

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΥΠΟΚΙΝΗΣΗΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ**

**PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PERCEPTIONS
OF THE PRINCIPAL'S ROLE IN THE DEVELOPMENT
OF THEIR MOTIVATION, PROFESSIONAL
EMPOWERMENT AND SATISFACTION**

Χρυσούλα Καράμπελα
Δασκάλα (ΠΕ 70), Med
karampelaxr@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
galexand72@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις 164 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Λακωνίας, σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη παραγόντων υποκίνησης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσής τους. Παράλληλα, να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά / εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις απόψεις αυτές. Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, είναι ικανοποιημένοι από τις ενέργειες και τις στάσεις του διευθυντή τους, οι οποίες συμβάλλουν στην παρακίνηση, στην επαγγελματική ικανοποίηση και την ενδυνάμωση τους. Όσον αφορά τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης, κυρίαρχες αναδείχτηκαν η αυτονομία (ως προς τη διδασκαλία και θέματα της τάξης τους), το επαγγελματικό κύρος και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Ακολουθούν η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα δε διαφοροποιούν καμία από τις μελετώμενες μεταβλητές. Αντίθετα, η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή για την παρακίνηση και την ικανοποίηση τους, ενώ η σχέση εργασίας, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας επιδρούν στην ενδυνάμωση τους γενικά, καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις της.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ικανοποίηση, παρακίνηση, ενδυνάμωση, διευθυντής, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this research is to investigate views of 164 primary school teachers, who served in Laconia regional unity primary schools on the principal's role in the development of motivating factors, professional satisfaction and empowerment. At the same time, investigate the effect of the demographic - professional characteristics of the educators on these perceptions. The results indicated that the teachers are generally satisfied with the actions and attitudes of the principal that contribute to motivation, professional satisfaction and empowerment. As for the dimensions of empowerment, dominant was autonomy, for teaching and classroom issues, professional growth and self-effectiveness. Next come professional development and participation in decision making. The gender and the academic qualifications of the educators do not differentiate any of the variables studied. On the contrary, the age is an important factor in differentiating teacher's perceptions of the principal's actions to motivate and job satisfaction, while working relationship, age and previous experience affect all the variables of empowerment and its individual dimensions.

Key words

Job satisfaction, motivation, empowerment, principal, primary school teacher.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1. Υποκίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να βελτιώνεται συνεχώς, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό και να αναβαθμίσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Θεοδοσίου, 2015). Επιπλέον, ως οργανισμός πρέπει να θέτει σαφείς στόχους και να έχει όραμα, που προσανατολίζονται από τις ανάγκες / τις προσδοκίες των μαθητών, αλλά και της κοινωνίας (Κουτούζης, 2008). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω απαραίτητη είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί στην προσωπική τους ικανοποίηση, αλλά και στην κινητοποίησή τους για εκπαιδευτικές αλλαγές που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη κάθε σχολικής μονάδας (Neves de Jesus & Conboy, 2001).

Η υποκίνηση, παρακίνηση ή παρώθηση αποτελεί μια περίπλοκη και πολυδιάστατη έννοια. Χαρακτηριστικά, οι Latham και Pinder (2005) αναφέρουν ότι είναι ένα σύνολο δυνάμεων, που ξεκινούν είτε από το ίδιο το άτομο είτε από το ευρύτερο περιβάλλον του, και το ωθούν να κρατήσει συγκεκριμένη στάση σε ό,τι αφορά την εργασία του, αλλά και να καθορίσει τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκειά της. Σκοπός της παρακίνησης είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια μιας εσωτερικής ανάγκης στο άτομο, ώστε να εκδηλώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές και να επιτύχει τη

μέγιστη απόδοση. Για αρκετούς ερευνητές τα κίνητρα αποτελούν συνθήκη - κλειδί του όρου υποκίνηση (Maehr & Braskamp, 1986, Liu, 2015).

Επομένως, ο ηγέτης, προκειμένου να κατευθύνει αποτελεσματικά και να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων της μονάδας που διοικεί, οφείλει να παράσχει κίνητρα σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Άλλωστε τα κίνητρα, είτε εξωτερικά (χρήματα, προνόμια, αύξηση, προαγωγή, κύρος, κοινωνική θέση κτλ.) είτε εσωτερικά (το συναίσθημα της ολοκλήρωσης ή ικανοποίησης του ατόμου) διεγείρουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Υπάρχουν διάφορες θεωρίες, οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την υποκίνηση και την ενδυνάμωση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, κατά συνέπεια, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) στις θεωρίες «περιεχομένου», που εστιάζουν στη φύση της υποκίνησης, στις ανάγκες και στα κίνητρα των εργαζομένων και β) στις θεωρίες «διαδικασιών», που εστιάζουν στους παράγοντες και στους τρόπους που τα διοικητικά στελέχη επηρεάζουν την υποκίνηση (Mullins, 2007). Ωστόσο, οι διαφορές στην προσωπικότητα των ατόμων, καθώς και τα διαφορετικά κίνητρα, δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την απόλυτη εφαρμογή μιας θεωρίας (Γραμματικόπουλος κ.ά., 2012).

Άμεσα συνυφασμένη με την υποκίνηση είναι η επαγγελματική ικανοποίηση (Tsigilis et al., 2011). Αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφενός γιατί μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική συμπεριφορά του εργαζόμενου, αφετέρου επειδή συνδέεται με τη δέσμευση και την αποδοτικότητα στο επάγγελμά του (Γεμέλου, 2010, Gkolia et al., 2014), καθώς και με πλήθος κοινωνικών, ατομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και οργανωτικών παραγόντων (Γραμματικού, 2017). Ο πιο δημοφιλής ορισμός της προέρχεται από τον Locke (1976, όπ. αναφ. στους Judge & Klinger, 2015), σύμφωνα με τον οποίο αποτελεί μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από την αποτίμηση της εργασίας ή της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου. Σχετίζεται με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, αλλά και με τις ενέργειες των ηγετικών στελεχών ενός οργανισμού να επιτύχουν υψηλή αποτελεσματικότητα. Διαιρείται: α) στην εσωτερική ικανοποίηση, που σχετίζεται με τη φύση των καθηκόντων και τα αισθήματα των ανθρώπων για την εργασία τους (όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές, την κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή) και β) στην εξωτερική ικανοποίηση, που έχει σχέση με τις παροχές (όπως τις αμοιβές, το σύστημα προαγωγών κλπ.) (Spector, 2008, Γραμματικού, 2017). Αναφέρεται σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συνδέεται σε υψηλό βαθμό με τον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Pearson & Moomaw, 2005), καθώς και με το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής.

1.2. Η έννοια και η αξία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Μια άλλη σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την ανάδειξη του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αποτελεί η επαγγελματική ενδυνάμωση. Η ενδυνάμωση συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία παραχωρείται (η) εξουσία στους εργαζόμενους ενός οργανισμού, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν σχέδια σε ένα πλαίσιο δυναμικό και αναπτυξιακό για την προσωπικότητά τους (Rappaport, 1987). Επιπλέον, είναι ένα σύνολο παραγόντων υποκίνησης που καθορίζει τα κίνητρα των εργαζομένων και συνδέεται με την ενεργοποίησή τους για αυτονομία, αυτο-αποτελεσματικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και επίδραση στους στόχους και την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους (Conger & Kanungo, 1988, όπ. αναφ. στην Μενου, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσα από συλλογικές και καινοτόμες πρακτικές, μπορούν να επιτύχουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα πνευματικής και ηθικής υπεροχής, αλλά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάθε είδους αλλαγών (Hargreaves, 2001).

Ειδικότερα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, προάγει τη συνεργασία, βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύει τα κίνητρά τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών, βελτιώνει τις παιδαγωγικές τους μεθόδους και οδηγεί σε ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, αποτελεί παράγοντα βελτίωσης και αναδιάρθρωσης των σκοπών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Keiser & Shen, 2000), αφού ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε στόχους που έχουν τεθεί από κοινού και την καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων (Somech, 2005). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων δουλεύουν «εξυπνότερα κι όχι σκληρότερα» (Hargreaves, 2001:489-490). Η ενδυνάμωση, αυξάνει την εργασιακή ασφάλεια, ενώ μειώνει τη δυσαρέσκεια και την αποχή από την εργασία (Keiser & Shen, 2000). Γι' αυτό ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί θα ενεργούν, αλλά και θα αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες. Οι Short και Rinehart (1992:951-961), σε έρευνά τους, διέκριναν έξι διαστάσεις της. Αυτές είναι οι ακόλουθες: *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* (Decision making), *Επαγγελματική ανάπτυξη* (Professional growth), *Επαγγελματικό Κύρος* (Status), *Αυτοαποτελεσματικότητα* (Self-efficacy), *Επαγγελματική Αυτονομία* (Autonomy), *Αντίκτυπος στη σχολική ζωή* (Impact).

1.3. Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης, αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η σχολική ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Άλλωστε βασικές επιδιώξεις ενός διευθυντή (πρέπει να) είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και δέσμευσης, η επιτυχία και η μέριμνα για το προσωπικό του (Day, 2004). Επίσης, η

δημιουργία, ανάπτυξη και διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι επαγγελματικές ευθύνες γίνονται αποδεκτές και μοιράζονται από κοινού μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακινούνται, δεν μπορούν να προωθήσουν εκπαιδευτικές αλλαγές, κατά συνέπεια, δεν συμβάλλουν στην εκπαιδευτική πρόοδο. Αντιθέτως, με την κατάλληλη παρακίνηση και κινητοποίηση μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμά τους με ικανοποίηση, να αναπτυχθούν προσωπικά και διαπροσωπικά (Neves de Jesus & Conboy, 2001, Ahmad et al., 2014).

Ακόμη και σε περιπτώσεις συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτό της Ελλάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν διαχειριστικούς ρόλους και υπάρχει σχετική αυτονομία που επιβάλλεται έξωθεν, είναι σημαντικό ο διευθυντής να προωθεί την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών μέσα από ένα αποκεντρωμένο είδος ηγεσίας, ώστε να μη δέχονται παθητικά αποφάσεις και ενέργειες (Reezigt & Creemers, 2005 Bogler & Nir, 2012). Οφείλει να γνωρίζει ότι δεν θα πρέπει να έχει απλά τυπική εξουσία, αλλά να ασκεί επιρροή και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Jackson & Marriott, 2012:235, Κατσαρού, κ.ά., 2016).

Για να επιτευχθούν τα προαναφερόμενα, πρέπει να υιοθετήσει ένα συμμετοχικό-δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015). Οι Blasé και Blasé (1996) και ο Κατσαρός (2008) επισημαίνουν ότι η υιοθέτηση ενός συνεργατικού μοντέλου ηγεσίας που στηρίζεται στη δημοκρατική και από κοινού λήψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες μεταξύ των μελών και στο «ενδυναμωμένο» προσωπικό¹ επιτρέπει την αλληλεπίδραση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και επιδρά σημαντικά στη βελτίωση του σχολείου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από τους San Antonio και Gamage (2007), οι οποίοι τονίζουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας ενισχύουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού. Επιπλέον, με την παραχώρηση από μέρους τους εξουσιών, ελευθεριών αλλά και της αυτονομίας να λαμβάνουν οι τελευταίοι αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους, τους κάνει να νιώθουν ότι συνεισφέρουν προσωπικά στη βελτίωση του σχολείου.

Επιπρόσθετα, ακολουθώντας και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, επιδρούν θετικά όχι μόνο στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις εργασιακές συνθήκες, αφού επιτυγχάνεται η καλλιέργεια κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος και η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών. Συγκεκριμένα, με τη διαμόρφωση και διάδοση ενός κοινού οράματος, τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση νέων και καινοτόμων ιδεών και την παρακίνησή τους να εργαστούν για την επίτευξη στόχων που υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον, θα συμβάλει ο διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίησή τους (Bogler, 2001, Γκόλια, κ.ά., 2013, Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δείχνει στο προσωπικό του νέους τρόπους σκέψης ή λύσης ενός προβλήματος, αυξάνοντας τη δημιουργικότητά

του, αλλά και την κριτική του ικανότητα. Η συγκεκριμένη διαδικασία, εμπεριέχει τη διάσταση της «διανοητικής υποκίνησης» (intellectual stimulation) (Ahmad et al., 2014:15). Για να συμμετέχουν, όμως, άμεσα και ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων, θα πρέπει να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση σε κάθε εργαζόμενο (Hoy & Miskel, 2008, Ahmad et al., 2014). Επίσης, οι στόχοι που τίθενται να είναι ξεκάθαροι, κατανοητοί και αποδεκτοί. Γι' αυτό εργάζεται, αποτελώντας πρότυπο, και επιβεβαιώνει την ανάγκη για την υλοποίηση του οράματος μέσα από καθημερινές πρακτικές (Κατσαρός, 2008).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, σχετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση, ικανοποίηση και υποκίνησή τους στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, να καταγραφούν οι παράγοντες που -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση και υποκίνησή τους, καθώς και στη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση των παραπάνω συνθηκών, με τελικό στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ενέργειες και τις συμπεριφορές που οφείλει να επιδεικνύει ο διευθυντής, ώστε να επιτύχει την εργασιακή ικανοποίηση-υποκίνηση τους;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ιδίων για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της;
3. Ποιες ενέργειες του διευθυντή θεωρούν ότι συντελούν στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
4. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους με βάση τα δημογραφικά / τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές);

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 164 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λακωνίας. Επιλέχθηκε με «βολική» δειγματοληψία, καθώς λόγω της ιδιότητάς μας ως εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε εύκολη πρόσβαση σε αυτό (Creswell, 2016). Από τους ερωτώμενους, οι 31 (18,9%) ήταν άνδρες και οι

133 (81,1%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία, η πολυπληθέστερη ομάδα είναι από 31-40 έτη (38,4%), ενώ η ομάδα που συγκεντρώνει τη μειονότητα των συμμετεχόντων είναι από 51 έτη και άνω (12,2%). Όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς των ερωτώμενων, το 62,8% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (103 συμμετέχοντες), ενώ το 36,0% αναπληρωτές (59 συμμετέχοντες). Η πλειονότητα (55,5%) έχει προϋπηρεσία 10-19 έτη, ενώ μόλις 8 εκπαιδευτικοί (8%) εργάζονταν από 30 έτη και άνω. Επιπλέον, οι μισοί περίπου (91 εκπαιδευτικοί) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, το 1,8% (3 εκπαιδευτικοί) διέθεταν δεύτερο πτυχίο, ενώ το 42,7% (70 εκπαιδευτικοί) είχαν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

2.4. Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με το οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια ακριβώς σειρά (Cohen, et al., 2008: 417). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιέχει ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα κυρίως ερωτήματα.

Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 19 ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του/της διευθυντή/ντριας και τον βαθμό που αυτές συνδέονται με την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις προέρχονται από το School Leadership Questionnaire, των Pashardis και Brauckmann (2009). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, που εξετάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της. Σε αυτό το σημείο αξιοποιήθηκε η κλίμακα School Participant Empowerment Scale, των Short & Rinehart (1992). Η τρίτη ενότητα είχε ως σκοπό να καταγράψει τον βαθμό της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/ντριά τους. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα School Leadership Empowering Behavior (SLEB), των Lee και Nie (2013), η οποία περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτημάτων, χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 14 ατόμων. Η εσωτερική συνέπεια ελέγχθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (Creswell, 2016). Για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου, καθώς και για το σύνολό του, ο προαναφερόμενος συντελεστής ήταν μεγαλύτερος του 0,90. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίστηκε μέσα απ' τη συσχέτιση των στόχων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, την προσεκτική δειγματοληψία, την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και την κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων (Cohen, et al., 2008).

2.5. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS v. 24. Αρχικά, ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών των μεταβλητών, προκειμένου να δοθεί μια συγκεντρωτική εικόνα των απόψεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (Creswell, 2016). Για να ελέγξουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι τιμές της εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τα δημογραφικά / επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων, όπως t-test και One Way Anova, καθώς και τη διόρθωση Bonferroni. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05 (Field, 2005, Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006).

Για τον έλεγχο της κανονικότητας πραγματοποιήθηκε το Kolmogorov - Smirnov test, όπου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει. Επίσης, από το αποτέλεσμα του Levene's test ($p > 0.05$) διαφαίνεται η ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών. Για να ελέγξουμε τις γραμμικές σχέσεις μεταξύ των κύριων δομών του ερωτηματολογίου, αξιοποιήσαμε τον (παραμετρικό) στατιστικό δείκτη Pearson r (Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006). Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 1 και 2, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία μέρη του ερωτηματολογίου, καθώς και στις υποκλίμακες της ενδυνάμωσης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις στα 3 μέρη του ερωτηματολογίου

		Επαγγελματική ενδυνάμωση	Ενέργειες διευθυντή	Ενδυνάμωση από διευθυντή
Επαγγελματική ενδυνάμωση	Pearson correlation	1	,308**	,379**
	Sig.(1-tailed)		,000	,000
	N	164	164	164
Ενέργειες διευθυντή	Pearson correlation	,308**	1	,452**
	Sig.(1-tailed)	,000		,000
	N	164	164	164
Ενδυνάμωση από διευθυντή	Pearson correlation	,379,**	,452**	1
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	
	N	164	164	164

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

		Επαγγελματική ανάπτυξη	Επαγγελματικό κύρος	Αντίκτυπος στη σχολική ζωή	Συμμετοχή και λήψη αποφάσεων	Αυτονομία	Αυτο-αποτελεσματικότητα
Επαγγελματική ανάπτυξη	Pearson correlation	1	,421**	,570**	,796**	,689**	,299**
	Sig.(1-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Επαγγελματικό κύρος	Pearson correlation	,421**	1	,437**	,519**	,484**	,799**
	Sig.(1-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αντίκτυπος σχολικής ζωής	Pearson correlation	,570**	,437**	1	,644**	,556**	,420**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Συμμετοχή και λήψη αποφάσεων	Pearson correlation	,796**	,519**	,644**	1	,932**	,433**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αυτονομία	Pearson correlation	,689**	,484**	,556**	,932**	1	,435**
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	164	164	164	164	164	164
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Pearson correlation	,299**	,799**	,420**	,433**	,435**	1
	Sig.(1-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	164	164	164	164	164	164

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

3. Ευρήματα

3.1. Ενέργειες του διευθυντή για την επαγγελματική ικανοποίηση / παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Από την αρχική επεξεργασία των δεδομένων μας (t-test) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το φύλο τους, για το πώς αντιλαμβάνονται τις ενέργειες του διευθυντή για την

ικανοποίηση / υποκίνησή τους. Ομοίως, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) δεν προκύπτει διαφοροποίηση όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας [$F(3, 160) = 0.99, p = 0.40 > 0.05$] και τα ακαδημαϊκά προσόντα [$F(2, 161) = 2.95, p = 0.06 > 0.05$].

Αντιθέτως προκύπτουν σημαντικές, στατιστικά, διαφορές ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω με τις μικρότερες ηλικίες [$F(3, 160) = 6,82, p = 0.00 < 0.05$]. Όπως έδειξαν στη συνέχεια οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (51 και άνω) αντιλαμβάνονται λιγότερο τις ενέργειες του διευθυντή για την εργασιακή ικανοποίηση / υποκίνηση σε σχέση με τους νεότερους [με αυτούς που έχουν ηλικία έως 30 ετών ($p = 0.001 < 0.05$), με αυτούς που είναι μεταξύ 31-40 ($p = 0.007 < 0.05$) και με τους 41-50 ($p = 0.000 < 0.05$)].

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών για τις ενέργειες του διευθυντή ως προς την ηλικία

		Ηλικία				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ενέργειες Διευθυντή	Between Groups	18,48	3	6,16	6,82	0,00
	Within Groups	144,52	160	0,903		
	Total	163,00	163			

3.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση - Επιμέρους διαστάσεις

Δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δυο φύλων ($p = 0.08 > 0.05$) όσον αφορά τη γενική επαγγελματική ενδυνάμωσή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις επιμέρους διαστάσεις τής τελευταίας: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($p = 0.26 > 0.05$), αυτονομία ($p = 0.15 > 0.05$), επαγγελματική ανάπτυξη ($p = 0.74 > 0.05$), επαγγελματικό κύρος ($p = 0.28 > 0.05$), αυτο-αποτελεσματικότητα ($p = 0.27 > 0.05$) και αντίκτυπος στη σχολική ζωή ($p = 0.27 > 0.05$). Αντίθετα, διαφάνηκε, με βάση το εργασιακό καθεστώς ($p = 0.002 < 0.05$), ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους μόνιμους.

Εστιάζοντας στις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ως προς την αυτονομία ($p = 0.009 < 0.05$), το επαγγελματικό κύρος ($p = 0.007 < 0.05$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($p = 0.007 < 0.05$) και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή ($p = 0.007 < 0.05$), με τους αναπληρωτές να νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι στα παραπάνω. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ($p = 0.267 > 0.05$).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα t- test για τις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης ως προς τη σχέση εργασίας

		Σχέση εργασίας								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Equal variances assumed	0,27	0,60	1,11	160	0,27	0,18	0,16	-0,14	0,51
Αυτονομία	Equal variances assumed	3,544	0,062	2,656	160	0,009	0,043	0,16	0,11	0,75
Επαγγελματική ανάπτυξη	Equal variances assumed	,272	0,603	1,114	160	0,267	0,18	0,16	-0,14	0,51
Επαγγελματικό κύρος	Equal variances assumed	2,025	0,16	2,73	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,76
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Equal variances assumed	2,481	0,12	2,71	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,75
Αντίκτυπο στη σχολική ζωή	Equal variances assumed	2,481	0,12	2,71	160	0,007	0,44	0,16	0,12	0,75

Μέσω της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) εξετάστηκαν οι απαντήσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας [$F(3, 160) = 4.54, p = 0.004 < 0.05$]. Από τον έλεγχο Bonferroni προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες (έως 30 έτη) και τις ηλικίες 31-40 και 41-50. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων [$F(3, 160) = 7.14, p = 0.00 < 0.05$] και την αυτονομία [$F(3, 160) = 6.60, p = 0.00 < 0.05$]. Ειδικότερα, η ηλικιακή κατηγορία έως 30 ετών νιώθει ότι συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων κι έχει αυτονομία λιγότερο από τις κατηγορίες 31-40 και 41-50. Το ίδιο και η κατηγορία 51 και άνω σε σχέση με την κατηγορία 41-50.

Σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα [$F(3, 160) = 3.83, p = 0.01 < 0.05$] και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή [$F(3, 160) = 3.83, p = 0.01 < 0.05$], υπάρχουν διαφορές κυρίως των μικρότερων σε ηλικία (έως 30) σε σχέση με τους μεγαλύτερους, με τους

πρώτους να νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι στις διαστάσεις αυτές. Τέλος, παρατηρείται οριακή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη [$F(3, 160)=3.00, p=0.03<0.05$] και το κύρος [$F(3, 160)=6.33, p=0.05=0.05$] μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς την ηλικία

		Ηλικία				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συμμέτοχη στη λήψη αποφάσεων	Between Groups	19,24	3	6,41	7,14	0,00
	Within Groups	143,76	160	0,90		
	Total	163,00	163			
Αυτονομία	Between Groups	17,95	3	5,98	6,60	0,00
	Within Groups	145,05	160	0,91		
	Total	163,00	163			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Between Groups	8,68	3	2,89	3,00	0,03
	Within Groups	154,32	160	0,97		
	Total	163,00	163			
Επαγγελματικό κύρος	Between Groups	7,95	3	2,65	2,73	0,05
	Within Groups	155,06	160	0,97		
	Total	163,00	163			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Between Groups	10,921	3	3,64	3,83	0,01
	Within Groups	152,08	160	0,95		
	Total	163,00	163			
Αντίκτυπο στη σχολική ζωή	Between Groups	10,92	3	3,64	3,83	0,01
	Within Groups	152,08	160	0,95		
	Total	163,00	163			

Στατιστικά σημαντική διαφορά, επίσης, αναδείχθηκε στην επαγγελματική ενδυνάμωση [$F(3, 160) = 7.11, p=0,00 < 0.05$] ως προς τα έτη υπηρεσίας. Αυτή, όπως έδειξαν οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία έως 9 έτη και σε αυτούς που είχαν προϋπηρεσία 10-19 και 20-29 έτη, με τους πρώτους να εκτιμούν ότι ενδυναμώνονται λιγότερο σε σχέση με τους δεύτερους.

Πίνακας 6: Ανάλυση διακύμανσης για τη διερεύνηση διαφορών στην επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς τα έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Επαγγελματική ενδυνάμωση	Between Groups	38,39	3	19,17	7,11	0,00
	Within Groups	450,61	160	2,70		
	Total	489,00	163			

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τις έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη [$F(3, 160) = 1.93, p = 0.13 > 0.05$]. Αντιθέτως, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων [$F(3, 160) = 8.30, p = 0.00 < 0.05$] και την αυτονομία [$F(3, 160) = 7.80, p = 0.00 < 0.05$], το επαγγελματικό κύρος [$F(3, 160) = 6.34, p = 0.00 < 0.05$], την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή [$F(3, 160) = 3.47, p = 0.02 < 0.05$]. Οι προαναφερόμενες διαφορές, όπως έδειξαν οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη προϋπηρεσίας (έως 9 έτη) και τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10-19 και 20-29 έτη, με τους πρώτους να εκτιμούν ότι έχουν μικρότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, λιγότερη αυτονομία καθώς και λιγότερο επαγγελματικό κύρος. Για τις υπόλοιπες διαστάσεις της ενδυνάμωσης (αυτο-αποτελεσματικότητα και αντίκτυπο στη σχολική ζωή) λιγότερο ενδυναμωμένοι ένιωθαν, επίσης, αυτοί που είχαν προϋπηρεσία έως 9 έτη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10-19 έτη. Δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην ομάδα με 30 έτη και άνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες.

Τέλος, δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την επαγγελματική ενδυνάμωση, και στις έξι επιμέρους διαστάσεις, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό και σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο ή πτυχίο ΑΕΙ.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

4.1. Ενέργειες του διευθυντή για την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι οι ενέργειες και οι στάσεις του διευθυντή συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην υποκίνηση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, ο τελευταίος τους παρέχει την αναγκαία αυτονομία, ώστε να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, ακολουθεί συμμετοχικές διαδικασίες,

επιλύοντας τα προβλήματα με συνεργατικό τρόπο, διευκολύνοντας την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό και προωθώντας την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις μεταξύ τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, συζητά μαζί τους για θέματα που αφορούν το σχολείο και ακούει προσεχτικά τις εισηγήσεις και τις ιδέες τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, με βάση τις οποίες η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, ακολουθώντας ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, μπορεί να επηρεάσει και να υποκινήσει τους υφιστάμενούς της, αλλά και να αυξήσει τη δέσμευση και τη αφοσίωση τους στους στόχους του σχολείου (San Antonio & Gamage, 2007, Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι παρακινούνται ικανοποιητικά, μια διαδικασία η οποία κινητοποιεί το άτομο να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξήσει την απόδοση του (Μπουραντάς, 2002). Λιγότερο ικανοποιημένοι και παρακινημένοι δήλωσαν, από τις ενέργειες του διευθυντή, ως προς την ενθάρρυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού και πόρων. Αξίζει εδώ να επισημάνουμε ότι η στενή σχέση εργασιακής ικανοποίησης, παρακίνησης και επαγγελματικής εξέλιξης έχει καταγραφεί σε αρκετές έρευνες (Πλαταΐδου & Ταρασιάδου, 2009, Γραμματικού, 2017). Μικρότερος βαθμός ικανοποίησης διαπιστώθηκε σχετικά με την ικανότητα του διευθυντή να διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, εφαρμόζοντας πρακτικές και μεθόδους που διευκολύνουν την υψηλού επιπέδου μάθηση και συνδέονται με πρακτικές που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου. Η αιτιολόγηση των παραπάνω μπορεί να αναζητηθεί, εν μέρει, στον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας, δημιουργικότητας και διαμόρφωσης της διδασκαλίας, περιορίζοντας τους διευθυντές στην απλή εκτέλεση των καθηκόντων τους (Κουτούζης, 2008, Μαυρογιώργος, 2008).

4.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και επιμέρους διαστάσεις της

Όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ενδυνάμωση σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της (όπως αυτές καταγράφονται στο μοντέλο των Short & Rinehart, 1992), τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ειδικότερα:

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων - Αυτονομία. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι είναι αρκετά ενδυναμωμένοι ως προς τα περιθώρια αυτονομίας, αφού έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν / να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους, σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους, αλλά και να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα. Παρόλα αυτά, η αυτονομία τους δεν είναι ουσιαστική, όπως και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, αφού δεν εμπλέκονται ενεργά σε θέματα του σχολείου και δεν έχουν την αρμοδιότητα να ελέγχουν την πρόοδο και την ποιότητα

των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε αυτό. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως τόσο ο διευθυντής όσο και οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου δε ζητούν συχνά τη συμβουλή τους.

Επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαβίου μάθηση, ως διάσταση της ενδυνάμωσής τους, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι. Αν και θεωρούν ότι εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό, όπου οι ίδιοι αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης² είναι περιορισμένες. Ωστόσο, οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη ενισχύουν την ενδυνάμωση και την αποτελεσματικότητά τους (Short & Rinehart, 1992, Zembylas & Papanastasiou, 2005). Επιπλέον, για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σημαντική είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η αυτονομία, αφού τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο Pearson *r* έδειξαν πολύ υψηλό βαθμό θετικής γραμμικής συσχέτισης ανάμεσα στις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Επαγγελματικό κύρος και αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την υποστήριξη των συναδέλφων τους σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ νιώθουν πολύ αποτελεσματικοί στην δουλειά τους, με άριστη γνώση του αντικείμενου που διδάσκουν. Η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα ενδυνάμωσης, αλλά και ανάπτυξης του κύρους τους (Berry, et al., 2010). Ομοίως, παρόλο που δε θεωρούν ότι στα σχολεία τους κάνουν τη διαφορά, δείχνουν να έχουν ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αφού υποστηρίζουν ότι ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις εργασίες που τους ανατίθενται και στα καθήκοντά τους. Επιπλέον, είναι πολύ ικανοποιημένοι από την πρόοδο των μαθητών τους. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την έρευνα των Moye, Henkin και Egley (2004), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να διεκπεραιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα παραπάνω ενισχύονται κι από την υψηλή θετική συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ επαγγελματικού κύρους και αυτο-αποτελεσματικότητας (Pearson *r*).

Αντίκτυπος στη σχολική ζωή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφανίζουν μέτρια ποσοστά ως προς την επιρροή των συμμετεχόντων στους συναδέλφους τους, καθώς και σε αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο. Τα παραπάνω αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ενδυνάμωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται, όταν έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή μέσω της εργασίας και της προσπάθειάς τους (Μπουραντάς, 2002), ενώ αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά όταν λαμβάνουν την απαραίτητη αναγνώριση (Short, 1992). Επιπλέον, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους, αφού νιώθουν ότι ασκούν σημαντική επιρροή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Hirsch et al., 2006, Berry et al., 2010). Διαφορετικά, απομακρύνονται από τον κύριο στόχο της διδασκαλίας, που είναι οι μαθητές και η μάθηση.

4.3. Ενέργειες του διευθυντή με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εξάγεται η διαπίστωση ότι ο διευθυντής, με τις ενέργειές του, συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αφού τους εκχωρεί εξουσίες, καθώς και το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές που θα βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους και την εργασία τους. Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της ενδυναμωτικής ηγεσίας (Lee & Nie, 2013). Σε μέτριο βαθμό αξιολογήθηκαν οι ενέργειες του τελευταίου όσον αφορά την κινητοποίησή τους, ώστε να σκεφτούν, καθώς και να επανεξετάσουν βασικές παραδοχές που αφορούν την εργασία τους ή τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο. Επομένως, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διανοητική υποκίνηση τους, που αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό ενδυναμωτικής ηγετικής συμπεριφοράς (Lee & Nie, 2013), αλλά και (της) μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ahmad et al., 2014).

Από την άλλη, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο διευθυντής αναζητά νέες ευκαιρίες για το σχολείο κι εκφράζει το όραμά του σε ικανοποιητικό βαθμό, αν κι εμπνέει τους υφισταμένους του, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην πραγματοποίησή του, σε μέτριο βαθμό. Η επιδίωξη ενός κοινού οράματος μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sweetland & Hoy, 2000, Muijs & Harris, 2006). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο διευθυντής τους συμπεριφέρεται ισότιμα. Βρίσκεται σε επαφή μαζί τους και διαθέτει χρόνο να συζητά υπομονετικά για τα θέματα που τους απασχολούν. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η μέριμνα για τις ανάγκες των υφισταμένων, καθώς και η ισότιμη μεταχείρισή τους (πρέπει να) αποτελούν βασική επιδίωξη του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Blasé & Blasé, 1999, Sweetland & Hoy, 2000, Day, 2004, San Antonio & Gamage, 2007, Hoy & Miskel, 2008, Lee & Nie, 2013, Ahmad et al., 2014).

4.4. Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά / εργασιακά τους χαρακτηριστικά

4.4.1. Ενέργειες διευθυντή για την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση και ικανοποίηση των συμμετεχόντων, το φύλο δεν φαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης. Επίσης, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς και με βάση τα έτη υπηρεσίας. Η απουσία στατιστικών διαφορών αναδεικνύει ότι η παρακίνηση και η ικανοποίηση ενδεχομένως εξαρτώνται περισ-

σότερο από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα) παρά από τα προαναφερόμενα δημογραφικά στοιχεία.

Αντιθέτως, διαφοροποίηση υπάρχει ως προς την ηλικία, αφού οι μεγαλύτεροι (άνω των 51) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, από τις ενέργειες του διευθυντή που προκαλούν εργασιακή ικανοποίηση / υποκίνηση, σε σχέση με τους νεότερους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούμε να τα αιτιολογήσουμε ως αποτέλεσμα της κόπωσης και της έλλειψης κινήτρων των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών λόγω των πολλών ετών διδακτικής υπηρεσίας, με αποτέλεσμα να μη δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την προσπάθεια του διευθυντή για παρακίνηση. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Kirkpatrick (2007, όπ. αναφ. στη Γεμέλου, 2010:107), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες προσδοκίες και κίνητρα, επομένως και υψηλότερες δυνατότητες παρώθησης.

4.4.2. Επαγγελματική ενδυνάμωση και διαστάσεις ενδυνάμωσης

Για τη γενική επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των δυο φύλων, γεγονός που επαληθεύει τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών (San Antonio & Gamage, 2007, Cypert, 2009). Απεναντίας, ως προς τη σχέση εργασίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι αναπληρωτές νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους μόνιμους. Το ίδιο ισχύει και ως προς τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την αυτονομία, το επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι η αβέβαιη εργασιακή σχέση κι η ασθενής αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο (εξαιτίας της διαφορετικής τοποθέτησης κάθε σχολική χρονιά), οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ομαδικότητας και συνεργασίας, ενώ δεν δημιουργεί θετικό κλίμα στο οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί (να) ενδυναμώνονται (Hoy & Miskel, 2008).

Όσον αφορά την επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς την ηλικία, φαίνεται ότι οι μικρότεροι νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σε όλες τις ηλικιακές ομάδες ως προς τις διαστάσεις: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και αυτονομία. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια και δεν εκχωρεί αρμοδιότητες για τη χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών (Κουτούζης, 2008, Μαυρογιώργος, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε λειτουργίες και αρμοδιότητες που ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, αποτρέποντας, έτσι, την ενδυνάμωσή τους. Επιπλέον, οι μικρότεροι σε ηλικία (έως 30 έτη) νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (31-40 και 41-50) κι ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Τα παραπάνω συμφωνούν

με τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (San Antonio & Gamage, 2007), τα οποία έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη είναι κι η ενδυνάμωσή τους.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με 10-19 και 20-29 έτη ένωσαν περισσότερο ενδυναμωμένοι ως προς επαγγελματικό κύρος, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την αυτονομία σε σχέση με αυτούς με μικρότερη προϋπηρεσία (έως 9 έτη), κάτι που αποδεικνύει ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί πλεονέκτημα (San Antonio & Gamage, 2007). Αξιοσημείωτη είναι η απουσία διαφοροποίησης με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα, αφού θα αναμέναμε να αποτελούν ενισχυτικό παράγοντα της ενδυνάμωσης.

5. Προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ΣΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη παραγόντων υποκίνησης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσής τους. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το (βολικό) δείγμα της έρευνας είναι μικρό και προέρχεται από τα δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Λακωνίας. Συνεπώς, περιορίζεται η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού - στόχου. Μια πρόταση θα ήταν οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν στη μελέτη ενός διευρυμένου δείγματος εκπαιδευτικών και σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα θα ήταν μία έρευνα, η οποία θα κατέγραφε τις απόψεις και των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των διευθυντών, σχετικά με τις τεχνικές παρακίνησης και ενδυνάμωσης που αξιοποιούν στις σχολικές τους μονάδες.

Σημειώσεις

1. που αντλεί εξουσία από την επαγγελματική εξειδίκευσή του, χωρίς να παραβιάζονται τα όρια εξουσίας.
2. Ειδικότερα, όσον αφορά τις δυνατότητες ανάδειξης καινοτομιών ή τις ευκαιρίες κάλυψης των επαγγελματικών τους αναγκών και αναζητήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεμέλου, Δ. (2010) Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 101-116.

- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ.Α. & Κουστέλιος, Α. (2013) Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, 15-32.
- Γραμματικόπουλος, Η.Α, Κουπιδης, Σ.Α., Μόραλης, Δ., Σαδραζάμης, Α., Αθηναίου, Δ. & Γκιουζέπας Ι. (2012) Παράγοντες παρακίνησης εργαζομένων και κίνητρα απόδοσης ως εργαλεία αποτελεσματικής διαχείρισης. Μελέτη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1) 46-58.
- Γραμματικού, Κ.Σ. (2017) Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, L. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W.J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Εμβλωτής, Α., Κατοής Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006) *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Θεοδοσίου, Β. (2015) Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 129-152.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019) Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016) Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 4 (3), 169-207.
- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015) Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38.
- Κουτούζης, Μ. (2008) Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Έκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

Μονάδων. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α'* (σσ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο - σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα: Μπένος.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005) Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2009) Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160. Ανακτήθηκε από:

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7022>

Ξενογόλωση

Ahmad, F., Abbas, T., Latif, S. & Rasheed, A. (2014) Impact of transformational leadership on employee motivation in telecommunication sector. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(2), 11-25

Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2010) *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019 από Center for Teaching Quality: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509719.pdf>

Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012) The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Blasé, J. & Blasé, J. (1996) Facilitative school leadership and Teacher Empowerment: Teacher's Perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.

Blasé, J. & Blasé, J. (1999) Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.

Cypert, C. B. (2009) *Job satisfaction and empowerment of Georgia high school career and technical education teachers* (Doctoral dissertation, University of Georgia). Ανακτήθηκε στις 11/11/2019 από:

https://getd.libs.uga.edu/pdfs/cypert_chesley_b_200908_edd.pdf

Day, C. (2004) The passion of successful leadership. *School Leadership Management*, 24(4), 425-437.

Field, A. (2005). Factor analysis using SPSS. Ανακτήθηκε <http://www.discoveringstatistics.com/docs/factor.pdf>

- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014) Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Hargreaves, D. H. (2001) A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hirsch, E., Emerick, S., Church, K. & Fuller, E. (2006) *Teaching and learning conditions are critical to the success of students and the retention of teachers: Final report on the 2006 teaching and learning conditions survey to the Clark County school District and Clark County Education Association*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008) *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Jackson, K. M. & Marriott, C. (2012) The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 230-258.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K. (2001) The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2015) Promote Job Satisfaction through Mental Challenge. *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 105-121. doi.org/10.1002/9781119206422.ch6
- Keiser, N. M. & Shen J. (2000) Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121. doi.org/10.1177/107179190000700308
- Latham, G.P. & Pinder, C.C. (2005) Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review Psychology*, 56, 485-516.
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2013) Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviors and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283.
- Liu, P. (2015) Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (6), 735-754.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986) *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Maeroff, G.I. (1988) Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, 72 (511), 52-60.
- Menon, S. T. (2001) Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (1), 153-180.

- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J. (2004) Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006) Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Mullins, L.J. (2007) *Management and Organizational Behavior* (7η edition). Harlow: FT/Prentice Hall.
- Neves de Jesus, S. & Conboy, J. (2001) A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Pearson C. & Moomaw, W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Rappaport, J. (1987) Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reezigt, J. G. & Creemers, P. M. B. (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007) PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265.
- Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992) School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.
- Somech, A. (2005) Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41 (2), 237-286.
- Spector, P. (2008) *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011) Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005) Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.