο παράγοντα - αυτό της **σχέση με υφισταμένους** - 4 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 8% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε πολύ μεγάλο βαθμό” ενώ 20 - 40% - σε μεγάλο βαθμό. Το 28% των ατόμων της έρευνας - 14 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας Σχέση με υφισταμένους διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 18% και 9 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό ενώ τέλος το 6% και 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον εν λόγω παράγοντα σε πολύ μικρό βαθμό.

Τέλος, στον τελευταίο παράγοντα - **συνθήκες εργασίας** - 2 ερωτηθείσες σε ποσοστό 4% προσδίδουν στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 11 και ποσοστό 22% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 21 εκπαιδευτικοί - 42% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος, 11 άτομα - 22% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 5 από τις συμμετέχουσες - 10% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Συνθήκες εργασίας σε πολύ μικρό βαθμό.

Μελετώντας τα ευρήματα του πίνακα - ερώτημα 8, όπως καθώς επίσης και στο προηγούμενο ερώτημα, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζουν για κάθε παράγοντα γύρω από την τιμή “Σε αρκετό βαθμό” αποδίδοντας την τιμή “Σε μικρό βαθμό” σε τρεις παράγοντες και την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” μόνο στον παράγοντα **Σχέσεις με συναδέλφους και Σχέση με υφισταμένους**. Άξιο παρατήρησης αποτελεί το γεγονός ότι η τιμή “Σε μεγάλο

βαθμό” αποδίδεται σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με σχέσεις συναδέλφων και υφισταμένων ενώ στους υπόλοιπους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την υπηρεσία και την επιρροή της στη προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού αποδίδονται μικρότερες τιμές καταδεικνύοντας την αδυναμία της υπηρεσίας να συμβάλλει στην ικανοποίηση των παραγόντων αυτών. Συνεπώς, η αδυναμία ή η μερική ικανοποίηση των παραγόντων της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (**Hygiene – maintenance Factors**) στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να οδηγεί στο αίσθημα της δυσαρέσκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Στο ερώτημα 9 μελετάται η δεύτερη κατηγορία της θεωρίας των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg που περιλαμβάνει τους **εσωτερικούς παράγοντες (intrinsic job conditions)**. Είναι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται ως **κίνητρα υποκίνησης (Motivator factors)** ή **παρακινητές** και αποτελούν πηγή ευχαρίστησης ή ικανοποίησης ενθαρρύνοντας τον εργαζόμενο στη βελτίωση της απόδοσής του.

Πίνακας 9: Η απόδοση του βαθμού ικανοποίησης των εσωτερικών παραγόντων ή κινήτρων υποκίνησης στη θεωρία των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

ΕΡΩΤΗΜΑ 9: Σε ποιο βαθμό εξασφαλίζονται από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι παρακάτω παράγοντες να οδηγούν στην υποκίνηση;	Σε σύνολο 50 εκπαιδευτικών & επί τοις εκατό αναλογία				
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό
Αναγνώριση	3 - 6%	13- 26%	18 - 36%	11- 22%	5 - 10%
Ανάπτυξη - εξέλιξη	1 - 2%	11 - 22%	14 - 28%	20 - 40%	4 - 8%
Επίτευξη	3 - 6%	11 - 22%	18 - 36%	12 - 24%	6 - 12%
Ευθύνη	2 - 4%	21 - 42%	15- 30%	10 - 20%	2 - 4%
Πρόοδος	1 - 2%	14 - 28%	17 - 34%	13 - 26%	5 - 10%
Φύση εργασίας	1 - 2%	12 - 24%	25 - 50%	8 - 16%	4 - 8%

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του πρώτου παράγοντα - αυτού της **αναγνώρισης** - 3 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 6% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα

αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ 13 - 26% - σε μεγάλο βαθμό. Το 36% των ατόμων της έρευνας - 18 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας αναγνώριση διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 22% - 11 άτομα - σε μικρό βαθμό ενώ το 10% και 5 εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό βαθμό.

Όσον αφορά στον παράγοντα **Ανάπτυξη - εξέλιξη** 1 ερωτηθείσα σε ποσοστό 2% προσδίδει στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 11 και ποσοστό 22% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 14 εκπαιδευτικοί - 28% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος 20 άτομα - 40% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 4 από τις συμμετέχουσες - 8% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Ανάπτυξη - εξέλιξη σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον τρίτο παράγοντα - αυτό της **Επίτευξης** - 3 εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 6% θεωρούν ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε πολύ μεγάλο βαθμό” ενώ 11 - 22% - σε μεγάλο βαθμό. Το 36% των ατόμων της έρευνας - 18 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας Επίτευξη διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό ενώ το 24% και 12 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό. Τέλος, 6 εκπαιδευτικοί και σε ποσοστιαία αναλογία 12% θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον ικανοποιεί τον παραπάνω παράγοντα σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον τέταρτο παράγοντα - **Ευθύνη** - 2 ερωτηθείσες σε ποσοστό 4% προσδίδουν στην ικανοποίηση του την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 21 και ποσοστό 42% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 15 εκπαιδευτικοί - 30% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος, 10 άτομα - 20% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 2 από τις συμμετέχουσες - 4% - στην έρευνα δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Ευθύνη σε πολύ μικρό βαθμό.

Στον παράγοντα - **Πρόοδος** - 1 εκπαιδευτικός δηλαδή σε ποσοστό 2% θεωρεί ότι η υπηρεσία ικανοποιεί τον παράγοντα αυτό “σε πολύ μεγάλο βαθμό” ενώ 14 - 28% - σε μεγάλο βαθμό. Το 34% των ατόμων της έρευνας - 17 εκπαιδευτικοί - πιστεύουν ότι ο παράγοντας Πρόοδος διασφαλίζεται σε αρκετό βαθμό, το 26% και 13 εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό ενώ τέλος το 10% και 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον εν λόγω παράγοντα σε πολύ μικρό βαθμό.

Όσον αφορά στον τελευταίο παράγοντα - **Φύση εργασίας** - 1 ερωτηθείσα σε ποσοστό 2% προσδίδει στην ικανοποίηση της την τιμή “Σε πολύ μεγάλο βαθμό,” 12 και ποσοστό 24% την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” και 25 εκπαιδευτικοί - 50% - την τιμή “Σε αρκετό βαθμό.” Τέλος, 8 άτομα - 16% - διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση του παραπάνω παράγοντα ανέρχεται σε μικρό βαθμό ενώ 4 από τις συμμετέχουσες - 8% - στην έρευνα

δήλωσαν ότι η υπηρεσία τους ικανοποιεί τον παράγοντα Φύση εργασίας σε πολύ μικρό βαθμό.

Όπως και στα ευρήματα του πίνακα - ερώτημα 8, ο πίνακας – ερώτημα 9 μας υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζουν για κάθε παράγοντα γύρω από την τιμή “Σε αρκετό βαθμό” αποδίδοντας την τιμή “Σε μικρό βαθμό” σε ένα μόνο παράγοντα - **Ανάπτυξη - εξέλιξη** - και την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” μόνο στον παράγοντα **Ευθύνη**. Συνεπώς, και στη δεύτερη ομάδα των παραγόντων της θεωρίας του Frederick I. Herzberg που περιλαμβάνει τους εσωτερικούς παράγοντες (intrinsic job conditions) επονομαζόμενοι και ως κίνητρα υποκίνησης (Motivator factors) ή παρακινητές οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν την αδυναμία της υπηρεσίας να συμβάλλει στην ικανοποίηση των παραγόντων αυτών και να οδηγήσουν στην πλήρωση του αισθήματος της προσδοκώμενης ευχαρίστησης ή ικανοποίησης ενθαρρύνοντας παράλληλα τον εργαζόμενο - εκπαιδευτικό στη βελτίωση της απόδοσής του στη σχολική τάξη και διδακτική πράξη.

3.2.8 Ερώτημα 10

Στο ερώτημα 10 οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να κατονομάσουν η κάθε μία τέσσερα βασικά κίνητρα που ο Σχολικός Σύμβουλος της ειδικότητάς τους θα μπορούσε να τους εξασφαλίσει και τα οποία θα είχαν παράλληλα παρακινητική δύναμη στην εργασία τους και τη διδακτική διαδικασία στη σχολική τάξη. Από τις ερωτώμενες συγκεντρώθηκαν με αυτή την διαδικασία 200 κίνητρα τα οποία και ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε 13 γενικές κατηγορίες όπως αυτές φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 10: Η κατανομή των προταθέντων κριτηρίων με υποκινητική δύναμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς το Σχολικό Σύμβουλο.

ΕΡΩΤΗΜΑ 10: Ονομάστε τέσσερα βασικά κίνητρα που μπορεί να σας εξασφαλίσει ο Σχολικός Σύμβουλος της ειδικότητάς σας και θα μπορούσαν να έχουν υποκινητική δύναμη στην εργασία σας.			
<i>α/α</i>	<i>Προτεινόμενα κίνητρα</i>	<i>Σε σύνολο 200 προτεινόμενων κινήτρων</i>	<i>Εμφάνιση κινήτρων σε % αναλογία</i>
1	Καθοδήγηση	35	70
2	Επιμόρφωση	29	58
3	Επικοινωνία με προϊσταμένη αρχή	22	44
4	Αναγνώριση	19	38

5	Συνθήκες εργασίας	18	36
6	Επαγγελματική - επιστημονική εξέλιξη	17	34
7	Ανταμοιβή	16	32
8	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις - προγράμματα	14	28
9	Συνεργασία με προϊσταμένη αρχή	11	22
10	Αυτονομία	8	16
11	Συνεργασία με συναδέλφους	5	10
12	Ρεαλιστική στοχοθεσία	3	6
13	Επικοινωνιακή αξιολόγηση	3	6

Αναλυτικά οι ομάδες των κινήτρων όπως αυτά καταγράφηκαν και αποδελτιώθηκαν έχουν ως εξής:

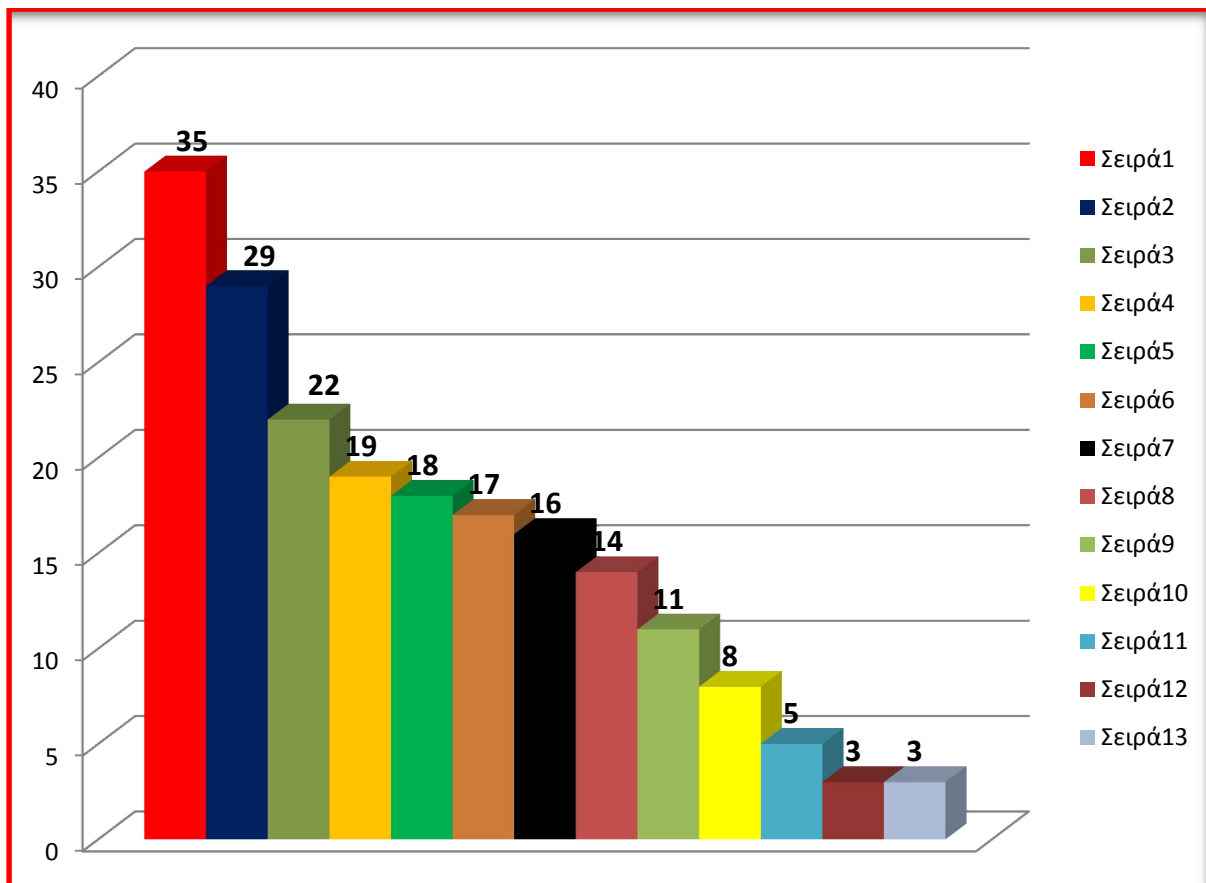
- 1. Καθοδήγηση:** Σε αυτή την ομάδα συμπεριλαμβάνεται κάθε στοιχείο καθοδήγησης από το Σχολικό Σύμβουλο προς τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας του η οποία μπορεί να σχετίζεται με τη μορφή παροχής επιστημονικών - επαγγελματικών οδηγιών ή βοήθειας αλλά και αφορά πιθανή ψυχολογική / συναισθηματική στήριξη. Το κριτήριο αυτό αναφέρθηκε από 35 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 70%.
- 2. Επιμόρφωση:** Οι εκπαιδευτικοί στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνουν κριτήρια υποκίνησης τα οποία αναφέρονται σε κάθε δράση επιμόρφωσης, κατάρτισης ή ενημέρωσης που οργανώνεται από το Σχολικό Σύμβουλο σε μορφή σεμιναρίων, ημερίδων, επιμορφωτικών προγραμμάτων και αφορούν στην επιστημονική αλλά και εργασιακή τους ιδιότητα. Το κριτήριο της επιμόρφωσης αναφέρθηκε από 29 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 58%.
- 3. Επικοινωνία με προϊσταμένη αρχή.** Από 22 εκπαιδευτικούς - σε ποσοστιαία αναλογία 44% - η επικοινωνία με το Σχολικό Σύμβουλο καταδεικνύεται ως σοβαρός παράγοντας υποκίνησης. Η επικοινωνία αυτή ορίζεται από την άριστη σχέση με τον προϊστάμενο Σχολικό Σύμβουλο, την αμεσότητα, το ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη και την προσωπική επαφή κυρίως μέσα από τις επισκέψεις του στα σχολεία ευθύνης του και τις προσωπικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς.
- 4. Αναγνώριση:** Κάθε εκπαιδευτικός επιζητά από την προϊσταμένη του αρχή την αναγνώρισή του για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο ή τις προσπάθειες που καταβάλει μέσα από πνεύμα κατανόησης και συναδελφικής αλληλεγγύης. Αυτό κατέδειξαν 19 από τους 50 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 38%.
- 5. Συνθήκες εργασίας:** 18 εκπαιδευτικοί - 36% - επισημαίνουν τις συνθήκες εργασίας ως σημαντικό παράγοντα υποκίνησης. Στην κατηγορία συμπεριλαμβάνονται υποπαράγοντες υποκίνησης όπως το αίσθημα της εργασιακής ασφάλειας και

εμπιστοσύνης, οι εργασιακές υλικοτεχνικές παροχές και οι μισθολογικές απολαβές καθώς επίσης και οι διαδικασίες εμπλουτισμού του εργασιακού περιβάλλοντος οι οποίες θα οδηγήσουν στη δημιουργία εργασιακών συνθηκών με ενδιαφέρον.

6. **Επαγγελματική - επιστημονική εξέλιξη:** 17 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 34% δήλωσαν ότι η προοπτική για επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη αποτελεί υποκινητικό παράγοντα. Σε αυτόν συμπεριλαμβάνεται η επιστημονική ανέλιξη, η προσωπική βελτίωση σε παιδαγωγικό επίπεδο και τα συστήματα προαγωγών.
7. **Ανταμοιβή:** Στο συγκεκριμένο παράγοντα συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές και δράσεις από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου προς την κατεύθυνση των ανταμοιβών, της ενθάρρυνσης και της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού για το παραγόμενο διδακτικό έργο και τις προσπάθειες προς την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Συγκεκριμένα, αυτό υποστηρίχτηκε από 16 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 36%.
8. **Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις - προγράμματα:** Η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα επιβεβαιώνεται από το 28% των εκπαιδευτικών, δηλαδή από 14 εκπαιδευτικούς. Οι δράσεις αυτές φαίνεται να λειτουργούν ως **μέσο εμπλουτισμού** στον εργασιακό χώρο με νέες προσεγγίσεις ή δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούν τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, διευρύνουν τα ενδιαφέροντα του και καθιστούν τη διδακτική πράξη ανανεώσιμη και ενδιαφέρουσα. Παράλληλα αποτελούν οι παραπάνω δράσεις πηγές επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης.
9. **Συνεργασία με προϊσταμένη αρχή:** 11 εκπαιδευτικοί - 22% - καταδεικνύουν τη σχέση με την προϊσταμένη αρχή ως έναν παράγοντα με υποκινητικά χαρακτηριστικά αν αυτά συνδυαστούν με το αίσθημα της εμπιστοσύνης ή την έλλειψη φόβου από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Βασική συνθήκη επίτευξης της υποκίνησης μέσω του συγκεκριμένου παράγοντα αποτελεί η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός και από τις δύο πλευρές.
10. **Αυτονομία:** Με τον όρο αυτονομία ως πηγή υποκίνησης εννοείται το αίσθημα που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός όταν βιώνει μια σχετική αυτονομία, ανεξαρτησία στο επιτελούμενο από τον ίδιο έργο ή τις διδακτικές του επιλογές. Ο δάσκαλος μέσω του Σχολικού Συμβούλου επιζητά την ανάληψη πρωτοβουλιών του ώστε να αξιοποιήσει τις δημιουργικές του δεξιότητες μέσα στο χώρο του σχολείου γενικά και τη σχολική τάξη ειδικότερα επιδεικνύοντας ένα αίσθημα υπευθυνότητας στην ολοκλήρωση του ήδη οριοθετημένου από την πολιτεία Αναλυτικού Προγράμματος. Η παρεχόμενη αυτονομία ως υποκινητικός παράγοντας καταγράφηκε από 8 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 16% επί του συνόλου των συμμετεχουσών.
11. **Συνεργασία με συναδέλφους:** Με μικρότερη υποκινητική σπουδαιότητα εμφανίζεται ο παράγοντας “συνεργασία με συναδέλφους” αφού καταδεικνύεται ως τέτοιος μόνο από το 10% των εκπαιδευτικών δηλαδή μόλις 5 από τους 50 που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα.
12. **Ρεαλιστική στοχοθεσία:** Η στοχοθεσία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα υποκίνησης στο σχολικό χώρο μόνο όταν είναι ρεαλιστική. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται επίσης κάθε μορφή οδηγίας, καθοδήγησης και παρατήρησης από

την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου. Αν και αναφέρθηκε μόνο από τρεις εκπαιδευτικούς - σε ποσοστό 6% - αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν σε δράσεις από την πλευρά της υπηρεσίας και του Σχολικού Συμβούλου προς την κατεύθυνση της υποκίνησης.

13. Εποικοδομητική αξιολόγηση: 3 εκπαιδευτικοί - 6% - θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση ως θετικό υποκινητικό παράγοντα με την προϋπόθεση ότι είναι εποικοδομητική και συνδυάζεται με διάφορες μορφές ανατροφοδότησης.



Εικόνα 22: Η απεικόνιση στο χώρο των προταθέντων κριτηρίων με υποκινητική δύναμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς το Σχολικό Σύμβουλο.

4. Συμπεράσματα

Η μελέτη των αριθμητικών δεδομένων, όπως αποτυπώθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στους αντίστοιχους πίνακες και διαγράμματα, μας δίνει μια σαφή εικόνα σχετικά με βασικά θέματα που αφορούν τη υποκίνηση στο σχολικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, η έρευνα κατέδειξε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν μια μετριοπαθή ως αρνητική θέση - σε ποσοστό 84% (54% αρκετά, 28% λίγο, 2% καθόλου) - όσον αφορά στη δυνατότητα της υπηρεσίας τους να αξιοποιήσει το διδακτικό της προσωπικό ως ένα ανθρώπινο κεφάλαιο και να αποτελέσει δημιουργικό παράγοντα για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ίδια στάση διαφαίνεται και στο ερώτημα κατά πόσο η υπηρεσία και το σχολείο με τις δομές που διαθέτει μπορεί να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της. Παρατηρούμε ότι οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 92%, τοποθετούνται επιφυλακτικά ως αρνητικά - στο σχετικό ερώτημα - 36% αρκετά, 38% λίγο και 18% καθόλου. Παράλληλα όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε αρκετά σημαντικό ποσοστό 54% ότι στην υπηρεσία τους από την πλευρά της διοίκησης υπάρχουν υποκινητικά στοιχεία στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, η ίδια δε φαίνεται να μπορεί να αξιοποιήσει τα συγκεκριμένα κίνητρα προς όφελος του εκπαιδευτικού παραγόμενου έργου και του ίδιου του δασκάλου.

Προχωρώντας στο ερωτηματολόγιο σε πιο συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και την υποκίνηση παρατηρούμε ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν κάποια σχετική προτεραιότητα στην ικανοποίηση των ψυχολογικών τους αναγκών σε σχέση με αυτή των κοινωνικών και τέλος των βιολογικών. Οι τελευταίες προφανώς θεωρούνται εξασφαλισμένες σε μεγάλο βαθμό για να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς τρίτη κατά σειρά προτεραιότητα προς ικανοποίηση λόγω του οικονομικού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιείται ως εργαζόμενος και πολίτης. Ωστόσο, και οι τρεις βασικές ανάγκες φαίνεται να μην ικανοποιούνται πλήρως από την υπηρεσία ή τουλάχιστον σε υψηλό βαθμό αλλά σε ένα σχετικά αρκετό έως καλό βαθμό ώστε να αποτελέσουν πηγές υποκινητικών κινήτρων.

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις ανάγκες της θεωρίας του McClelland συμπεραίνουμε ότι προτεραιότητα για αυτές έχει η ικανοποίηση της **ανάγκης**

για **επίτευγμα** και σε ένα δεύτερο επίπεδο εκείνη για **σχέση και δεσμό**. Η ανάγκη για **δύναμη και επιρροή** αποδεικνύεται ως η λιγότερο προτιμώμενη από τις εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο του σχολικού περιβάλλοντος και με τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά που του προσδίδει η φύση, ο σκοπός αλλά και το αντικείμενο της εργασίας με μόνιμη ενασχόληση αυτή με τους μαθητές και την επίτευξη της γνώσης. Παρατηρώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ίδια θεωρία από ένα διαφορετικό επίπεδο δηλαδή ως προς το βαθμό στον οποίο αυτές θεωρούν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες προκύπτει ότι και για τις τρεις κατηγορίες των αναγκών οι ερωτώμενες διατηρούν μια επιφυλακτική στάση. Εμφανίζονται όχι απόλυτα πεπεισμένες για την ικανότητα ή δυνατότητα της υπηρεσίας τους να ανταπεξέρχεται στις συγκεκριμένες ανάγκες τους για **επίτευγμα, σχέσεις - δεσμό και δύναμη ή επιρροή** εστιάζοντας στην τιμή “**Σε αρκετό βαθμό**” και στις τρεις κατηγορίες των αναγκών.

Προχωρώντας στη μελέτη της επόμενης θεωρίας, αυτής των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg ή αλλιώς τη θεωρία των παραγόντων της παρακίνησης – υγιεινής, διακρίνουμε ότι οι περισσότερες των εκπαιδευτικών εστιάζουν για κάθε παράγοντα γύρω από την τιμή “Σε αρκετό βαθμό” αποδίδοντας την τιμή “Σε μικρό βαθμό” σε τρεις παράγοντες και την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” μόνο στον παράγοντα **Σχέσεις με συναδέλφους** και **Σχέση με υφισταμένους**. Επίσης, άξιο παρατήρησης είναι και το στοιχείο ότι η τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” προσδίδεται στους παράγοντες εκείνους που αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και υφισταμένων καταδεικνύοντας τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως παράγοντα υποκίνησης. Αντίθετα, στους υπόλοιπους παράγοντες οι οποίοι αφορούν στην υπηρεσία και την επιρροή της στη προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού ταξινομούνται με μικρότερες τιμές επιβεβαιώνοντας την αδυναμία της υπηρεσίας να συμβάλει ουσιαστικά στην ικανοποίηση των παραγόντων αυτών. Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι η καταγεγραμμένη αδυναμία ή μερική ικανοποίηση των παραγόντων της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (Hygiene – maintenance Factors) στο σχολικό περιβάλλον μάλλον αποτελεί αιτία ενός αισθήματος δυσαρέσκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη της δεύτερης κατηγορίας της θεωρίας των δύο παραγόντων του Frederick I. Herzberg η οποία αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες (intrinsic job conditions) ως κίνητρα υποκίνησης (Motivator factors) ή παρακινητές απέδειξε ότι όπως και στους παράγοντες της “υγιεινής” ή “διατήρησης” (Hygiene – maintenance Factors) η πλειοψηφία

των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εστιάζουν για κάθε παράγοντα γύρω από την τιμή “Σε αρκετό βαθμό” αποδίδοντας την τιμή “Σε μικρό βαθμό” σε ένα μόνο παράγοντα - **Ανάπτυξη - εξέλιξη** - και την τιμή “Σε μεγάλο βαθμό” μόνο στον παράγοντα **Ευθύνη**. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υπηρεσία επιδεικνύει μια σχετική αδυναμία όσον αφορά στη συμβολή της στην ικανοποίηση των εσωτερικών παραγόντων (intrinsic job conditions) ή κινήτρων υποκίνησης (Motivator factors) ώστε αυτοί να οδηγήσουν στην πλήρωση του αισθήματος της προσδοκώμενης ευχαρίστησης ή ικανοποίησης συμβάλλοντας παράλληλα στην ενθάρρυνση του εργαζόμενου - εκπαιδευτικού για βελτίωση της απόδοσής του στη σχολική τάξη και διδακτική πράξη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας στην ερώτηση να ονομάσουν οι ίδιες τέσσερα κίνητρα που θα μπορούσαν να έχουν παρακινητική δύναμη στην εργασία σας και τα οποία θεωρούν βασικά για ένα Σχολικό Σύμβουλο να τα εξασφαλίζει στο εργασιακό τους περιβάλλον προχώρησαν στην κατάδειξη συγκεκριμένων κινήτρων. Τα κίνητρα αυτά ομαδοποιήθηκαν σε 13 κατηγορίες με βάση την προτεραιότητα που δόθηκε από τις συμμετέχουσες και είναι οι εξής:

- Καθοδήγηση
- Επιμόρφωση
- Επικοινωνία με προϊσταμένη αρχή
- Αναγνώριση
- Συνθήκες εργασίας
- Επαγγελματική - επιστημονική εξέλιξη
- Ανταμοιβή
- Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις - προγράμματα
- Συνεργασία με προϊσταμένη αρχή
- Αυτονομία
- Συνεργασία με συναδέλφους
- Ρεαλιστική στοχοθεσία
- Εποικοδομητική αξιολόγηση

4 Προτάσεις

Προκειμένου να έχουμε ένα αποτελεσματικό Σχολικό Σύμβουλο, επιβάλλεται να διαμορφώσουμε ένα σύγχρονο νομικό και θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα καταδεικνύει τη θέση και το ρόλο του στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι προσδιορίζοντας παράλληλα και τους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διοικητικής, παιδαγωγικής και καθοδηγητικής αρμοδιότητάς του.

4.1 Λόγοι αλλαγής προσέγγισης αρμοδιοτήτων

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, στο πλαίσιο των τεσσάρων λειτουργιών όπως περιγράφονται στο σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και αναλύθηκαν παραπάνω, σχετίζεται άμεσα με τη συνεργασία αλλά κυρίως σε επίπεδο επιστημονικό - παιδαγωγικό με τη διαχείριση ενός συνόλου εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του. Η διαχείριση αυτή επικεντρώνει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων όπως καθορίζονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και αποτυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ενώ παράλληλα αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και διδακτική διαδικασία.

Ωστόσο, ο Σχολικός Σύμβουλος διαφαίνεται να αναλαμβάνει το συντονισμό, προγραμματισμό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να γίνεται λόγος για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού στις παραπάνω περιγραφόμενες δράσεις. Παράλληλα, περιορίζονται σε ένα επιφανειακό διδακτικό - παιδαγωγικό επίπεδο και στην επίτευξη συγκεκριμένων - μάλλον προδιαγεγραμμένων στόχων - χωρίς να λαμβάνουν καθόλου υπ' όψιν τη ρευστότητα του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι και τη συμβολή ενός κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο θα ευνοήσει τη διδακτική διαδικασία. Το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον - μέρος του ευρύτερου κοινωνικού - χαρακτηρίζεται ως δυναμικό. Αντλεί τη δυναμικότητά του από το ανθρώπινο κεφάλαιο από το οποίο συνίσταται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και την άμεση επίδραση που δέχεται από τους συνεχώς μεταβαλλόμενους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι προαναφερθείσες αρμοδιότητες και καθήκοντα, της σχετικής νομοθεσίας, προσδίδουν μεν “διοικητική” οντότητα αλλά δε φαίνεται από την ερευνά μας να αντιμετωπίζουν τη

δυναμικότητα και το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, δεν διαφαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία - αποτελέσματα της έρευνας τα οποία μελετήθηκαν παραπάνω να ικανοποιούν σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών. Γίνεται λόγος για μια επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση στατικής μορφής μέσα από την οποία ο Σχολικός Σύμβουλος διαχειρίζεται και καθοδηγεί μια υποθετικά “ομοιογενή” ομάδα εκπαιδευτικών που ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του. Στα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου εντάσσεται ο στόχος να καθιστά την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική κατανοητή στους εκπαιδευτικούς ευθύνης του με τρόπο ωστόσο μονόπλευρο και παθητικό ενώ ο υποστηρικτικός του ρόλος περιορίζεται στο επίπεδο των διδακτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης της διδασκαλίας του μαθήματος.

Παράλληλα, ο στατικός χαρακτήρας της σχετικής νομοθεσίας έγκειται στο γεγονός ότι αυτή περιγράφει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου χωρίς να τον κατευθύνει στη χρήση ευέλικτων στρατηγικών υλοποίησης του καθοδηγητικού του έργου. Δεν καθορίζει το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο ή περιβάλλον ώστε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου να αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και να στοχεύει όχι μόνο σε μια απλή μορφή “διοίκησης” των εκπαιδευτικών αλλά στην περαιτέρω ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα αυτών ως επιστημονικές οντότητες εντός της σχολικής τάξης. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν προσβλέπει στην εξελικτική πορεία του σχολείου γενικότερα αφού δε φαίνεται να λαμβάνει υπ’ όψιν τις μελλοντικές μεταβολές και ραγδαίες κοινωνικές - οικονομικές ή γνωστικές αλλαγές και δεν “εκπαιδεύει” το δάσκαλο ώστε να προσαρμόζεται στα συνεχώς διαφοροποιούμενα και μεταβαλλόμενα κοινωνικοπολιτισμικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

4.2 Ο Σχολικός Σύμβουλος ως σύγχρονος μάνατζερ

Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να “μετασχηματιστεί” σε ένα σύγχρονο μάνατζερ που καλείται να διαχειριστεί μια ομάδα ανθρώπων και μέσω των οποίων να πετύχει συγκεκριμένο έργο και αποτέλεσμα. Ο ρόλος της Διοίκησης των Ανθρωπίνων Πόρων και του θεωρητικού - επιστημονικού υπόβαθρου που μας προσφέρει, δύναται να συμβάλλει στο στρατηγικό σχεδιασμό και εφαρμογή των καθηκόντων του Σχολικού Συμβούλου προσβλέποντας κατά κύριο λόγο στη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον το

συγκεκριμένο στέλεχος της εκπαίδευσης καλείται να διαδραματίσει στον εκπαιδευτικό χώρο συγκεκριμένους διοικητικούς ρόλους όπως αυτοί οριοθετούνται από τα παιδαγωγικά και καθοδηγητικά του καθήκοντα.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα αποτελούσε η προσαρμογή και εφαρμογή της κατηγοριοποίησης των ρόλων των διοικητικών στελεχών του Mintzberg (Μπουραντάς κ.ά. 1999), στους Σχολικούς Συμβούλους και της οποίας παρακάτω μπορούμε να αναλύσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς κάθε κατηγορία. Οι ρόλοι αυτοί σχετίζονται σε δύο διαφορετικά επίπεδα τόσο με το εξωτερικό περιβάλλον την σχολικής τάξης όσο και με το εσωτερικό της ενώ μπορούν να διακριθούν σε τρεις γενικότερες κατηγορίες:

4.2.1 Ο διαπροσωπικός Ρόλος του σχολικού συμβούλου

Στο **διαπροσωπικό ρόλο (Interpersonal role)** του Σχολικού Συμβούλου εντάσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις τις οποίες καλείται να αναπτύξει μέσα στο πλαίσιο της υπηρεσιακής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής και επιστημονικής του ευθύνης. Στην ουσία πρόκειται για σχέσεις με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Σχολικού Συμβούλου και οι οποίες ορίζονται μέσα από τον καθοδηγητικό ρόλο του. Συγκεκριμένα ο Σχολικός Σύμβουλος:

- ως **“Βιτρίνα” (Figurehead role)** αποτελεί τον εκπρόσωπο της επίσημης πολιτείας στην εφαρμογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά στον καθοδηγητικό - παιδαγωγικό τομέα.
- ως **“Ηγέτης” (Leader role)** αναλαμβάνει στην πράξη το καθοδηγητικό έργο των εκπαιδευτικών, επιμορφώνει, εκπαιδεύει και προτάσσει στόχους σε τοπικό εκπαιδευτικό επίπεδο. Συνεπώς, ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός ο οποίος δίνει τις **κατευθυντήριες γραμμές (directive role)**, **υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό (supportive role)** ενώ και ο ίδιος **συμμετέχει** στην εκπαιδευτική διαδικασία (**participative role**).
- ως **“Συνδετικός κρίκος” (Liaison role)** ασκεί συντονιστικό έργο. Είναι το άτομο το οποίο αναλαμβάνει το ρόλο του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (**προς τα έσω σύνδεσμος**) αλλά ταυτόχρονα αποτελεί το σύνδεσμο του εκπαιδευτικού με την πολιτεία (**προς τα έξω σύνδεσμος**).

4.2.2 Ο πληροφοριακός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Ο Σχολικός Σύμβουλος εμφανίζεται ως φορέας της εκπαιδευτικής πληροφορίας και λειτουργεί διττά σαν δέκτης και πομπός.

- Σύμφωνα με τον πρώτο ρόλο - αυτό του **δέκτη (Monitor role)** - ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να δέχεται πληροφορίες είτε εκ των έσω ή από το εξωτερικό του περιβάλλον. Η **εσωτερική πληροφόρηση** προέρχεται από την εκπαιδευτική ομάδα για την οποία αυτός έχει την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη. Η **εξωτερική πληροφόρηση** πηγάζει από το περιβάλλον εκτός της σχολικής τάξης και αφορά παράγοντες οι οποίοι όμως την επηρεάζουν άμεσα. Σε αυτούς μπορεί να συμπεριλαμβάνονται οι σύλλογοι των γονέων και των κηδεμόνων και πολιτικοί τοπικοί φορείς. Και στις δύο περιπτώσεις στις βασικές λειτουργίες του δέκτη εντάσσονται η ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριακών στοιχείων τα οποία ερμηνεύοντας τα κατά τρόπο συστηματικό τα γνωστοποιεί στις ενδιαφερόμενες πλευρές.

- Σε συνέχεια του προηγούμενου ρόλου η γνωστοποίηση των πληροφοριών αποτελεί τη δεύτερη λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου και είναι αυτή του **πομπού (Transmitter role)**. Ο ρόλος αυτός είναι εξίσου πολύ ουσιαστικός αφού οι μεταδιδόμενες πληροφορίες προς το εσωτερικό ή το εξωτερικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν συμπεριφορές συναδέλφων, να κατευθύνουν, να υποκινήσουν, να εμπνεύσουν ή να λειτουργήσουν δημιουργικά προς την τελική επίτευξη ενός στόχου.

- Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί προς τα έξω να επηρεάσει κατά τρόπο θετικό και ουσιαστικό συλλογισμούς ή πολιτικές ή να συνδιαμορφώσει εκπαιδευτικές τάσεις. Συμπερασματικά, ο ρόλος του πομπού του προσδίδει μια τρίτη λειτουργία - αυτή του **εκπροσώπου** - τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ως στέλεχος της εκπαίδευσης (**Spokesperson role**).

4.2.3 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην Λήψη Αποφάσεων

Έχει ήδη τονιστεί ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι καθοδηγητικός και παιδαγωγικός. Ως στέλεχος της εκπαίδευσης δεν μπορεί ο ίδιος να προβαίνει σε λήψεις αποφάσεων οι οποίες να αφορούν στο σύνολο της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση μιας προσωπικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάτι που μπορεί να συμβαίνει στις ιδιωτικές επιχειρήσεις. Οφείλει να ακολουθεί και να πραγματώνει τη γενικότερη εκπαιδευτική

πολιτική της επίσημης πολιτείας και συνεπώς η λήψη αποφάσεων ως **ρόλος (Decisional role)** περιορίζεται και μπορεί να υφίσταται περιορισμένα σε συγκεκριμένες περιστάσεις και περιβάλλοντα.

- **“Διαχειριστής Κρίσεων - Κυματοθραύστης” (Disturbance handler role).** Σύμφωνα με αυτό το ρόλο, ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται συχνά να διαχειριστεί συγκεκριμένα γεγονότα μη προκαθορισμένα ή προβλέψιμα τα οποία μπορούν να αφορούν στον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη σχολική μονάδα, τους γονείς ή και τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους.
- **“Κατανομέας Πόρων” (Resource allocator role):** Η διαχείριση, εφαρμογή και επιτέλεση ενός προγράμματος σπουδών ή ενός προγράμματος το οποίο εφαρμόζεται πιλοτικά, συχνά απαιτεί από το Σχολικό Σύμβουλο την δυνατότητα και τις ιδιαίτερες δεξιότητες να καταναίμει τους σωστούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς. Μπορεί επίσης ο ίδιος ως εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής να τους αναθέσει συγκεκριμένους στόχους αναλαμβάνοντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ενημερώσουν την υπόλοιπη κοινότητα για τα αποτελέσματα του έργου τους.
- Ως **Διαπραγματευτής (Negotiator role)**, τα καθοδηγητικά του καθήκοντα του προσδίδουν τη δυνατότητα να συζητά με τους εκπαιδευτικούς λύσεις σε προβλήματα σχολικής τάξης και να “διαπραγματεύεται βιώσιμες λύσεις.”

4.3 Η σημασία των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση

Έχει ήδη ειπωθεί στο κεφάλαιο 1 της έρευνας αυτής ότι το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης μεταβάλλεται σε ανθρώπινους πόρους μέσω των ρόλων τους οποίους καλείται να επιτελέσει βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας. Σύμφωνα με τους Whetten and Cameron (1998, όπως αναφέρεται στους Whittington & Evans 2005) η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού εμφανίζεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντα παραγωγικότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να εστιάσει στην περαιτέρω αξιοποίηση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου ευθύνης του και με τις σωστές κατευθυντήριες στρατηγικές να το καταστήσει ικανό ώστε να αντιλαμβάνεται αλλά και να αξιολογεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Παρατηρούμε το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από το τελικό έργο - αποτέλεσμα στην εργασιακή ετοιμότητα / δεξιότητα του

εκπαιδευτικού να δημιουργεί τις βάσεις ή συνθήκες εκείνες για μια “λειτουργική ευελιξία” ώστε στη συνέχεια να διεκπεραιώνει δημιουργικά και με επιτυχία κάθε εκπαιδευτικό στόχο αξιολογώντας παράλληλα την πολυπλοκότητά του καθώς και τις διάφορες παραμέτρους οι οποίες πιθανόν να επηρεάζουν ή να οριοθετούν τη λειτουργία της σχολικής τάξης.

Το ενδιαφέρον στην αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης έγκειται και στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μια διαφορετική μαθητοκεντρική και ανθρωποκεντρική κουλτούρα η οποία οφείλει να αφογκράζεται τις συνεχείς αλλαγές στο σχολικό και γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον. Η θέση του δασκάλου σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να μην αποτελεί η στατική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στοιχείο κύριας στοχοθεσίας.

Επίσης, η επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών των ανθρωπίνων πόρων θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία αλλά και αξιοποίηση των ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και μονάδα αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις. Κατά κύριο λόγο μέσα από μια διαδικασία συνεχούς προβληματισμού, κριτικής στάσης και παρατήρησης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οδηγείται στην προσαρμογή και εφαρμογή ενός προγράμματος λαμβάνοντας διαρκώς υπ’ όψιν τους μεταβαλλόμενους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το σχολείο και τη μάθηση.

Η κατάλληλη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων μιας σχολικής κοινότητας μέσω της υποκίνησης καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να προβαίνει σε προβλέψεις, να οργανώνει τμηματικά τη δράση του και να πραγματώνει τα σχέδιά του εναρμονίζοντάς τα με τις νέες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Η ποιότητα του παραγόμενου έργου στη σχολική τάξη σαφώς βελτιώνεται όταν οι στρατηγικές υποκίνησης συναισθηματικά στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του και ικανοποιούν τις προσωπικές του προσδοκίες ή ανάγκες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η στάση του στο σχολικό περιβάλλον γίνεται σημαντικά πιο αποτελεσματική ενώ η διαμορφούμενη εμπειρία συντελεί στην περαιτέρω συμβολή και συμμετοχή του σε αυτό (Σκιαδάς, 2013)¹⁷.

¹⁷ Σκιαδάς, Γ. (2013), ό.π., σελ. 223-224.

4.4 Η στάση του Σχολικού Συμβούλου

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου σωστής συνεργασίας τόσο με το Σχολικό Σύμβουλο ως προϊσταμένη αρχή όσο και με τους συναδέλφους. Συνεπώς, η στάση του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως **ανθρωποκεντρική** δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον για την κατάσταση των συναδέλφων του ως σύνολο αλλά και για τον καθένα ξεχωριστά. Η στάση του απέναντί τους θα πρέπει να τους πείθει ότι τους θεωρεί και τους αντιμετωπίζει ως συνεργάτες για τους οποίους ενδιαφέρεται άμεσα αντιλαμβανόμενος ταυτόχρονα τις πολλαπλές ευθύνες που φέρουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Συνίσταται να συζητά μαζί τους κάθε προβληματισμό που έχουν στον εργασιακό χώρο και δεν διστάζει ακόμη να μοιραστεί τα δικά του συναισθήματα χωρίς να αποφεύγει να αναφερθεί και σε δυσάρεστα θέματα. Επιδιώκει με θετική σκέψη την άποψή τους για κάθε εργασία η οποία αφορά στο σχολείο και καταδεικνύει στην πράξη ότι την αναγνωρίζει, την υπολογίζει, την αξιολογεί και θα την αξιοποιήσει όταν και όπου του ζητηθεί.

4.4.1 Υποκίνηση

Σε κάθε εργασιακό περιβάλλον η ικανοποίηση των αναγκών¹⁸ των εργαζομένων και οι ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη συνεισφέρουν στην υποκίνηση και την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να στοχεύει στην καλύτερη δυνατή απόδοση και παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του μέσω της υποκίνησής τους¹⁹. Ωστόσο, τίθεται ένα σημαντικός προβληματισμός στο κατά πόσο σε ένα Σχολικό Σύμβουλο δίνεται η δυνατότητα να υποκινήσει μια ομάδα εκπαιδευτικών ευθύνης του όταν η υποκίνηση σκιαγραφείται ως μια εσωτερική παρόρμηση ή δύναμη ελεγχόμενη από το ίδιο το άτομο (Banks 1997). Παραδεχόμενοι αυτή την θεωρητική τοποθέτηση, ο ίδιος δύναται να επιδρά με μια σειρά δράσεων ή στρατηγικών προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός πολύπλευρου εργασιακού πλαισίου το οποίο θα υποστηρίζει το κατάλληλο κλίμα υποκίνησης ικανοποιώντας τις βασικές ανάγκες του εκπαιδευτικού σε επιστημονικό και προσωπικό επίπεδο και θα προκαλεί

¹⁸ Η ικανοποίηση αναγκών του ατόμου ως μέσα υποκίνησης αναφέρονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του McClelland & Maslow (Μπουραντάς 2002: 255- 258, 279-280)

¹⁹ Η έννοια της υποκίνησης αναλύθηκε στο κεφάλαιο 1.1 της παρούσας μελέτης.

συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τότε μπορεί να διατηρεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα σε ένα επιθυμητό υψηλό επίπεδο δημιουργώντας παράλληλα ένα εργασιακό περιβάλλον ελκυστικό για το ανθρώπινο δυναμικό του, με προκλήσεις μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις με ουσία και νόημα ενώ θα διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία και θα καθιστά τον εκπαιδευτικό ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική υποκίνηση θεωρείται η δημιουργία ενός **αισθήματος ασφάλειας** του εκπαιδευτικού και εμπιστοσύνης στις ικανότητές του απαλείφοντας το φόβο του λάθους. Κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με ένα σύστημα ποικίλων μορφών ανταμοιβής και ενίσχυσης του δασκάλου μέσα από ένα ανοικτό επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο μεταξύ Συμβούλου και εκπαιδευτικού.

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι υπάρχουν δύο μορφές υποκίνησης. Η **εσωτερική υποκίνηση (internal motivation)** αποτελεί μια εκ των έσω παρώθηση του ατόμου για την επίτευξη των στόχων του ως αποτέλεσμα των προσωπικών του προσδοκιών, συλλογισμών, στάσεων και ιδεών ή φιλοδοξιών και συσχετίζεται με την ψυχολογική διάσταση του ατόμου. Αναφερόμαστε σε μια μορφή “**ψυχολογικού συμβολαίου**” με υψηλή υποκινητική δύναμη ανάμεσα στον εργαζόμενο - στην περίπτωση μας εκπαιδευτικό - και τη διοίκηση μιας επιχείρησης (σχολείο και εκπαίδευση). Αποτελεί ένα άτυπο πλαίσιο το οποίο, τις περισσότερες φορές, δε γίνεται αντιληπτό και από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές αλλά συνίσταται στις αναμενόμενες προσδοκίες που η κάθε πλευρά διατηρεί για τον εαυτό της και την άλλη. Η **εξωτερική υποκίνηση (external motivation)** σχετίζεται με τις διάφορες ανταμοιβές οι οποίες αφορούν στην εκτέλεση της εργασίας όπως οι οικονομικές, προοπτικές προαγωγής σε ανώτερο βαθμό και η ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών και εξουσιών εντός του εργασιακού χώρου.

Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός, αποτελώντας μια ξεχωριστή οντότητα με διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και δεξιότητες αντιδρά μοναδικά στην υποκίνηση. Για να εστιάσει στις απαραίτητες στρατηγικές υποκίνησης θα πρέπει αρχικά να καταγράψει και να αναλύσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού, το βαθμό και το είδος της υποκίνησης που θεωρεί ότι ο δεύτερος χρειάζεται ώστε να κάνει χρήση των ανάλογων στρατηγικών και κινήτρων ταυτίζοντας τους διδακτικούς στόχους με τα ενδιαφέροντα και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται τους στόχους που τους “ορίζονται” από το Σχολικό Σύμβουλο ως εκφραστή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Πολιτείας. Η προσέγγιση

αυτή δεν φαίνεται καθόλου εύκολη αν λάβει κανείς υπ' όψιν του τη συνεχή διαφοροποίηση των κινήτρων εξαιτίας της επίδρασης των κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων στον εκπαιδευτικό αλλά και της εσωτερικής διαφοροποίησης που αυτά υφίστανται από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, η υποκίνηση αποτελεί μια συνεχή προσπάθεια και διαδικασία και όχι μια δράση ή στάση η οποία επιτελείται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο ή μπορεί να επαναλαμβάνεται περιοδικά βάσει ενός προγράμματος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι γύρω από το ζήτημα της υποκίνησης αναπτύχθηκαν σημαντικές προσεγγίσεις οι οποίες μας καταδεικνύουν από την μια σημαντικές κατευθύνσεις για τον τρόπο εφαρμογής της χωρίς όμως στην πράξη καμιά από αυτές να αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση (Schermerhorn et al. 2012). Προτείνεται συμπερασματικά ότι όλες έχουν - από διαφορετική οπτική γωνία - να προσφέρουν στη διαχείριση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού και συνεπώς πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν από το Σχολικό Σύμβουλο στο έργο του.

4.4.2 Ενσυναίσθηση

Η **ενσυναίσθηση (empathy)** αποτελεί συνεπώς έναν ακόμη ουσιαστικό παράγοντα για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων της υποκίνησης και μια χρήσιμη στρατηγική για το Σχολικό Σύμβουλο. Η ενσυναίσθηση ως ιδιότητα αποτελεί βασική ικανότητα ενός προσώπου στο περιβάλλον της διοίκησης των οργανισμών (Kellett et al, 2002). Περιγράφεται ως η ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων αλλά και των διαφορετικών αναγκών των μελών μιας ομάδας ατόμων. Μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελώντας σημαντική προτεραιότητα για την ανάληψη ρόλων εντός της ομάδας ενισχύοντας τη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της καθώς επίσης και της αίσθησης του “ανήκειν.” Πρόκειται για μια αντανακλαστική ιδιότητα - ικανότητα των ατόμων τα οποία εντός της ομάδας βρίσκονται σε μια διαρκή ενεργή αλληλοκατανόηση σε επίπεδο επικοινωνίας και συναισθημάτων (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Ο εκπαιδευτικός εκείνος ο οποίος αντιλαμβάνεται και βιώνει την κατανόηση και συμπαράσταση της προϊσταμένης του αρχής, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να ικανοποιεί στοιχεία των κοινωνικών του αναγκών και κυρίως της αναγνώρισης²⁰. Η ενσυναίσθηση τον καθιστά απέναντι στο σώμα των

²⁰ Η αναγνώριση (19 εκπαιδευτικοί - 38%) αποτελεί για τις εκπαιδευτικούς της έρευνας σημαντικό κριτήριο με υποκινητική δύναμη όπως αυτό διαφαίνεται στο ερώτημα 10 του ερωτηματολογίου και αναλύεται στο κεφάλαιο 3.2.8 της παρούσης εργασίας καθώς επίσης αναπαριστάται στον πίνακα 10 και στην εικόνα 20.

υφισταμένων του πιο προσιτό ενώ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα με μεγαλύτερη ευκολία να συζητήσει μαζί του οποιοδήποτε θέμα τον απασχολεί και πιθανότατα δυσχεραίνει το έργο του κατά τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, η ίδια στρατηγική της ενσυναίσθησης μειώνει σε σημαντικό βαθμό το φόβο που προκύπτει από την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών καθιστώντας αυτές τις πρωτοβουλίες ένα επίσης ουσιαστικό κίνητρο υποκίνησης του δασκάλου δίνοντάς του επιπλέον αυτονομία στο έργο του.

Συμπερασματικά, το ενδιαφέρον του Σχολικού Συμβούλου προς τον εκπαιδευτικό μέσω της ενσυναίσθησης μπορεί να αποτελέσει στα χέρια του πρώτου ένα άριστο εργαλείο προσέγγισης, καθοδήγησης, στοχοθεσίας και εφαρμογής των στρατηγικών του. Το ενδιαφέρον αυτό προτείνεται να εκτείνεται και πέρα του επαγγελματικού περιβάλλοντος και να επεκτείνεται στο μέτρο του δυνατού στα προσωπικά προβλήματα του εκπαιδευτικού τα οποία συχνά εμφανίζονται ως τροχοπέδη στην επίδοση και την αποτελεσματικότητά του εντός της σχολικής τάξης επηρεάζοντας άμεσα το παραγόμενο διδακτικό έργο.

4.4.3 Ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης

Σε μια κοινωνία γνώσης, συνεχούς πολιτισμικής και επιστημονικής εξέλιξης όπου η πληροφορία αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της η συνεχής στοχευμένη εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού ενός οργανισμού ή εταιρίας κρίνεται άκρως απαραίτητη. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η κοινωνία της πληροφορίας - σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, προφορική ή γραπτή - προϋποθέτει την ικανότητα του δασκάλου να χρησιμοποιεί δεξιότητες δημιουργικής σκέψης ώστε αναλυτικά και συνθετικά να προχωρεί στη δόμηση νέων πληροφοριών ή στην επίλυση των πολυσύνθετων και αλληλένδετων μεταξύ τους προβλημάτων που ενυπάρχουν στην σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο Σχολικός Σύμβουλος, ως διαχειριστής των ανθρωπίνων πόρων, οφείλει να είναι γνώστης των αναγκών ή προσδοκιών τους μέσα και έξω από το σχολείο. Μια σωστή διάγνωση αυτών των αναγκών του διασφαλίζει την ιδιαίτερη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί από τις διαθέσιμες τις πιο κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ευθύνης του ενώ παράλληλα να συντονίζει αποτελεσματικά τους ίδιους στο έργο τους.

Όπως αναδεικνύεται από την έρευνα και καταγράφεται στο κεφάλαιο 3.2.8, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα βασικό κίνητρο με ιδιαίτερη υποκινητική δύναμη. Μια καλά σχεδιασμένη επιμορφωτική δράση από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου δύναται να

αποτελέσει ένα σημαντικό εξωτερικό κίνητρο ικανοποιώντας τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους για επαγγελματική ανέλιξη και επιστημονική ολοκλήρωση διατηρώντας τους ταυτόχρονα σε συνεχή ετοιμότητα να αντιλαμβάνονται το μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον²¹. Συνεπώς, η επιμόρφωση ως στρατηγική δεν περιορίζεται απλά σε θέματα διδακτικής της σχολικής τάξης αλλά ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να την επεκτείνει στοχεύοντας σε μια σφαιρική αξιοποίηση το ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου και των ικανοτήτων του.

4.4.4 Ο ρόλος των ανταμοιβών

Ένα σωστό σύστημα επικεντρωμένων ανταμοιβών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου στόχου σίγουρα αποτελεί σημαντικό στοιχείο υποκίνησης κάθε εκπαιδευτικού. Ο Σχολικός Σύμβουλος προτείνεται να χρησιμοποιεί αυτή την στρατηγική αφού και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα σε ποσοστό 32% τη χαρακτηρίζουν ως κίνητρο με ιδιαίτερη υποκινητική δύναμη. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι ο βαθμός θετικής επίδρασης ενός συστήματος ανταμοιβών στην εργασιακή απόδοση και επιτέλεση εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αφού συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες ή τις προσδοκίες του σε ένα ιδιαίτερο εργασιακό χώρο όπως η σχολική τάξη και το σχολείο γενικότερα καθώς επίσης και από τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητά του.

Συνεπώς, ένας Σχολικός Σύμβουλος ο οποίος προσβλέπει στην υποκίνηση των εκπαιδευτικών ευθύνης του μέσω ενός συστήματος ανταμοιβών οφείλει εκ των προτέρων να έχει μελετήσει σε βάθος κατά τρόπο οργανωμένο όλες τις παραμέτρους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συστήματος που θέλει να εφαρμόσει. Από την άλλη, σε ένα δεύτερο επίπεδο μέσα από την προσωπική δια ζώσης επαφή με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να στοχεύει στην ανίχνευση και καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών, προσδοκιών και προτιμήσεών τους. Ο σαφής παιδαγωγικός και καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου περιορίζει τις επιλογές των ανταμοιβών εντός του πλαισίου των τεσσάρων λειτουργιών τις οποίες περιγράφει η σχετική νομοθεσία.

²¹ Η επιμόρφωση (29 εκπαιδευτικοί - 58%) και η επαγγελματική – επιστημονική εξέλιξη του ατόμου (17 εκπαιδευτικοί – 34%) αποτελούν για τις εκπαιδευτικούς της έρευνας σημαντικά κριτήρια με υποκινητική δύναμη όπως αυτό διαφαίνεται στο ερώτημα 10 του ερωτηματολογίου και αναλύεται στο κεφάλαιο 3.2.8 της παρούσης εργασίας καθώς επίσης αναπαριστάται στον πίνακα 10 και στην εικόνα 20.

Σε ένα προτεινόμενο σύστημα ανταμοιβών μπορούμε να συμπεριλάβουμε διάφορες μορφές λεκτικού ή γραπτού επαίνου προς τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και τη συμμετοχή τους στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου ή σε μια από κοινού λήψη αποφάσεων σε συγκεκριμένα ζητήματα της σχολικής τάξης. Ανταμοιβή επίσης αποτελεί και η πιθανή παρουσίαση του ερευνητικού ή διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού στους συναδέλφους του ως πρόταση η οποία ενδεχομένως θα μπορούσε να υιοθετηθεί από άλλους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη. Αυτή η στρατηγική προσβλέπει στο να καταστήσει μια δραστηριότητα ή επαγγελματική δράση ενός εργαζομένου - ενός εκπαιδευτικού εν προκειμένω - δημόσια γνωστή στο άμεσα εκπαιδευτικό περιβάλλον ενθαρρύνοντας τον να εργάζεται δημιουργικά και αποδοτικά. Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως προϊσταμένη αρχή, συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, τους ενθαρρύνει για συνεχή προσπάθεια βελτίωσης αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση.

Η αναγνώριση του έργου και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο μέσω των ανταμοιβών μπορεί με κατάλληλους χειρισμούς να αποτελέσει ουσιαστικό κίνητρο υποκίνησης. Ο βαθμός εκτίμησης και εμπιστοσύνης που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τον προϊστάμενό του σίγουρα δημιουργεί ένα αίσθημα ικανοποίησης λειτουργώντας υποκινητικά στην προσπάθεια για επίτευξη του έργου του και των εκπαιδευτικών στόχων. Ωστόσο, ο έπαινος και γενικά ένα σύστημα ανταμοιβών πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, να σχετίζεται άμεσα με την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική τάξη και σε μια ρεαλιστική στοχοθεσία εύκολα αναγνωρίσιμη ως τέτοια από τον εκπαιδευτικό²². Σημαντικό χαρακτηριστικό του συστήματος ανταμοιβών αποτελεί και η συχνότητα έκφρασης της αναγνώρισης η οποία πρέπει να είναι τέτοια και σε συγκεκριμένο βαθμό ώστε να διατηρεί την ένταση της υποκίνησης αμείωτη χωρίς να γίνεται στοιχείο ρουτίνας χάνοντας κάθε υποκινητική δύναμη. Σε κάθε μορφή ανταμοιβής ουσιαστικό στοιχείο αποτελεί η δίκαιη απονομή της σε όλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

²² Η ρεαλιστική στοχοθεσία αποτελεί για τις εκπαιδευτικούς της έρευνας ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο με υποκινητική δύναμη όπως αυτό διαφαίνεται στο ερώτημα 10 του ερωτηματολογίου και αναλύεται στο κεφάλαιο 3.2.8 της παρούσης εργασίας καθώς επίσης αναπαριστάται στον πίνακα 10 και στην εικόνα 20.

4.4.5 Προσωπική καθοδήγηση και επικοινωνία

Όπως προκύπτει από την έρευνα και διαφαίνεται στο ερώτημα 10, ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου αποτελεί για τις εκπαιδευτικούς - οι οποίες έλαβαν μέρος σε αυτή - παράγοντα υψίστης σημασίας με έντονα χαρακτηριστικά υποκίνησης. Παρατηρούμε ότι 35 στις 50 εκπαιδευτικούς οι οποίες συμμετείχαν στη έρευνα - ποσοστιαία αναλογία 70% - καταδεικνύουν την καθοδήγηση από την πλευρά του Σχολικού συμβούλου ως το σημαντικότερο κίνητρο για την υποκίνηση του δασκάλου. Η στρατηγική της προσωπικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσβλέπει στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και επιτυχή αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε εκπαιδευτικού. Συνίσταται στη δημιουργία στενότερων σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το Σχολικό Σύμβουλο καθώς στηρίζεται στη διαμόρφωση ενός κλίματος οικειότητας, αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης. Ταυτόχρονα, έρχεται να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην ικανοποίηση των αναγκών της ασφάλειας, των κοινωνικών καθώς και των αναγκών για αυτοεκτίμηση και ολοκλήρωση. Μέσω μιας στοχευμένης καθοδήγησης, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο δεκτικοί στον παιδαγωγικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου αυξάνοντας κατά συνέπεια τη διάθεσή τους για παραγωγική εργασία ή ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών εντός της σχολικής τάξης. Το περιεχόμενο της καθοδήγησης πρέπει να άπτεται της πραγματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης να είναι εφαρμόσιμο σε συνδυασμό με μια ρεαλιστική στοχοθεσία και ο Σχολικός Σύμβουλος να χρησιμοποιεί στην ανατροφοδότηση συμπεράσματα τα οποία πηγάζουν από πραγματικά και αναγνωρίσιμα από τους εκπαιδευτικούς δεδομένα. Σε κάθε άλλη περίπτωση, οποιοδήποτε σύστημα καθοδήγησης μπορεί να αγνοηθεί από τον εκπαιδευτικό.

Μια επιτυχής και αποτελεσματική στρατηγική προσωπικής καθοδήγησης οφείλει να βασίζεται στη βελτίωση της επικοινωνίας του Σχολικού Συμβούλου με τον εκπαιδευτικό αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Ουσιαστικό μέσο δημιουργίας ενός υγιούς επικοινωνιακού περιβάλλοντος αποτελεί η επιλογή και χρήση της κατάλληλης γλώσσας επικοινωνίας²³. Σε διαφορετική περίπτωση η ίδια η χρήση της γλώσσας θα κρατούσε το Σχολικό Σύμβουλο σε απόσταση δημιουργώντας μια αρνητική στάση και προδιάθεση του εκπαιδευτικού απέναντί του. Αξιοσημείωτο στοιχείο ενός δημιουργικού και εποικοδομητικού επικοινωνιακού πλαισίου ή περιβάλλοντος αποτελεί και η χρήση της κατάλληλης γλώσσας

²³ Σκιαδάς, Γ. (2013), ό.π., σελ. 229.

του σώματος ως πηγή νοημάτων και εννοιών. Η αξιοποίηση της σωστής μορφής της γλώσσας παράλληλα με την προσωπική επικοινωνία δύνανται να χρησιμοποιηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο ως μέσα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού στο πρόσωπό του και να συμβάλλουν στην ομαλή και εποικοδομητική αποδοχή του καθοδηγητικού ρόλου του πρώτου από το δάσκαλο. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών ευθύνης αλλά ιδιαίτερη σημασία αποτελεί η δημιουργία ενός διαπροσωπικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος ανάμεσα στο Σχολικό Σύμβουλο και τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Ένα τέτοιο πλαίσιο ή μια προοπτική προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και πρωτίστως των αναγκών για αυτοεκτίμηση - αναγνώριση και ολοκλήρωση - και αυτοπραγμάτωση στη θεωρία του Maslow.

4.4.6 Ανατροφοδότηση και ενδυνάμωση

Μια συστηματική **ανατροφοδότηση (feedback)** καθιστά τον εκπαιδευτικό γνώστη της πορείας της εργασίας του σε επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο και τον υποκινεί εσωτερικά. Οι Deci (1975) και Deci & Ryan (1985, όπως αναφέρεται στη Valencia 2005), αποδίδουν στην ανατροφοδότηση την εργασιακή επάρκεια και αποφασιστικότητα κάθε εργαζομένου. Η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως ένα μέσο κυρίως πληροφόρησης της ποιότητας του παραγόμενου έργου του εκπαιδευτικού, της σωστής επιτέλεσης μιας δράσης ή ενός διδακτικού στόχου ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευχέρεια να καταδεικνύει τις κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντικές κινήσεις ή στρατηγικές.

Παράλληλα με την ανατροφοδότηση, η **ενδυνάμωση (reinforcement)** αναφέρεται συχνά ως μια από τις ισχυρότερες στρατηγικές στη Διοίκηση των Ανθρώπινων Πόρων (Whittington & Evans 2005) ενώ σύμφωνα με τους Conger & Kanungo (1998), αποτελεί τη διαδικασία της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του ατόμου. Οι Spreitzer & Quinn (2001, όπως αναφέρεται στους Whittington & Evans 2005) τονίζουν επίσης ότι η προοπτική της ενδυνάμωσης συνδέεται άμεσα με την αλλαγή νοοτροπίας ενός ηγέτη ο οποίος καταδεικνύει μια διάθεση να μειώσει σταδιακά την άσκηση ελέγχου στους υφισταμένους του και παράλληλα να εμπιστευτεί στα κατάλληλα άτομα συγκεκριμένους στόχους. Μέσω των στρατηγικών της ανατροφοδότησης και της ενδυνάμωσης, δημιουργούμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνδέονται προσωπικά με αυτό το οποίο επιτελούν, αποκτούν μια μορφή αυτονομίας στις ενέργειές τους και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους οδηγούμενοι στην ικανοποίηση των αναγκών των υψηλότερων επιπέδων στο μοντέλο του Maslow.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldag, R.J. and Brief, A.P. (1979). Task design and employee motivation. Ggenview, IL: Scot, Foresman.
- Άνθης, Χ., Κακλαμάνης, Θ. (2005). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Banks, L. (1997). *Motivation in the workplace: inspiring your employees*. West Des Moines, Iowa: American Media Publishing.
- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2012). *Management Ανθρωπίνων Πόρων*. (3η έκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Boyle, M. (2009). Motivating Without Money. Retrieved on 25 January 2013 from http://www.businessweek.com/managing/content/apr2009/ca20090424_985238.html.
- Butera, F. (2000). Adapting the Pattern of University Organization to the Needs of the Knowledge Economy. *European Journal of Education*. Vol. 35, No.4. Blackwell Publishing
- Conger, J. & Kanungo, R. (1998). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- Denny, R. (2002). *Motivate to win*. London: Stylus Publishing, LLC.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Faturochman (1997). The Job Characteristics Theory: A Review. *Buletin Psikologi*, 2, 1-13.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc GrawHill.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison- Wesley
- Hackman, J., Lawler, E., & Oldham, G.R. (2000). Job characteristics theory. In Miner, J (ed) *Organizational Behavior: Essential theories of motivation and leadership*. M.E. Sharpe; Armonk, N.Y.

- Hoy, W., & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7 th edition). New York: Mc Graw-Hill.
- Johnson, R. (n.d.) How to Implement Motivation for Achievement in the Workplace. Retrieved on 1 February 2013 from <http://smallbusiness.chron.com/implementation-motivation-achievement-workplace-32964.html>.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Klubnik, J.P. and Roschelle, M. (1996). *Improving organizational effectiveness through transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Κόντη, Θ. (1994). *Διοικητική Ψυχολογία. Η ψυχολογία των ανθρωπίνων και εργασιακών σχέσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη εποχή
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Locke, E. A. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 662-674.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Lunenburg, F. C. (2011) Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1).
- Magloff, L. (n.d.). How to Increase Motivation at the Workplace. Retrieved on 2 February 2013 from <http://smallbusiness.chron.com/increase-motivation-workplace-10911.html>.
- Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η Ανθρώπινη Πλευρά του Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McQuerrey, L. (n.d.). 7 Techniques for Increasing Motivation. Retrieved on 2 February 2013 from <http://smallbusiness.chron.com/7-techniques-increasing-motivation-55420.html>.
- Mento, A., Steel, R., & Karren, R. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83.
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάματζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Moultry, B. L. (n.d.). How to Increase Motivation to Change. Retrieved on 2 February 2013 from <http://smallbusiness.chron.com/increase-motivation-change-25691.html>.
- Moorhead, G., & Griffin, R. (2004). *Organizational Behavior, Managing People and Organizations*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Μπιλίρη, Β. (2011). Πρακτικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων στις σύγχρονες επιχειρήσεις. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011) Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2013 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/handle/10889/4808>.
- Μπουραντάς Α., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Mullins, L. J. & Christy, G. (2015). *Μάνατζμεντ & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. (Ι. Κατσέλη, Μετάφ.). Αθήνα: Utopia.
- Ongori, H. (2009) Managing behind the scenes: A view point on employee empowerment. *African Journal of Business Management*, 3 (1), 9-15
- Παπαγιάννης, Γ. (2008). Η σημασία της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τις επιχειρήσεις – οργανισμούς. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2008) Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2013 από <http://hdl.handle.net/2159/14118>.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες & Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. (Α. Πλατάκη, Μετάφ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Robbins, S. P., Decenzo, D.A. & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση επιχειρήσεων Αρχές και εφαρμογές*. (Η. Νικολάου, Μετάφ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Saez, A. (n.d). Human Resource Development and Motivation in the Workplace. Retrieved on 2 February 2013 from <http://smallbusiness.chron.com/human-resource-development-motivation-workplace-47487.html>.
- Schermerhorn, J.R., Osborn, R.N., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.G. (2012) *Organizational Behavior*. International Student Version (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Αθήνα: Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Σκιαδάς, Γ. (2013). Εκπαίδευση και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο σύγχρονο Μάνατζμεντ. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Τόμος II (σ.219-231). Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

- και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013. Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.
- Τερζίδης, Κ. (2004). *Μάνατζμεντ. Στρατηγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης Κ. (2004). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (2007), *Οργάνωση και Διοίκηση. Το Μάνατζμεντ της Νέας Εποχής (4η Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.
- Valencia, C. (2005). Motivation and Productivity in the Workplace. The Myriad. Retrieved on 25 January 2013 from <http://www.westminstercollege.edu/myriad/index.cfm?parent=2514&detail=4475&content=4798>.
- Vroom, V. H. (1964) *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Vroom, Victor H. & MacCrimmons, K.R. (1968) Toward a Stochastic Model of Managerial Careers. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 26-46.
- Whetten D.A., & Cameron K.S, (1998). *Developing Management skills*. New York: Addison - Wesley, Wheelan.
- Whittington, J. L & Evans, B. (2005). General Issues in Management. The Enduring Impact of Great Ideas. *Problems and Perspectives in Management*, 2, 114-122.
- Χατζηκιάν, Γ. (χ.χ). Υποκίνηση. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2013 από <http://www.innovation-ideas.gr/club/basicMemberMaterial/texts/16.pdf>.
- Χατζηχαραλάμπους, Α. (2010). Ο Ρόλος της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Υποκίνησης για την Επίτευξη Οργανωσιακών Στόχων και Οργανωσιακής Δέσμευσης σε Επιλεγμένο Δείγμα του Ελληνικού Τραπεζικού Κλάδου. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010) Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2013 από <http://hdl.handle.net/2159/13780>.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Καθήκοντα & αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων - Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1340/16-10-02)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Άρθρο 7 - Γενικές Διατάξεις

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής εκπ/σης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπ/κών μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπ/σης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπ/κού έργου και των εκπ/κών των σχολείων της περιοχής τους.
2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Β/θμιας Εκπ/σης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπ/κών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπ/σης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπ/κού έργου και των εκπ/κών των σχολείων της περιοχής τους.
3. Με εισήγηση του Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης προς τον Περιφερειακό Δ/ντή Εκπ/σης ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους Δ.Ε. η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων της έδρας τους ώστε όλα τα σχολεία να ανήκουν σε Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Β/θμιας Εκπ/σης για τα σχολεία αυτής της παραγράφου καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνης τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων που τους έχουν ανατεθεί. Σε νομούς που εδρεύει ένας μόνο Σχολικός Σύμβουλος αυτός έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη σε όλα τα σχολεία.
4. Σε περίπτωση που μια περιφέρεια ευθύνης Σχολικού Συμβούλου είναι κενή, αναπληρώνεται προσωρινά ο ελλείπων Σχολικός Σύμβουλος από Σχολικό Σύμβουλο άλλης περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης που έχουν έδρα στον ίδιο νομό, συνέρχονται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις για την εξέταση θεμάτων που αναφέρονται σε γενικότερα παιδαγωγικά προβλήματα των σχολείων του νομού, τον γενικότερο συντονισμό, συνολικά ή κατά γνωστικούς τομείς, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους. Οι συσκέψεις αυτές προκαλούνται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος και προεδρεύει.
6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας Εκπ/σης έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.
7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Β/θμιας Εκπ/σης έχουν την αρμοδιότητα της καθοδήγησης της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.), η οποία εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.), η οποία εφαρμόζεται στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. στα μαθήματα ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την Π.Δ.Σ. και την Ε.Δ. έχουν για τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης την υποχρέωση της παιδαγωγικής καθοδήγησης για την εύρυθμη λειτουργία τους.
8. Η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 5 του Ν.2986/2002.
9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης. Το έργο τους συντονίζεται και καθοδηγείται από τον προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

Άρθρο 8 - Έργο των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος:
 - α. Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπ/κή πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπ/κών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπ/ση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπ/κή πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.
 - β. Ως προγραμματιστής του εκπ/κού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Π.Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπ/κού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί

τους εκπ/κούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

γ. Ως επιμορφωτής των εκπ/κών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπ/κών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπ/κών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία αρμοδιότητάς του.

δ. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπ/κού έργου και των εκπ/κών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπ/σης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπ/κού έργου, η παροχή βοήθεια και η αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπ/ση.

ε. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπ/κοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπ/κού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπ/κούς.

2. Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπ/κών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

3. Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Άρθρο 9 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους εκπ/κούς της περιοχής ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Βοηθούν τους εκπ/κούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπ/σης.

2.Ειδικότερα:

α. Στην αρχή του διδακτικού έτους οργανώνουν σε συνεργασία με το Δ/ντή Εκπ/σης συσκέψεις των εκπ/κών του κλάδου τους κατά σχολείο ή κατά ευρύτερες ομάδες σχολείων ή κατά γνωστικούς τομείς για τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου.

β. Παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, παρεμβαίνουν διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και συζητούν σε συσκέψεις με τους εκπ/κούς τις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

γ. Επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, δημόσια και ιδιωτικά και ενημερώνονται για το επιτελούμενο εκπ/κό έργο. Συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύουν νέες πρωτοβουλίες των εκπ/κών επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτές.

δ. Συγκαλούν τους εκπ/κούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας του για να εκτιμήσουν τις αναγκαίες προσαρμογές, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους. Στις παραπάνω συναντήσεις ενημερώνουν τους εκπ/κούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών.

ε. Ενημερώνουν για τη σημασία της σύγχρονης εκπ/κής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.

στ. Παρακολουθούν ύστερα από ενημέρωση των εκπ/κών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

ζ. Οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπ/κούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπ/κοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής.

η. Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπ/κών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους και συνεργάζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδιαίτερα σε θέματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών και παιδαγωγικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπ/κών.

θ. Εξετάζουν, σε συνεργασία με τους εκπ/κούς, θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθημάτων. Καθοδηγούν τους εκπ/κούς σε θέματα που έχουν σχέση με την αντικειμενική

αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο προφορικής ή γραπτής εξέτασης, τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των εξετάσεων, τη διόρθωση των γραπτών και ό,τι άλλο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

ι. Καθοδηγούν τους εκπ/κούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μελών του Συλλόγου των Διδασκόντων και καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου.

ια. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπ/κούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι φροντίζουν ώστε, κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, μια ημέρα την εβδομάδα οι εκπ/κοί της ίδιας ειδικότητας να έχουν όλοι δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες κενές που να συμπίπτουν. Οι κενές αυτές ώρες χρησιμοποιούνται για συνεργασία με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο. Όταν δεν χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται για συνεργασία ανάμεσα στους εκπ/κούς, για ενημέρωση γονέων, για εργασίες του σχολείου που τους έχουν ανατεθεί, για προσφορά υπηρεσίας στα εργαστήρια, για εξοικείωση με τα εποπτικά μέσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για εργασίες στη σχολική βιβλιοθήκη και άλλες συναφείς δραστηριότητες.

Άρθρο 10 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους Διδασκόντων

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπ/κών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων και τους Δ/ντές Εκπ/σης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπ/κών θεμάτων μείζονος σημασίας. Την πρωτοβουλία αυτών των συσκέψεων μπορεί να έχει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Δ/ντής Εκπ/σης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Δ/ντής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, εάν δεν μετέχει ο προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής καθοδήγησης, προεδρεύει ο αρχαιότερος στον κατεχόμενο βαθμό Σχολικός Σύμβουλος ή Δ/ντής Εκπ/σης.

β. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συγκαλεί έκτακτες συσκέψεις των Δ/ντών των σχολείων της γενικής παιδαγωγικής ευθύνης του, ενημερώνοντας τα όργανα διοίκησης και το Σύλλογο Διδασκόντων.

γ. Συνεργάζονται με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση), τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, τον εμπλουτισμό και τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και λοιπών εξοπλιστικών μέσων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Δ/ντή ή το Σύλλογο Διδασκόντων. Η κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων γίνεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή. Σε περίπτωση διαφωνίας το πρόβλημα αντιμετωπίζει ο Δ/ντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο.

δ. Συνεργάζονται με τους Δ/ντές των σχολείων, τους αξιολογητές - σχεδιαστές κάθε σχολείου καθώς και τους εκπ/κούς οι οποίοι διδάσκουν, για τη λειτουργία του προγράμματος Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ).

ε. Παρακολουθούν την εξέλιξη και καθοδηγούν την εφαρμογή της στον ειδικό τομέα του κλάδου τους. Έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για την καλή λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης.

Άρθρο 11 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Δ/ντές Εκπ/σης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπ/σης

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τον Δ/ντή Εκπ/σης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπ/σης, προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική - επιστημονική αλλά και διοικητική στήριξη της λειτουργία του σχολείου.

2. Ειδικότερα:

α. Εντός του μηνός Σεπτεμβρίου πραγματοποιείται κοινή σύσκεψη όλων των Σχολικών Συμβούλων καθώς και των Δ/ντών Εκπ/σης και Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Εξετάζονται σ' αυτές τα εκπαιδευτικά προβλήματα και προγραμματίζονται οι εκπ/κές δραστηριότητες για το διδακτικό έτος.

Παρόμοιες συσκέψεις μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος του διδακτικού έτους.

β. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα πλαίσια της αρμοδιότητάς του, εάν επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις. Σε περίπτωση διαφωνίας τους αποφασίζει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ύστερα από έγκριση του Περιφερειακού Δ/ντή Εκπ/σης.

Άρθρο 12 - Αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με άλλους φορείς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με την υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής, το Γραφείο Φυσικής Αγωγής, τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και με τα θεσμοθετημένα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής τους.

2. Ειδικότερα:

α. Οργανώνουν συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση και προαγωγή της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Οι παραπάνω συγκεντρώσεις γίνονται ύστερα από συνεργασία με τους Δ/ντές των σχολείων.

β. Ενισχύουν κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπ/κά ιδρύματα, τους μαζικούς φορείς (Ο.Τ.Α., Συλλόγους Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους κ.α.) ή επιστήμονες και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις τοπικές συνθήκες.

Άρθρο 13 - Ειδικές υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις τους καταρτίζουν ενιαία συνοπτική έκθεση, στην οποία επισημαίνονται τα γενικότερα προβλήματα που έχουν ανακύψει κατά την άσκηση του εκπ/κού έργου στο νομό, καταγράφονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες της εκπ/σης και προτείνονται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Η έκθεση αυτή αποστέλλεται στην Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης - Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και κοινοποιείται στο Δ/ντή Εκπ/σης και στον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπ/σης.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε διδακτικού έτους καταρτίζουν προσωπική έκθεση για την άσκηση του επιστημονικού, ερευνητικού και αξιολογικού έργου τους, στην οποία καταγράφονται οι πρωτοβουλίες και δραστηριότητές τους, επισημαίνονται τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν και διατυπώνονται προτάσεις σχετικές με τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας, την εκπ/κή τεχνολογία, την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, την Ενισχυτική Διδασκαλία καθώς και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της εκπ/σης. Η έκθεση αυτή λαμβάνει υπόψη της την "αυτοαξιολόγηση" του εκπ/κού έργου των σχολείων. Οι εκθέσεις όλων των Σχολικών Συμβούλων υποβάλλονται στην Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης.

3. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. Παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, των εργαστηρίων και τη χρήση των εποπτικών μέσων. Δίνουν οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους συνεργαζόμενοι με το Δ/ντή, το διδακτικό προσωπικό και τις μαθητικές κοινότητες, κατά περίπτωση και διατυπώνουν υποδείξεις για τον εμπλουτισμό ή τη συγκρότησή τους.

β. Αναλαμβάνουν διδασκαλίες μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων στις επιμορφώσεις των εκπ/κών.

γ. Ενημερώνονται άμεσα από τη Δ/ση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ μέσω του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Δ/σης για τις εγκυκλίους και λοιπές διαταγές του ΥΠΕΠΘ και φροντίζουν για την εφαρμογή τους στα σχολεία, στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους.

δ. Συμμετέχουν στις επιτροπές των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, όπου αυτό απαιτείται και συνεργάζονται με τα αρμόδια όργανα για τη συγκρότηση των προβλεπόμενων ομάδων.

ε. Συμμετέχουν στα Υπηρεσιακά συμβούλια όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

στ. Παρακολουθούν την εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης και συντονίζουν την πορεία της. Η παρακολούθηση και ο συντονισμός γίνεται με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και την υποστήριξη εκπ/κών οι οποίοι διδάσκουν κάθε μάθημα. Οι Δ/νσεις και τα Γραφεία Εκπ/σης συγκεντρώνουν τα στοιχεία από τα σχολεία και τα θέτουν υπόψη της παραπάνω ομάδας Σχολικών Συμβούλων και εκπ/κών οι οποίοι τα αξιολογούν. Οι παρατηρήσεις της παραπάνω επιτροπής, με ευθύνη των οργάνων διοίκησης, αποστέλλονται στα σχολεία και λαμβάνονται υπόψη στον παραπέρα προγραμματισμό της διδασκαλίας.

ζ. Συμμετέχουν στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

4. Οι κατά περίπτωση αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, ανάλογα με τον κλάδο, έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ. Συνεργάζονται και καθοδηγούν το έργο τόσο των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του νομού, ήτοι των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, των Κέντρων Συμβουλευτικής - Προγραμματισμού, των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών, των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, όσο και των περιφερειακών αντιστοίχων, ήτοι των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπ/κού Σχεδιασμού, των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπ/σης. Η συνεργασία των αρμόδιων Σχολικών Συμβούλων με τις παραπάνω υπηρεσίες γίνεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του οικείου Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης.

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΚΙΑΔΑΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ (ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΠΕ06)

τηλ. 6977316001 - 2641033611

E-mail: griskiadas@sch.gr

Url: <http://users.sch.gr/griskiadas/>

Συνάδελφοι,

Ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να διαδραματίσει στην εκπαίδευση συγκεκριμένους διοικητικούς ρόλους και λειτουργίες που απορρέουν από τα παιδαγωγικά και καθοδηγητικά του καθήκοντα. Στο ερωτηματολόγιο αυτό προσδοκώ να καταγράψω τον πολυδιάστατο ρόλο της παρακίνησης στο έργο του εκπαιδευτικού και της διαχείρισης του “ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου σε ένα απαιτητικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Θέλω να σας παρακαλέσω να απαντήσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο με συνοπτικό τρόπο, ακόμη & μονολεκτικό, και εκ των προτέρων να εκφράσω τις ειλικρινέστατες ευχαριστίες μου για τον κόπο στον οποίο σας υποβάλλω. Για ο,τιδήποτε χρειαστείτε μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email μου ή στα δύο τηλέφωνα μου. Θα σας ήμουν υπόχρεος εάν επιστρέφατε το ερωτηματολόγιο στο προσωπικό μου email (griskiadas@sch.gr).

ΟΝΟΜΑ (προαιρετικό)					
ΤΗΛ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (προαιρετικό)					
Email (προαιρετικό)					
ΦΥΛΟ	<p>Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Ανδρας</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Γυναίκα</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Ανδρας	<input type="checkbox"/>	Γυναίκα
<input type="checkbox"/>	Ανδρας				
<input type="checkbox"/>	Γυναίκα				
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<table border="1"> <tr> <td>ΠΕ</td> <td>.....</td> </tr> </table>	ΠΕ		
ΠΕ				

ΕΡΩΤΗΜΑ 1	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Το σχολείο συνεισφέρει στην προσωπική σας ανάπτυξη και αξιοποίηση ως εκπαιδευτικό.				

ΕΡΩΤΗΜΑ 2	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η υπηρεσία σας αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες, γνώσεις και το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.				

ΕΡΩΤΗΜΑ 3					
<p>Παρακίνηση είναι το σύνολο των ενεργειών – κινήτρων της Διοίκησης να προκαλέσει ή να διατηρήσει την διάθεση των εργαζομένων να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο. Υπάρχουν στοιχεία παρακίνησης από την Διοίκηση στο δικό σας εργασιακό χώρο;</p>	<p>Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω:</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>ΝΑΙ</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>ΟΧΙ</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	ΝΑΙ	<input type="checkbox"/>	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	ΝΑΙ				
<input type="checkbox"/>	ΟΧΙ				

ΕΡΩΤΗΜΑ 4	Βιολογικές ανάγκες	Κοινωνικές ανάγκες	Ψυχολογικές ανάγκες
Κατατάξτε κατά σειρά σπουδαιότητας (3 – 1)στο διπλανό πλαίσιο την εξασφάλιση των βασικών ομάδων αναγκών των οποίων η ικανοποίηση θα αποτελέσει πηγή δύναμης στον εργασιακό σας χώρο. Αποδώστε το μεγαλύτερο βαθμό σε αυτή που θεωρείτε σημαντικότερη.			

ΕΡΩΤΗΜΑ 5					
Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω ανάγκες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα;	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό
Βιολογικές ανάγκες					
Κοινωνικές ανάγκες					
Ψυχολογικές ανάγκες					

ΕΡΩΤΗΜΑ 6	Ανάγκη για επίτευγμα	Ανάγκη για σχέσεις - δεσμό	Ανάγκη για δύναμη ή επιρροή
Κατατάξτε κατά σειρά σπουδαιότητας (3–1) τις παρακάτω ανάγκες στον εργασιακό σας χώρο. Αποδώστε το μεγαλύτερο βαθμό σε αυτή που θεωρείτε σημαντικότερη.			

ΕΡΩΤΗΜΑ 7					
Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω ανάγκες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα;	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό
Ανάγκη για επίτευγμα					
Ανάγκη για σχέσεις - δεσμό					
Ανάγκη για δύναμη ή επιρροή					

ΕΡΩΤΗΜΑ 8						
Σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι παρακάτω παράγοντες από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα ώστε να μην οδηγούν στην δυσαρέσκεια;	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό	
Ασφάλεια						
Κοινωνική θέση - γόητρο						
Μισθός						
Πολιτική και διοίκηση εκπαίδευσης						
Προϊστάμενη αρχή						
Προσωπική ζωή						
Σχέσεις με προϊστάμενο						
Σχέσεις με συναδέλφους						
Σχέση με υφισταμένους						
Συνθήκες εργασίας						

ΕΡΩΤΗΜΑ 9						
Σε ποιο βαθμό εξασφαλίζονται από την υπηρεσία σας γενικά και το σχολείο σας ειδικότερα οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι παρακάτω παράγοντες να οδηγούν στην υποκίνηση;	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό	
Αναγνώριση						
Ανάπτυξη – εξέλιξη						
Επίτευξη						
Ευθύνη						
Πρόοδος						
Φύση εργασίας						

ΕΡΩΤΗΜΑ 10	
Ονομάστε τέσσερα βασικά κίνητρα που μπορεί να σας εξασφαλίσει ο Σχολικός Σύμβουλος της ειδικότητάς σας και θα μπορούσαν να έχουν παρακινητική δύναμη στην εργασία σας.	
α.	
β.	
γ.	
δ.	

**Σας ευχαριστώ για την υπομονή σας
και την σημαντική βοήθεια που μου προσφέρατε**

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

Γρηγόρης Σκιαδάς, 2015