



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ, ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

του

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ του ΧΑΡΙΛΑΟΥ
ΑΜ: 0262016

Επιβλέπων Καθηγητής
Κιλιπίρης Φώτης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων.

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2017



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2017

Ο/Η Δηλών/ούσα:

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ

Ευχαριστίες

Στο τέλος αυτής της διαδρομής μου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν πλάι μου, σε αυτή μου την προσπάθεια. Πρώτα και κυρίως τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Φώτη Κιλιπίρη, που ήταν <<παρών>> σε όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και με την εργατικότητα του και τις πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές του, συνέβαλε στην εκπόνηση αυτής της εργασίας σαν φωτεινό παράδειγμα γνώσης και αξιοπιστίας.

Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που συμμετείχα και με δίδαξαν, προσφέροντας μου ένα θαυμαστό πεδίο γνώσεων, με δυνάμωσαν και μου έδωσαν πνευματική ώθηση. Ευχαριστώ επίσης, όλους τους συμφοιτητές μου για την άψογη συνεργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους Σχολικούς Συμβούλους Α/θμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Ιδιαίτερα τους ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου παρέχοντας μου πολύτιμα δεδομένα.

Η παρούσα μελέτη

αφιερώνεται στην αγαπημένη μου

οικογένεια, τη σύζυγο και τα παιδιά μου,

χωρίς την αμέριστη αγάπη, ηθική και έμπρακτη

συμπαραστάση των οποίων, δε θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί.

Παπαγεωργίου Ιωάννης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα προβλήματα που δημιουργούνται στα σχολεία είναι πάρα πολλά και καθημερινά και υπάρχει η αίσθηση της κόπωσης με αποτέλεσμα την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών. Η στάση των Σχ. Συμβούλων, φαινομενικά είναι πολύ ευχάριστη και συνεργατική, αλλά σε κατ' ιδίαν συζητήσεις διακρίναμε μια επιφυλακτικότητα αλλά και μία άρνηση σε διοικητικές υποχρεώσεις απευθυνόμενοι σε Διευθυντές ή εκπαιδευτικούς οι οποίοι επαναλαμβάνονταν. Επίσης η προφορική επανάληψη τόσο της νομοθεσίας όσο και η έλλειψη της βιωματικής λύσης ενός προβλήματος την κατάλληλη στιγμή επιφέρει βάρος και άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως τις περισσότερες φορές περιμένουν μια μαγική λύση από τους Σχ. Συμβούλους που επιφορτίζονται όλο και περισσότερο με άγχος.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι το ιδιαίτερο αυτό κομμάτι των στελεχών της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο του μεγάλο χώρο, όπως είναι η Α/θμια Εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την επιστημονική μας έρευνα, τόσο στην ικανοποίηση όσο και στην εξουθένωση των Σχ. Συμβούλων, γενικότερα της ποιότητας εργασίας τους και των σχέσεων αυτών με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης.

Κατά πόσο οι ΣΣ είναι προετοιμασμένοι τόσο ψυχολογικά όσο και επιστημονικά για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους; Πόσο επηρεάζει αυτούς η ποιότητα εργασίας τους στο χώρο τους, αλλά και στην προσωπική-οικογενειακή ζωή τους; Ποιες παράμετροι είναι αυτές που τους παρέχουν ικανοποίηση ή εξουθένωση; Πολλά ερωτήματα, τα οποία μέσω της επιστημονικής γνώσης και της καθημερινότητας, θα προσπαθήσουμε με την παρούσα εργασία να διελευκάνουμε.

Οι πηγές που βρέθηκαν είναι αρκετές, τόσο σε βιβλία, όσο και σε άρθρα και σε περιοδικά, αφού το θέμα έχει άμεση σχέση με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και τη διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού.

Λέξεις- Κλειδιά

Σχολικοί Σύμβουλοι, Ποιότητα Εργασίας Σχολικών Συμβούλων, Ικανοποίηση, Εξουθένωση, Σύγχρονο σχολείο

ABSTRACT

The problems created in schools are too many and everyday and there is a sense of fatigue resulting in the discontent of teachers and managers. The attitude of the Directors is seemingly very pleasant and collaborative, but in individual conversations we have discerned a caution and a denial of administrative obligations by recruiting Directors or teachers. Also, the oral repetition of both the legislation and the lack of experiential solution to a problem at the right time brings weight and anxiety to the educators, who, however, most often expect a magical solution from the Counselors who are increasingly burdened with anxiety.

We therefore consider that this particular part of the education executives in their particular area, such as Education, is of particular interest to our scientific research, both in the satisfaction and exhaustion of the Directors, in general their quality of work and their relationship with all actors in education.

How are the ICs prepared both psychologically and scientifically to cope with their role? How does the quality of work affect them in their field, but also in their personal-family lives? What are the parameters that give them satisfaction or exhaustion? Many questions, which through scientific knowledge and everyday life, we will try with this work to explore.

The sources found are numerous, both in books and in articles and journals, since the issue is directly related to human activities and human resources management.

Keywords

School Counselors, Quality of School Counseling, Satisfaction, Exhaustion, Modern School

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<u>Ευχαριστίες</u>	σελ.3
<u>Περίληψη</u>	σελ.4
<u>Abstract</u>	σελ.5
<u>Πίνακας Περιεχομένων</u>	σελ.6
<u>Πίνακας Διαγραμμάτων, Πινάκων, Συντομογραφιών</u>	σελ.10
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	
1.1 Ορισμός προβλήματος.....	σελ.11
1.2 Σκοποί της έρευνάς μας.....	σελ.12
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	σελ.14
1.4. Επιλογή Μεθοδολογίας.....	σελ.14
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</u>	
2.1 Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.....	σελ.15
2.2 Φύλο και Στελέχη Εκπαίδευσης-Σχολικοί Σύμβουλοι.....	σελ.16
2.3. Ισχύουσα Νομοθεσία και επιλογή Σχολικών Συμβούλων.....	σελ.18
2.3.1 Ισχύουσα νομοθεσία Σχολικών Συμβούλων.....	σελ.18
2.3.2 Επιλογή Σχολικών Συμβούλων.....	σελ.20
2.4 Τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων.....	σελ.21
2.5 Διοίκηση και Έλεγχος Σχολείων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	σελ.25
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, & ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ.</u>	
3.1 Έργο του εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο.....	σελ.29
3.2 Λειτουργίες του Σύγχρονου Σχολείου.....	σελ.31
3.3 Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, στο Σύγχρονο Σχολείο.....	σελ.33
3.3.1 Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στο Σύγχρονο Σχολείο.....	σελ.33

3.3.2 Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου, Εκπαιδευτικών.....σελ.35	σελ.35
3.3.3 Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου, κοινωνίας.....σελ.38	σελ.38
3.3.4 Σχέσεις Σχολικών Συμβούλων, μαθητών.....σελ.39	σελ.39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

4.1 Ποιότητα Εργασίας-Ζωής.....σελ.41	σελ.41
4.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης.....σελ.44	σελ.44
4.3 Παράγοντες και κίνητρα υποκίνησης εργαζομένων με σκοπό την ικανοποίηση.....σελ.51	σελ.51
4.4 Περιεχόμενο και είδος κινήτρων.....σελ.56	σελ.56
4.5 Σχέση αμοιβής και επαγγελματικής ικανοποίησηςσελ.61	σελ.61
4.6 Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης-ενσυναίσθησης και Επαγγελματικής Ικανοποίησηςσελ.62	σελ.62
4.7 Σχέση ψυχολογίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης στο χώρο εργασίας.....σελ.63	σελ.63
4.8 Ανάπτυξη ικανοτήτων εργαζομένων μέσα από την εκπαίδευση και την Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.....σελ.66	σελ.66
4.9 Η επαγγελματική ικανοποίηση και η μορφή ηγεσίας στις σχ. Μονάδεςσελ.68	σελ.68
4.10 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....σελ.69	σελ.69
4.11 Η ποιότητα της εργασίας και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών-στελεχών στην Ελλάδα και στο Διεθνή χώρο.σελ.70	σελ.70
4.12 Συνέπειες από την απουσία της επαγγελματικής ικανοποίησηςσελ.72	σελ.72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ-ΣΤΡΕΣΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ & ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.

5.1 Άγχος ή στρες.....σελ.73	σελ.73
5.1.1 Συμπτώματα εκδήλωσης του άγχους, στρες.....σελ.75	σελ.75
5.1.2 Είδη άγχους και στρες.....σελ.76	σελ.76
5.2 Ποιότητα εργασίας και επαγγελματική εξουθένωση.....σελ.77	σελ.77
5.2.1 Το εργασιακό στρες και η εξουθένωση των εκπαιδευτικώνσελ.77	σελ.77

5.2.2 Το στρες των Σχολικών Συμβούλων, στην εργασία τους	σελ.80
5.2.2.1 Ποιότητα εργασίας και παράγοντες που προκαλούν το Stress Manager.....	σελ.81
5.2.3 Στάδια εξέλιξης επαγγελματικής εξουθένωσης.....	σελ.85
5.2.3.1 Το μοντέλο της Shore C. (1999).....	σελ.85
5.2.3.2 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)	σελ.86
5.2.3.3 Το υπαρξιακό μοντέλο της Pines (1988).....	σελ.86
5.2.3.4 Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980).....	σελ.87
5.2.3.5 Το μοντέλο των Edelwish & Brodsky (1980).....	σελ.88
5.2.3.6 Το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1982).....	σελ.88
5.2.3.7 Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988).....	σελ.89
5.2.3.8 Το μοντέλο των Shirom- Melament (2003).....	σελ.89
5.2.3.9 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης Kristensen et al, (2005)	σελ.90
5.2.4 Εργαλεία μέτρησης του εργασιακού στρες	σελ.90
5.2.5 Συνέπειες εργαζομένων και στελεχών από το εργασιακό σύνδρομο του στρες, στην ποιότητα εργασίας τους.....	σελ.91
5.2.6 Τρόποι αντιμετώπισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης ...	σελ.93
5.2.7 Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στρες στους εκπαιδευτικούς και στους Σχολικούς Συμβούλους, στις μελέτες για την Ελλάδα και το εξωτερικό.....	σελ.98
5.3 Ποιότητα εργασίας και σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης.....	σελ.101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	σελ.103
6.2. Ρόλος του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο.....	σελ.105
6.3. Διαφοροποίηση του ρόλου του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.....	σελ.112

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συμπεράσματα.....σελ.115

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....σελ.118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

8.1 Ελληνόγλωσση.....σελ.118

8.2 Ξενόγλωσση.....σελ.127

8.3 Κείμενη Νομοθεσία.....σελ.135

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

9.1 Ερωτηματολόγιο.....σελ.137

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ, ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

1. ΠΙΝΑΚΕΣ:

- Πίνακας 1: Οργανόγραμμα Διεύθυνσης ΠΕ Δυτικής Θεσ/νίκηςσελ 9
- Πίνακας 2: Ρόλοι στελεχών και manager στην εκπαίδευση.....σελ.80
- Πίνακας 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του Burnout.....σελ.82
- Πίνακας 4: Συνέπειες στρες.....σελ.94
- Πίνακας 5: Αντιμετώπιση στρες από τον εργαζόμενο και την εργασία του.....σελ.99
- Πίνακας 6. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος
- Πίνακας 7. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος
- Πίνακας 8. Ακαδημαϊκά επαγγελματικά προσόντα
- Πίνακας 9. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο
- Πίνακας 10. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο (1)
- Πίνακας 11. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο (2)

2. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

- Γράφημα 1. Διαγραμματική απεικόνιση των στατιστικών σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο
- Γράφημα 2. Διαγραμματική απεικόνιση των στατιστικών σημαντικών διαφορών ως προς την ηλικία

3. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ- ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ:

Σ.Σ: Σχολικός Σύμβουλος

Μ.Ο: Μέσος Όρος

n: Συχνότητα

Μ.Τ : Μέση Τιμή

Τ.Α : Τυπική Απόκλιση

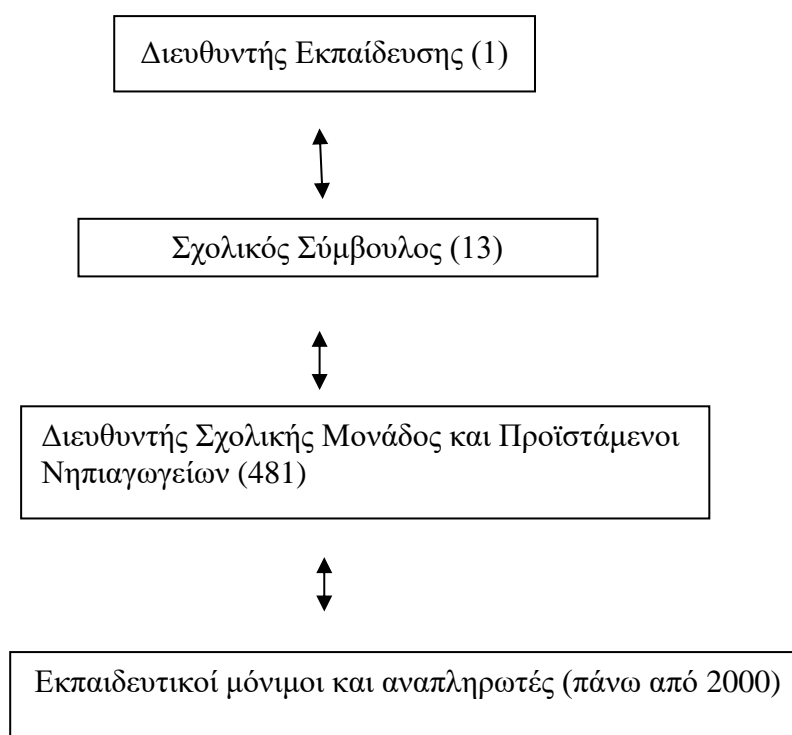
Π.Ε : Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Π.Τ.Δ.Ε : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμός προβλήματος

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, στη χώρα μας, αποτελούν στελέχη της εκπαίδευσης, τρίτα σε σειρά ιεραρχίας, μετά τον Υπουργό και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και την εξουσία του παιδαγωγικού ελέγχου τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και των σχολείων που εποπτεύουν. Στη χώρα μας υπάρχει πυραμοειδής διάταξη της διοίκησης της εκπαίδευσης με κύριο χαρακτηριστικό ότι σε κάθε ανώτερο-επόμενο επίπεδο λιγοστεύουν τα άτομα που ασκούν διοικητική εξουσία, Σαϊτης. Χ (2008), σ:19-20, τα αντίστοιχα νούμερα φαίνονται παρακάτω στο σχήμα μας. Αποτελεί ένα γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό μοντέλο. Ενδεικτικά, στη Διεύθυνση ΠΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης έχει τη εξής δομή- οργανόγραμμα:



Πίνακας 1

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε αντιστοιχία με τις Σχολικές Μονάδες (συμβαίνει το ίδιο σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης)

είναι ελάχιστοι και αναρωτιόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση-άγχος αυτών, την απόδοση στο έργο τους, αφού η αναλογία αυτών με τα σχολεία είναι 1/37, κατά μέσο όρο.

Στην εργασία μας, θα αναφερθούμε πρώτα στους Σχολικούς Συμβούλους γενικότερα, περιγράφοντας αρχικά το έργο και τα καθήκοντά τους, κατόπιν στην έννοια του Σύγχρονου Σχολείου με τις διαστάσεις του και την σημασία του θεσμού του ΣΣ σε αυτό, την ικανοποίηση και την εξουθένωση-άγχος αυτών,. Ακολουθούν οι θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης και η σχέση της με την εκπαίδευση, στις θεωρίες της επαγγελματικής εξουθένωσης-άγχους και τέλος ακολουθεί στατιστική ανάλυση δεδομένων με το SPSS για τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στο σύνολο των ΣΣ της χώρας μας και στη συνέχεια υπάρχει εξαγωγή και ανάλυση συμπερασμάτων βάσει της έρευνας μας.

1.2 Σκοποί της έρευνάς μας.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι Σχολικοί Σύμβουλοι αντικρίζουν σήμερα το επάγγελμά τους, να επισημάνει τα επίπεδα της επαγγελματικής τους φιλοδοξίας και το βαθμό αφοσίωσής τους στο καθήκον και την εργασία τους, να εξετάσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του τρόπου εργασίας τους, να αναλύσει τις προσδοκίες που έχουν για ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών από το επάγγελμά τους και το βαθμό ικανοποίησης αυτών των προσδοκιών και τέλος, να διερευνήσει τις συνθήκες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση, βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών αυτής. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγια. Ο πληθυσμός περιελάμβανε τους Σχολικούς Συμβούλους που υπηρετούν σε όλη την Ελληνική επικράτεια , κατά το σχολικό έτος 2017-18, συνολικά 286 αυτών.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι ο βαθμός ταύτισης του ΣΣ με το επάγγελμά του είναι αυξημένος. Πιστεύουν πως η βελτίωση του τρόπου εργασίας των ιδίων, αλλά και των εκπαιδευτικών, είναι δυνατή με την συνεχή επιμόρφωση, αξιολόγηση και παροχή εξωτερικών κινήτρων. Τα εξωτερικά κίνητρα και συγκεκριμένα τα οικονομικά κίνητρα και οι δυνατότητες επιμόρφωσης που προσφέρει το σύστημα, είναι απαραίτητα στοιχεία για τη βελτίωση του δασκάλου και

του ΣΣ. Τα εσωτερικά κίνητρα και η ατομική προσπάθεια κρίνονται εξίσου απαραίτητα για τη βελτίωση του δασκάλου, αλλά και του ΣΣ.

Το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και οι συνθήκες εργασίας ειδικά, επιτρέπουν στους ΣΣ να ικανοποιήσουν ψυχολογικές ανάγκες, όπως αυτές της αυτοπραγμάτωσης, αυτονομίας και κοινωνικής αναγνώρισης. Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ΣΣ διαμορφώνεται με την επίδραση διαφόρων παραγόντων, κυριότεροι από τους οποίους είναι η αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, καθώς και η αλληλεπίδραση με τους προϊσταμένους τους. Τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς και προβλήματα του θεσμικού πλαισίου, λύνονται με δημιουργικές συζητήσεις, θετική διάθεση και νηφαλιότητα.

Ειδικότερα οι σκοποί της παρούσας εργασίας μας, είναι:

- Να αναφερθούν οι θεωρίες που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση - άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των Στελεχών Σχολικών Συμβούλων, (δευτερογενής βιβλιογραφική έρευνα) όπως αυτές καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και τα αίτια, όλες οι παράμετροι αυτών, οι παράγοντες που τις προκαλούν και τις επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν.
- Να αναφερθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης-άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως αυτές παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, και θα διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων και στη συνέχεια ο τρόπος που αυτοί επηρεάζουν την απόδοση.
- Να προταθούν λύσεις και ενέργειες, για όσο το δυνατόν ελαχιστοποίηση των προβλημάτων, αλλά και μεγιστοποίηση ανάδειξης των δεξιοτήτων του Στελέχους.
- Η σχέση του φύλου των ΣΣ και πώς αυτό επηρεάζεται από την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Ποιος είναι ο ρόλος και η στάση των Σχολικών Συμβούλων στην σύγχρονη εκπαίδευση σήμερα, πόσο δημιουργικοί και συνεργάσιμοι ή όχι αισθάνονται απέναντι στους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές σχολείων, τις Προϊστάμενες αρχές, τους θεσμούς της εκπαίδευσης, την κοινωνία, στην καθημερινότητα της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής που αντιμετωπίζουν;
- Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και ο βαθμός εξουθένωσης- άγχους ανά φύλο, ηλικία, γνώσεις, τόπο εργασίας και πόσο αυτά επηρεάζουν την εργασία και την καριέρα τους αλλά και την προσωπική-οικογενειακή ζωή τους;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των δύο φύλων Σχολικών Συμβούλων, σε ανταγωνισμό, αναγνώριση, συνθήκες εργασίας, συνεργασία, στην παιδαγωγική και την επιστημονική καθοδήγηση που πρέπει να επιβάλουν και πόσο αυτό επηρεάζει τη βελτίωση της εργασίας των υφισταμένων τους;

Τα ερωτήματα που τέθηκαν, είναι ερευνητικά και αναλύονται σε επιμέρους ερωτήματα για διερεύνησή τους, σχετικά με την οργανωτική δομή, το εργασιακό κλίμα, με τις δημογραφικές ιδιαιτερότητες, με τις σχέσεις των Σχ. Συμβούλων με τους Διευθυντές Σχολείων και εκπαιδευτικούς, με τη στάση τους απέναντι στις Προϊστάμενες αρχές όπως Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Διευθυντές Εκπαίδευσης. Επίσης με τη δημογραφική τους θέση, με τις ευθύνες κατά την εκτέλεση του έργου τους, με τη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή-προσωπική και επαγγελματική ζωή, με τα συναισθήματά τους, καθώς και οι θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες στην εργασία τους.

1.4. Επιλογή Μεθοδολογίας

Στην παρούσα εργασία γίνεται και δευτερογενής έρευνα που είναι η διερεύνηση ήδη επεξεργασμένου υλικού. Η μέθοδος δευτερογενούς έρευνας που θα χρησιμοποιήσω είναι η βιβλιογραφική έρευνα με επισκόπηση σε ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, χρήση πηγών από το διαδίκτυο που προέρχονται από εγκεκριμένες ιστοσελίδες και

συνίσταται σε εντοπισμό, μελέτη, ανάλυση, κριτική και συνδυαστική παρουσίαση θέσεων από δημοσιευμένα κείμενα, όπως τα επιστημονικά άρθρα και βιβλία, πρακτικά συνεδρίων, αναφορές, εκθέσεις, πτυχιακές εργασίες, δικτυακοί τόποι.

Η πρωτογενής έρευνα (επίσης γνωστή ως «έρευνα πεδίων») περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων/ πληροφοριών που δεν υπάρχουν ήδη. Αυτές οι πληροφορίες συλλέχτηκαν με ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο που ζητήθηκε από το δείγμα να συμπληρώσει, παρατίθεται στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας.

Αναφέρεται ότι τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε όλους τους Σχολικούς Συμβούλους Α/θμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος, συνολικά 286 ερωτηματολόγια σε 14 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Απαντήθηκαν 114 (δείγμα έρευνας) από αυτά και προχώρησε η παρούσα έρευνα. Διαπιστώνουμε κατά πόσο οι βασικές υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας έχουν ή όχι επαληθευτεί, με την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

2.1 Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παπαβασιλείου, Πυργιωτάκη, Χ. (2008), όπως αναφέρει στην μελέτη της, καθιερώθηκε για πρώτη φορά με το νόμο ΒΤΜΘ' και εξελίχθηκε βαθμιαία με το νόμο 309/1976. Ο θεσμός αυτός αποτελούσε μια καινοτομία τότε, γιατί με την καθιέρωσή απάλλαξε τους δασκάλους από τις αυθαιρεσίες των δημάρχων και τον διαχωρισμό της πρωτοβάθμιας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο πρόσωπο τότε του Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης εξακολουθούσαν να παραμένουν συγκεντρωμένα τα διοικητικά καθήκοντα, που τα έβρισκαν πολύ ενδιαφέροντα, περισσότερο από ότι το έργο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η εξουσία να αποφασίζει κάποιος για τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις, τις τοποθετήσεις στα σχολεία, για όλες τις υπηρεσιακές μεταβολές και μάλιστα για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, (αυστηρό συγκεντρωτικό σύστημα), άρεσε σε πολλούς, πολύ περισσότερο από ότι με την επιστημονική προσφορά και την καθοδήγηση των σχολείων και των δασκάλων.

Οι επισκέψεις στα σχολεία, γίνονταν κατά με τρόπο αιφνιδιαστικό, είχε τον χαρακτήρα ενός αυστηρού ελέγχου και υπήρχε κλίμα φοβίας και ανασφάλειας. Η κατάσταση επιδεινωνόταν ακόμη περισσότερο από το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που επικρατούσε, που αποτελούνταν από πέντε σημεία, και η οποία είχε σημαντική σημασία για την υπηρεσιακή του εξέλιξη. Ο δάσκαλος έπρεπε να συγκαλύπτει όλα αυτά, προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις στη βαθμολογία του, αφού ήταν εξαρτημένος, (νόμος 309/1976) αφού έπαιζε καθοριστικό ρόλο στις υπηρεσιακές μεταβολές του, σε όλα τα επίπεδα.

Η κατάσταση αυτή είχε αρχίσει να διογκώνεται περισσότερο κατά τη διάρκεια της δικτατορίας. Λόγω του δικτατορικού καθεστώτος οι αυθαιρεσίες είχαν πολλαπλασιασθεί και τα κρούσματα δεν ήταν λίγα.

Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, το θέμα τέθηκε και πάλι από την Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ), μαζί με το θέμα της κατάργησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και της ένταξης των σπουδών των δασκάλων στα Πανεπιστήμια. Το νομοσχέδιο υπερψηφίστηκε και πολύ σύντομα έγινε νόμος του κράτους (Ν. 1304/1982, Γενικό Πλαίσιο), με θέμα: *«Την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική– Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*. Εξετάζεται στην παρούσα εργασία, το πλαίσιο εργασίας και συνεργασίας των Σχολικών Συμβούλων και ο ρόλος αυτών, όπως φαίνεται μέσα από τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που ο νόμος ορίζει, στο Σύγχρονο Σχολείο.

2.2 Φύλο και Στελέχη Εκπαίδευσης-Σχολικοί Σύμβουλοι

Το επάγγελμα της δασκάλας, από παλιά, Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006), για τις γυναίκες θεωρούνταν ότι ήταν σε ψηλή κοινωνική θέση, αλλά ταυτόχρονα, σήμερα, είναι και ένα επάγγελμα, το οποίο λόγω του ωραρίου του μπορεί να συνδυασθεί με τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα παιδιών, Βασιλού-Παπαγεωργίου, (1992, σ. 114-127).

Ο Ν. 5802/1933, άρθρο 4, καθόριζε : *«Ο αριθμός των εγγεγραφόμενων εις εκάστην τάξιν των παιδαγωγικών ακαδημιών, οριζόμενος υπό του Εκπαιδευτικού. Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ων 15 δύναται να είναι θήλειες»*. Ο νόμος αυτός καταργήθηκε με το Ν.Δ. 842/1971, άρθρο 1,§4, όπου ορίζεται ότι ο αριθμός, κατά φύλο, των εισακτέων σε κάθε Παιδαγωγική Ακαδημία, ορίζεται από τον

αρμόδιο Υπουργό ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε διδακτικό προσωπικό και τις συνθήκες λειτουργίας κάθε Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Έρευνα στην Ουαλία δείχνει ότι οι γυναίκες κατέχουν το 46% των θέσεων των διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία και 11% στα Γυμνάσια. Στην Αγγλία τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% το 1997, Blackaby, (1999, σ. 3). Οι έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν μια παρόμοια κατάσταση, Βουρτσάκη κ.ά., (1998), Σαϊτή, (2000) Τζιντζίδης & Βεργίδης, (2003). Η Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα, τότε, για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 83% ήταν άνδρες και μόλις το 17% γυναίκες. Στην παρούσα έρευνά μας, αποτυπώνουμε τα στοιχεία της σημερινής μας κατάστασης, που είναι 52,6% γυναίκες και 47,4% γυναίκες στη θέση του Σχολικού Συμβούλου..

Από την άλλη πλευρά πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες στις ιεραρχικές θέσεις αποδίδουν το ίδιο καλά και πολλές φορές καλύτερα από τους άνδρες συναδέλφους τους Κανταρτζή, (2003, σ. 72). Είναι πιο αποτελεσματικές, λόγω της φύσης τους, στο να επιλύουν συγκρούσεις, είναι περισσότερο κοντά στα προβλήματα των μαθητών, επικοινωνούν καλύτερα και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, και γενικά καλλιεργούν ένα φιλικό περιβάλλον. Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995), προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό απ' ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους, θεωρούν τη δημιουργία καλού κλίματος, βασικό στόχο ενός καλού διευθυντή, και ασχολούνται περισσότερο με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.

Η συγκέντρωση όμως λίγων μορίων λόγω έλλειψης τίτλων σπουδών, ιδιαίτερα αν ήταν έγγαμες με παιδιά, κάνει δύσκολο τον ανταγωνισμό τους έναντι των αντρών. Παλαιότερα ο Ν. 3060/1954, άρθρο 1 § 2, καθόριζε τα ποσοστά εισόδου των γυναικών λέγοντας ότι οι δασκάλες που καλούνται για μετεκπαίδευση δεν είναι δυνατό να ξεπερνούν το 1/4 του συνόλου των εισερχομένων. Κοιτώντας, ακόμη και σήμερα, τους αξιολογικούς πίνακες των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης, κάποιων Διευθύνσεων Α/θμιας Εκπαίδευσης, δείχνουν ότι οι περισσότερες γυναίκες παίρνουν μόρια κυρίως λόγω αρχαιότητας.

Τα δυο φύλα πάντως συμφώνησαν στο ότι δεν έκαναν αίτηση στις κρίσεις Στελεχών το 2007 γιατί δεν είχαν τα απαραίτητα προσόντα και γιατί δεν τους ενδιέφερε. Επίσης τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς δεν περιμένουν διαφορετικό τρόπο διοίκησης με βάση το φύλο.

Οι γυναίκες φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα που θέλουν τα συμβούλια επιλογής να είναι συνήθως αρνητικά προκατειλημμένα με τις γυναίκες. Είναι λανθασμένη η άποψη, όπως φαίνεται και στην έρευνά μας, ότι οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών και οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να παίξουν θεωρούνται εμπόδια από το συμβούλιο και συνεπώς αποφαίνεται ότι οι γυναίκες ίσως δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις των διοικητικών θέσεων.

Όμως τα τελευταία χρόνια, διδάσκονται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα θέματα ισότητας των δύο φύλων και έτσι παύουν οι προκαταλήψεις περί διαφοράς των φύλων. Αν όλο και περισσότερες γυναίκες υπήρχαν στα κέντρα λήψης αποφάσεων, όπως αναφέρει και η Κανταρτζή, (2003), όλο και περισσότερα νέα κορίτσια θα προσανατολίζονταν στο πρότυπο και στο μοντέλο της γυναικείας διοίκησης.

2.3 Ισχύουσα νομοθεσία και επιλογή Σχολικών Συμβούλων

2.3.1 Ισχύουσα Νομοθεσία για Σχολικούς Συμβούλους

Ο νόμος αυτός, όπως ισχύει σήμερα, δεν εισήγαγε απλώς τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αλλά έφερε μια βαθιά μεταρρύθμιση στο χώρο της διοίκησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ξεχώρισε διακριτούς ρόλους.

Ο νόμος αυτός αποτελείται από 42 άρθρα συνολικά, τα οποία ταξινομούνται σε εννέα κεφάλαια. Είναι:

Κεφ. 1ο : Γενικές Διατάξεις,

κεφ. 2ο : Δημοτική Εκπαίδευση,

κεφ. 3ο : Μέση Γενική Εκπαίδευση,

κεφ. 4ο : Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση,

κεφ. 5ο : Οργάνωση Γραφείων,

κεφ. 6ο : Προϊστάμενοι Διευθύνσεων Εκπαίδευσης,

κεφ. 7ο : Επιλογή Σχολικών Συμβούλων,
κεφ. 8ο : Μεταβατικές Διατάξεις,
κεφ. 9ο : Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Εξωτερικού.

Στο πρώτο κεφάλαιο, «Γενικές Διατάξεις», γίνεται διάκριση των υπηρεσιών της διοίκησης από την παιδαγωγική αποστολή των σχολείων και το επιστημονικό-καθοδηγητικό έργο των εκπαιδευτικών. Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ορίζεται «Επιστημονική-Παιδαγωγική Καθοδήγηση των σχολείων» ως το κύριο έργο του, ενώ με το δεύτερο ορίζονται τα καθήκοντα της διοίκησης των σχολείων, τα οποία διαχωρίζονται από τα πρώτα.

Έτσι ξεχωρίζει ο Διευθυντής του σχολείου με συγκεκριμένα καθήκοντα, από τον Σχολικό Σύμβουλο, επίσης με συγκεκριμένα καθήκοντα, οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα και οφείλουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, όποτε και όπου χρειάζεται, όπως προβλέπεται από το ΦΕΚ. 144/7-12-1982 του Ν.1304.

Στο άρθρο 1 του νόμου, ορίζεται: *«Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στη αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».* Ν. 1304, κεφ. 1ο, άρθρο 1ο, παράγρ.1.

Στο άρθρο 2 του παρόντος νόμου αναφέρεται στον Διευθυντή του Σχολείου, *«είναι διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, που υπηρετούν στη Διεύθυνση ή στο Γραφείο»* Ν.1304, ΦΕΚ. 144/7-12-1982, παραγρ. 4 και παραγρ. 2. Ενώ ο << Σχολικός Σύμβουλος θα έχει ως αποκλειστικό του έργο την ενασχόληση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, αφού, δεν γίνεται καμιά αναφορά σε διοικητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις.>>

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ιδρύθηκαν έτσι, με τον νόμο αυτό, 300 θέσεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ορίστηκε το μισθολογικό κλιμάκιο με το οποίο διορίζονται στη θέση Σχολικού Συμβούλου με μια βασική προϋπόθεση, ότι δηλαδή η θέση αυτή δεν είναι μόνιμη, όπως συνέβαινε ως τώρα με τους Επιθεωρητές, αλλά ισχύει για μία θητεία τεσσάρων ετών. Σήμερα οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων ανά την Ελλάδα είναι 375 και ακόμη 11 θέσεις που παραμένουν κενές, σύνολο 386. Ο νόμος δίνει το δικαίωμα της ανανέωσης για δύο ακόμη θητείες και αυτό, γιατί φοβούνται οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστές,

μήπως εμφανίσουν συμπτώματα μονιμότητας και συμπεριφορές αυταρχισμού, όπως είχε συμβεί με τους Επιθεωρητές.

2.3.2 Επιλογή Σχολικών Συμβούλων

Όπως προβλέπεται από τον ίδιο νόμο, οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων είναι δυνατόν να αυξηθούν ή και να μειωθούν ανάλογα με την αυξομείωση των αναγκών που προκύπτουν με την ίδρυση ή κατάργηση σχολείων.

Σύμφωνα με το νόμο Ν.1304, άρθρο 10, παρ. 1&2, τα κριτήρια επιλογής των, είναι:

1. Η υπηρεσιακή κατάρτιση,
2. Η κοινωνική προσφορά,
3. Το αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο
4. Η δημοκρατική προσωπικότητα των υποψηφίων.
5. Οι πανεπιστημιακές μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό ή εξωτερικό, που πιστοποιούνται με πτυχίο.
6. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση στο εσωτερικό ή το εξωτερικό.
7. Η αξιολογη συγγραφική εργασία, ιδιαίτερα η ερευνητική.
8. Η διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας.
9. Το δεύτερο συναφές πτυχίο.

Για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων συγκροτείται ειδικό Συμβούλιο, το Συμβούλιο Σχολικών Συμβούλων του Υπουργείου Παιδείας. Υποψήφιοι για τις θέσεις Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Αγωγής, Ειδικής Αγωγής μπορούν να είναι όσοι έχουν 15/ετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία 12 έτη πραγματικής υπηρεσίας σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου σε σχολείο. Σίγουρα περιέχεται το υποκειμενικό κριτήριο του κάθε εξεταστή, αφού δεν ορίζεται, σε τι ποσοστό μετέχει στην αξιολόγηση ο φάκελος του υποψηφίου (τα 9 δηλαδή κριτήρια) και σε τι ποσοστό μετέχει η προσωπική συνέντευξη και το κάθε κριτήριο χωριστά. Στα επόμενα χρόνια, όμως, με τον Ν. 3467 ΦΕΚ. 128/21-6-2006, άρθρο 3 & άρθρο 8, ορίστηκε η αριθμητική αποτίμηση των αξιολογικών κριτηρίων (100 μόρια) και των επιμέρους στοιχείων ως εξής:

1. Υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία: 10 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο.
2. Επιστημονική-Παιδαγωγική συγκρότηση: 26 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

3. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του: 20 αξιολογικές μονάδες
4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου: 44 αξιολογικές μονάδες».

Εδώ επισημάνομε ότι τα παραπάνω κριτήρια και οι αξιολογικές μονάδες τους, δεν ισχύουν, επειδή δεν έχει εφαρμοσθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών άρα δεν υπάρχουν αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων.

Με το νόμο 3848/2010, τελικά επαναπροσδιορίζονται τα κριτήρια επιλογής Σχολικών Συμβούλων (65 συνολικά μόρια) και επικεντρώνονται στα :

- Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (26 μονάδες αξιολόγηση).
- Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (15 μονάδες αξιολόγηση).
- Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (24 μονάδες αξιολόγηση).

2. 4 Τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων

Στο άρθρο 2 του νόμου 1304, αναφέρεται ότι:

«Ειδικότερα ο Σχολικός Σύμβουλος:

α) Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

β) Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και Αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει για την εισαγωγή και την εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία.

γ) Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειάς του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και κυρίως πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ο ίδιος με την προσωπικότητα, την πείρα και τις γνώσεις του στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής.

δ) Οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, με όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του.

ε) Συνεργάζεται με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρμογή του

κανονισμού, τη δραστηριοποίηση των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος, που ανακύπτει.

στ) Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα.

ζ) Συνεργάζεται με τον προϊστάμενο Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

η) Συνεργάζεται με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του».

Παρατηρούμε ότι οι λέξεις– κλειδιά, των καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων, εστιάζονται στα εξής: Σχολείο, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διδακτικό Προσωπικό και Εκπαιδευτικό Έργο, Επιμορφώσεις, Αξιολόγηση (όταν θα εφαρμοστεί), Φορείς Εκπαίδευσης.

Έτσι ανατίθεται εξολοκλήρου στους Σχολικούς Συμβούλους, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες, αλλά με κάποιες ενστάσεις ως προς την αξιολόγηση, σύμφωνα με την Υ.Α Φ.1./324/105657/Δ,σελ. 17882, 17884,17886,17887,17888. Επίσης στην Υ.Α Φ.1./324/105657/Δ1,σελ. 1788, 1788, 17888, προβλέπονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων, σε σχέση με άλλους φορείς της εκπαίδευσης και είναι:

- Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, (άρθρο 2).
- Αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με άλλους φορείς, (άρθρο 12).
- Ειδικές υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων, (άρθρο 13).
- Καθήκοντα των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, (άρθρο 2).
- Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Προϊσταμένων των Τμημάτων Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, (άρθρο 5).

Ειδικότερα στο άρθρο 9 –Συνοπτικά Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται ότι:

Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, αντιμετωπίζουν επιμέρους προβλήματα του σχολικού έργου, ενθαρρύνουν την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτόν, επισκέπτονται συχνά το σχολείο, συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας τους για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου, να μεθοδεύουν τις αναγκαίες προσαρμογές, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους. Ενημερώνουν για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.

Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών 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 εκπαιδευτικών. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς 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. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, Μπαρτζακλή, Μ. (2010).

Στο άρθρο 10 – Συνοπτικά Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων, αναφέρεται ότι:

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων μείζονος σημασίας. Μπαρτζακλή, Μ. (2010).

Επίσης, τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν και πρέπει, να αναλάβουν τρεις διαφορετικούς ρόλους όπως αναφέρει η Παρασκευά. Φ. & Παπαγιάννη Α. (2008, σ.10):

- Του μέντορα –καθοδηγητή, ώστε να δώσει οδηγίες, συμβουλές, πληροφορίες, στους εκπαιδευτικούς, ώστε να φέρουν σε πέρας το διδακτικό τους έργο.
- Του εκπαιδευτικού- συντρόφου, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει το προσωπικό του στυλ.
- Του παράγοντα για αλλαγή, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναθεωρεί επιστημονικά τις αντιλήψεις του και να τον υποστηρίζει.

Πιστεύουμε ότι από τους ανωτέρω λειτουργικούς ρόλους, αναλαμβάνουν ελάχιστους έως καθόλου οι Σχολικοί Σύμβουλοι και έτσι δεν έχουν καλές επαφές με τους εκπαιδευτικούς και τους Συλλόγους Διδασκόντων, και πάντα υπάρχει η σκιά της αξιολόγησης και ο έλεγχος-τιμωρία, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται. Αυτό γιατί ίσως ο χρόνος τους δεν είναι αρκετός, ή ίσως δεν έχουν την διάθεση, επικρατεί εκνευρισμός, ή ίσως δεν εκπαιδεύτηκαν στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, ή ίσως έχουν διοικητικές υποχρεώσεις, Φασούλης Κ. (2001). Αυτά τα εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη μας.

Παρόλα αυτά, στην κείμενη νομοθεσία, δεν υπάρχει, καμιά αμφιβολία ότι πρόκειται για έναν καινοτόμο νόμο, που επέφερε ουσιώδη αλλαγή με τη διάκριση του επιστημονικού-καθοδηγητικού έργου από το έργο της διοίκησης. Είναι αποδεκτή η διάκριση αυτή έχει και έχει εδραιωθεί στη συνείδηση των Σχολικών Συμβούλων;

Σημαντική επίσης είναι και η αναβάθμισή τους τα τελευταία χρόνια, Παναγόπουλος, Α. (2012, σ.38-49) με γραμματειακή υποστήριξη, μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση με επίδομα και την καλύτερη αναγνώριση της σημασίας του έργου τους από την Πολιτεία. Ο Σχολικός Σύμβουλος όμως, αφέθηκε αβοήθητος στο έργο του και ειδικότερα στη μορφή του καθοδηγητικού του έργου, με έλλειψη επιμόρφωσης τους και έλλειψη στην επιστημονική τους αναβάθμιση, η οποία επαφίενται στην προσωπική διάθεση αυτών. Σημαντικό είναι ότι ο σχολικός σύμβουλος, είναι ανώτερο διοικητικό στέλεχος Κουλουμπαρίτση Α.,(2012), και κατατάσσονται στην έκτη θέση της λίστας των πιο αγχωμένων επαγγελματιών. Kensing, K. (2013). Ένας από τους φόβους των Σχολικών Συμβούλων, είναι ότι κάποια στιγμή ενδέχεται να

γυρίσουν στο σχολείο και στην τάξη, φαντάζει υποτιμητικός και υποβαθμισμένος για αυτούς, σε όλες τις εργασιακές λειτουργίες, χάνοντας όλα τα προνόμιά τους.

2.5 Διοίκηση και Έλεγχος Σχολείων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σε ζητήματα που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι κυβερνήσεις και οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ, Ευρωπαϊκή Ένωση) αναφέρονται συχνά στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βοζαΐτης, Γ. (2015).

Στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2007, τονίστηκε η αναγκαιότητα σύνδεσης της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, επισημάνθηκε ότι η αρχική εκπαίδευση, η εισαγωγική τρίμηνη επιμόρφωση μετέπειτα και η ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε στελέχη θα πρέπει να είναι συντονισμένες, συνεκτικές και να διασφαλίζεται η ποιοτική τους πανεπιστημιακή διάσταση. Η ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών καθώς και η ανταλλαγή στελεχών μέσα από αυξημένη κινητικότητα, θεωρούνται δεδομένα και αναγκαία, μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα τονίζεται η σημασία της αποκέντρωσης, στα περισσότερα κράτη, με ταυτόχρονη αύξηση των ευθυνών, ιδιαίτερα στα στελέχη.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διακρίνεται από τρεις βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, Γκοβάρης Χ. & Ρουσσάκης. Ι (2008): 1) Προσωπικό εντός του σχολείου που είναι υπεύθυνο για το σχολείο (Διευθυντές), 2) Προσωπικό υπεύθυνο για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στο σχολείο (Επιθεωρητές) και 3) Προσωπικό που παρέχει στήριξη ή καθοδήγηση της διδασκαλίας (Σχ. Σύμβουλοι). Ασφαλώς το κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει ιδιαίτερο αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί το καθένα διακρίνεται από την ιστορία του, το πολιτικό, το οικονομικό, το κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα που κατέχει. Έτσι, ο τρόπος δομής της εκπαίδευσης έχει μικρές μόνο διαφορές, στις βασικές της λειτουργίες. Στην χώρα μας η δεύτερη και τρίτη κατηγορία προσωπικού ενσωματώνεται στο έργο και τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου. Ας δούμε όμως ενδεικτικά και το σύστημα κάποιων Ευρωπαϊκών Χωρών, ως προς τα Στελέχη Εκπαίδευσης που διαθέτουν.

Στη Δανία, μια χώρα με συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, οι αρμοδιότητες για την εκπαίδευση κατανέμονται ανάμεσα στην κεντρική εξουσία, τις κομητείες, τους δήμους, ιδιωτικούς οργανισμούς και μεμονωμένα άτομα, και στα συμβούλια και τους επικεφαλής των διαφόρων ιδρυμάτων εκπαίδευσης, Τύπας, Γ. (1999). Το κράτος παρέχει εκπαιδευτικές δυνατότητες σε όλους, και οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να επιλέξουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Τη γενική ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων έχουν σήμερα τα 15 Δημοτικά Συμβούλια (Municipal Council) των διαφόρων τοπικών αρχών και κομητειών. Το Δημοτικό Συμβούλιο έχει την ευθύνη για την ίδρυση, τη λειτουργία και την κατάργηση των σχολείων, τον αριθμό των σχολείων και το μέγεθός τους, τους διευθυντές και τους δασκάλους στα σχολεία, την έγκριση του περιεχομένου διδασκαλίας όπως αυτά προτείνονται. Οι γονείς φέρουν την πλήρη ευθύνη της λειτουργίας των σχολείων. Δεν υπάρχει ανάγκη εξωτερικού ελέγχου της ποιότητας και γι' αυτό η Δανία δεν έχει εθνικό σύστημα σχολικού ελέγχου. Μερικοί Δήμοι μόνο, διαθέτουν κέντρα παιδαγωγικής υποστήριξης, διαθέτουν βιβλιοθήκες και οργανώνουν μαθήματα. Επίσης, το κράτος έχει ένα όργανο συμβούλων μαθημάτων.

Στη Γαλλία η δημόσια εκπαίδευση, είναι λαϊκή, (μη θρησκευτική), Τύπας, Γ. (1999). Το κράτος, μέσω της κυβέρνησης, έχει την πλήρη ευθύνη για την υποδομή, την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι Διευθυντές των σχολείων είναι δημόσιοι υπάλληλοι διορισμένοι από τον Υπουργό Παιδείας και έχουν ως αποστολή την εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών στα σχολεία. Τα Στελέχη προσλαμβάνονται με εξετάσεις και συγκεντρώνουν όλη τη διοικητική και παιδαγωγική εξουσία. Βοηθούνται στην άσκηση των καθηκόντων τους από το Συμβούλιο των δασκάλων ή των καθηγητών στα παιδαγωγικά θέματα και από τον προϊστάμενο λογιστηρίου στην εφαρμογή του σχολικού προϋπολογισμού. Στο σχολείο λειτουργούν μικτά συμβούλια με συμμετοχή γονέων, διδασκόντων και αντιπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης (Σχολικά Συμβούλια στην Ελλάδα). Η δομή αυτή μοιάζει πολύ με αυτή που προβλέπεται από το Νόμο-Πλαίσιο 1566/85 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, που αναφέραμε. Και στις δύο χώρες η λειτουργία και η πραγματική συμβολή των οργάνων αυτών, εξαρτώνται κυρίως τόσο από την προσωπικότητα του Διευθυντή του σχολείου, όσο και από την πίεση την οποία οι γονείς και οι τοπικοί φορείς ασκούν πάνω τους. Η Επιθεώρηση αποτελείται από τους γενικούς επιθεωρητές εθνικής παιδείας και τους

γενικούς επιθεωρητές διοίκησης που συμμετέχουν στην εποπτεία του διοικητικού προσωπικού, καθώς τους προσλαμβάνει και τους εκπαιδεύει. Επίσης παρέχει συμβουλευτική δράση με προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας.

Στη Γερμανία η εκπαιδευτική νομοθεσία και η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν αρμοδιότητα των κρατιδίων, Τύπας, Γ. (1999). Η κατανομή αρμοδιοτήτων είναι υπευθυνότητα της Κεντρικής Πολιτειακής Κυβέρνησης, που είναι και η πλέον αρμόδια για όλα τα θέματα, νομοθετικά και διοικητικά. Είναι υπεύθυνη για τα καθαρώς εκπαιδευτικά θέματα, όπως η δομή του συστήματος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η οργάνωση της διδασκαλίας, η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού κ.α. Την ευθύνη για άλλα εκπαιδευτικά θέματα έχουν οι περιφέρειες με τις δημοτικές αρχές, των Πολιτειών. Τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού των Πολιτειών έχουν αρμοδιότητα, σε σχέση με την εποπτεία και τη διοίκηση των ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση καθώς και την επίβλεψη απόδοσης όλου του διδακτικού προσωπικού. Η διοίκηση των σχολείων γενικά έχει μια δομή τριών βαθμίδων, όπου τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων αποτελούν την ανώτατη βαθμίδα, η σχολική διεύθυνση, τα γραφεία σχολείων ανώτερου επιπέδου αποτελούν τη μεσαία βαθμίδα και τα σχολικά γραφεία σε τοπικό, δημοτικό ή κοινοτικό επίπεδο αποτελούν την κατώτερη βαθμίδα.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την αποκέντρωση Τύπας, Γ. (1999). Οι αρμοδιότητες μοιράζονται ανάμεσα στη κεντρική κυβέρνηση, την τοπική αυτοδιοίκηση, τις εκκλησίες, τους διοικητικούς φορείς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών. Υπεύθυνος για την εκπαίδευση είναι ο Υπουργός Παιδείας, οι δε διοικητικές αρμοδιότητες του Υπουργείου αποβλέπουν, στον έλεγχο των σχολικών κτιρίων, στον έλεγχο της στελέχωσης των σχολείων με διδακτικό προσωπικό, στον καθορισμό των χρηματικών επιχορηγήσεων από το κοινοβούλιο στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές, την ενίσχυση της παιδαγωγικής έρευνας, καθώς και τη διευθέτηση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ο έλεγχος των σχολείων γίνεται από ένα σώμα Κρατικών Επιθεωρητών, οι οποίοι έχουν δικαίωμα να επιθεωρούν κάθε σχολείο και να υποβάλλουν εμπιστευτικές εκθέσεις στο Υπουργείο. Η κύρια αρμοδιότητά τους εντοπίζεται περισσότερο στην καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές φροντίζουν για τη διοίκηση, τη λειτουργία των σχολείων, το διορισμό του προσωπικού και των διευθυντών των

σχολείων, για τα διδακτήρια και για τις διάφορες συμβουλευτικές υπηρεσίες. Το Σχολικό Συμβούλιο και ο Διευθυντής του σχολείου έχουν όλες τις αρμοδιότητες, για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ορίζει το προσανατολισμό της παιδαγωγικής εργασίας του σχολείου. Κάθε σχολείο είναι αυτόνομο και ο διευθυντής έχει την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την εποπτεία του προσωπικού, τον καταρτισμό του αναλυτικού προγράμματος, μαζί με το σύλλογο διδασκόντων. Επιπλέον, τα Διοικητικά Όργανα των σχολείων αποφασίζουν για την πρόσληψη, την προαγωγή ή την απόλυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, για τον τρόπο διάθεσης των πόρων, για την ανάγκη εκπαιδευτικής πρόσθετης υποστήριξης και για την εφαρμογή του εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη Σουηδία τη γενική ευθύνη για την εκπαίδευση φέρνει η Κυβέρνηση, Τύπας, Γ. (1999). Το κράτος ευθύνεται για την Εκπαίδευση, για την εξασφάλιση της επιτήρησης και αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ευθύνες της περιλαμβάνουν, παρακολούθηση, εκτίμηση και επίβλεψη όλων των σχολικών δραστηριοτήτων, υπεύθυνη για την εξασφάλιση της έρευνας και παροχή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και για τη βασική κατάρτιση των διευθυντών σχολείων. Σχεδόν όλη η εκπαίδευση στη Σουηδία, διεξάγεται από τις τοπικές αρχές. Η ευθύνη για το διδακτικό προσωπικό, τελευταία, μετατέθηκε από το κράτος στους Δήμους. Κάθε Δημοτικό Συμβούλιο διορίζει μια ή περισσότερες επιτροπές οι οποίες έχουν την ευθύνη να ελέγχουν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες διεξάγονται σε αρμονία με τους κρατικούς κανονισμούς. Υποχρεούνται να ελέγχουν, την πρόσληψη διδακτικού προσωπικού και λαμβάνουν εκπαίδευση και ότι οι δημοτικοί πόροι κατανέμονται για σχολικές δραστηριότητες. Υποχρεούται επίσης, να αξιολογεί το σχολείο και να αναφέρει στο Κράτος για τις σχολικές δραστηριότητες. Κάθε σχολείο πρέπει να εκπονεί ένα πλάνο εργασίας βασισμένο στο πρόγραμμα και τις τοπικές προτεραιότητες. Στους διευθυντές υποχρεωτικών σχολείων έχει δοθεί αρμοδιότητα για υποχρεωτική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς. Το σύστημα αξιολόγησης θεωρείται αντικειμενικό με το τι επιτυγχάνεται περισσότερο και δίνονται ειδικά κριτήρια επιδόσεων σε συμφωνία με την ύλη μαθημάτων, ώστε δάσκαλοι και μαθητές γνωρίζουν ποιες επιτυχίες είναι αναγκαίες για την απονομή ενός βαθμού που επιτυγχάνεται μέσω κρατικών εξετάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ.

3.1 Έργο του εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο

Η λέξη σχολείο προέρχεται από το ελληνικό *σχόλη* που είχε τη βασική της σημασία *απραξία, χρόνος ανάπαυσης, ελεύθερος χρόνος, αργία*. (www.wikipedia.org) Η λέξη *schola*, αποκτήθηκε επειδή οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους, συγκεντρώνονταν και συζητούσαν.

Σκοπός του σχολείου, είναι (Ν.1566), <<να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα, οι μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό>>.

Όπως βιώνουμε όλοι, είναι τόσο μεγάλες και συνεχείς οι μεταβολές στην εποχή μας, που μας επιβάλλεται συνειδησιακά ως εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουμε τη στάση μας για μία νέα θέση μέσα στο σύγχρονο κόσμο, <https://pappanna.wordpress.com/>.

Ποιος είναι λοιπόν, ο μορφωτικός και ο ηθικός ρόλος του εκπαιδευτικού της εποχής μας, στο σύγχρονο σχολείο; Η απάντηση είναι πως ποτέ άλλοτε, η αξία του δασκάλου, δεν υπήρξε τόσο σπουδαία όσο στον καιρό μας. Καθημερινά, εμφανίζονται τόσα πνευματικά αγαθά και τόσες κατακτήσεις ιδίως στον τεχνικό τομέα, ώστε *αυξάνει το βάρος και ο σκοπός της παιδείας κάθε μέρα με εντατικό ρυθμό και για εκείνον που τη δέχεται και για εκείνον που την ασκεί*, Φραγκουδάκη Α.(1985).

Από τα σχολεία μας πρέπει να βγαίνουν μαθητές που θα είναι ικανοί ως αυριανοί πολίτες να διαχειρίζονται σωστά τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά, να αξιολογούν τις καταναλωτικές τους συνήθειες, αλλά και να συνειδητοποιούν τις αξίες του πολιτισμού μας. Ο δάσκαλος σήμερα, πρέπει να έχει έργο πνευματικό, πολύπλευρο, εμπνευσμένο, ανοιχτό ορίζοντα, που μαζί με την δημιουργική του δύναμη και καλλιέργεια, να ανταποκρίνεται με αίσθημα ευθύνης στις προκλήσεις.

Χρειάζεται λοιπόν, συνεχή μελέτη και επιμορφώσεις, παρακολούθηση των παιδαγωγικών επιστημών, ώστε να γνωρίζει την παιδική ψυχολογία, τα ενδιαφέροντά του παιδιού, τις ανάγκες του, *για να μπορέσει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, να μεταδώσει πολιτισμό και ανθρωπιά*, Ματσαγγούρα Η, (2002). Η σχολική τάξη και οι αμοιβαίες σχέσεις των μελών της ομάδας, είναι μια δυναμική συνεχής κατάσταση που τη χαρακτηρίζει η δράση, η κίνηση, η δημιουργικότητα, η κοινωνικοποίηση, ο διάλογος, το δημοκρατικό πνεύμα, η συνεργασία, η γνήσια αγάπη προς τους μαθητές και όλα έχουν βαρύνουσα σημασία για την αγωγή. Η γνώση των ψυχολογικών κινήτρων, αποτελεί σπουδαιότατο εφόδιο για το δάσκαλο γιατί τον βοηθά να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης με στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. *Γιατί η διδασκαλία χρειάζεται ψυχή, χρειάζεται προσωπικότητα, για να μπορούν να σε νιώσουν οι μαθητές σου. Ο δάσκαλος δεν είναι ένας ξηρός επαγγελματίας, έχει απέναντί του καθημερινά*

μάτια αθώα, γεμάτα απορία και ψυχές που αναζητούν την αλήθεια. Ματσαγγούρα Η, (2002).

Ο επιστήμονας δάσκαλος ενημερώνεται μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων-σεμιναρίων, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει μέσα στην τάξη του την θεωρία στη πράξη, αφού το προσφερόμενο για διδασκαλία υλικό καθημερινά εμπλουτίζεται και αλλάζει. Εδώ έγκειται ο ρόλος του ΣΣ, ο οποίος πρέπει να συντονίζει και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς. Η σύγχρονη βιβλιογραφία άλλωστε προσανατολίζεται <<στον κριτικό, ερευνητή και καινοτόμο εκπαιδευτικό ο οποίος θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή, να αναλαμβάνει τις πρωτοβουλίες εκείνες που είναι απαραίτητες, παίρνοντας όμως και την ευθύνη για την ικανοποίησή τους>>, Ματσαγγούρα Η, (2003).

3.2 Λειτουργίες του Σύγχρονου Σχολείου

Ο Διευθυντής και όλο το Διδακτικό Προσωπικό, πρέπει να δεσμευτούν, να εκτιμήσουν την σύγχρονη και μελλοντική κατάσταση, να προγραμματίσουν, να αξιολογήσουν, να επανεξετάσουν, να καταγράψουν την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο και να προχωρήσουν. Οι Λειτουργίες του Σύγχρονου Σχολείου και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν, βασίζονται σε κάποια κριτήρια ποιότητας, <https://www.eureka.edu.gr>, (14 σημεία του Demming), όπως:

1. Νέος τρόπος σκέψης
2. Σωστός τρόπος αξιολόγησης,
3. Ποιότητα μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης,
4. Σχεδιασμός ποιότητας,
5. Υιοθέτηση φιλοσοφίας ολικής ποιότητας,
6. Φιλοσοφία συνεχούς βελτίωσης.

1. Πρέπει να υπάρχει συνέχεια, συνέπεια και όραμα στην προσπάθεια βελτίωσης των μαθητών, αφού το σχολείο πρέπει να προσβλέπει στην επιτυχία των αποφοίτων στη ζωή ώστε να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα σημερινά και τα αυριανά προβλήματά του. Απαιτείται να εφαρμοστούν στρατηγικές ανάπτυξης, στα αντικείμενα που αφορούν

τη λειτουργία του σχολείου (αναλυτικό πρόγραμμα, προσωπικό, διδασκαλία, κ.λ.π.), δηλαδή νέος τρόπος σκέψης.

2. Υιοθέτηση της Φιλοσοφίας Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση από τη Διοίκηση του σχολείου. Πρέπει να αναλάβει την υπευθυνότητα για αλλαγές, να έχει την αντίληψη να προλαβαίνει τα λάθη, να θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη ενός νέου σύγχρονου σχολείου. Πρέπει μέσω της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητών με ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εργαζομένων και μαθητών, να υποστηρίξουν τη φιλοσοφία της συνεχούς βελτίωσης.

3. Να πάψει η αντίληψη της απλής χρήσης των tests. Ο σωστός τρόπος αξιολόγησης είναι τα tests να χρησιμοποιούνται μόνο, ως διαγνωστικά εργαλεία και να γίνονται σε κάθε σημείο της διδασκαλίας. Πρέπει να μας ενδιαφέρει η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει τη γνώση και τις δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις.

4. Συνεχής ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων, με συμμετοχή όλων, με στενή συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου του δασκάλου και μαθητή. Δημιουργία περιβάλλοντος αγάπης και εμπιστοσύνης και εξασφάλιση κλίματος, με στόχο να επιτύχουν πραγματική πρόοδο στην ποιότητα της μάθησης και της προσωπικής τους ανάπτυξης.

5. Ενδοεπιμόρφωση με οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης για το προσωπικό, που δεν είναι εξοικειωμένο με την κουλτούρα και τις προσδοκίες του σχολείου.

6. Να υπάρχει όραμα και ο ηγέτης Διευθυντής να αναλάβει το ρόλο του πρωτεργάτη και του μέντορα.

7. Ο μαθητής πρέπει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Πρέπει να μην φοβούνται, να αισθάνονται ασφαλείς, να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους και να μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες, που χρειάζονται για την επίλυση των προβλημάτων.

8. Να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ δασκάλων, μαθητών, διεύθυνσης, γονέων, τοπικών φορέων, μαθητών ώστε να εργάζονται ομαδικά (σπουδαία λειτουργία στη σύγχρονη διοίκηση), για να μπορούν να προβλέπουν τα προβλήματα και να δημιουργούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.

9. Κατάργηση των συνθημάτων οι οποίοι ζητούν νέα επίπεδα απόδοσης των μαθητών, χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους. Περισσότερο από το 80% των προβλημάτων που παρουσιάζονται σε ένα σχολείο, Τζιώρας. Π. (2017), οφείλονται

στις διαδικασίες λειτουργίας του και ειδικότερα στον σχεδιασμό του συστήματος λειτουργίας.

10. Οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα πάνω Σίτας, Α., & Sitas, Α. (2004). Ο Διευθυντής πρέπει να βοηθά τα άτομα να είναι υπεύθυνα και να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

11. Τοποθετούμε εξ αρχής ποιοτικά κριτήρια, με ταυτόχρονη κατάργηση, των ποσοτικών στόχων και προτύπων, για τους εκπαιδευτικούς και τη Διοίκηση, τα οποία δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας,

12. Να δημιουργηθεί κουλτούρα ποιότητας σχολείου και να βελτιωθεί η προσωπικότητα του, που δίνει προς τα έξω, <<είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες>> Πασιαρδής, Π. (2004).

13. Επιβράβευση και ενθάρρυνση για συνεχή εκπαίδευση και αυτοβελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού με αναγνώριση και επιβράβευση, ώστε να παρακινούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί.

14. Συμμετοχή όλων των ατόμων (γονέων, μαθητών, θεσμών, εκπαιδευτικών, Διευθυντών) για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας, όπως αναφέρει και ο Demming.

Συνοψίζοντας, το σχολείο όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να λειτουργεί ως χώρος συμπαράστασης, ψυχολογικής υποστήριξης και παράλληλα με τον παιδαγωγικό-διδακτικό του ρόλο να προσφέρει ισορροπία και αυτοπεποίθηση στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ένα ζωντανό, ανθρώπινο σχολείο με όρεξη, αγάπη για το αντικείμενό τους, αλλά κυρίως μεράκι για τη διάχυση της γνώσης. Θέλουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θα εκτιμά την ελευθερία και την ευθύνη, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

3.3 Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, στο Σύγχρονο Σχολείο.

3.3.1 Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στο Σύγχρονο Σχολείο.

Διαπιστώνεται, από μελέτες, όλα αυτά τα χρόνια, ότι οι προσδοκίες που καλλιεργήθηκαν με την εφαρμογή του θεσμού, διαψεύστηκαν και οι εκπαιδευτικοί

είδαν ότι οι αρμοδιότητες του πάλαι ποτέ επιθεωρητού και σημερινού Σχολικού Συμβούλου, που θεωρητικά ανέλαβε την «επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση», ήταν περισσότερο στην θεωρητική πλευρά, παρά στην πρακτική, Γέρου Θ.,(1984).

Ο Σχολικός Σύμβουλος για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, συμβολίζει πάντα ένα πρόσωπο που ταυτίζεται με την αξιολόγησή τους και που δεν έχει αποκτήσει ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες, Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Π.,(1994) και απλώς εφαρμόζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, Δανιηλίδου Ν.,(2005).

Πώς όμως θα μπορούσε να είναι συνδιαμορφωτής στο παιδαγωγικό έργο και στην επιστημονική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού;

Επιχειρώντας μία αναδρομή των ρόλων, από το Καθηκοντολόγιο, που αναφέραμε, κυριαρχεί ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, με πολλές επιμέρους διαστάσεις, Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2015), που αναδεικνύουν την έννοια του συνδιαμορφωτή του Σύγχρονου Σχολείου. Τέτοιοι είναι:

1. επιστημονική διάσταση, η οποία σχετίζεται με την ενθάρρυνση-παρότρυνση των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την επιστημονική έρευνα.
2. παιδαγωγική διάσταση, η οποία αφορά την παιδαγωγική ευθύνη του Συμβούλου απέναντι στις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς του .
3. διαμεσολαβητική διάσταση που αφορά:
 - α) τη σύνδεση από τον Σύμβουλο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις σχολικές μονάδες και την τήρηση των αποφάσεων της πρώτης από τις δεύτερες.
 - και β) τη διαμεσολάβηση του Συμβούλου στη συνεργασία σχολείου-κοινωνίας.
4. υποστηρικτική διάσταση, που αφορά την τήρηση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και συμβουλευτική που σχετίζεται με υποδείξεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους.
5. προγραμματιστική διάσταση, που σχετίζεται με την τήρηση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στις σχολικές μονάδες.
6. συνεργατική διάσταση, η οποία αφορά τη συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με πρόσωπα και φορείς της εκπαίδευση και
7. διαμορφωτική διάσταση, που σχετίζεται με την καλλιέργεια προτύπων συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία ενιαίας φιλοσοφίας ποιότητας στα σχολεία.

Ο Σχολικός Σύμβουλος στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει να κατέχει τις παρακάτω δεξιότητες, Ζαβλανός. Μ. (2003):

- Αποτελεσματικός στην επικοινωνία
- Να επιμορφώνεται στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις
- Να συντονίζει τις ομάδες και να επιλύει προβλήματα
- Να έχει ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας στις αλλαγές
- Να έχει ηθική και να παρέχει ενδυνάμωση-κίνητρα
- Να διατυπώνει στρατηγικές επίλυσης και να είναι διαλλακτικός
- Να έχει ακεραιότητα χαρακτήρα
- Να είναι άξιος σεβασμού και εμπιστοσύνης
- Να έχει σταθερότητα στις απόψεις του
- Να διακατέχεται από υπομονή και ψυχραιμία
- Να διακατέχεται από αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, οξυδέρκεια και ενθουσιασμό
- Να χαρακτηρίζεται από διανοητική ικανότητα
- Να χαρακτηρίζεται από ερευνητικό πνεύμα με διάχυση στην καινοτομία

Ο νομοθέτης βλέπουμε ότι αντιλαμβάνεται το έργο του Συμβούλου βασικά ως καθοδηγητικό, παιδαγωγικό, επιμορφωτικό και αξιολογικό με τη συνεργασία με πλήθος προσώπων και φορέων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση με εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητών, διοικητικούς προϊσταμένους, φορείς της κοινωνίας. Όπως βλέπουμε είναι σύνθετο και πολύπλοκο το έργο του Σχολικού Συμβούλου και σίγουρα δημιουργούνται εύλογοι προβληματισμοί ως προς το αν όλοι αυτοί οι ρόλοι είναι δυνατό να εκπληρώνονται όπως προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο στην καθημερινότητα του.

3.3.2 Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου, Εκπαιδευτικών

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 1566/85, Ν. 2525/97, Π.Δ. 224/84, Π.Δ. 320/93) «Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να τρέφει σεβασμό προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να διαπνέεται από δημοκρατικά ιδεώδη, να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης στο χώρο του σχολείου και να επιδιώκει στενές

διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους παράγοντες της αγωγής του νέου» τονώθηκε έτσι η προσδοκία για έναν συμπαραστάτη και καθοδηγητή του εκπαιδευτικού Καραγιώργος Δ., (1994). Η αλήθεια είναι ότι έγιναν κάποιες προσπάθειες από πλευράς των Σχολικών Συμβούλων, χωρίς ωστόσο να έχουν μεγάλο βαθμό αποδοχής από πλευράς των εκπαιδευτικών και η επαφή των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς τηρήθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Παμουκτσόγλου Α., (2000).

Προβλέπεται νομοθετικά η επικοινωνία με το δάσκαλο σε ιδανικές περιπτώσεις, σε τρεις τουλάχιστον φορές το χρόνο. Δεν νοείται επικοινωνία, χωρίς διαπροσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό. Η εμπειρία μας, μας λέει ότι υπάρχουν περιπτώσεις Σχολικών Συμβούλων, που συστήνονται με τους εκπαιδευτικούς στα μέσα του σχολικού έτους ή και καθόλου. Δεν νοείται επικοινωνία χωρίς να μπορεί να συνειδητοποιεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, και πόσο μάλλον να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά του. Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, που προβλέπονταν στο νόμο, έμεινε ανενεργή. Η αξιολόγηση είναι το αποτέλεσμα μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας Συμβούλου – εκπαιδευτικών, που προϋποθέτει ενημέρωση, κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα μέσω σεμιναρίων, ημερίδων, συζητήσεων, δειγματικών διδασκαλιών, κλπ από τον ίδιο το Σύμβουλο που όμως, είναι από ελάχιστο έως ανύπαρκτο σήμερα.

Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ο θεσμός δεν έγινε ιδιαίτερα αποδεκτός. Ενώ στην αρχή έγινε δεκτός χωρίς επιφυλάξεις, αφού ικανοποιούσε ένα καθολικό αίτημα των εκπαιδευτικών στην πορεία συνάντησε αντίδραση, όταν εμφανίστηκε το θέμα της αξιολόγησης και των επισκέψεων στα σχολεία ΔΟΕ, (1998). Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται με δυσκολία το Σχολικό Σύμβουλο ακόμα και στον παιδαγωγικό του ρόλο, καθώς δε συμμετέχει στις αποσπάσεις και τις τοποθετήσεις, που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς, και τον αγνοούν. Έτσι, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην καθημερινή πράξη ακυρώνεται και υπονομεύεται Παμουκτσόγλου Α., (2000, σ.73) με αποτέλεσμα στην πραγματικότητα να υπάρχει έλλειψη παιδαγωγικής καθοδήγησης, Παπαδάκης Μ.,(1984, σ.109)

Γίνονται συνεχώς αλλαγές στην λειτουργία των σχολείων, όπως διδακτικά βιβλία, υποδομές, τεχνολογία, κ.α, οι οποίες είναι βέβαια απαραίτητες για τη λειτουργία του Σύγχρονου Σχολείου, αλλά μερικές φορές δημιουργούν εντάσεις οι οποίες μπορεί να είναι φανερές ή κρυφές και να παρουσιάζονται με διάφορα επιχειρήματα, (Ζαβλανός Μ., 1991). Έτσι προκαλούν αλλαγή των συνηθειών και των συνθηκών, που έχουν

επικρατήσει, όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί. Ο Σχολικός Σύμβουλος ελάχιστα παρεβρίσκει σε αυτές, για να τις στηρίξει, για την ενημέρωση και την χρήση τους . Αυτός είναι που πρέπει να πείσει για τις ανάγκες για ανανέωση, αναμόρφωση και αντικατάσταση των ήδη υπαρχόντων.

Έτσι δημιουργείται προς τα έξω η εντύπωση ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να παραμείνει στατική, αεροστεγής και αμετάβλητη. *Αλλά, ακόμα κι αυτές, οι όποιες αλλαγές συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, διακρίνονται για τη βιασύνη τους και την αποσπασματικότητά τους* Σαΐτης, Χ., (2002).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν, από τους Σχολικούς Συμβούλους, Πετρόπουλος, Φ. (2015):

- Επιστημονική κατάρτιση-Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο, με συγγραφικό-ερευνητικό έργο.
- Διδακτική εμπειρία.
- Παιδαγωγική κατάρτιση.
- Αντικειμενικότητα.
- Γνώση της σχολικής πραγματικότητας του συγκεκριμένου σχολείου.
- Γνώση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.
- Καλός και δίκαιος άνθρωπος, ήπιος, ευγενικός, όχι προκατειλημμένος.
- Αγάπη.
- Ήθος.
- Ευρύτητα πνεύματος.
- Διαλεκτική σκέψη.
- Φιλική διάθεση.
- Αμεσότητα στην επικοινωνία.
- Κοινωνική δράση.
- Να δέχεται έστω και άτυπα να κριθεί.
- Να είναι συνεργάτης και οδηγός του εκπαιδευτικού και να τον βοηθά στη μάχη, που δίνει καθημερινά για εξεύρεση μέσων υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε, να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Να είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα,
- Να εμπνέει σεβασμό.
- Να τυγχάνει αποδοχής από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.

- Να έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας.
- Να έχει κριτική σκέψη.
- Να έχει εντιμότητα, κατανόηση, ανθρωπιά, ακεραιότητα, ανιδιοτέλεια.
- Να είναι και να αισθάνεται ελεύθερος στο έργο του.
- Να μην απομακρύνεται κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση, ούτε να διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς.
- Να είναι καταξιωμένος στον κλάδο των εκπαιδευτικών.
- Να έχει περάσει από σχολές στελεχών της εκπαίδευσης.
- Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει άλλους.
- Να διδάσκουν πιο πολλές φορές δειγματικά και οι σχολικοί σύμβουλοι για να είναι πρότυπα προς μίμηση.

Ειδικότερα στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν φαίνεται να έχουν πειστεί ακόμα οι εκπαιδευτικοί με τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι θα αναλάβουν την αξιολόγηση, αφού πολλοί (το 46.2% των ερωτηθέντων), θεωρούν τα προσόντα αυτά, είναι πολύ έως αρκετά επαρκή, όπως αναφέρει ο Πετρόπουλος, Φ. (2015), σε έρευνά του.

3.3.3 Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου, κοινωνίας.

Μάλλον δεν γίνεται κατανοητός ο ρόλος του στο σύνολο της κοινωνίας. Οφείλει , όπως άλλωστε και κάθε επαγγελματίας, να έχει σχέσεις με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο και απευθύνεται με το έργο του. Αν ερωτηθούν οι απλοί συμπολίτες μας τι είναι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο ρόλος του, η απάντηση που θα πάρουμε μάλλον θα είναι απογοητευτική και ότι αυτός αναφέρεται σαν ένα ακόμη διοικητικό όργανο. Στο μυαλό των περισσότερων, ιδιαίτερα στους αναπληρωτές και νεοδιορισμένους συναδέλφους, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι κάτι σαν τον «παλιό επιθεωρητή εκπαίδευσης» Λαζαρίδης, Ι., (2005).

Συνήθως ο ρόλος του σαν διοικητικό στέλεχος, γίνεται κατανοητός, από γονείς μαθητών στην σχολική και μόνο ηλικία των παιδιών, από τα παράπονα που εκφράζουν, από τις καταγγελίες που υποβάλλουν, από τις διαμαρτυρίες που κάνουν. Συνδέουν τον Σχολικό Σύμβουλο, ως ανώτερο διοικητικό στέλεχος που θα επιβάλλει

την γνώμη του, ή ακόμη και την τιμωρία στον εκπαιδευτικό ή τον Διευθυντή που δεν έκανε σωστά τη δουλειά του, όπως αυτοί πιστεύουν για την παρεχόμενη εκπαίδευση. Βέβαια, για να θεωρηθεί επιτυχής κάποιος από τους ρόλους του Σχολικού Συμβούλου, πρέπει το εύρος των προσδοκιών του, να είναι σε αρμονία με το σχολείο και οι κοινές προσδοκίες πρέπει να διαμορφώνονται κάτω από τα βιώματα και τις αντιλήψεις, του Διευθυντή και όλου του Διδακτικού Προσωπικού για τους θεσμούς, Φίλιας, (1974)

Πιστεύουμε ότι για να διευκολυνθεί ασφαλώς, αυτή η σχέση είναι ανάγκη να μειωθεί η αναλογία εκπαιδευτικών ανά Σχολικό Σύμβουλο, για την ανάπτυξη ευέλικτων διαύλων επικοινωνίας που θα οδηγήσουν στην προώθηση αξιών, κουλτούρας, και σίγουρα τότε θα γίνουν αποδεκτά από το σύνολο των μελών της κοινωνίας. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός, πρέπει να κατανοήσει το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να παραχθούν νέες δομές, τέτοιες που έχουν ήδη δημιουργηθεί στις προηγμένες τεχνολογικά και οικονομικά κοινωνίες της Ενωμένης Ευρώπης.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τελικά, απαιτούν παράλληλη αναβάθμιση και δεν πρέπει να αναφέρονται μόνο στην θεωρία, αλλά να γίνουν βίωμα για να εκπληρωθούν οι στόχοι της Παιδείας μας.

3.3.4 Σχέσεις Σχολικών Συμβούλων, μαθητών.

Ας εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των μαθητών και των Σχολικών Συμβούλων. Ποια είναι η αντίληψη καθεμιάς μεριάς για την άλλη και πώς καλύπτει και βοηθά η μία την άλλη.

Οι παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, Πετρόπουλος, Φ. (2015), είναι:

- η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος,
- η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές από τους δασκάλους τους όταν τη χρειάζονται,
- η υποστήριξη από τους συμμαθητές τους όταν τη χρειάζονται,
- οι υψηλές προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών,
- τα υλικά, τα μέσα, και γενικά η υποδομή που αξιοποιεί το σχολείο,

- η διδακτική μεθοδολογία και πράξη που χρησιμοποιείται στο σχολείο,
- όταν γίνεται ευχάριστο, βιωματικό, συμμετοχικό το μάθημα,
- όταν γίνεται χρήση οπτικοακουστικών μέσων,
- η επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία και η προσαρμοσμένη ευελιξία της,
- η εμφάνιση του δασκάλου,
- η αξιολόγηση, όταν έχουν αναγνώριση επίδοσης, Δημητρόπουλος Ε. (1984),
- όταν υπάρχει οργάνωση τάξης, ανατροφοδότηση γνώσης,
- όταν ο δάσκαλος μιλά στα παιδιά μέσα από την καρδιά του και όχι ξύλινα,
- όταν γνωρίζει τις ψυχικές ανάγκες των μαθητών του,
- όταν ο έχει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη-ενσυναίσθηση,
- Τα σχολικά βιβλία αν ανταποκρίνονται αρκετά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών,
- στη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή,
- να ενθαρρύνει την προσωπική τους σκέψη, και την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Ο Σχολικός Σύμβουλος, σαν παιδαγωγικός συνεργάτης πώς βοηθά και παρεμβαίνει στο έργο των μαθητών; Πώς;

- Με τη συμπεριφορά του προς το σχολείο και προς τον εαυτό του,
- Δεν προσέρχεται στο σχολείο σαν αξιολογητής, αλλά σαν υποστηρικτής,
- Με την προσπάθειά του, να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών,
- Με την προσπάθειά του να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών,
- Με την συχνή συμμετοχή του στο Σύλλογο Διδασκόντων,
- Με την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση,
- Με την οργάνωση επιμορφώσεων σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς,
- Με την συνεργασία του με την Διεύθυνση του σχολείου,
- Με την ψυχολογική του στήριξη απέναντι στους εκπαιδευτικούς,
- Με την παρότρυνση διαφορετικών παιδαγωγικών- διδακτικών προσεγγίσεων,
- Με τη εξατομίκευση όταν και όπου χρειάζεται και πώς παρέχεται,
- Με τη στήριξη ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών,
- Με την καθοδήγησή του σε θέματα κρίσεων, συγκρούσεων,

- Με φιλικές, εγκάρδιες συμβουλές στους εκπαιδευτικούς παρέχοντας ηθική ανταμοιβή, με την επιβράβευση της εργατικότητάς τους, του ήθους τους, της μεταδοτικότητάς τους,
- Με τον συμβουλευτικό του χαρακτήρα απέναντι στον Διευθυντή τόσο σε παιδαγωγικά θέματα , όσο και σε διοικητικά,
- Με την ειλικρινή του στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς σε θέματα αξιολόγησης.
- Με το να περιορίζει φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης, που αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών ,
- Με το να αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού,
- Με το να αναπτύσσει το αίσθημα της καινοτομίας και της τεχνολογικής χρήσης,

Όταν, λοιπόν, ο Σχολικός Σύμβουλος, κατανοήσει και καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου, τότε θα έχει επιτύχει απόλυτα το έργο του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

4.1 Ποιότητα Εργασίας-Ζωής

Η ποιότητα ζωής είναι υποκειμενική, και αντικειμενική για κάθε άτομο ξεχωριστά. Σίγουρα όμως παίζουν ρόλο και οι εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες του ατόμου που ενεργούν ως διαμεσολαβητικοί μηχανισμοί για την υποκειμενική εκτίμηση της ποιότητας ζωής, Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Η ποιότητα εξετάζεται σφαιρικά, αφού αξιολογήσουμε διάφορες πλευρές ή διαστάσεις του ατόμου, όπως το πώς λειτουργεί στον κοινωνικό, οικογενειακό, σεξουαλικό και εργασιακό τομέα, η ψυχολογική ευεξία, καθώς και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως το φυσικό περιβάλλον, η ποιότητα του χώρου εργασίας, οι οικονομικοί πόροι και οι ευκαιρίες για απασχόληση, ψυχαγωγία και εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ορίζεται, ως <<η αντίληψη που έχει το άτομο για τη θέση του στη ζωή, μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας

και του συστήματος αξιών στα οποία ζει και σε σχέση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του.>> Σίγουρα, όμως, στους περισσότερους ανθρώπους, η διατήρηση της υγείας τους, είναι πρωταρχικό μέλημα για ποιότητα ζωής.

Η Αλβανού, Κ. (2014), αναφέρεται στο μοντέλο των Schaloc, L., R., Bonham, S., G. & Vertugo, A., M, (2008), στο οποίο δείχνουν την διάσταση της έννοιας ποιότητα ζωής και αναφέρουν ότι τρεις συνιστώσες, οι παράγοντες, οι διαστάσεις και οι δείκτες ανάπτυξης, επηρεάζουν την ποιότητα ζωής, δηλαδή η ανεξαρτησία που περιλαμβάνει την προσωπική ανάπτυξη (εκπαίδευση, δεξιότητες), την προσαρμοστική συμπεριφορά και τον αυτοπροσδιορισμό (αυτονομία, τον προσωπικό έλεγχο και τους προσωπικούς στόχους), Επίσης η κοινωνική συμμετοχή που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (φιλίες, δραστηριότητες, αλληλοεπιδράσεις, κοινωνικά δίκτυα, κ.α), την κοινωνική ένταξη (συμμετοχή στην κοινωνία, ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων, υποστήριξη), τα δικαιώματα (σεβασμός, αξιοπρέπεια, ισότητα, νομικά δικαιώματα). Τέλος την ευεξία (συναισθηματική ευεξία με εμπειρίες, ευχαρίστηση, έλλειψη άγχους, κ.α), την σωματική ευεξία (υγεία, διατροφή, ψυχαγωγία), την υλική ευεξία (οικονομική κατάσταση, επαγγελματική κατάσταση, υλικά αγαθά).

Οι Felce D., & Perry J., (1995), στο ίδιο άρθρο, αναφέρουν ότι η ποιότητα ζωής είναι το άθροισμα αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων, όπως η υγεία, η διαβίωση, οι κοινωνικές σχέσεις, οι λειτουργικές δραστηριότητες, ενώ η προσωπική ικανοποίηση και ποιότητα ζωής, έρχεται από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις παραπάνω συνθήκες. Το αντίθετο βέβαια ότι, η χαμηλή ποιότητα ζωής δείχνει τη μη ικανοποίηση των παραπάνω συνθηκών, με συνέπεια να αρχίσουν δυσάρεστες καταστάσεις, όπως απουσίες, γιατροί, κ.α.

Σύμφωνα με τους Martel J.P., & Dupuis G. (2006), η ικανοποίηση είναι η κατάσταση που βιώνει ένα άτομο, κατά την εκπλήρωση των στόχων του στην εργασία και αυτό φαίνεται στην ποιοτική ζωή αυτού του ατόμου. Το ίδιο αναφέρεται και στον Muchinsky, (2002), ο οποίος θέτει ως παραμέτρους την επιβράβευση συμπεριφοράς, για να συνεχίσουν την προσπάθεια και να μην επαναληφθούν τα λάθη, αύξηση σε μισθούς ή προαγωγές όπου δημιουργούνται κίνητρα για ανάπτυξη ικανοτήτων.

Άλλοι πιο εξειδικευμένοι παράμετροι, για την καλύτερευση της ποιότητας ζωής μέσω της εργασιακής ικανοποίησης, Αλβανού, Κ. (2014), θα μπορούσαν να είναι:

Συμμετοχή σε ομαδικά ασφαλιστικά προγράμματα, ασφαλείς και υγιεινές συνθήκες εργασίας, η δίκαιη αμοιβή, ευκαιρίες για ανάπτυξη, ελευθερία κινήσεων στο χώρο εργασίας, μη αυταρχικός έλεγχος, πρόληψη επαγγελματικού κινδύνου με επιμορφώσεις και ασκήσεις, καλός βιοτικός χώρος εργασίας, ενίσχυση της οικογένειας των εργαζομένων με στεγαστικά ή προσωπικά δάνεια και παροχή βοήθειας στην μόρφωση των παιδιών, ένταξη των παιδιών των εργαζόμενων μητέρων σε παιδικούς σταθμούς, επιβραβεύσεις εργασίας, υλικές παροχές σε περιόδους εορτών, αυστηρή τήρηση στην ποιότητα εργασίας, χορήγηση έκτακτων αδειών, κοινά τραπέζια σε εορτές, ελευθερία κίνησης, αυτονομία, χορήγηση αρμοδιοτήτων ευθύνης, παροχή συμβουλών ψυχολογίας, παροχή άμεσης ιατρικής φροντίδας, σωστό χωροταξικό περιβάλλον εργασίας, κ.α .

Ασφαλώς όταν βιώνουν όλα τα παραπάνω οι εργαζόμενοι, αλλάζουν την στάση τους, είναι πιο χαρούμενοι, πιο αποδοτικοί, πιο αποτελεσματικοί.

Πώς οι εργαζόμενοι θα συμβάλλουν και οι ίδιοι για την επαγγελματική τους ικανοποίηση, με συνέπεια την άνοδο του επιπέδου ζωής τους;

Δεν είναι μόνο προνόμιο του εργαζόμενου να επιζητά την επαγγελματική του ικανοποίηση, αλλά και ο ίδιος πρέπει να προσπαθεί να βρει την ικανοποίηση, μέσα στον εαυτό του. Πρέπει σε κάθε ευκαιρία, Χατζηδάκη, Α. (2011), να δείχνει τις δυνατότητες που έχει και την γνώση και ευελιξία στην εργασία του, να αναπτύσσει επικοινωνιακές ικανότητες με τους συναδέλφους του, προφορικές, γραπτές, να επιζητά την επιμόρφωσή του και μόνος του να δείχνει πρωτοβουλίες και δημιουργικότητα, να δείξει την αξία του σαν άνθρωπος στο περιβάλλον του, να αναπτύξει κλίμα συνεργασίας, να έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και να δέχεται τους ανθρώπους με τα ελαττώματα και τα προτερήματα τους, να έχει ευθύτητα λόγου, ειλικρίνεια, να δείχνει ενδιαφέρον και υπερήφανος για αυτό που κάνει και το κάνει καλά, να εκτιμά την εργασία του, να επιζητά αύξηση αμοιβής, πιστεύοντας στην αξία της, να έχει δύναμη να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία και εμπόδιο. Τα συνοψίζουμε σε έξι βασικές λειτουργίες του εργαζόμενου:

Αυτονομία, Αντίληψη, Δημιουργικότητα, Δύναμη, Κύρος, Εισόδημα.

Είναι αναγκαίο να υπάρχει κλίμα επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασία, τόσο από τους εργαζόμενους όσο και από τα στελέχη και τους ΣΣ και να συμβάλλουν όλοι μαζί σε ένα υποκινητικό, υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον. Κατά τον Brief

(1998), <<αν η δουλειά ενός ανθρώπου είναι ενδιαφέρουσα, έχει δίκαιη αμοιβή, οι ευκαιρίες εξέλιξης είναι καλές, ο άμεσος προϊστάμενος είναι συνεργάσιμος και οι συνάδελφοι φιλικοί, τότε οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους>>

4.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα της οργανωτικής ψυχολογίας, κυρίως γιατί θεωρείται ότι συνδέεται τόσο με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, όσο και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν υψηλή αποδοτικότητα και σε πολλές περιπτώσεις ικανοποιημένο προσωπικό. Άλλωστε, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ βασική για το αυτοσυναίσθημα του ατόμου, ιδιαίτερα αν σκεφτούμε το χρόνο που αναλώνει στην εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι ένα ευχάριστο συναίσθημα που αποκτάται κατά την εργασία και τις εμπειρίες που ανυψώνουν την αυτοεκτίμηση του ανθρώπου έναντι των άλλων. Κάποιες φορές δεν είναι απόλυτο ότι η ικανοποίηση θα είναι σταθερή, γιατί οι διαφορετικές όψεις της εργασίας πολλές φορές αντιστρέφουν το συναίσθημα και τότε το άτομο θα πρέπει να ενεργοποιεί τους μηχανισμούς αυτοάμυνας του. Μάλιστα, ο Haldane (1981) υποστηρίζει ότι *«για έναν πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξή τους»*.

Οι θεωρίες για επαγγελματική ικανοποίηση, είναι ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή επικεντρώνονται στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και στα κίνητρα που την μεγιστοποιούν. Οι θεωρίες αυτών διαιρούνται σε δύο κατηγορίες. Στις οντολογικές, δηλαδή, αυτές οι οποίες επιχειρούν να ερευνήσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων για ικανοποίηση και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, οι οποίες εστιάζονται στις συμπεριφορές και στις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση Παπάνης & Ρόντος Κ, (2005).

Στις οντολογικές θεωρίες, έχουμε την Θεωρία «Ανθρωπίνων αναγκών», Α. Maslow. Οι θεωρίες του Α. Maslow (συνάδουν με την αμερικανική κουλτούρα και δημιούργησαν μεγάλο ρεύμα τότε στις Ηνωμένες Πολιτείες) για τις ανθρώπινες ανάγκες έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα στελέχη- ΣΣ, όσο αφορά το τι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όταν προσπαθούν να παρακινήσουν τους εργαζόμενους. Έτσι ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του που σε αύξουσα επίπεδα

αναγκών, είναι: φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, αναγνώρισης, αυτοπραγμάτωσης, με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο και όσες δεν έχουν ικανοποιηθεί, είναι θέμα υποκίνησης. Θα πρέπει να ικανοποιείται το προηγούμενο επίπεδο για να προχωρήσει σε επόμενο, Γραμματικού, (2010). Η θεωρία του Maslow, αν και δεν αναπτύχθηκε για τη συμπεριφορά των εργαζομένων, εντούτοις έγινε θερμώς αποδεκτή στο χώρο. Ωστόσο, έχει δύο σημαντικές αδυναμίες ότι πολλές φορές η ικανοποίηση σταματά σε ένα επίπεδο και δεν προχωρά στο επόμενο και δεν έλαβε υπόψη του σημαντικές μεταβλητές, όπως η ηλικία και η μέχρι σήμερα εμπειρία – σταδιοδρομία.

Μια προέκταση των αρχών του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1972). Ανέπτυξε μια θεωρία παρακίνησης που διαφοροποιείται από του Maslow στο ότι μειώνει τα επίπεδα αναγκών αφενός από πέντε σε τρία: Ύπαρξης, Κοινωνικών Σχέσεων, Ανάπτυξης και αφετέρου ισχυρίζεται ότι μπορεί να υπάρχει οπισθοδρόμηση από ανώτερο επίπεδο προς το κατώτερο, Κάντας, (1993). Βέβαια ο Alderfer στην ανάγκη για ύπαρξη, εννοεί τις φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου όπως της τροφής, στέγης, ασφάλειας, ενώ στις ανάγκες της ανάπτυξης, εννοεί την επιτυχία στην εργασία και το περιβάλλον του, την αναγνώριση, την αυτοπραγμάτωση, την επαγγελματική και προσωπική πρόοδο. Θα πρέπει ο άνθρωπος να έχει αναπτύξει συναισθηματική νοημοσύνη τέτοια, που να του επιτρέπει την μερική οπισθοδρόμηση ή την ανάπτυξη και σε κάθε περίπτωση να ενεργοποιεί την νοημοσύνη και τους μηχανισμούς άμυνας του, και να προχωρά. Κάθε όμως επίπεδο αναγκών έχει άμεση εξάρτηση από το προηγούμενο και το επόμενο, δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, και με προσθήκη επιπλέον κινήτρων που θέτει το ίδιο το άτομο, προχωράει σε επόμενο επίπεδο.

Μια σπουδαία παρατήρηση που κάνει ο Alderfer είναι ότι περισσότερες από δύο ανάγκες μπορούν να καθορίζουν τη συμπεριφορά στο ίδιο άτομο, ταυτόχρονα. Αυτό που δεν απαντούν και οι δύο ερευνητές σχετίζεται με τη μεταβλητότητα των αναγκών που είναι η ανομοιότητα των συνεχώς μεταβαλλόμενων ανθρωπίνων αναγκών και η δύναμη αυτών των αναγκών σε ορισμένες χρονικές περιόδους

Στη Θεωρία παραγόντων παρακίνησης, του F. Herzberg «Οι παράγοντες ικανοποίησης είναι γνωστοί και ως «παράγοντες παρακίνησης» και είναι οι εξής Ρεμούνη Δ., (2008): *Επίτευξη, Αναγνώριση, Φύση εργασίας, Ευθύνη, Πρόοδος, Ανάπτυξη-εξέλιξη*, που οδηγούν το άτομο σε επαγγελματική ικανοποίηση. Η θεωρία

του F. Herzberg είναι επηρεασμένη από τη θεωρία του Maslow. Οι παράγοντες παρακίνησης με ανάθεση ευθύνης έργου και ανάθεση πρωτοβουλιών, αντιστοιχούν περίπου στις ανάγκες ανώτερου επιπέδου της πυραμίδας του Maslow. Κατά τον Herzberg λοιπόν υπάρχουν δύο διακριτά είδη παραγόντων (Herzberg F, Mausner B., Snyderman B.(1959): *Οι παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης που συνεισφέρουν σημαντικά στο να μην υπάρχει δυσαρέσκεια και επομένως να διατηρείται η απόδοση σε αποδεκτό επίπεδο. Όταν δεν υπάρχουν δημιουργούν δυσαρέσκεια και όταν υπάρχουν εξασφαλίζουν «μη δυσαρέσκεια», και οι παράγοντες παρακίνησης που κάνει τους εργαζόμενους να έχουν την διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα.* Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εργασίες θα πρέπει να "εμπλουτίζονται" με συνθήκες περιβάλλοντος, οικονομικά κίνητρα και περιεχόμενο εργασίας, ώστε οι εργαζόμενοι να αισθάνονται περισσότερο ευχαριστημένοι και να παρακινούνται να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Η θεωρία των επίκτητων αναγκών του D. McClelland, αναφέρει ότι <<οι ανάγκες για επίτευξη, για σχέσεις, για δύναμη (επιρροή), που καθορίζουν το επίπεδο παρακίνησης στον εργασιακό χώρο είναι διαρκώς μεταβαλλόμενες και συνδιαμορφώνονται με πολλούς εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες>>. Οι ανάγκες για σχέσεις, δείχνει ότι οι εργαζόμενοι είναι καλοί συντονιστές, ενώ όσοι είχαν μεγάλη ανάγκη για δύναμη τα καταφέρνουν καλά σε θέματα προαγωγών και εξέλιξης, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Douglas McGregor (1960), διατύπωσε την διπολική θεωρία X και Ψ. Παπάνης Ε., (2007). Σύμφωνα με την X, κάποιοι άνθρωποι εκ φύσεως αποφεύγουν την εργασία και νιώθουν ασφαλείς χωρίς την ανάληψη ευθυνών. Αντίθετα, όσοι άνθρωποι περιγράφονται από τη θεωρία Ψ, χαρακτηρίζονται από έντονη αυτενέργεια και δημιουργικότητα, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και τις φιλοδοξίες τους στους στόχους της εργασίας τους, αν αυτή βέβαια τους παρέχει τα κίνητρα παρακίνησης και εξέλιξης που οι ίδιοι θέτουν. Σε αυτή τη θεωρία, όμως, δεν αναφέρεται ότι οι άνθρωποι της κατηγορίας X χαρακτηρίζονται περισσότερο από στασιμότητα και έλλειψη αποδοχής κινήτρων για διάφορους λόγους, ενώ στους ανθρώπους της κατηγορίας Ψ, επίσης για διάφορους λόγους, που σίγουρα μέσα υπάρχουν και τα κίνητρα, συμβαίνει το αντίθετο. Στην ουσία, ο McGregor αναλύει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι διευθυντές, το προσωπικό και ότι οι μάνατζερ

διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους προς τους υπαλλήλους, σύμφωνα με αυτές τις υποθέσεις

Μια άλλη άποψη, είναι η Θεωρία ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους), του Adams στην οποία αποτυπώνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου επηρεάζεται από τον βαθμό δίκαιης μεταχείρισης που λαμβάνει από την εργασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Όταν ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι αμείβεται περισσότερο αυξάνει την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας ενώ πράττει ακριβώς το αντίθετο όταν αισθάνεται ότι αδικείται. Όταν το αίσθημα της αδικίας είναι έντονο το άτομο αυξάνει τις απουσίες ή εγκαταλείπει την δουλειά. Το αίσθημα τις αδικίας δεν είναι σε σύγκριση μόνο με τις απολαβές και την ανταμοιβή των άλλων εργαζομένων αλλά και ως προς τη διαχείριση των ανθρώπων. Θα μπορούσε κι αυτή να ενταχθεί στα υψηλά επίπεδα αναγκών του Maslow, αυτοεκτίμησης, σαν ένας από τους παράγοντες επιτυχίας, άρα και ικανοποίησης.

Η θεωρία του λειτουργικού εθισμού του Skinner, αναφέρει ότι << η συμπεριφορά του ατόμου και κατά συνέπεια και η υποκίνηση του (ενισχυτικό ερέθισμα) είναι συνάρτηση των συνεπειών της συγκεκριμένης συμπεριφοράς >>. Συνεπώς, αν θέλουμε να έχουμε κάποιο έλεγχο στην υποκίνηση των ατόμων θα πρέπει να ελέγχουμε και τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Skinner μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη συμπεριφορών: Η πρώτη είναι η αντανακλαστική συμπεριφορά δηλαδή η σύνδεση ενός ερεθίσματος με μια ανταπόκριση, η οποία όμως, ενισχύεται είτε με ανταμοιβή, είτε με τιμωρία, και η δεύτερη η λειτουργική συμπεριφορά με συμπεριφορές που βασίζονται στη μάθηση, εκδηλώνονται στο περιβάλλον και έχουν ορισμένες συνέπειες.

Η θεωρία της αυτοδιάθεσης, Deci & Ryan, 1985, (1991), στο Σιδηρά, Μ. (2004), αναφέρει ότι οι άνθρωποι θέλουν να έχουν τον έλεγχο των ενεργειών τους, οπότε, όταν εξαναγκάζονται να κάνουν κάτι που μέχρι πρότινος απολάμβαναν, η παρακίνηση θα μειωθεί.

Η Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας, ή θεωρία κοινωνικής μάθησης, Χαροκοπάκη, Α. (2012), αναφέρει ότι η πεποίθηση και η θέληση ενός ατόμου είναι ικανή να διεκπεραιώσει μια ανάθεση έργου και αυξάνεται με την εμπειρική γνώση (απόκτηση πείρας), με την έμμεση μοντελοποίηση (κάποιος ικανότερος να διεκπεραιώνει την

εργασία), με την λεκτική πειθώ (πείθεστε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα) και τέλος με την διέγερση, όταν ενεργοποιείται.

Στις μηχανιστικές θεωρίες, η Θεωρία της προσδοκίας του V. Vroom, υποστηρίζει ότι <<η δύναμη για να δράσει κάποιος προκύπτει από το γινόμενο των τριών παραγόντων (σθένος x συντελεστικότητα x προσδοκία). Αυτό συνεπάγεται ότι αν κάποιος από τους τρεις συντελεστές είναι μηδέν, τότε η συνολική υποκίνηση για την εκτέλεση μιας σειράς πράξεων είναι επίσης μηδέν>>, Gordon,(1974), στο Παπάνης Ε, (2007). Και το αντίθετο, όπως είναι φανερό, αν κάποιος ή κάποιοι από τους παράγοντες του γινομένου αυξάνει, σίγουρα αυξάνει και το προσδόκιμο αποτέλεσμα ή ανάλογα μειώνεται. Αναφέρει ότι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της είναι η σύνδεση του μισθού με την παραγωγικότητα, η ανάθεση εργασιών που ξέρει και μπορεί να κάνει, η κατανόηση των προσδοκιών των άλλων και τέλος η δίκαιη μεταχείριση, σχετικά με τις αμοιβές. Η κριτική που δέχθηκε είναι ότι τα άτομα θα πρέπει πρώτα, να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες, να έχουν ακριβή αντίληψη του ρόλου τους και ικανότητα για ακριβή υπολογισμό των ανταμοιβών τους.

Οι Παπάνης, Γιαβρίμης και Μπαλάσα (2011) ορίζουν ότι <<η εργασιακή ικανοποίηση είναι συνυφασμένη με την ποιότητα ζωής και αποτελεί καθοριστικό δείκτη της>>. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, και τονίζει ο Homquist (1982) <<ότι η συνολική ποιότητα ζωής έχει να κάνει με το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών αναφορικά με τους σωματικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, υλικούς και διαρθρωτικούς τομείς της ζωής>>, ενώ κατά τον Lewis (1982) είναι <<ο βαθμός στον οποίο κάποιος έχει αυτοεκτίμηση, σκοπό στη ζωή και ελάχιστο άγχος>>.

Τέλος κατά τον Grites οι θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης ταξινομούνται σε <<θεωρίες αναγκών, προσδοκιών, ρόλων, αυτοαντίληψης, ικανοποίησης, επίτευξης στόχων>> Δημητρόπουλος, (1998), & Σαλωνίτης Π., (2002).

Στις οντολογικές και μηχανιστικές θεωρίες που αναφερθήκαμε, βλέπουμε ότι τα κίνητρα στην εργασία δίνουν απόδοση και αυτά με τη σειρά τους δίνουν επαγγελματική ικανοποίηση στους εργαζόμενους. Ξεχωρίζουμε, λοιπόν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα σύνθετο θετικό εξωτερικό συναίσθημα οπότε και θετική αντίδραση, ενώ τα κίνητρα δίνουν την κινητήρια δύναμη για να δημιουργηθεί αυτή η ικανοποίηση, άρα πρέπει να προϋπάρχουν. Αυτό έγινε περισσότερο κατανοητό μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου θα έπρεπε να δοθούν

κίνητρα στους εργαζόμενους για μεγαλύτερη αποδοτικότητα ώστε να οικοδομήσουν από την αρχή τις οικονομίες και βλέποντας το αποτέλεσμα αυτών μέρα με τη μέρα, δημιούργησαν το συναίσθημα της ικανοποίησης στους εργαζόμενους.

Στις σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης –ικανοποίησης, Robbins Stephen P & Judge Timothy A. (2011, σ. 195-212), αναφέρουμε τη θεωρία της αυτοδιάθεσης ή γνωστικής αξιολόγησης, των Deci & R. Ryan (2002) & M. Gagne & E. L. Deci (2005), στην οποία προτείνει ότι <<οι άνθρωποι πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο για τις ενέργειες που κάνουν, και να μην βλέπουν την εργασία σαν υποχρέωση, όπως την έβλεπαν κάποτε>>. Έτσι, αν κάποιος κάνει μια εργασία και προσπαθεί να πετύχει στους στόχους της από ενδιαφέρον και επαγγελματικότητα, έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει σε όλους τους τομείς του επαγγέλματός του, από κάποιον άλλον που ενδιαφέρεται μόνον για τις απολαβές του. Ο πρώτος αισθάνεται συνεχή επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ο δεύτερος αισθάνεται παροδική ικανοποίηση και νιώθει βαριά όταν θα πρέπει να τα επαναλάβει. Η αγάπη για την εργασία, λοιπόν, ανταμείβει αργά και σταθερά όλους τους ανθρώπινους τομείς.

Η Θεωρία της στοχοθέτησης, υποστηρίζει <<τους εφικτούς και συγκεκριμένους στόχους που κάποιος μπορεί να επιτύχει, και μόνον σε αυτούς πρέπει να επικεντρώνεται>>, Tubbs M.E, (1986). Η εξειδίκευση, λοιπόν, και η συνεχής ανατροφοδότηση συγκεκριμένων στόχων, μέσω της δια βίου μάθησης, είναι απαιτητική στη σύγχρονη, διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας, που σίγουρα οδηγεί σε υψηλότερους στόχους. Στα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στους ΣΣ, αυτή η παρακίνηση σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, είναι αναγκαία για την μετέπειτα επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας ή κοινωνική γνωστική μάθηση, αναφέρεται <<ότι ένα άτομο όταν έχει πίστη και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, τότε είναι ικανό να διεκπεραιώσει οποιοδήποτε εργασία ή πρόβλημα>> (Bandura, 1997). Τα άτομα όμως με χαμηλή πίστη στην αυτό-αποτελεσματικότητα, μειώνουν τις προσπάθειες τους για κάποιο πρόβλημα ή σε κάποια δύσκολη στιγμή την εγκαταλείπουν.

Στην θεωρία της ισότητας- οργανωσιακής δικαιοσύνης, (J.A Colquit, D.E Conlon, M.j Wesson, C.O.L.H, 2001) αναφέρεται το ερώτημα αν <<τα στελέχη απολαμβάνουν τι παίρνουν από μια συγκεκριμένη δουλειά όπως μισθός, αναγνώριση, σε σχέση με αυτό που καταθέτουν σε αυτή όπως προσπάθεια, πείρα, μόρφωση,

ικανότητα ή ακόμη και σε σχέση με άλλους συναδέλφους με λιγότερα προσόντα και ίδιες απολαβές>>. Υπάρχει ένα είδος οργανωσιακής ανισότητας το οποίο οδηγεί ένα ευαισθητοποιημένο στέλεχος όπως και τους ΣΣ, σε καταστάσεις άγχους και πολλές φορές ακόμη και στην παραίτηση του.

Τέλος στην θεωρία της προσδοκίας του Victor Vroom, (1964), αναφέρεται ότι <<η δύναμη της προδιάθεσης και της θέλησης, για να κάνει κάτι ένα στέλεχος, εξαρτάται πολλές φορές από τη δύναμη που έχει το στέλεχος για την προσδοκία του αποτελέσματος, όπως οργανωσιακές ανταμοιβές, αναγνώριση, οικονομικές απολαβές>>.

Σε μια έρευνα που έγινε σε επτά χώρες , G.E Popp, H.J Davis & T.T Herbert (1986) οι υπάλληλοι στο Βέλγιο, τη Βρετανία, το Ισραήλ, και τις Ηνωμένες Πολιτείες, κατέταξαν την σπουδαιότητα της εργασίας τους πρώτη ανάμεσα σε έντεκα εργασιακούς στόχους και οι υπάλληλοι στην Ιαπωνία, την Ολλανδία και τη Γερμανία την κατέταξαν είτε δεύτερη, είτε τρίτη.

Συνοπτικά υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες κινήτρων που αποδίδονται σε διαφορετικό βαθμό όμως η μια με την άλλη ανάλογα με τις περιστάσεις. Αρχικά, πρόκειται για τα κίνητρα που έχουν σχέση με την ικανοποίηση που δίνει η εργασία. Υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι, οι οποίοι εργάζονται επειδή τους αρέσει η δουλειά τους. Τα κίνητρα που σχετίζονται με την περίσταση και το κοινωνικό περιβάλλον της εργασίας αναφέρονται σε άτομα που δεν δίνουν σημασία στις υλικές ανταμοιβές. Προσδοκούν σε κάτι ανώτερο που κυρίως είναι η αναγνωσιμότητα της προσωπικότητας, η συντροφικότητα με τους συναδέλφους, η δύναμη της επιβολής, η κοινωνική άνοδος, η δυνατότητα έκφρασης δημιουργικών απόψεων κλπ.

Τέλος, τα εξωτερικά κίνητρα έγκεινται στη χρηματική αμοιβή, σε ανταπόδοση της προσφερόμενης εργασίας και γενικά σε προσδοκώμενα υλικά κέρδη και απολαβές.

Η επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται ως <<μια λειτουργία της σχέσης ανάμεσα στο τι ζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και από το σχολείο και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο.>> Zembylas M. & Papanastasiou E., (2006). Τι θέλει, πώς το θέλει, πώς θα το μεταδώσει, τι αποτελέσματα θα έχει, τι αισθάνεται ο ίδιος, πώς αντιλαμβάνεται την ικανοποίησή του απέναντι στον εαυτό του, στους συναδέλφους του, στη διοίκηση και στους μαθητές του;

Μερικά ερωτήματα που βρίσκονται πάντα στο μυαλό ενός εκπαιδευτικού και δεν είναι καθόλου αυτονόητη η ικανοποίησή του, την οποία αντιθέτως πρέπει να την κερδίσει καθημερινά. Αυτό επιτυγχάνεται με σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου από τον διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο σαν μέντορά του, σαν παράγοντας ενίσχυσης του θετικού κλίματος, σε προσωπικό, στην επιμόρφωσή του, στην αξιολόγηση, στην επικοινωνία, σε εμπλουτισμό συναισθηματικών κινήτρων.

Στα στελέχη της εκπαίδευσης, ειδικότερα, Σαϊτής Χ. (2008), <<επιβάλλεται να γνωρίζουν τι είναι αυτό που παρέχει κίνητρο και πώς στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους φορείς της εκπαίδευσης και με συνεχείς παροτρύνσεις μέσα από τις λειτουργίες της διοίκησης και ειδικότερα μέσα από την οργάνωση και τον προγραμματισμό να τα αναδειξουν και να τα εμπλουτίσουν>>. Επιβάλλεται όμως στους Σχολικούς Συμβούλους να γνωρίζουν και άριστα τις θεωρίες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν ανθρώπους όλων των μορφωτικών επιπέδων και κοινωνικών στρωμάτων.

4.3 Παράγοντες και κίνητρα υποκίνησης εργαζομένων με σκοπό την ικανοποίηση

Σύμφωνα με τους Erven & Milligan (2000), παρακίνηση είναι η <<δύναμη η οποία καθοδηγεί τη συμπεριφορά των εργαζόμενων>>. Η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, προϋποθέτει γνώση και αντίστοιχη εμπειρία από τα στελέχη, ούτως ώστε ο εργαζόμενος να γίνει αποτελεσματικός και αποδοτικός και να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων. Όσο πιο πολύ κατανοούμε τον όρο παρακίνηση τόσο καλύτερα μπορούμε να επηρεάσουμε θετικά την παρακίνηση. Αυξάνοντας τις δυνάμεις της παρακίνησης, αυξάνουμε και την απόδοση. Για να είναι σωστή η παρακίνηση πρέπει να υπάρχει κατάλληλο υποκινητικό περιβάλλον, ώστε να μπορεί ο εργαζόμενος να αξιοποιήσει τις γνώσεις του, τις δεξιότητες αλλά και την εμπειρία. Άρα αύξηση της απόδοσης, σημαίνει αύξηση της παραγωγικότητας. Τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο επανασχεδιασμός, η ανατροφοδότηση, το ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση είναι μερικά από τους παρακίνητικούς παράγοντες των στελεχών, και συγχρόνως ευθύνη των ΣΣ, ώστε να επηρεάσουν την ικανότητα του εργαζόμενου, να του επιφέρουν τελικά επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τους Mitchel & Cummings (2012) ως παρακίνηση ορίζεται « το σύνολο των διεργασιών που ευθύνονται για την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου, για την κατάκτηση ενός στόχου.» Οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα εξετάσουμε και οι οποίοι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς, είναι οι εξής:

Αρχικά είναι οι ευκαιρίες, Warr P. (2005,2007), όπου οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν προκλητικές ευκαιρίες στην εργασία τους. <<Σίγουρα όμως χρειάζεται εργασιακή σταθερότητα, πληροφόρηση, επικοινωνία, κατευθύνσεις>>. Αυτό τους δίνει το έναυσμα να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν, να αυτενεργήσουν, να μάθουν, να επιμορφωθούν, να καινοτομήσουν, με στόχο την αποδοτικότερη λειτουργία και αναγνώρισή τους τόσο προσωπική όσο και επαγγελματική, Χυτήρης Λ., (2001).

Οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, Σιδηροπούλου, Π. (2008), όταν ο Διευθυντής τους είναι καλός ηγέτης. Αυτό ωθεί την παρακίνηση των εργαζομένων να κάνουν μια περισσότερο αποδοτική εργασία. Ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος, παίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος, με τη στάση και τη συμπεριφορά του, Πασιαρδής Π. (2004). Ενημερώνονται για τις εξελίξεις εκπαιδευτικά, προάγουν την καινοτομία, ενθαρρύνουν το προσωπικό. Καλλιεργούν την συνεργασία, αναπτύσσουν σωστή επικοινωνία. Χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα, σεβασμό, δεξιότητες επικοινωνίας, φρόνηση και ήθος, ορθή αντίληψη, διαχέονται από αίσθηση του χιούμορ, ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Κατέχουν τεχνικές γνώσεις (γνώσεις Μάνατζμεντ, Πληροφορικής, Ξένες Γλώσσες), κριτικές γνώσεις (αναγνώριση, αξιολόγηση, επίλυση προβλημάτων, αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, συστημική προσέγγιση), και τέλος πρέπει να κατέχουν άριστες διαπροσωπικές σχέσεις (επικοινωνίας, ηγεσίας, συνεργασίας, υποκίνησης).

Οι παράγοντες, επίσης, έχουν σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, προσωπικά στοιχεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες στο χώρο εργασίας και τις συνθήκες που επικρατούν εκεί. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1998), Κάντας (1998), Μπρούζος (2004), δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός της ικανοποίησης και ούτε τρόπος μέτρησης αυτής. Η Γραμματικού, Κ. (2010), αναφέρει <<ως παράγοντες ικανοποίησης, τους οργανωτικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς, ατομικούς,

πολιτισμικούς>>. Οι εργασιακοί όμως αυτοί παράγοντες, έχουν μελετηθεί αποκλειστικά στο χώρο εργασίας, με τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας και όχι ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε εργαζόμενου. Οι οργανωτικοί παράγοντες διακρίνονται σε εσωτερικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και αναφέρονται στο περιεχόμενο και στις διαστάσεις της εργασίας (δραστηριότητες, ευθύνη, ελευθερία, ανατροφοδότηση, έλεγχος) και σε εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης που αναφέρονται στο πλαίσιο άσκησης της εργασίας (συνθήκες, ωράριο, ασφάλεια, ηγεσία, έλεγχος). Στους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι προϊστάμενοι, τα Στελέχη και οι ΣΣ και όλοι οι εργαζόμενοι, με τις αντιλήψεις τους, την αλληλοεκτίμηση, την αλληλοβοήθεια και την συναδελφικότητα που διακρίνεται μεταξύ τους. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας (φωτισμός, εξαιρισμός, μέγεθος χώρου, θόρυβος, κ.α). Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η διάθεση του εργαζομένου, η αντίληψη αυτού για την συγκεκριμένη εργασία, η αντίληψη αυτού για τους άλλους, η προκατάληψη που έχει σε όλα τα εργασιακά του θέματα, η ποιότητα των σχέσεων που κτίζει με τους άλλους, η κοινωνική υποστήριξη που νιώθει, οι ενδεχόμενες συγκρούσεις, η πιθανή ασάφεια ρόλων. Σε έρευνες αποδείχτηκε ότι τα άτομα που κάνουν την ίδια εργασία στον ίδιο χώρο εργασίας, δεν παρουσιάζουν και τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης, Spector L.(2000).

Η ποικιλία στο περιεχόμενο εργασίας και στο τόπο, Watt P. (2005,2007) η ποικιλία δραστηριοτήτων, οι νέες καινοτομίες, η μη επαναλαμβανόμενη εργασία, η καταβαλλόμενη φυσική προσπάθεια, ο βαθμός του κόπου και της αξίας που προσδίδει ο εργαζόμενος σε αυτήν, η υποστήριξη από τους προϊσταμένους, η απουσία στενής επιτήρησης- εποπτείας, η απουσία εκφοβισμού ή ενοχλήσεων, η απουσία συγκρούσεων, αποτελούν παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ας εξετάσουμε όμως, και τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέτοιοι είναι κατά αρχήν η ηλικία του εργαζόμενου. Έρευνες έδειξαν, Spector L.(2000), ότι όσο αυξάνει η ηλικία τόσο αυξάνουν τα ποσοστά ικανοποίησης, λόγω της αποκτηθείσης εμπειρίας του ατόμου και με το πέρασμα του χρόνου ικανοποιούνται περισσότερο από το επάγγελμά τους. Αντίθετα με τους εργαζόμενους που ασκούν χειρωνακτική εργασία επί πολλά χρόνια, σύμφωνα με τους Greehberg J.& Baron A. (2000) μειώνονται τα ποσοστά ικανοποίησης και

αυτό λόγω του ότι θα ήθελαν να εργάζονται σε ένα γραφείο ή σε μια μη χειρωνακτική δουλειά, σαν επιβεβαίωση της εμπειρίας των, σε σύγκριση με τους εργαζόμενους που ασκούν επάγγελμα διοίκησης ή επαγγέλματα επιστημονικά.

Το φύλο, επίσης, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, αφού οι γυναίκες έχουν αυξηθεί πολύ στις θέσεις των ΣΣ, αλλά υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ως προς την αντίληψη του κάθε φύλου ξεχωριστά για την ικανοποίηση. Οι άνδρες προσβλέπουν στην σταθερή δουλειά και στην εικόνα του εαυτού τους, ενώ οι γυναίκες προσβλέπουν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο ενδιαφέρον, στις συνθήκες εργασίας. Στις γυναίκες έχει μεγάλη σημασία το αν εργάζονται για να κτίσουν ένα όνομα ή μια καριέρα ή για χόμπυ ή για πλουτισμό, από το αν εργάζονται για βιοποριστικούς οικογενειακούς λόγους. Τέτοια διάκριση εργασίας συνήθως, δεν υφίσταται στους άνδρες. Κατά τον Spector L.(2000), οι έρευνες που έγιναν ως προς το φύλο για την επαγγελματική ικανοποίηση, έδειξαν ότι ελάχιστες έως ανύπαρκτες διαφορές υπάρχουν. Σε έρευνα που έγινε, όπως μας αναφέρει ο Al Zuhani & Kishk (2006), έδειξε ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τους άνδρες, γιατί βιώνουν πολύ συχνά σύγκρουση ανάμεσα στη οικογενειακή και επαγγελματική τους ζωή. Γενικά οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν επαρκή ελευθερία να κάνουν σωστά τη δουλειά τους, και όταν βλέπουν δίκαιες αμοιβές για την εργασία που παρέχουν. Όλα τα παραπάνω συσχετίζονται με τα προσωπικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, και τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας, όπως αναφέρουμε στην έρευνά μας. Χωρίζονται σε ατομικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Σαν ατομικούς παράγοντες, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και τις προηγούμενες εμπειρίες του, Σαλωνίτης, (2002, σ.45). <<Βέβαια η εμπειρία δεν σημαίνει ότι λόγω αυτής θα νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά η ηλικία, το φύλο του, το ενεργό προσωπικό του περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο του, η σχέση εργασίας και πώς την βιώνει (καριέρα ή ανάγκη) ιδιαίτερα στις γυναίκες είναι από τους βασικούς ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση>> Γραμματικού, (2010),

Σαν οργανωτικούς παράγοντες θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους παράγοντες του περιβάλλοντος (συνθήκες εργασίας, όπως ωράρια, ασφάλεια, εποπτεία, διαπροσωπικές σχέσεις) και τους παράγοντες του περιεχομένου της εργασίας (ποικιλία δραστηριοτήτων, επιλογές, ευελιξία, αξιοποίηση δεξιοτήτων, ευκαιρίες

ανάδειξης, ευθύνες, ανατροφοδότηση), Μορφονιός Α., (2016)., Αν αυτοί οι ανωτέρω παράγοντες δεν ικανοποιούνται , τότε ο εργαζόμενος δε βιώνει την επαγγελματική ικανοποίηση και εκτίθεται σε αγχωμένες καταστάσεις, οπότε σταδιακά εμφανίζει το αποκαλούμενο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009).

Σύμφωνα με τους Kahn, R. L., Goldfarb, A. I., Pollack, M., & Peck, A. (1960), οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη ικανοτήτων των εργαζομένων, είναι οι : <<Η Ευκαιρία, Το Στρες, Η Ηγεσία, Τα Πρότυπα εργασίας, Οι Δίκαιες αμοιβές, Η Επαρκής εξουσία>>. Η ευκαιρία ορίζεται από τους εργαζόμενους, ως η ανάληψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών, για να αναδείξουν τα προσόντα τους. Το στρες, όμως, πρέπει να κρατείται και να ελέγχεται κοντά στα όρια του φυσιολογικού. Ο ρόλος του ηγέτη και της ηγεσίας πρέπει να εκτιμάται και να προσμετρείται από τους εργαζόμενους, ώστε να δημιουργείται κλίμα αυξημένης εμπιστοσύνης και διάθεσης. Όταν αναγνωρίζεται η εργασία τους, και λαμβάνεται και σαν πρότυπο εργασίας, όταν νιώθουν ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών, έχοντας επαρκή εξουσία, με παροχή και αποσαφήνιση οδηγιών σε κάθε ενέργεια με σωστή ψυχολογική υπόδειξη, με κοινή διατύπωση και ανάπτυξη στόχων όλων των εμπλεκόμενων φορέων του οργανισμού, με παροχή και λήψη πληροφόρησης, με το να ενεργεί το στέλεχος ως πηγή προσανατολισμού και συμβουλών, με το να βοηθά ενεργά τα άτομα στην εργασία τους, με προτάσεις για βελτιώσεις διαδικασιών, ή αποτελεσμάτων, με ενθάρρυνση, με διατήρηση του ηθικού μέσω της παροχής κινήτρων, με άρση των εμποδίων και παροχή μέσων για την επίτευξη των αποτελεσμάτων και των αλλαγών, με ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων με επιμόρφωση, με παροχή καθοδήγησης σε ζητήματα προόδου, με καθοδήγηση πάνω σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων , εφόσον επηρεάζουν την εργασία του υπαλλήλου, τότε νιώθουν ότι ανταμείβονται ηθικά για αυτήν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει ικανότητες και να προσπαθεί για το μέγιστο της απόδοσής του. Το ίδιο και όταν νιώθουν ότι ανταμείβονται υλικά και δίκαια για τη δουλειά που κάνουν, αισθάνονται την ισότητα και την δικαιοσύνη, με αποτέλεσμα την ικανοποίησή τους.

Η επιβράβευση Muchinsky, (2002), είναι πολύ καλύτερη από την τιμωρία και έχει καλύτερα αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη ικανοτήτων. Αν η επιβράβευση γίνει γρήγορα ή στην ώρα της τότε η ανάπτυξη ικανοτήτων μπορεί να είναι καλύτερη και αποτελεσματικότερη και δίνει κίνητρο για μεγαλύτερη απόδοση.

4.4 Περιεχόμενο και είδος κινήτρων

Κίνητρο, χαρακτηρίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί, παρασύρει ένα άτομο σε δράση. Είναι μια εσωτερική κινητήρια δύναμη. Για να δημιουργηθεί όμως αυτό, <<το άτομο πρέπει να νιώθει ψυχολογικά υγιές στις σχέσεις του με το εργασιακό περιβάλλον>>, (Ρεμούντη, Δ,2008). Τα στελέχη, και ιδιαίτερα οι ΣΣ, μπορούν να παρακινήσουν έναν εργαζόμενο, με κίνητρα, αφού γνωρίζουν και επιβάλλεται να γνωρίζουν, τι θα μπορούσαν να τους δώσουν περισσότερο για να πετύχουν την αποδοτικότητά τους. Είναι δύσκολο, όμως, να το εφαρμόσουν, γιατί εμπλέκονται πολλοί ιδιαίτεροι παράγοντες, μέσα στους οποίους είναι και οι οικονομικοί.

Τα κίνητρα θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, Kehr, (2004): εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι ασφαλώς, έμφυτα, και ακολουθούν το άτομο σε όλη τη ζωή του, χωρίς συνήθως να αλλάζουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εδώ συναντούμε τη θεωρία της προσδοκίας του V. Vroom που αναφέραμε παραπάνω, για τα άτομα X, όπως αναφέραμε. <<Τα εξωτερικά κίνητρα δημιουργούνται σταδιακά (επίκτητα) κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου, τόσο ηλικιακά, συναισθηματικά, εμπειρικά και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Εδώ ανήκουν τα κίνητρα της κοινωνικής ένταξης, του κύρους και της εξουσίας>>, Mac Clelland, (1962)

Για να εξετάσουμε τα κίνητρα που ωθούν τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό και τα στελέχη, στην αναζήτηση της ικανοποίησης από την εργασία του, θα συνδέσουμε τα κίνητρα με τις τρεις θεωρίες διοίκησης, οι οποίες οικοδομήθηκαν πάνω σε ανθρωπολογική βάση. Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης. Χ. (2012), η ανθρωπολογική βάση της Κλασικής Θεωρίας Διοίκησης είναι ο «οικονομικός άνθρωπος», της Νεοκλασικής ο «κοινωνικός άνθρωπος» και της Δομικής ο «σύνθετος άνθρωπος».

Σύμφωνα με τον Κατσανέβας, Θ. (1997), στην κλασική θεωρία διοίκησης ο «οικονομικός άνθρωπος», αναφέρεται στην οικονομική της εργασίας η οποία πάντα συμβάδιζε με την εργασία και με την αντίστοιχη εξέλιξη των εργασιακών σχέσεων που επηρεάζονται όμως και από άλλους κλάδους των κοινωνικών επιστημών, και ιδιαίτερα από την κοινωνιολογία.

Στην νεοκλασική θεωρία διοίκησης, ή θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων που έθεσε τέρμα στη μονοκρατορία του << Τεϋλορισμού >> εγκαινίασε μια νέα περίοδο στη

μελέτη της ανθρώπινης απόδοσης, <<του κοινωνικού ανθρώπου>>, αναδεικνύοντας τις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της εργασίας. Σύμφωνα με αυτή τη σχολή, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γνώμη τους, ενημερώνονται, παίρνουν αποφάσεις που τους αφορούν.

Τέλος η δομική θεωρία διοίκησης <<του σύνθετου ανθρώπου>>, αναφέρει ότι εξετάζει την οργάνωση ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο στην ολότητά του και όχι μονομερώς, όπως το αντιμετώπισε η Κλασική και η Νεοκλασική σχολή και είναι η πιο πρόσφατα εμφανιζόμενη σχολή διοίκησης.

Το σημαντικότερο είναι πως, προσπαθώντας ο εργαζόμενος να επιτύχει τη δική του αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση, προωθεί ταυτόχρονα και τους στόχους της υπηρεσίας, Θεοφιλίδης. Χ., (2012). Οι άνθρωποι δεν κινούνται μόνο με γνώμονα τη μεγιστοποίηση των οικονομικών τους στόχων, αλλά έχουν για κίνητρο την έννοια της ικανοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο προωθεί τους στόχους του, έως ότου φτάνει στο επίπεδο που νιώθει ότι ικανοποιείται, έστω κι αν μπορεί να επιτύχει ακόμα υψηλότερους στόχους. Δεν αναφέρει όμως ότι και ακόμη ένας εργαζόμενος δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένος από την εργασία, δεν παύει να εργάζεται για αυτήν, προσδοκώντας αλλαγή υπομονετικά, οπότε έμμεσα πιέζεται ψυχολογικά και αυτό ίσως κάποια στιγμή επιφέρει αλλαγές στην συμπεριφορά του απέναντι στην εργασία, αλλά και απέναντι στην προσωπική του ζωή.

Ας αναφερθούμε συγκεκριμένα στα κίνητρα, των Στελεχών Εκπαίδευσης- Σχολικών Συμβούλων, που κάποια ανήκουν και στην κατηγορία των καθηκόντων τους, τα οποία προσφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση, Ντομάτας, Δ. Σ. (2014).

Τέτοια, είναι : Συνεχής ανατροφοδότηση της γνώσης τους, με δια βίου μάθηση, συστηματική εφαρμογή των κανόνων Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, αυτοσεβασμό πρώτα προς τον εαυτό τους και ασφαλώς να το διαχέουν προς τους υφισταμένους τους, να έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, να νιώθουν και να αναπτύσσουν το αίσθημα της επιτυχίας, να διαχέουν την επιβράβευση και τη δικαιοσύνη σε κάθε προσπάθεια, να επιδιώκουν και να αναδεικνύουν την συνεχή επιμόρφωση των υφισταμένων τους, να έχουν όραμα και στόχους, να νιώθουν την κοινωνική-παιδαγωγική ευθύνη που κατέχουν, ιδιαίτερα στο χώρο της Παιδείας.

Να προσμετρούν την καθημερινή τους εμπειρία και να την αναδεικνύουν σε κάθε στιγμή, να επιδιώκουν σωστό εργασιακό κλίμα, με αποφυγή συγκρούσεων, να

παρέχουν κίνητρα και ηθικές αμοιβές, να νιώθουν ασφαλείς και άνετα επαγγελματικά και στο περιβάλλον (συνθήκες εργασίας), να νιώθουν ασφαλείς στις οικονομικές απολαβές, αφού τις γνώριζαν, και ασφαλώς να ελπίζουν πάντα προς το καλύτερο, το έργο τους να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες-στόχους του εργαζόμενου, και τέλος να προσαρμόζονται σε κάθε εργασιακή μεταβολή.

Στα κίνητρα ανήκει και το μοντέλο των χαρακτηριστικών εργασίας, κατά τους J.Richard Hackman & Greg Oldham, στο Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, (2011, σ. 225-227), που αναφέρουν ότι <<μπορούμε να περιγράψουμε οποιαδήποτε αποδοτική εργασία, με βάση πέντε κεντρικούς άξονες: Ποικιλία δεξιοτήτων και ενεργειών, ύπαρξη ταυτότητας έργου και ποιότητας έργου, σε κάθε ενέργειά του, αναγνώριση της σπουδαιότητας εργασίας, με παιδαγωγικό και διοικητικό αντίκτυπο, αυτονομία και ελευθερία στον προγραμματισμό και στις ενέργειες, αναζήτηση ανατροφοδότησης, με συνεχή πληροφόρηση>>.

Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς-ΣΣ, οι έρευνες έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία. Άλλοι παράγοντες, είναι: η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η συμβολή στην καταξίωση του εκπαιδευτικού, η αύξηση αυτονομίας και αρμοδιοτήτων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το αίσθημα δικαιοσύνης, η επιτυχής άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού έργου και η ενθάρρυνση του για εφαρμογή καινοτομιών.

Το ζήτημα της παρακίνησης, των κινήτρων, της ενίσχυσης, απασχόλησαν πολύ τους θεωρητικούς, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ποικίλων θεωριών, όπως αναφέραμε. Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο στοιχείο που να καταδεικνύει με σιγουριά ότι αυτό θα παρακινήσει τους εργαζόμενους, Μορφωνιός, Α. (2016). Αυτό γιατί κάθε οργανισμός διαφέρει από τον άλλον, και οι συμπεριφορές των εργαζόμενων και των στελεχών είναι πολύ ιδιαίτερες. Αντίθετα όμως, υπάρχουν πάρα πολλές μελέτες που καταδεικνύουν τρόπους, μεθόδους, ποικιλία κινήτρων, που σίγουρα θα υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία, τα οποία θα εξετάσουμε, με την έρευνά μας, για τους Σχολικούς Συμβούλους, στην παρούσα εργασία.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των στελεχών-ΣΣ ποικίλλουν, αφού κάθε σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερη. Η αντίληψη της σπουδαιότητας κάθε παράγοντα, όμως, επιφέρει σίγουρα το αίσθημα της ικανοποίησης. Η εργασία των Στελεχών είναι μείζονος σημασίας, αφού καλούνται να

διαχειριστούν ανθρώπινο υλικό, και μέσω επιτυχίας αυτών των παραμέτρων, θα επιτύχει την εργασιακή του ικανοποίηση.

Όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης, απαιτείται σήμερα, να δώσουν την πλήρη σημασία τους στους εκπαιδευτικούς, αφού θεωρείται πλέον το σπουδαιότερο κεφάλαιό, τον τρόπο ανάπτυξής και ικανοποίησής τους. <<Είναι καθήκον κάθε στελέχους να αναπτύξει όλες τις διεργασίες που απαιτούνται, για την ικανοποίηση του εργαζομένου και των αναγκών του, καθώς οι ίδιοι πρέπει να κατανοούν ότι τα στοιχεία αυτά θα κάνουν τον εργαζόμενο περισσότερο αποδοτικό και θα συμβάλλουν και στην ανάπτυξη συναισθημάτων αφοσίωσης προς την εργασία του, αλλά και προς το σχολείο>>, Muchinsky, (2002).

Είναι εφικτό και επιβάλλεται αυτό σήμερα στις μέρες μας, αφού η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρεται στη σημασία της σωστής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να ίδιοι να επιζητούν την συνεχή επιμόρφωσή τους, σε αυτό το θέμα. Είναι υποχρέωση, όμως, και του κράτους , με τα αρμόδια όργανά του, να επιβάλλει την επιμόρφωσή, ώστε να επιτύχει την σταδιακή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα στελέχη καθώς αυξάνουν τις δυνάμεις της παρακίνησης των εργαζομένων, αυξάνουν και την απόδοση, εφόσον βέβαια υπάρχουν οι σχετικές με την εργασία ικανότητες. Σύμφωνα με τους Clifford and Thorpe (2007), <<ως παραγωγικότητα ορίζεται η σχέση ανάμεσα στις ποσότητες των παραγωγικών συντελεστών (π.χ. ανθρώπινο δυναμικό) και του έργου που παράγεται από αυτούς>>, (Muchinsky, 2002). Βέβαια σημασία έχει, τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και ο επανασχεδιασμός της εργασίας να είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ικανότητα του εργαζομένου για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας.

Αναφερόμενοι, βέβαια στον δημόσιο τομέα και συγκεκριμένα στην δημόσια εκπαίδευση, δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής προσωπικού, ούτε οι κλίμακες αμοιβών, οπότε οι παράμετροι για την ικανοποίηση των εργαζομένων, γίνονται δυσκολότεροι, γιατί αφενός πρέπει να επιταχυνθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εργαζομένων και αφετέρου θα πρέπει τα στελέχη της εκπαίδευσης να είναι πλήρως επιμορφωμένα στην διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού. Η δημιουργία κατάλληλου υποκινητικού περιβάλλοντος ώστε να μπορεί ο εργαζόμενος να

αξιοποιήσει τις γνώσεις του, τις δεξιότητες αλλά και την εμπειρία που πιθανώς να έχει, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, Thomson & Martin, (2007).

Τονίζουμε, ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και διαρκώς μεταβάλλεται <<λόγω εσωτερικών και εξωτερικών μεταβλητών>>, Σολομών. Ι, (1999). Η εκπαιδευτική έρευνα, δεν μπορεί να προσφέρει μια ακριβή κοινά αποδεκτή εικόνα, για την σχολική ποιότητα, την κουλτούρα, τη διαμόρφωση του κλίματος, αφού οι μεταβλητές ανανεώνονται συνεχώς.

Σίγουρα η παιδαγωγική θεωρία συμβάλλει στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής πράξης, αφού προσφέρει θεωρία, προσανατολισμούς, μεθόδους. Αλλά και αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται από τις κοινωνικές μεταβολές, όπως οικογενειακό υπόβαθρο μαθητών, τις αντιλήψεις και τις ικανότητες των μαθητών. Η προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης γνώσης, υποδεικνύει και την προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου, ή και το ανάποδο.

Η σταθερότητα, η συναδελφσύνη, ο προγραμματισμός, οι καινοτόμες δράσεις, η συνοχή του προσωπικού, οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης, παράλληλα με δημοκρατική διοίκηση, επιφέρουν την ικανοποίηση και την πρόοδο. <<Ένα τέτοιο αναπτυξιακό σχέδιο εξαρτάται κατά πολύ από τον διευθυντή-στέλεχος, τις αντιλήψεις αυτού για το ρόλο του>>. Μαυροσκούφης, (2002), στο Πετράκης, Σ. (2008).

Γενικά οι παρακινητές ή αλλιώς οι παράμετροι παρακίνησης-κίνητρα, Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015), είναι μεγάλης σημασίας και σχετίζονται με το εργασιακό περιεχόμενο (αντικείμενο - φύση εργασίας), δημιουργούν ικανοποίηση και παρακινούν τον άνθρωπο. Τέτοιοι είναι: επίτευξη, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, ενδιαφέρουσα εργασία, προσωπική ανάπτυξη. Ο Herzberg (όπ. αναφ. Κουτούζης, 1999:183). επεσήμανε πως ο άνθρωπος δεν ικανοποιείται όταν απλά εξαλειφθούν οι αιτίες που δημιουργούν δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999:181-183,191) στο Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015), η θεωρία του McClelland, ή αλλιώς η θεωρία της κάλυψης των επίκτητων αναγκών κάνει λόγο για ανάγκες, συγκεκριμένα επίτευξης σκοπών, δημιουργίας δεσμών, εξουσίας. <<Δέχεται πως υπάρχει ενδιαφέρον από τους εργαζομένους για κάλυψη των τριών αναφερομένων αναγκών, ενώ επισημαίνει πως η κάθε μια τους, είναι λιγότερο ή περισσότερο έντονη

από άνθρωπο σε άνθρωπο και η παρακίνηση κατά τη θεωρία αυτή προκύπτει από συνδυασμό παραγόντων>>.

4.5 Σχέση αμοιβής και επαγγελματικής ικανοποίησης

Η αμοιβή, όπως αναφέρουν οι Μυλωνόπουλος. Γ., Μεντής.Π, (2003, σ. 56), <<είναι η αντιπαροχή που καταβάλλει ο εργοδότης (στην εργασία μας είναι το δημόσιο) στον εργαζόμενο, ως αντάλλαγμα για την παρεχόμενη εργασία>>. Είναι μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση, σεβαστή και από τα δύο μέλη. Ο Σχολικός Σύμβουλος με την εργασία του δεν είναι απλά ένας συντελεστής της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά είναι ο σπουδαιότερος παιδαγωγικός και διοικητικός κρίκος στην εκπαίδευση, που η ανάλογη αντιμετώπιση του, συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην ποιοτική άνοδο της παιδείας.

Ο Portugal.S,(2013), μάλιστα, παρατηρεί <<ότι η αμοιβή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανοποίηση των αναγκών γιατί είναι σύμβολο κατάστασης (status), επίτευξης και αναγνώρισης>>. Γι' αυτό η μη επαρκής αμοιβή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αισθήματα δυσαρέσκειας.

Το κόστος της αμοιβής των Σχολικών Συμβούλων, σαν στελέχη εκπαίδευσης είναι αρκετά υψηλό, αφού δίνεται και σχετικό υψηλό επίδομα θέσης και συγχρόνως δίνονται και ψηλότερα μισθολογικά κλιμάκια. Η πολιτική, όμως, των κυβερνήσεων καθορίζουν το ύψος της μισθοδοσίας <<Ο στόχος της πολιτικής των αμοιβών θα πρέπει να είναι η ανταποδοτικότητα του κόστους εργασίας και πρέπει να είναι δίκαιη και να παρακινεί τον εργαζόμενο>>, Χατζηπαντελής. Π., (1999).

Αποτελεί αναμφισβήτητα μια σημαντική πηγή υποκίνησης για τους εργαζόμενους και ιδιαίτερα για τα στελέχη που μελετάμε. Γι' αυτό η αμοιβή αποτελεί σοβαρότατο ζήτημα για την επιστήμη της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, δεδομένου ότι δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια η ορθή και η σωστή αμοιβή για κάθε στέλεχος, η οποία, είναι ανάλογη της εργασίας που αυτό προσφέρει. Η αξιολόγηση, λοιπόν, μέσω διεθνών ερευνών, είναι δίκαιη και κοινωνική ανάγκη, με στόχο πάντα την καλύτερη απόδοση στο έργο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Adams, αποτυπώνεται ότι <<η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου επηρεάζεται από τον βαθμό δίκαιης μεταχείρισης-αμοιβής που λαμβάνει από την εργασία σε σύγκριση με

τους υπόλοιπους εργαζόμενους>>. Επιπλέον, ένα από τα ανεπίσημα κριτήρια που τα στελέχη επικαλούνται όταν έχουν να κρίνουν για την επάρκεια του μισθού είναι το κατά πόσο η αμοιβή τους είναι αρκετή για τη συντήρηση της οικογένειάς τους, αρκετή για το παρεχόμενο έργο τους και για την αντιμετώπιση της αύξησης του κόστους της ζωής.

Η αμοιβή, εκτός της παροχής σε χρήματα, θα μπορούσε να είναι και πρόσθετες παροχές, όπως προγράμματα για Σίτιση, Παιδικοί σταθμοί, Δωρεάν Μετεκπαίδευση, Κινητό τηλέφωνο, Μέσα μεταφοράς, Προμηθευτικοί συνεταιρισμοί, Ασφάλεια στους χώρους εργασίας, Οργάνωση εκδηλώσεων, Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, Επιδόματα, κ.α

4.6 Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης-ενσυναίσθησης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Οι εργασιακοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως χώροι συγκέντρωσης συναισθημάτων, άλλοτε θετικών και άλλοτε αρνητικών και χαρακτηρίζονται έτσι σε μεγάλο βαθμό, από τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι πάνω σε διάφορα καθημερινά θέματα. Αυτό, γιατί οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα και τα μεταφέρουν πολλές φορές άθελά τους, όταν συμπίπτουν κάποια γεγονότα, ή ηθελημένα για να προκαλέσουν συζήτηση και σχολιασμό. Τέτοια συναισθήματα είναι άγχος, ικανοποίηση, θυμός, ενθουσιασμός φθόνος, η ζήλια, η ανακούφιση, ελπίδα, χαρά, περηφάνια, αγάπη κ.α. <<Αυτά ακολουθούν τον εργαζόμενο στην επίτευξη της εργασίας και στις εργασιακές σχέσεις>. Thomson & Martin, (2007).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, στη δεκαετία του '30, κυρίως στις Η.Π.Α. <<Δημιουργήθηκε τόσο από την επιθυμία και την ανάγκη για κατανόηση των συναισθημάτων των εργαζομένων από αυτούς που τους διηύθυναν, οι οποίες οδήγησαν στην εφαρμογή επιστημονικών αρχών για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων >> Thomson & Martin, (2007).

Μπορούν όμως, αυτά τα συναισθήματα να οδηγήσουν σε ανάπτυξη κινήτρων;

Ασφαλώς και είναι ικανά να οδηγήσουν σε ανάπτυξη κινήτρων, παραμέτρων και διαδικασιών, όπως αναφέρουν οι Makris, A., Thornton, C., Thompson, J., Thomson,

S., Martin, R., Ogle, R., ... & Hennessy, A. (2007). Ωστόσο εντοπίζονται και κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι είναι γνωστοί ως εσωτερικοί και εξωτερικοί και μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των εργαζομένων, αφού εντάσσονται μέσα σε αυτά, και κατ' επέκταση την διάθεσή τους για ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως αναφέραμε.

Η συναισθηματική νοημοσύνη- ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα και προσόν ενός ατόμου, να νιώθει πως αισθάνεται ο άλλος, να τον καταλαβαίνει, να προλαβαίνει και να ελέγχει την εκδήλωση των συναισθημάτων των άλλων. Ο Coleman (1998), Ανέζα Α. Παντολέων, (2013), αναφέρει, ότι <<στο σύγχρονο μάνατζμεντ, είναι ζωτικό χαρακτηριστικό προσόν ενός ηγέτη-στελέχους, ιδιαίτερα στο χώρο της παιδείας και δίνει πέντε παράγοντες που αναπτύσσουν την ικανότητα αυτή:

Αυτογνωσία. Γνωρίζει το ίδιο το άτομο τον εαυτό του και τις διαθέσεις του πολύ καλά.

Αυτορρύθμιση. Το άτομο σκέφτεται όλες τις παραμέτρους πριν ενεργήσει σε κάτι.

Κίνητρο. Το πάθος του ατόμου, η ορμή του μέσα από ενέργειες, για να δράσει.

Ενσυναίσθηση. Η ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα ενός άλλου και να τον αντιμετωπίζει σύμφωνα με τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Κοινωνική Δεξιότητα. Δημιουργία κοινωνικών δικτύων και σχέσεων που σχηματίζει. Μόρφωση, γνώση των προκλήσεων της κοινωνίας και των γνώσεων. Έχει αποδειχτεί ότι <<άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, άρα και ενσυναίσθησης, έχουν μεγάλη εργασιακή επιτυχία άρα και ικανοποίηση, από άτομα με χαμηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης>>, Cherniss, C., (2000), Ανέζα Α. Παντολέων, (2013). Συγκεκριμένα οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σαν στελέχη της Παιδείας, πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα βαθύτερα, από πού προήλθε, πώς, γιατί, ποιοι συμμετείχαν, τι αισθάνονται, τι προϋπήρχε, πώς θα επιλυθεί, και να ενεργούν ανάλογα. Αυτό είναι η επιτυχία στο έργο τους που θα τους φέρει εργασιακή ικανοποίηση. Σε αντίθετη περίπτωση θα φέρει άγχος, ψυχολογική αστάθεια και στρεσογόνες καταστάσεις.

4.7 Σχέση ψυχολογίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης στο χώρο εργασίας

Οι πιέσεις που δέχεται ο εργαζόμενος στο περιβάλλον του, σε συνδυασμό με τον αγχώδη τρόπο ζωής του, παρακινούν αυτόν σε μια παθητικότητα – ανεξαρτητοποίηση, που συχνά εξελίσσεται σε αδιαφορία που τελικά κάνει την

εργασία να χάνει το νόημα της, και ο εργαζόμενος στρέφεται και αναζητά άλλες απολαύσεις της ζωής. Τα στελέχη, έχοντας υπόψη τις θεωρίες του μάνατζμεντ και της ψυχολογίας, πρέπει να καταλάβουν ότι <<ο εργαζόμενος έχει ανάγκη από στήριξη, καθοδήγηση, βοήθεια, νέες ευκαιρίες για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση>>, Κάντας, Χαντζή, (1991).

Τα εργασιακά συναισθήματα μπορεί να είναι αρνητικά ή θετικά και ανάλογα να σταματούν ή να βοηθούν την επίτευξη της εργασίας και των σχέσεων. Αυτά είναι το άγχος, η ικανοποίηση, ο θυμός, ο ενθουσιασμός, ο φθόνος, η ζήλια, η ανακούφιση, η χαρά, η περηφάνια, η αγάπη, κ.α. Οι πηγές αυτές των συναισθημάτων τους μπορεί να είναι εξωτερικές, όπως από τα οικογενειακά προβλήματα, την διάθεση, την ξεκούραση, το περιβάλλον, αλλά και εσωτερικές όπως την αντιμετώπιση των συναδέλφων, την αδιαφορία των προϊσταμένων, την φύση της εργασίας, κ.α. Τα εργασιακά γεγονότα και τα συναισθήματα που νιώθουν οι εργαζόμενοι δε θα πρέπει να αγνοούνται, γιατί ακόμα και τα ασήμαντα υπάρχει κίνδυνος να συσσωρευτούν. Αντίθετα, η κατανόηση των συναισθημάτων στην εργασία επιδρά θετικά στην εργασιακή επίδοση και ικανοποίηση.

Αν πραγματικά καταλάβαιναν οι manager των Δημόσιων και των Ιδιωτικών επιχειρήσεων Μουρατίδου Μαγδαληνή (2009), πόσο σημαντικό παράγοντας είναι η διαχείριση των συναισθημάτων των εργαζομένων και της προσωπικότητας, τότε <<θα κερδίσουν την μισή επιτυχία, όσον αφορά στην υγιή και αποδοτική πορεία των οργανισμών τους. Την άλλη μισή θα την αναλάβουν οι Ψυχολόγοι - Σύμβουλοι σε περιπτώσεις πρόληψης, αλλά και αποκατάστασης>>, <<Η επαγγελματική ικανοποίηση αντανάκλα τη στάση ενός ατόμου έναντι της εργασίας>> του, όπως αναφέρει ο Simpson, (2008), περιλαμβάνοντας τόσο τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) αλλά και τις σκέψεις του ατόμου που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της εργασίας του (π.χ. απολαβές, αυτονομία κτλ.). Το ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, η συνεργασία με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους είναι κάποιοι από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, Παπαδόπουλος Ι., (2013 σ.42, 134-154). <<Η θετική ή η αρνητική αίσθηση, η οποία προέρχεται από την ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών του εργαζομένου από αυτήν>>, ορίζεται σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005) η εργασιακή ικανοποίηση.

Ο Heller (1993), Παπαδόπουλος Ι., (2013, σ.38) αναφέρει, ότι <<η αποστολή της εκπαίδευσης εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους>> και σύμφωνα με τους ερευνητές το σχολείο οφείλει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, μέσω των στελεχών του και των ΣΣ. Ο Σαΐτης Χ.,(2008) ισχυρίζεται ότι η <<εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται και από τα άυλα στοιχεία μιας σχολικής μονάδας>>, τονίζοντας τις παραμέτρους της σχ. Μονάδας. Η Αθανασούλα-Ρέππα, (2008),αναφέρει ότι <<Βασικό δημιουργικό κύτταρο ενός οργανισμού (όπως η σχολική μονάδα) είναι οι εργαζόμενοι του οργανισμού >>. Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. <<Οι άνθρωποι κάνουν τη διαφορά, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν>>, Χυτήρης Λ.,(2001). Συνδεδειγμένος κρίκος ανάμεσα στις θεωρίες των κινήτρων και την εφαρμογή τους στον εργασιακό χώρο, αποτελεί η εργασιακή ικανοποίηση, η οποία μπορεί εύκολα να μεταβάλλεται, ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας ή και την ιδιοσυγκρασία-προσωπικότητα του κάθε εργαζόμενου ή και του στελέχους.

Ο Locke (1976) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση ως <<μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση>>. Στα στελέχη της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στους Σχολικούς Συμβούλους, από την εμπειρία μας βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλος φόρτος κακών συναισθημάτων περισσότερο, και μόνο μικρή αποφόρτιση αυτών, με άλλου είδους ασχολίες, σαν διάλειμμα, που το ζητούν επιτακτικά. Αυτό το καταλαβαίνουμε από τις εκφράσεις τους, που δείχνουν ότι πηγές αρνητικών συναισθημάτων προέρχονται από το χώρο εργασίας τους και κατά κύριο λόγο, είναι ποικίλες, όπως: συχνές καταγγελίες από εκπαιδευτικούς, από γονείς, ένταση από προϊστάμενες αρχές, ένταση από τις ποικίλες ιδιαιτερότητες των σχολείων, άγχος, θυμός, λίγη χαρά. Η εμπειρία τους όμως και η επιστημονικότητα που πρέπει να κατέχουν, φέρνει αποτελέσματα στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, και αυτό τους κάνει να κουράζονται, να πιέζονται, να επαναλαμβάνονται και να νιώθουν ότι δεν προσφέρουν καινοτομία, αφού τις περισσότερες φορές επηρεάζονται από κάθε είδους προσωπικότητα συνεργατών. Αυτή η ένταση μεταφέρεται αργότερα στο προσωπικό τους περιβάλλον, και αρχίζει έτσι η δημιουργία του άγχους με τα αρνητικά συναισθήματα.

4.8 Ανάπτυξη ικανοτήτων εργαζομένων μέσα από την εκπαίδευση και την Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.

Η Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων (HRM–Human Resource Management), αποτελεί επιστημονικό τομέα τόσο της ψυχολογίας, όσο και της παιδαγωγικής και των ανθρωπιστικών σπουδών που έχει στόχο να κινητοποιήσει και να παρακινήσει τον ανθρώπινο παράγοντα. Η ικανότητα του εργαζόμενου καθώς και η παρακίνηση, εντάσσονται στην κατηγορία αυτή του ανθρώπινου παράγοντα. Πρέπει το στέλεχος-ηγέτης, λοιπόν, να εφαρμόσει ένα σύνολο στρατηγικών, ώστε να επιτύχει το σκοπό του. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2001), οι στρατηγικές αυτές είναι οι κάτωθι (Senior & Fleming, 2008):

<<Προγραμματισμός ανθρωπίνων πόρων, ανάλυση εργασίας θέσεως, προσέλκυση και επιλογή υποψηφίων, εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, ανταμοιβή εργαζομένων: Η στρατηγική αυτή, πρέπει να είναι δίκαια, ανταγωνιστική που θα παρακινεί τους εργαζομένους, Για δε την αξιολόγηση απόδοσης των εργαζομένων πρέπει να αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια έτσι ώστε να επιβραβεύονται (υλικά ή μη) οι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί υπάλληλοι και ταυτόχρονα να υποκινούνται και να αξιοποιούνται αποτελεσματικότερα η λιγότερο παραγωγικοί υπάλληλοι, εργασιακές σχέσεις>>: Τέλος, καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να επιλύονται και να διευθετούνται οι διαφορές και οι συγκρούσεις. Αυτές οι ενέργειες κατά συνέπεια μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς μοχλούς στα χέρια των διοικητικών στελεχών αλλά και των διευθυντών για την αύξηση της παραγωγικότητας. Στον δημόσιο τομέα και ειδικότερα στα σχολεία, δεν υπάρχει αντίστοιχο τμήμα, οπότε ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, πρέπει να γνωρίζει χειρισμό ανθρώπινου δυναμικού για να τα χειριστεί και να τα οργανώσει, με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτύχει τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι οργανισμοί, όπως τα σχολεία, που πιστεύουν στην ποιότητα επενδύουν στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Τι είναι όμως εκπαίδευση και ανάπτυξη; Όπως μας αναφέρουν οι Beardwell I. and Holden L. (1997), η Επιτροπή για τις Υπηρεσίες του Ανθρώπινου Δυναμικού (Manpower Services Commission) όρισε το 1981 την εκπαίδευση ως «μία προγραμματισμένη διαδικασία που μεταβάλλει τη στάση, τη γνώση ή τη συμπεριφορά ικανοτήτων μέσω της μαθησιακής εμπειρίας για να επιτύχει αποτελεσματική απόδοση

σε μία δραστηριότητα ή σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Ο σκοπός της είναι, σε εργασιακό περιβάλλον, να αναπτύξει τις ικανότητες του ατόμου και να ικανοποιήσει τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες του οργανισμού»,

Η εκπαίδευση, δηλαδή, είχε οριστεί ως «προγραμματισμένα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν την απόδοση σε ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο. Η έννοια της βελτιωμένης απόδοσης συνεπάγεται ότι έχουν πραγματοποιηθεί μετρήσιμες αλλαγές στη γνώση, στις ικανότητες, στη στάση και στην κοινωνική συμπεριφορά», Cascio W.F. and Awad E.M. (1991).

Ένας ακόμη ορισμός που διατυπώθηκε για την εκπαίδευση είναι ο εξής: << η εκπαίδευση αποτελεί πλέγμα προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων από πλευράς οργανισμού, με στόχο την αύξηση των σχετικών με την εργασία γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων ή τη μετατροπή των στάσεών τους και της κοινωνικής συμπεριφοράς τους με τέτοιο τρόπο ώστε να εναρμονίζονται με τους στόχους του οργανισμού και τις απαιτήσεις της δουλειάς>>, Κάντας Α. (1993).

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι ο αντικειμενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μεταβολή στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, με τέτοιο τρόπο που θα οδηγήσει στην απόκτηση νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αποτελεσματικότητας, όπως επίσης και στην ικανότητα από την πλευρά των εργαζομένων επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται, με τρόπο αποτελεσματικό.

Πώς πετυχαίνεται η ανάπτυξη;

Περνώντας από την εκπαίδευση και την μάθηση και σε συνδυασμό με την εμπειρία και την εργασιακή ωρίμανση του εργαζόμενου, πετυχαίνουμε την ποιοτική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί μονόδρομη σχέση. Δεν μπορεί να υπάρχει ανάπτυξη, εάν, αυτή πρώτα δεν περάσει από το στάδιο της εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων είναι και αυτή μια διαδικασία μάθησης, Χυτήρης. Λ.(2001), και έχει αποκλειστικά χαρακτήρα περισσότερο ανθρωποκεντρικό, αφού ο στόχος είναι, στο πώς ο εργαζόμενος θα καταστεί ικανός και θα αναπτυχθεί ως προσωπικότητα, ώστε στο μέλλον να αντιμετωπίζει καταστάσεις, κυρίως για την επίλυση οργανωτικών προβλημάτων.

Σήμερα, λοιπόν, η εκπαίδευση σε έναν οργανισμό, αναμφίβολα αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων, αφού αυτή δημιουργεί αξία στον οργανισμό, και σίγουρα πρέπει να είναι εκμεταλλεύσιμο από τα στελέχη,

για να στοχεύει στην ανάπτυξη του οργανισμού. Ειδικότερα στα σχολεία το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μια άυλη διαχρονική αξία.

Η εκπαίδευση, όμως, πρέπει να μην υπάρχει μόνο στους υφισταμένους, αλλά και στα στελέχη της παιδείας και ειδικότερα στα ψηλότερα κλιμάκια, όπως είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές κατά δεύτερο λόγο. Αυτοί θα μεταλαμπαδεύσουν την γνώση, τη υπευθυνότητα, την σταθερότητα, την εργασιακή ασφάλεια, την κουλτούρα της αλλαγής, την αλλαγή στάσεων, την ικανοποίηση. Πιστεύουμε, ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς της εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την ποιοτική αλλαγή στα σχολεία, και πρέπει η προσπάθεια προς αυτή την αλλαγή να είναι συλλογική και μακροχρόνια.

4.9 Η επαγγελματική ικανοποίηση και η μορφή ηγεσίας στις σχ. Μονάδες

Η μετασχηματιστική ηγεσία, Μπουραντάς, Δ. (2005), όπου καθήκον του Διευθυντή του σχολείου καθώς και του Σχ. Συμβούλου, είναι να συστρατεύει όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για την επίτευξη των κοινών τους στόχων. Να λειτουργεί ως πρότυπο, και με την συμπεριφορά του να επηρεάζει τους όλους τους υφισταμένους του. Να παίζει το ρόλο του μέντορα, ώστε με τον παρακινητικό και καθοδηγητικό ρόλο του, να αναπτύξει μια φιλική και αποδοτική σχέση με τους συναδέλφους.

Όλες οι έρευνες έχουν καταδείξει την συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην ασκούμενη μορφή ηγεσίας και την ικανοποίηση. Ότι επιθυμεί ο εργαζόμενος, σε σχέση με αυτά που έχει αποκτήσει από την εργασία του, αλληλεπιδρούν και αν δεν είναι συμβατά, τότε θα φέρουν την εργασιακή ικανοποίηση. Ειδάλλως αν δεν είναι συμβατά θα επιφέρει δυσαρέσκεια σε κάποιο τομέα της εργασίας του, Loche, M. (1976).

Ο Ζαβλανός, Μ. (2002), μας αναφέρει ότι τα μοντέλα-θεωρίες της ηγεσίας που επιδρούν στην ικανοποίηση, κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Οι θεωρίες που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά του ηγέτη και τέλος οι ενδεχομενικές θεωρίες που αναφέρονται στην αντιμετώπιση κάποιας κατάστασης, ανάλογα με την κατάσταση που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή το στέλεχος-ηγέτης.

Αν και οι τρόποι συμπεριφοράς του ηγέτη είναι πολλοί, Παπαδόπουλος Γ.Ι.Ν, (2007), εντούτοις με την εισαγωγή του διοικητικού πλέγματος των Blake & Mouton

(Ζαβλανός, Μ. 1998), προσδιορίζονται πέντε τρόποι (μορφές) εξουσίας, <<αυταρχικός τρόπος, ανθρωπιστικός τρόπος, αδιάφορος τρόπος, μέτριος τρόπος, δημοκρατικός τρόπος>>. Αναφέρεται κατά τους Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995), & Ζαβλανός, Μ. (1998), ότι ο αυταρχικός ηγέτης παίρνει 1,9 βαθμούς, ο ανθρωπιστικός ηγέτης 9,1 βαθμούς, ο μέτριος ηγέτης 5,5 βαθμούς, ο αδιάφορος ηγέτης 1,1 βαθμούς και τέλος ο δημοκρατικός ηγέτης 9,9 βαθμούς.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι ο δημοκρατικός ηγέτης, αποτελεί το κλειδί για τη σχολική μονάδα και επηρεάζει θετικά τους υφισταμένους του. Ακόμη περισσότερο, πιστεύουμε ότι ο Σχ. Σύμβουλος, που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης, με ισχυρότερη γνώμη, λόγω της θέσης του, πρέπει να επηρεάζει το σύνολο των εκπαιδευτικών με τον επιστημονικό του λόγο. Έτσι σαν μια εξαρτημένη μεταβλητή η εργασιακή ικανοποίηση, βλέπουμε ότι είναι το αποτέλεσμα όλων αυτών των παραγόντων.

4.10 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Ένας παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι οι <<μεταβλητές των ρόλων, που περιλαμβάνουν την ασάφεια της έννοιας ικανοποίηση μέσα στον οργανισμό, δεν είναι δηλαδή βέβαιοι σχετικά με το ποια ακριβώς είναι τα εργασιακά καθήκοντα και οι ευθύνες τους και η σύγκρουση των ρόλων που ίσως αυτές επιφέρουν>>, Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2016). Οι πολλαπλοί ρόλοι και η ανομοιομορφία τους, ακόμη και αν κατέχουν την ίδια θέση, επιφέρει αλλαγές στην συμπεριφορά κάποιου εργαζόμενου. Όμως αυτό έγκειται στην οργανωτική δομή, στην πολλές φορές αδιάφορη μορφή ηγεσίας και την εποπτεία που υφίσταται οι εργαζόμενοι. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σίγουρα όμως, συνδέεται με την καλή ψυχική υγεία και την παραγωγικότητα.

Η εργασιακή ικανοποίηση και ο βαθμός της, Σκληρού, Α. (2015, σ.24-29), μετράται μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων στα οποία ζητείται από τους εργαζόμενους να δηλώσουν το βαθμό ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας αναφορικά με την εργασία τους. Είναι σημαντικό για την οργάνωση που θέλει να μετρήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων της να λάβει υπόψη τις ερευνητικές τάσεις της εποχής.

Σε παλαιότερες μελέτες η επαγγελματική ικανοποίηση εξεταζόταν κατά πόσο η εργασία ικανοποιούσε τις φυσικές ή φυσιολογικές ανάγκες, σαν έννοια. Αναφέρουν

την ικανοποίηση, σαν σύνολο όλων των διαστάσεων της εργασίας. Νεότερες μελέτες επαγγελματικής ικανοποίησης δίνουν έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες. Αυτές οι μελέτες θεωρούνται πιο αξιόπιστες, γιατί είναι πιο ειδικές και πιο λεπτομερείς. Συχνά όμως οι ερευνητές κατασκευάζουν νέα εργαλεία μέτρησης, ανάλογα με τον οργανισμό και τον σκοπό τους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να περιορίζει την σύγκριση των ερευνών, οπότε και την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους. Κάποιες αξιόπιστες μεθοδολογίες έρευνας, συναντάμε διεθνώς και είναι:

Ο Locke (1976), πρότεινε την ύπαρξη 4 κύριων παραμέτρων. Είναι οι αμοιβές, οι συναδέλφοι εργαζόμενοι, η φύση της εργασίας και το οργανωτικό πλαίσιο (Spector, 1997).

Η Smith (1963) και οι συνεργάτες της (Smith,; Hulin, Smith, Kendall, and Locke, 1963; Macaulay, Smith, Locke, Kendall and Hulin, 1963; Kendall, Smith, Hulin, and Locke, 1963; Locke, Smith, Hulin, and Kendall, 1963; Smith and Kendall, 1963) πραγματοποίησαν ένα εντυπωσιακό ερευνητικό πρόγραμμα για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης. Κατασκεύασαν ένα εργαλείο γνωστό ως *Job Descriptive Index (JDI)* το οποίο αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα πιο προσεκτικά εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης που υπάρχει. Σήμερα χρησιμοποιείται πολύ από τους ερευνητές της οργανωτικής ψυχολογίας. Περιλαμβάνει 5 παραμέτρους: την εργασία, το μισθό, τις δυνατότητες προαγωγής, την επίβλεψη και τους συναδέλφους. Μία εξίσου γνωστή κλίμακα μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης είναι ένα ερωτηματολόγιο γνωστό με το όνομα *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss, Dawis, Lofquist, & England, 1966). Πρόκειται για μία κλίμακα αξιολόγησης πολλαπλών ερωτήσεων που ερευνά 20 παραμέτρους της εργασιακής ικανοποίησης, το κατά πόσο οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι και σίγουρα η πληθώρα αυτών των παραμέτρων φέρει σωστότερα επιστημονικά αποτελέσματα.

4.11 Η ποιότητα της εργασίας και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών-στελεχών στην Ελλάδα και στο Διεθνή χώρο.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, καθώς και τα στελέχη εκπαίδευσης, θεωρούν <<ως σημαντικότερες αιτίες εργασιακού στρες τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, τις προβληματικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, τη διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, τις περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης, την αξιολόγηση των μαθητών, το χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου, το

μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και την υλικοτεχνική υποδομή>>, Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Έτσι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τέτοια στρεσογόνα γεγονότα και να ανακτήσουν την συγκέντρωση και την αντίληψή τους κινητοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαχείρισης στρες (coping strategies) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται συνήθως δύο βασικές κατηγορίες διαχείρισης του εργασιακού στρες: άμεση αντιμετώπιση και παθητική αντιμετώπιση, Markham, P., Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). Ο εκπαιδευτικός ψάχνει για λύσεις, όπως κοινωνική υποστήριξη, αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων, καλύτερη διαχείριση χρόνου, έλεγχο προτεραιοτήτων, και ενεργοποιεί στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση του εργασιακού στρες, τις οποίες και χρησιμοποιεί. Συμφωνούμε σε αυτήν την παρατήρηση, αλλά τις περισσότερες φορές όμως, τονίζουμε ότι αυτές οι στρατηγικές είναι λόγω της εμπειρίας του ή της κοινωνικότητας του ή στιγμιαίων αποφάσεων. Δεν γνωρίζουν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ψυχολογία και στρατηγικά μέτρα αντιμετώπισης του στρες, παρά μόνο εμπειρικά, για τον εργασιακό τους χώρο. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και η ουσιαστική βοήθεια του ΣΣ, δίνοντας και στηρίζοντας σωστές κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η διαφορά μεταξύ του ποσού που το άτομο πραγματικά λαμβάνει και αυτού που θεωρεί ότι θα έπρεπε να λαμβάνει. Όσο μεγαλύτερη η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο ποσών, τόσο πιο μεγάλη είναι η ένταση αποσταθεροποίησης που αισθάνεται το άτομο, Sawyer, M., Antoniou, G., Toogood, I., & Rice, M. (1999). Εδώ, τονίζουμε πάλι, τη σημασία της επιμόρφωσης και την αξία της ενσυναίσθησης στα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης και στην διοικητική βοήθειά τους.

Υπάρχουν όμως και εμπειρικές στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων σε όσα αφορούν σε καθημερινές συνήθειες όπως χρήση ποτού, καπνίσματος κ.ά. που φαίνεται να μειώνουν την ένταση του στρες και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση Carton, A., & Fruchart, E. (2013).

Όσο για τις δυνατότητες προαγωγής των εργαζομένων έχει βρεθεί ότι όταν αυτές είναι αρκετές, αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων διότι ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή τους, οπότε ικανοποιούνται οι ανάγκες του, και συγχρόνως νιώθει ότι αναγνωρίζεται κοινωνικά.

Επίσης, κάποιες άλλες διαστάσεις που έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι επηρεάζουν την ικανοποίηση είναι οι συνθήκες εργασίας (ζέστη, θόρυβος, καθαριότητα, φωτισμός), το ωράριο εργασίας και ο ελεύθερος χρόνος που μπορεί να εξασφαλίσει ο εργαζόμενος, η ασφάλεια, η μονιμότητα και τα επιδόματα που παρέχει μια δουλειά, όπως οι διακοπές, το δικαίωμα συνταξιοδότησης καθώς και κάποιες άλλες πρόσθετες παροχές Macarog, D. (1982).

Η μελέτη για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να εστιάζεται σε δημογραφικούς παράγοντες, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (επάρκεια, κίνητρα, άσκηση ελέγχου) και σε παραμέτρους όπως το σχολικό κλίμα, οι εργασιακές ευκαιρίες, το στρες, η ηγεσία, οι ανταμοιβές και η επαρκής εποπτεία συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, Mau, W. C. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Arani (2012), Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016), σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικές αξίες για τους ίδιους ήταν η γνώση, το οικογενειακό κύρος, η θρησκεία και η δημοκρατία.

Επίσης, βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αντανακλά τη στάση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του περιλαμβάνοντας τόσο τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) αλλά και τις σκέψεις του ατόμου που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της εργασίας του (π.χ. απολαβές, αυτονομία κτλ.), Simpson, (2008). Θα πρέπει ο εργαζόμενος να γνωρίζει τις απαιτήσεις του, τα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτει, το εργασιακό περιβάλλον και την κοινωνική υποστήριξη που του παρέχεται.

4.12 Συνέπειες από την απουσία της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στις μέρες μας, όπου ο εργαζόμενος δε βιώνει την επαγγελματική ικανοποίηση για μεγάλο χρονικό διάστημα και εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις, εμφανίζει το αποκαλούμενο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, Αραμπατζή. Ζ, (2009), αντίθετο της επαγγελματικής ικανοποίησης, <<Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ψυχολογική διαδικασία συναφής αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος, αν και είναι στενά συνδεδεμένο με αυτό>>.

Το εργασιακό στρες του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του στελέχους έχει προσδιοριστεί ως ένα σύνολο αρνητικών ή επώδυνων συναισθημάτων, αποτέλεσμα των αυξημένων ευθυνών που είναι σε άμεση σχέση με το επάγγελμά του, Κυγιάκου,

C., & Sutcliffe, J. (1977). <<Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα προκύπτουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις της εργασίας τους τις οποίες θεωρούν ως απειλές της αυτοεκτίμησης και της σωματικής τους ευεξίας>>.

Επίσης πολλά στελέχη της εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι όσο περισσότερη εξειδίκευση γνώσεων δηλώνουν, τόσο υψηλότερη είναι η προσωπική επίτευξη τους που επιθυμούν, αλλά συναντώντας το φόρτο εργασίας, τη χαμηλή αμοιβή και τις συγκρούσεις αρμοδιοτήτων, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξουθένωση και χαμηλώνει τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης. Ιδιαίτερα έντονο συναίσθημα, στα στελέχη και στους ΣΣ.

Σίγουρα το αίσθημα της αυτογνωσίας είναι πολύ σημαντικό, και όταν αυτό συμπίπτει με τους στόχους του οργανισμού, τότε ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου με αποτέλεσμα να επιφέρει εργασιακή ικανοποίηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ-ΣΤΡΕΣΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ & ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.

5.1 Άγχος ή στρες

Ο όρος άγχος (ή στρες) προέρχεται από το ρήμα ἄγχω, που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει σφίγγω ή πνίγω, <https://el.wikipedia.org>, είναι μια φυσιολογική σωματική και ψυχική αντίδραση σε μια απειλή ή σε απαιτητική κατάσταση. Όταν κάποιος άνθρωπος νιώθει στρες το σώμα του είναι σε ένταση αφού εκτίθεται καθημερινά σε αγχογόνες καταστάσεις. Όσο πιο συχνό και έντονο είναι το στρες, τόσο πιο δύσκολο είναι να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές υποχρεώσεις. Το στρες κάνει τους ανθρώπους ιδιαίτερα απαιτητικούς, ανυπόμονους και ευερέθιστους με ιδιαίτερα χαμηλή διάθεση για συνεργασία.

Είναι μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας, Μαρούδας Η.(1996), η οποία <<μπορεί να πηγάζει στο έργο, στο ρόλο ή από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση του προς το περιβάλλον>>. <<το στρες βιώνεται από το άτομο όταν προκληθεί μια αντίφαση (πραγματική ή φανταστική) ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει μία κατάσταση και στα αποθέματα

(βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει>>
Αναγνωστόπουλο & Παπαδάτου(1999),ο.α, Χαραλάμπους, (2012),.

Ο Κάντας, Α.(1995:103), αναφέρει ότι ιδιαίτερα αγχογόνα είναι τα επαγγέλματα εκείνα που συνδέονται με την προσφορά βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο και συνεπάγονται στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. << *Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος >>, Πατσάλης & Παπουτσάκη,(2010).*

Οι ικανότητες και αντιλήψεις του κάθε ατόμου και το πώς αντιμετωπίζει ο καθένας τις πιέσεις διαφέρουν και εξαρτώνται από την αντίληψη μας για τις απαιτήσεις και την ρύθμιση της συμπεριφοράς μας. Αυτή η αντίληψη είναι μοναδική στον καθένα μας και απόλυτα φυσιολογική. Δημιουργείται από εξωτερικούς παράγοντες ή από σκέψεις. Κάποιες φορές είναι αποτέλεσμα της φαντασίας μας και έτσι το προκαλούμε μόνοι μας. Το στρες βοηθάει, σε μικρή έκταση και μπορεί να μας κινητοποιήσει και να μας βοηθήσει να γίνουμε πιο παραγωγικοί.

Ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός του συνδρόμου προέρχεται από τους Maslach & Jackson (1986, p. 1): *«Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και χαμηλών προσωπικών επιτευγμάτων που μπορεί να συμβεί σε άτομα που εργάζονται με «αντικείμενο» τον άνθρωπο ή έχουν ανάλογες εργασίες. και «η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε πτώση της ποιότητας της φροντίδας ή των υπηρεσιών που δίδονται και φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που οδηγεί στην παραίτηση, στις απουσίες από την εργασία, σε χαμηλό ηθικό. Φαίνεται να είναι συσχετισμένος με ποικίλες, προσωπικά αναφερόμενες, ενδείξεις ατομικής δυσλειτουργίας, συμπεριλαμβανομένου και οικογενειακών προβλημάτων»* Maslach & Jackson (1986, σ. 2).

Το άγχος είναι ένα αίσθημα ανησυχίας, νευρικότητας, φόβου. Η πηγή συνήθως είναι απροσδιόριστη, γεγονός που ενισχύει τη δυσφορία που νιώθουμε. Ο όρος στρες, πολλές φορές τον ταυτίζουμε με το άγχος, αν και το στρες μπορεί εκφράζεται με οποιοδήποτε συναίσθημα, εκτός από άγχος, θυμό, φόβο, θλίψη, χαρά. Οι συνέπειες του στρες μειώνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, αυξάνοντας το άγχος και τη θλίψη. Στην ουσία, το στρες είναι μία κατάσταση που έρχεται ο οργανισμός μας (καλή ή άσχημη), εξαιτίας της αλλαγής των συνηθειών μας ή των προτύπων της

εργασίας μας ή στο άμεσο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον. Ενώ το άγχος, είναι ένας φόβος που αποκτούμε εξαιτίας μιας κατάστασης, επειδή δεν ξέρουμε τα αποτελέσματα και τις συνέπειες που θα έχει για εμάς.

Πολλοί άνθρωποι, νομίζουμε ότι δε βιώνουν άγχος μόνο και μόνο επειδή δεν το δείχνουν. Η εκδήλωση του άγχους δεν είναι κάτι που απαραίτητα φαίνεται προς τα έξω. Γνωρίζοντας τις συνέπειες αυτές, προετοιμαζόμαστε για τις δραστηριότητες και τις προκλήσεις. Αν όμως υπάρχει συνέχεια εμφάνισης στρες, τότε αυτό ίσως επιφέρει ψυχολογικά προβλήματα και ασφαλώς εργασιακή, κοινωνική, συναισθηματική, σωματική εξουθένωση. Αυτό όμως εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία και τις αντοχές του κάθε ατόμου.

5.1.1 Συμπτώματα εκδήλωσης του άγχους, στρες

Το άγχος συχνά συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα, <http://www.iatronet.gr/>, όπως: Κοιλιακό άλγος, Διάρροια, Ζαλάδα, Ημικρανίες, Ίλιγγοι, Εμβοές, Ξηροστομία, Κεφαλαλγίες, Μυϊκή αδυναμία, Υπέρταση, Εφίδρωση, Σπασμοί, Κνησμό, Αλλεργίες.

Το άγχος ή το στρες, όμως, συνοδεύεται και από συμπεριφοριστικά συμπτώματα και ψυχολογικά, <http://www.iatronet.gr/>, όπως: Δυσκολία στον ύπνο, Κόπωση-Εξουθένωση, Έκρηξη θυμού, Επιθετικότητα, Μειωμένη συγκέντρωση, Υπερκινητικότητα, Κοινωνική απομόνωση, Σεξουαλικά προβλήματα, Ευαισθησία στις εποχιακές αρρώστιες, Ανορεξία, Αρνητικές σκέψεις, Απώλεια μνήμης, Αναποφασιστικότητα, Ανησυχία, Σύγχυση, Έλλειψη υπομονής.

Η πιο αποτελεσματική λύση είναι η ανεύρεση της πηγής του στρες ή άγχους. Αυτό μπορεί να είναι δύσκολο, γιατί το αίτιο του άγχους μπορεί να μην εντοπίζεται. Το πρώτο βήμα είναι να γίνει μια προφορική καταγραφή ή με τη χρήση καθημερινού ημερολογίου, αναρωτώμενοι τι θα μπορούσε να προκαλεί το στρες, τι μας ανησυχεί, τι φοβόμαστε, τι μας προξενεί απέχθεια, δυσαρέσκεια, δυσφορία. Πρέπει βεβαίως, να βρούμε κάποιον που εμπιστευόμαστε, να του μιλήσουμε ειλικρινά, να μας συμβουλευτεί να επιβραδύνουμε ή να επιταχύνουμε κάποιες δραστηριότητες μας, για να μην μας υπονομεύσει και να πληγώσει τις κοινωνικές σχέσεις μας, <http://www.tilestwra.com/>.

5.1.2 Είδη άγχους και στρες

Ανάλογα με τη διάρκεια της έντασης, της συχνότητας εμφάνισης και τη στιγμή εμφάνισης των συμπτωμάτων, μπορούμε να κατατάξουμε τα είδη του άγχους, Εμμανουηλίδου, Μ. Π. (2016), στα εξής:

- Στιγμιαίο άγχος. Όταν ο οργανισμός μας αντιδρά σε ένα τυχαίο και απότομο ερέθισμα ,
- Βραχυπρόθεσμο άγχος. Όταν ο οργανισμός αντιδρά επί διάστημα λίγων ημερών σε ερέθισμα που δέχεται.
- Χρόνιο άγχος. Όταν ο οργανισμός μας αντιδρά συνεχώς και τα συμπτώματα γίνονται χρόνια και δύσκολα θεραπεύσιμα.
- Γενικό άγχος. Όταν ο οργανισμός μας αντιδρά με μια γενική ανησυχία για τα πάντα.
- Ειδικό άγχος. Όταν ο οργανισμός μας αντιδρά μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες.
- Το καλό ή δημιουργικό άγχος. Όταν ο οργανισμός μας αντιδρά με εγρήγορση έχοντας κίνητρα σε μια κατάσταση ευχάριστη και δημιουργική, που την ελέγχουμε.

Κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα με τον δικό του τρόπο, <http://www.iatronet.gr/>. Και όπως δεν αγωνόμαστε όλοι από όλα, έτσι δεν εκδηλώνουμε το άγχος μας με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο οι συνηθέστερες πηγές άγχους είναι παγκόσμια γεγονότα, η ταχύτατη ροή πληροφοριών, το περιβάλλον, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, τα μικρά καθημερινά γεγονότα.

Οι ψυχολόγοι δέχονται ότι σ' ένα βαθμό το στρες είναι ευεργετικό για όλους, σαν κινητήρια δύναμη που μας ωθεί να είμαστε ενεργητικοί, δημιουργικοί και να προστατεύουμε τον εαυτό μας, όταν χρειάζεται. Το δημιουργικό άγχος είναι χρήσιμο και έχει σίγουρα θέση στη ζωή μας. Ο Ι. Καραγιαννόπουλος Ι.(2002), αναφέρει ότι το στρες <<δεν είναι τίποτε άλλο παρά το σύνθημα "πολέμα ή φύγε" που δίνει η ίδια η φύση στον άνθρωπο σε μία κατάσταση έκτακτης ανάγκης>>.

Την εκδήλωση του στρες, μπορούμε επίσης να την κατατάξουμε, Εμμανουηλίδου, Μ. Π. (2016), στα εξής είδη:

- Χρόνιο γενικευμένο στρες, τα πάντα μας προκαλούν άγχος, χωρίς πολλές φορές να ξέρουμε την πηγή.

- Κρίσεις πανικού, ύστερα από κρίσιμα, αλλά παροδικά περιστατικά.
- Κοινωνική φοβία και εργασιακή, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και ιδιαίτερα των εργαζομένων.
- Μετατραυματικό στρες, ύστερα από τραυματικά περιστατικά.

5.2 Ποιότητα εργασίας και επαγγελματική εξουθένωση

5.2.1 Το εργασιακό στρες και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ως επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θεωρείται ένα σύνολο από δυσάρεστες αντιδράσεις που προκαλούνται, Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002), όταν <<οι απαιτήσεις είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες αντιμετώπισης που διαθέτει το άτομο>>. Αυτό το επαγγελματικό άγχος μπορεί να οδηγήσει στην ψυχική εξουθένωση (burnout), η οποία ορίζεται ως «*ψυχολογική ένταση που προκύπτει στους ανθρώπους από το stress κατά την άσκηση της εργασίας*», Κοσμόπουλος, Α.Β (2009). Γενικά το άγχος έχει βρεθεί ως σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ συχνά η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται ως μία ακραία μορφή άγχους, Combs, J., Edmonson, S.L. & Jackson, S.H. (2009).

Ο Kyriacou (2001), όρισε το στρες του εκπαιδευτικού <<ως τη *δυσάρεστη εμπειρία του, τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμό, αγωνία, ένταση ή κατάθλιψη, τα οποία συνοδεύονται από ενδεχόμενες παθολογικές μεταβολές στη λειτουργία του οργανισμού*>> Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, (2006). Ο Cox (1985), επίσης, αναφέρει ότι το εργασιακό στρες υφίσταται όταν το άτομο αναγνωρίζει, αντιλαμβάνεται την αδυναμία του να αντεπεξέρχεται στις εργασιακές του απαιτήσεις, τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, για αποτελεσματική διαχείρισή τους και νιώθει δυσάρεστα.

Όσον αφορά στις συνέπειες του εργασιακού στρες, η ύπαρξή του για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να οδηγήσει τόσο σε κακή σωματική όσο και ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού, να επιδράσει αρνητικά στην ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και επιφέρει την δυσαρέσκεια, τις απουσίες και την τάση αποχώρησης από το επάγγελμα, Antoniou, Polychroni, & Kotroni, (2009). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Lease (1984) ο οποίος αναφέρει θετική συσχέτιση του εργασιακού στρες με την επαγγελματική εξουθένωση και τις τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα και

αντίθετη με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συνέπειες από τη βίωση του εργασιακού στρες γενικά ποικίλλουν από άτομο σε άτομο καθώς πολλοί εμφανίζουν σωματικά συμπτώματα ενώ άλλοι ψυχολογικά, όπως συναισθηματικά, και συμπτώματα συμπεριφοριστικά.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το στρες, μια φυσιολογική έντονη αντίδραση του οργανισμού, παρόλο που είναι στιγμιαίο ή σύντομης χρονικής διάρκειας, δημιουργεί πολύ πιεστική κατάσταση στον οργανισμό και η αντιμετώπιση της πρέπει να είναι υπεύθυνη, τολμηρή, στιγμιαία και αποφασιστική. Αντιθέτως όταν το άγχος είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας τότε χρειάζεται ειδική συμβουλευτική για την αποβολή του και προγράμματα ιδιαίτερα για τον κάθε άνθρωπο.

Οι σχετικές μελέτες στην Ελλάδα δείχνουν ότι ο ένας στους έξι εκπαιδευτικούς υποφέρει από τα συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (burnout). Η άρνηση και η κατάθλιψη που επιφέρει, συμβαίνει όταν χάνεται ο έλεγχος για το πώς θα πραγματοποιηθεί η εργασία προς τους στόχους που έχουμε θέσει και κυρίως όταν απουσιάζει η κοινωνική υποστήριξη. Αν δεν αναγνωρίσουμε τα σημάδια της και δεν προσαρμόσουμε τις ευθύνες και τις προτεραιότητές μας κινδυνεύουμε να βρεθούμε αντιμέτωποι με ένα βουνό από προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας.

Το στρες του εκπαιδευτικού ανήκει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» (occupational stress), Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο επάγγελμα. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, Kloska & Raemasut, (1985). Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Οι Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977), ορίζουν ότι το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες: α) Τη σύγκρουση ρόλων την ασάφεια του ρόλου. β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, δ) Τις

άγνωστες νέες επαγγελματικές απαιτήσεις, ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Η υπερβολική εργασία, οι ανεπαρκείς μισθοί, τα πειθαρχικά προβλήματα, έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, απαίτηση να γίνονται πάρα πολλά τεστ, δυσκολία για πρόοδο, οι απαιτητικοί γονείς, έλλειψη υποδομής υποστήριξης και εξοπλισμών, οι οικονομικοί περιορισμοί, αυξημένη πίεση από την πλευρά της διοίκησης, οι ανεπιθύμητες αποσπάσεις σε άλλα σχολεία, αντίθεση με τις επαγγελματικές αντιλήψεις, και δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών και της εργασίας τους, έχει συμβάλει σε μια <<φοβισμένη>> δύναμη εργαζομένων που διαχέεται από συναίσθημα απομόνωσης, Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010).. Επίσης σοβαρή αιτία εξουθένωσης θεωρούν τις σχέσεις με τη διεύθυνση και την ψυχολογική στήριξη από την πολιτεία και τους Σχολικούς Συμβούλους.

Σύμφωνα με τους Maslach, C. & Leiter M.P. (1999), η εξουθένωση είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, σε μια εποχή όπου τα δημόσια σχολεία είναι κάτω από το μικροσκόπιο και απειλούνται στο να είναι υπεύθυνα για αυτό που συμβαίνει στην κοινωνία και έτσι αισθάνονται εκτεθειμένοι, υποτιμημένοι και αγχωμένοι.

Στην έρευνα των Pedrabissi, L., Rolland, J.P. & Santinello, M. (1993). έγινε προσπάθεια να εξετασθούν διαφορές στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού και γυμνασίου, σε διάφορα επίπεδα εξουθένωσης. Χρησιμοποιήθηκε ως ερωτηματολόγιο το MBI, Maslach C, Jackson (1981). Φάνηκε ότι εξουθένωση δεν εξαρτάται από συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά οφείλεται κυρίως σε προβλήματα συσχετισμένα με τις επαγγελματικές συνθήκες και το πνευματικό - μορφωτικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται συγκεκριμένος επαγγελματικός ρόλος, Santinello M. (1990).

Οι Russell, D.W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987), έδειξαν σε έρευνά τους, πως η ηλικία, το φύλο και η βαθμίδα διδασκαλίας επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπικά επίτευξη ενώ οι άνδρες είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε όλα τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης, ανάλογα με την ηλικία τους Lau, P. S., Yuen, M. T. & Chan, R. M. (2005).

Οι δυσαρεστημένοι και καταθλιπτικοί δάσκαλοι μπορούν πολύ εύκολα να γίνουν αργοί, κυνικοί και δυσαρεστημένοι και να επηρεάσουν το κλίμα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, με την αντίληψη τους για το πώς το σχολείο τους λειτουργεί. Ειδικότερα στην Ελλάδα παρατηρείται σύγχυση, όσον αφορά το ρόλο του Έλληνα

εκπαιδευτικού ως προς τις τριπλές ιδιότητες που έχει ως εκπαιδευτικός-δημόσιος υπάλληλος- πολίτης, Καίλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Έ. (1999).

Ασφαλώς το ίδιο συμβαίνει και με τους ΣΣ οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολλές και διαφορετικές προσωπικότητες ατόμων, από διαφορετικά σχολεία και είναι υποχρεωμένοι να συμβιβάσουν κάποιες καταστάσεις και προβλήματα. Βεβαίως και στο εργασιακό χώρο των ΣΣ, υπάρχουν προβλήματα τόσο από τους συναδέλφους, όσο και από την πίεση των διοικήσεων. Η συναισθηματική εξάντληση αυτών, λοιπόν, είναι δεδομένη και επηρεάζεται από τον τόπο εργασίας, το μορφωτικό επίπεδο, την εμπειρία και την αντίληψη που έχουν για να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν καθημερινά προβλήματα.

5.2.2 Το στρες των Σχολικών Συμβούλων, στην εργασία τους .

Το stress του επαγγέλματος αφορά κάθε εργαζόμενο ασχέτως της θέσης που κατέχει στην ιεραρχία. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ασφάλεια και την Υγεία στην εργασία, το εργασιακό stress το 2005 ήταν η δεύτερη, μετά από την οσφυαλγία, σημαντικότερη νόσος καθώς αφορούσε το 22% των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με μελέτες, ένα ποσοστό 50% του συνόλου των χαμένων εργάσιμων ημερών σχετίζεται με το εργασιακό stress, (European Agency for Safety and Health at Work).

Ο αριθμός αυτών των ατόμων αναμένεται δυστυχώς να αυξηθεί. Οι απαιτήσεις που επιβάλλονται στους εργαζομένους καθώς και η οικονομική κρίση δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο, Kourouklis GN. (2009), που περιλαμβάνει περικοπές προσωπικού, υποχρεωτικές μετατάξεις, διαρκώς αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια, εντατικοποίηση της εργασίας, συνεχής έλεγχος, μεγάλος ανταγωνισμός, με αποτέλεσμα κακή ισορροπία μεταξύ εργασιακού και ιδιωτικού βίου, Koustelios A. & Bagiatis K. (1991).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης, θα πρέπει να επαναπροσαρμόσουν τους ρόλους τους, σαν απλά στελέχη ή manager, γιατί οι απαιτήσεις στο σύγχρονο σχολείο ολοένα και αυξάνουν και εντάσσονται πλέον σε άλλα σύγχρονα πρότυπα διοίκησης και λειτουργιών. Έτσι παρακάτω, ξεχωρίζουμε τις λειτουργίες:

ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	MANAGER
Εργάζονται στο σύστημα, στην τυπική εξουσία	Πείθουν με την εργασία τους
Αντιδρούν	Δημιουργούν ευκαιρίες
Ελέγχουν τους κινδύνους	Αναζητούν ευκαιρίες
Επιβάλλουν οργανωτικούς κανόνες	Αλλάζουν τους οργανωτικούς κανόνες
Αναζητούν και ακολουθούν κατεύθυνση	Έχουν όραμα και στρατηγική
Ελέγχουν το προσωπικό	Παρακινούν το προσωπικό
Συντονίζουν προσπάθειες	Εμπνέουν και ενεργοποιούν ανθρώπους
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά
Μιλά ξύλινα και υπηρεσιακά	Καινοτομεί στην επικοινωνία
Μιλά στον υπάλληλο	Μιλά στην καρδιά του υπαλλήλου

Πίνακας 2: Ρόλοι στελεχών και manager στην εκπαίδευση

Πηγή: Ιωαννίδου Ε., (2017)

Η ισχυρή ηγεσία που ασκεί ο manager, απαιτεί να παρακολουθεί διαρκώς τις αλλαγές του περιβάλλοντος, ιδιαιτέρως δε τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές τάσεις, τα οποία θα τα συνδυάζει και θα τα εφαρμόζει δίνοντας κίνητρα και ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπαίνουν στο επάγγελμα με υψηλούς στόχους και κίνητρα, για προσφορά θέλοντας πολλές φορές να νιώσουν την αίσθηση της σημαντικότητας μέσα από την εργασία τους, Pines,(1981).

Γίνεται όμως αυτός ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων τους από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους; Είναι ένα ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα μελέτη μας.

5.2.2.1 Ποιότητα εργασίας και παράγοντες που προκαλούν το Stress Manager

Μερικοί από τους συνήθεις παράγοντες που προκαλούν το stress manager, Cartwright, S & Cooper, G., (1997), Burnes, B., (1999), Arnold J, Cooper C & Robertson I., (1998), είναι:

- η πίεση ελέγχου,
- η ανεπαρκής προσαρμογή,

- οι υπερβολικές απαιτήσεις που τίθενται,
- σεξουαλική παρενόχληση,
- η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση,
- οι αντικρουόμενοι ρόλοι,
- πιστεύει ότι μόνο οι ιδέες του είναι σωστές
- δέχεται κοινωνικές υποχρεώσεις για τις οποίες πιστεύει ότι δεν θα έχει χρόνο να ανταπεξέλθει,
- σπαταλά χρόνο σε ασήμαντα ζητήματα και αποφεύγει τα σοβαρά,
- ο συνεχής ανταγωνισμός,
- η ανασφάλεια,
- οι συνθήκες εργασιακού περιβάλλοντος,
- η μονοτονία,
- οι πιεστικές προθεσμίες,
- οι εξοντωτικοί ρυθμοί, Arnold J, Cooper C & Robertson I., (1998),
- «σύνδρομο mobbing» ή στρατηγική περιθωριοποίησης, Davenport N, Distler S, Ruth, (2005)
- Εργασία χωρίς ενδιαφέρον,
- Συνδικαλισμός,
- Συνεχής πίεση λόγω αυξημένης ευθύνης,
- Εκφοβισμός (bullying), Paterson B, McComish A, Aitken I. (1997),
- Χαμηλή ψυχολογική ανθεκτικότητα,
- Προδιάθεση για άγχος,
- Ωράριο

Η διοικητική και καθοδηγητική ετοιμότητα των ΣΣ, δηλαδή «η ικανότητα μετουσίωσης των παραπάνω γνώσεων σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή η ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής, επιστημονικής, διδακτικής και της ερευνητικής ικανότητας σε ικανότητα εκπαιδευτικής πράξης. Η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά (ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας) », Γεωργογιάννης, Π. (2009), ορίζεται ως η πρακτική εφαρμογή των θεωριών των αρχών διοίκησης.

Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ακόμα, Friedman M, Rosenman RH, (1959) & Greeno CG, Wing RR. (1994), ότι η προσωπικότητα κάποιου που έχει μεγάλη

ανταγωνιστικότητα, φιλοδοξία, επιθυμία για κοινωνική άνοδο και επιτυχία, συνεχή αίσθηση έλλειψης χρόνου, φαίνεται να αντιδρά εντονότερα στα στρεσογόνα περιβάλλοντα.

Ο Figley.C,(1995), ομαδοποίησε τους παράγοντες που προκαλούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης- άγχους, σε αυτά που προκαλούνται από τα:

- Χαρακτηριστικά της εργασίας. (Έλλειψη αναγνώρισης, εργασία χωρίς ενδιαφέρον, απαιτητικές συνθήκες, ωράριο, όγκος, μονότονη και περιορισμένη, περιβάλλον, κ.α)
- Χαρακτηριστικά του εργασιακού ρόλου(Συνεχής πίεση λόγω αυξημένης ευθύνης, εκπλήρωση προσδοκιών, επαγγελματικό ήθος)
- Χαρακτηριστικά του ατόμου (Χαμηλή ψυχολογική ανθεκτικότητα, προδιάθεση για άγχος, τάση για αναγνώριση).
- Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, πτυχία, πείρα, περιοχή άσκησης επαγγέλματος, οικογένεια)

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση, σε ατομικά χαρακτηριστικά και καταστάσεις, όπως παρουσιάζονται από την Δεληγά Μ.(2011).

Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του Burnout	
Ατομικά χαρακτηριστικά	Καταστάσεις
Ηλικία	Μη καθορισμένοι ρόλοι
Προσδοκίες	Διαμάχες για λειτουργικές απαιτήσεις
Ψηλές Απαιτήσεις	Φορτισμένη εργασία
Σκληρή εργασία	Εργασιακή άσκηση
Αυτοθυσία	Προσωπικές διαμάχες
Καθορισμός συμπεριφοράς	Έλλειψη ικανοτήτων
Ανικανότητα άρνησης	Έλλειψη πόρων
Δυσκολία στη λήψη ευθυνών	Έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης
Τάση για προσφορά	Έλλειψη ανταπόδοσης

Πίνακας 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του Burnout

Στις μέρες μας πολύ ισχυρός παράγοντας πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αναφέρει η Αθανασούλα -Ρέππα (1999), είναι ο φόβος της απώλειας εργασίας. Μέχρι τώρα ο κλάδος των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των υποψηφίων για θέσεις στελεχών και ΣΣ, στόχευε στα ανώτερα στάδια της πυραμίδας και κυρίως στην αυτοπραγμάτωση με κάλυψη διοικητικών ανώτερων θέσεων, αφού είχε κατοχυρωμένα και καλυμμένα τα πρώτα στάδια των βιολογικών αναγκών και της ασφάλειας (μισθό και μονιμότητα). Οι οικονομικές, όμως, πολιτικές έφεραν δραματικές αλλαγές τόσο στο καθεστώς εργασίας, όσο και στις αμοιβές. Συνεπώς, χρειάζεται να γίνει άμεση αναθεώρηση των στόχων και των προσδοκιών, ώστε να διατηρηθεί ο αυτοέλεγχος και η αυτοπεποίθηση, σε όλη την εκπαιδευτική βαθμίδα, στοιχεία πολύ βασικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία είναι απαραίτητη στη διοίκηση ιδιαίτερα.

Ο Figley (1995), κατέγραψε λεπτομερώς τις λειτουργίες του ατόμου που επηρεάζονται από το burnout, αναφέροντας:

- Στο γνωστικό τομέα το άτομο, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, απάθεια, ακαμψία, αποπροσανατολισμό, τελειομανία, ενασχόληση με τραυματικές εμπειρίες και ιδέες αυτοκαταστροφής.
- Σε συναισθηματικό επίπεδο, έχει αισθήματα αδυναμίας, ενοχής, θυμού, φόβου, θλίψης, κατάθλιψης.
- Συμπεριφοριστικά, έχει ανυπομονησία, κοινωνική απόσυρση, παλινδρομήσεις σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης, διαταραχές ύπνου, εφιάλτες, διατροφικές διαταραχές, εγρήγορση. Σε πνευματικό – θρησκευτικό επίπεδο, ο εργαζόμενος αμφισβητεί τον σκοπό για τον οποίο ζει, χάνει την ελπίδα του, θυμώνει με τα θεία. Στις διαπροσωπικές του σχέσεις, το άτομο αρχίζει να απομονώνεται, να χάνει το ενδιαφέρον του για τις σχέσεις και το σεξ, γίνεται δύσπιστο, γίνεται υπερπροστατευτικός γονέας ή σύντροφος, χάνει εύκολα την υπομονή του, νιώθει έντονη μοναξιά.
- Όσον αφορά στο ψυχοσωματικό κομμάτι, το άτομο είναι έχει σοκ, έντονη εφίδρωση, επιτάχυνση ρυθμού αναπνοής, αύξηση της ταχύτητας του σφυγμού, δύσπνοια, μυϊκούς πόνους, ιλίγγους, αποπροσανατολισμό.
- Τέλος, ως προς την εργασία του έχει χαμηλό ηθικό, δεν έχει αρκετά κίνητρα, αποφεύγει να εκπληρώσει τα καθήκοντά του, δίνει υπερβολική σημασία σε επουσιώδεις λεπτομέρειες.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αναφέρεται στο στρες ως ένα από τα κυριότερα προβλήματα του 21ου αιώνα. Όλοι οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν στρες, ανεξάρτητα από το βαθμό και τη θέση που κατέχουν, μεταφέρουν το στρες ο ένας στον άλλον, λιγότερο ή περισσότερο. Οι επιπτώσεις στους εργαζόμενους, καθορίζονται από τα επίπεδα στρες που βιώνουν όλοι καθημερινά.

Μελέτες στη Σουηδία, επίσης έδειξαν ότι η εργασία στελεχών τύπου υψηλών απαιτήσεων-χαμηλού ελέγχου αποφάσεων όπως και η εργασία τύπου υψηλών απαιτήσεων-χαμηλής απολαβής, αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα στρες, Karasek Ra. (1979) & Fleshner M, (2004).

Φαίνεται ότι ο εργαζόμενος στέλεχος-ΣΣ, επιδιώκει στην εργασία του υψηλές απαιτήσεις, αλλά απαιτεί όμως και έλεγχο και υψηλές απολαβές, που θα του επιφέρουν αναγνώριση και ικανοποίηση. Στην αντίθετη περίπτωση θα του επιφέρουν άγχος, με δυσάρεστες για αυτόν συνέπειες.

5.2.3 Στάδια εξέλιξης επαγγελματικής εξουθένωσης

5.2.3.1 Το μοντέλο της Shore C. (1999)

Η Shore C. (1999), υποστήριξε ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση εμφανίζεται σε τρία στάδια, ανεξαρτήτως της θέσης εργασίας του ατόμου, Δανηλίδου, Α. (2013). Ανεβαίνοντας τα στάδια το burnout επιδεινώνεται, εφόσον οι συνθήκες που το προκαλούν εξακολουθούν και προβληματίζουν το άτομο. Τέτοια είναι: Στο πρώτο στάδιο η ανησυχία που κατέχει το άτομο, με αποτέλεσμα να επιστρατεύει τους μηχανισμούς άμυνας, προσποιείται ότι είναι καλά, για να αντισταθεί στις συνέπειες που θεωρεί ότι θα έχει αν φανερωθεί, όπως την αρνητική αντιμετώπιση από τους συναδέλφους. Στο δεύτερο στάδιο αρχίζει η απομόνωση, αποφεύγοντας να αναφέρεται στην εργασία του και δεν θέλει κοινωνικές συναναστροφές με συναδέλφους μέσα ή έξω από το χώρο εργασίας. Στο τρίτο στάδιο έρχεται η εξουθένωση με τα αποτελέσματά της που αναφέραμε, και το εργασιακό περιβάλλον, μπορεί να αποβεί επικίνδυνο για τον ίδιο και το περιβάλλον του. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τα κυριότερα μοντέλα που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση.

5.2.3.2 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)

Το μοντέλο αυτό βασιζόταν στις προσωπικές αναφορές των εργαζόμενων από το χώρο εργασίας τους και την αντίληψη που είχαν τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους Maslach, (1993), Maslach και Jackson, (1981a, 1986). Θεωρεί τρεις παράγοντες ανάπτυξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, Δανιηλίδου, Α. (2013). Τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, και τα χαμηλά προσωπικά επιτεύγματα.

Η Συναισθηματική εξάντληση, κάνει λόγο για εργαζόμενους που θεωρούσαν ότι έδωσαν τα πάντα για την εργασία τους, μέχρι σε σημείο που ήρθε η εξάντλησή τους. Θεωρείται η βασική διάσταση του στρες στο σύνδρομο.

Η Αποπροσωποποίηση, έρχεται μετά από μεγάλη φόρτιση της συναισθηματικής εξάντλησης, και στην ουσία είναι ένας μηχανισμός «αυτοπροστασίας», που χαρακτηρίζεται από ένα «απαθές ενδιαφέρον», με συνέπεια την πλήρη απαλλαγή από ιδανικά και κίνητρα.

Τέλος τα χαμηλά προσωπικά επιτεύγματα, αναφέρονται στη μείωση του αισθήματος της ικανότητας και της παραγωγικότητας στην εργασία, λόγω της κατάθλιψης, της αποτυχίας και του αισθήματος της αποτυχίας που νιώθει ο εργαζόμενος.

Αργότερα προστέθηκαν ερευνητικές εργασίες για το μοντέλο που εστιάζονται κυρίως σε δύο παράγοντες. Στον πρώτο η «επαγγελματική δέσμευση» (job engagement), στο πόσο και πώς ένα άτομο νιώθει δεσμευμένο από την εργασία του. Στον δεύτερο παράγοντα η συμφωνία εργασίας-ατόμου ή σημαντικότερα η ασυμφωνία εργασίας-ατόμου που αυτή κατά κύριο λόγο επιφέρει την εξουθένωση αφού περιλαμβάνει εργασιακούς τομείς όπως το εργασιακό φορτίο, ο έλεγχος, η ανταμοιβή, η κοινότητα, η δικαιοσύνη, και οι αξίες (Leiter και Maslach, in press).

5.2.3.3 Το υπαρξιακό μοντέλο της Pines (1988)

Η Pines (1988), ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως <<μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες>>. Όλοι οι άνθρωποι μπαίνοντας στο χώρο εργασίας του, περιμένουν ενσυνείδητα να νιώσουν ότι υπάρχουν, ότι είναι διακριτοί και μοναδικοί από τους άλλους στο τομέα εργασίας

τους, θέλουν να πιστεύουν ότι οι ζωές τους είναι σημαντικές, ότι κάνουν είναι χρήσιμο και σημαντικό, Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Όταν όμως προοδευτικά αισθάνονται ότι απέτυχαν, δεν αναγνωρίζονται εργασιακά τουλάχιστον, νιώθουν ότι δεν συνεισφέρουν τίποτα στον κόσμο, αρχίζουν να αισθάνονται απελπισία και οδηγούνται σε εξουθένωση, Δανιηλίδου, Α. (2013). Για τους μάντζερ, και τα στελέχη ΣΣ, νιώθουν ότι η σημαντικότερη αιτία εξουθένωσής τους είναι η έλλειψη αρκετής δύναμης και πόρων ώστε να ασκούν πραγματική εξουσία. Αρχίζουν να αισθάνονται ότι ο χρόνος που έφυγε δεν αξιοποιήθηκε και δεν πρόσφεραν τίποτα και τα χρόνια που θα έρθουν θα είναι αναποτελεσματικά μέχρι τον θάνατό τους. Αυτή η αίσθηση δημιουργεί την επαγγελματική εξουθένωση, Pines & Aronson,(1988).

Η ενδυνάμωση της αίσθησης της αξίας για το άτομο, της αυτοπεποίθησης και της σημαντικότητας που πρέπει να νιώθουν οι εργαζόμενοι όχι μόνο στην εργασία τους, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον τους, πρέπει να είναι ισχυρό. Πρέπει ο εργαζόμενος να βρει τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων, μέσω των πραγματικών αξιών που πρεσβεύει.

5.2.3.4 Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια <<διαδικασία>> περισσότερο παρά ένα <<μεμονωμένο συμβάν>>. Βασίζεται στο ότι οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι δίνουν πολλά αλλά παίρνουν ελάχιστα. Υπάρχει δηλαδή μια αρνητική ανταπόδοση, Δανιηλίδου, Α. (2013).

Ο Cherniss (1980), περιγράφει αυτή την διαδικασία σε τρία στάδια:

Φάση του εργασιακού στρες, όπου οι διαθέσιμοι πόροι στην εργασία δεν αρκούν, με αποτέλεσμα να προκαλείται μια ανομοιομορφία στην εργασία. Δεν είναι από τις πρωτεύοντες αιτίες για τους περισσότερους για δημιουργία εξουθένωσης.

Φάση εξάντλησης, κατά την οποία ο εργαζόμενος βρίσκεται σε μια συνεχή ένταση, που αν δεν μπορέσει να την διαχειριστεί, οδηγείται σε απογοήτευση και παραίτηση επαγγελματική και κοινωνική.

Φάση αμυντικής κατάληξης, κατά την οποία ο εργαζόμενος σιγά σιγά απομυθοποιεί τα εργασιακά χαρακτηριστικά και νιώθει αδιαφορία και απέχθεια στους συναδέλφους του.

5.2.3.5 Το μοντέλο των Edelmish & Brodsky (1980)

Σύμφωνα με τους Edelmish & Brodsky (1980), η εξουθένωση προέρχεται από μια σταδιακή απομυθοποίηση των πιστεύω του για την εργασία που ασκεί, που όμως είναι αντίθετη με τις αξίες και τα ιδανικά του εργαζόμενου, Δανιηλίδου, Α. (2013). Περιέγραψαν τέσσερα στάδια ανάπτυξης του εργαζόμενου: Ενθουσιασμός στο ξεκίνημα της εργασίας που όμως φθίνει με τον καιρό και απογοητεύεται. Αμφιβολία και αδράνεια, όπου ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία στην εργασία του και παρόλο που προσπαθεί πάλι και πάλι να επενδύσει στο επάγγελμα, όμως δεν τα ξαναβρίσκει. Απογοήτευση και ματαίωση, όπου ο εργαζόμενος νιώθει αδιέξοδο στην εργασία του, νιώθει μάταιες τις συνεχείς προσπάθειες που κάνει και αποθαρρύνεται. Τέλος απάθεια, όπου ο εργαζόμενος αποφεύγει κάθε ανάληψη ευθύνης, αφού ο ίδιος νιώθει ότι πλέον ότι δεν αποδίδει.

5.2.3.6 Το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1982)

Οι Maslach & Jackson (1982), αναφέρουν ότι το σύνδρομο της εξουθένωσης είναι αποτέλεσμα συνεχούς συναισθηματικής πίεσης και δεν είναι τυχαίο και στιγμιαίο. Περιγράφουν τρεις παράγοντες που επιφέρουν την επαγγελματική εξουθένωση, Δανιηλίδου, Α. (2013).

Συναισθηματική εξάντληση, όπου ο εργαζόμενος, εξαντλείται από την συναισθηματική πίεση και δεν μπορεί να την ανανεώσει. Χαρακτηριστικό σύμπτωμα των στελεχών, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και των ΣΣ, που επιδιώκουν ψηλά πρότυπα και στόχους με συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις.

Αποπροσωποποίηση, όπου ο εργαζόμενος, με ένα μηχανισμό αυτοάμυνας προσπαθεί να απεμπλακεί από τις αρνητικές επιπτώσεις του επερχόμενου στρες, εφαρμόζοντας βιαιότητα, ανάρμοστη συμπεριφορά, υποτιμητική συμπεριφορά έναντι των συναδέλφων ή έναντι των μαθητών στους εκπαιδευτικούς, που συνήθως είναι αβίαστες και άθελά του.

Προσωπική επίτευξη, όπου ο εργαζόμενος, αρχίζει να μην δέχεται το εργασιακό περιβάλλον, μειώνονται η ικανοποίηση και οι προσδοκίες του, με αποτέλεσμα την εξουθένωση.

Οι Maslach & Jackson (1982), θεωρούν ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο της εξουθένωσης και μετά ακολουθούν η αποπροσωποποίηση και η

προσωπική επίτευξη. Σε εκπαιδευτικούς, μια έρευνα των Κολιάδη & Συνερ. (2000), έδειξε ότι υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης και στο συναίσθημα της αποπροσωποποίησης και ακολουθεί η προσωπική επίτευξη σε σχέση με την συναισθηματική εξάντληση και στο συναίσθημα της αποπροσωποποίησης.

5.2.3.7 Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988)

Κατά τη γνώμη τους, το εργασιακό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα, παίζουν ρόλο κατά πόσο θα εξελιχθεί το στρες στον εργαζόμενο, Δανιηλίδου, Α. (2013). Τονίζουν ότι η ύπαρξη της εξουθένωσης είναι λογική, αφού ο άνθρωπος έχει ανάγκη την εργασία, όχι μόνο για βιοποριστικούς λόγους αλλά και για να εκπληρώσει τις ανάγκες του στην κοινωνία. Όταν όμως η εργασία παύει να είναι ικανοποιητική, τότε εμφανίζεται η εξουθένωση. Πρέπει, λοιπόν, τα άτομα να απασχολούνται σε εργασίες ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους και όχι ιδιαίτερα δελεαστικές που κάποια στιγμή θα αποτύχουν και θα έρθει η εξουθένωση.

Αξιολογούν τρεις παραμέτρους της επαγγελματικής εξουθένωσης: την σωματική, την πνευματική, την συναισθηματική. Η αξιολόγηση της εξουθένωσης προκύπτει από την μέτρηση αυτών των παραμέτρων, αλλά δεν είναι αξιόπιστο, γιατί το σύνδρομο της εξουθένωσης είναι πολυδιάστατο και πρέπει να συνυπολογισθούν και άλλοι ανθρώπινοι και εργασιακοί παράγοντες.

5.2.3.8 Το μοντέλο των Shirom- Melament (2003)

Αυτό το μοντέλο επηρεάστηκε πολύ από τη δουλειά της Maslach, της Pines και των συνεργατών τους, Δανιηλίδου, Α. (2013). Βασίζεται στη θεωρία του Hobfoll. S.E. (2001), για τη διατήρηση των πόρων. Χρησιμοποιήθηκε αρκετά στο παρελθόν, για να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση. Αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως συναισθηματική κατάσταση, αποτελούμενη από τρεις παραμέτρους, συνδεδεμένους μεταξύ τους: σωματική κόπωση, συναισθηματική εξάντληση και γνωστική κόπωση.

5.2.3.9 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης Kristensen et al, (2005)

Προτάθηκε από τον Kristensen και τους συνεργάτες του και είναι από τα πιο καινούργια μοντέλα. Είναι αντίθετο από της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI), και θεωρούν ότι έχει αδυναμίες. Αυτό που μετράει το MBI, έχει και αναμφισβήτητα και η επαγγελματική εξουθένωση και αντίθετα η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποκλειστικά η μέτρηση του MBI. Επίσης αναφέρεται μόνο σε επαγγέλματα που έχουν συναναστροφές ανθρώπων. Αρνητικό σημείο για τους Kristensen et al, επίσης, είναι ότι το MBI παίρνει υπόψη του τρεις συνιστώσες (συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη προσωπική επίτευξη, αποπροσωποποίηση). Θεωρούν, λοιπόν, ότι αυτές οι συνιστώσες δεν πρέπει να θεωρούνται ως μέρη του συνδρόμου, αλλά ως αποτελέσματα.

Δημιούργησαν, λοιπόν, ένα μοντέλο που απευθύνεται σε κάθε είδους εργαζόμενο, το οποίο βασίζεται στην προσωπική εξουθένωση, στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εξουθένωση που βασίζεται στην επαφή με τους ανθρώπους. Δικαιολογούν έτσι και την μελλοντική εμφάνιση των συμπτωμάτων της εξουθένωσης.

5.2.4 Εργαλεία μέτρησης του εργασιακού στρες

Οι Maslach & Jackson (1981a,b), είχαν δημοσιεύσει ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, MBI, που βασιζόταν σε τρεις υποκλίμακες (α) συναισθηματική ή σωματική εξάντληση, (που μετρά αισθήματα κόπωσης) (β) μειωμένη παραγωγικότητα (αδυναμία ικανοποίησης των προσωπικών προσδοκιών για την εργασία) και (γ) υπέρ-αποπροσωποποίηση (απώλεια αυτοσεβασμού και ανικανότητα), το οποίο σύντομα θα γινόταν το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης. Περιορίζεται όμως για επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών, δηλαδή σε συγκεκριμένο επαγγελματικό περιβάλλον, που ίσως να μην ισχύουν σε άλλα επαγγέλματα, και έτσι δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά κόρον παντού.

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού χώρου, αναπτύχθηκε μια άλλη εκδοχή του Maslach Burnout Inventory (MBI), το (MBI-Educator Survey-Εκπαιδευτικής Έρευνας), Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Δόθηκε σε αρκετές χώρες με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον και έγιναν έρευνες βάσει αυτού του εργαλείου, για την εκπαίδευση, όπως στη Βόρεια Αμερική (Boles et al.,

2000), στην Ολλανδία (Schaufeli, & van Dierendonck, 1995) και την Ελλάδα (Kantas, 1996).

Ο Δείκτης εργασιακού στρες OSI (Occupational Stress Indicator), έχει εξαιρετικές ψυχομετρικές ιδιότητες και χρησιμοποιείται από πολλά επαγγέλματα. Εστιάζει στις πηγές του στρες, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις στρατηγικές χειρισμού, τις συνέπειες στα άτομα και στους οργανισμούς, Παναγιωτίδου, Α. (2003).

Το PMI (Pressure Management Indicator), επίσης έμπιστο εργαλείο μέτρησης επαγγελματικής εξουθένωσης που μετράει μέσω κλιμάκων, όπως των αποτελεσμάτων (ικανοποίηση, ασφάλεια, άγχος, ανησυχία, εξάντληση), των παραγόντων που οφείλεται το στρες (φόρτο εργασίας, σχέσεις διαπροσωπικές, την ευθύνη διοίκησης, τις απαιτήσεις), των μεταβλητών μετρίασης (αποφάσεις, έλεγχος, στρατηγικές αντιμετώπισης, αξιολόγηση), Παναγιωτίδου, Α. (2003).

5.2.5 Συνέπειες εργαζομένων και στελεχών από το εργασιακό σύνδρομο του στρες, στην ποιότητα εργασίας τους.

Οι Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994), αναφέρουν ότι τα άτομα με σύνδρομο στρες προσφέρουν λιγότερα έως και καθόλου σε σύγκριση με τους άλλους εργαζόμενους. Ο Cox τονίζει ότι οι σημαντικότερες συνέπειες σε έναν οργανισμό από την εμφάνιση του συνδρόμου στρες είναι η παραίτηση, η αποχή, η μη σωστή διαχείριση του χρόνου, οι επερχόμενες συγκρούσεις μεταξύ ομοβάθμιων συναδέλφων, μείωση της απόδοσης και της παραγωγικότητάς του.

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα των συνεπειών του στρες, κάνουμε διάκριση αυτών σε σωματικά, συμπεριφοριστικά, εργασιακά.

Συνέπειες στρες		
Σωματικά συμπτώματα	Συμπεριφορικά συμπτώματα	Εργασιακά συμπτώματα
Ημικρανίες	Ταραχή	Μείωση ικανότητας
Πόνοι στο στομάχι	Παρεξήγηση	Μείωση απόδοσης
Εξάψεις	Αδυναμία	Μείωση ζωτικότητας

Πονοκεφάλους	Αποτυχία	Μείωση ενέργειας
Εξάντληση	Απόθεση	Μείωση επικοινωνίας
Εκνευρισμό	Αδιαφορία	Μείωση ικανότητας λήψης αποφάσεων
Καρδιακές παθήσεις	Δυσκολία συγκέντρωσης	Μείωση δημιουργικότητας-καινοτομίας
Κρίση πανικού	Έλλειψη συγκροτημένης σκέψης	Μείωση παραγωγικότητας
Ήλιγγος	Δυσκολία λήψης αποφάσεων	Ευθυνοφοβία
Υπερκόπωση	Νιώθουν ενόχληση από άλλους	Μείωση επικοινωνίας
Γενικά σωματικά προβλήματα υγείας	Επιθετική συμπεριφορά	Μείωση διαπροσωπικών σχέσεων
Διαταραχές όρασης	Αίσθημα απογοήτευσης	Μείωση κοινωνικότητας
Δερματικά προβλήματα	Θυμός	Μείωση συναδελφικότητας-συνεργασίας
Δυσκολίες αναπνοής	Κακή διάθεση	Μείωση αισθήματος ομαδικότητας
Αυπνίες	Έλλειψη αυτοπεποίθησης	Έλλειψη προσωπικών επιτυχιών
	Αίσθημα μοναξιάς	Επαναπροσδιορίζει τη θέση του
	Αίσθημα κατωτερότητας	Συχνές ξαφνικές άδειες
	Μείωση κοινωνικής ζωής	Χάνουν την παρακίνηση-κίνητρα
	Αίσθημα αδυναμίας	Δεν ικανοποιούνται με τίποτα
	Αποπροσωποποίηση	
	Πιθανή χρήση ουσιών	
	Έντονα οικογενειακά προβλήματα	
	Έντονο και	

	απροσδιόριστο τις περισσότερες φορές το αίσθημα της απειλής	
--	---	--

Πίνακας 4: Συνέπειες στρες

Πηγή : Παναγιωτίδου, Α. (2003).& Μαρία, Μ. (1998) & Αντωνίου (2005)

5.2.6 Τρόποι αντιμετώπισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης

Η αντιμετώπιση του συνδρόμου δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία ούτε είναι δυνατόν από πριν να εντοπιστεί και να καταγραφεί από το ίδιο το άτομο. <<Αν το ίδιο το άτομο αναγνωρίσει την αρνητικότητα στα συναισθήματα που δείχνει, λόγω του στρες, τότε θα έχει κάνει το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση του>>. Καλαϊτζάκη, Α.Ε. & Νέστορος, Ι.Ν. (2002). Έπειτα πρέπει να προσέξει την σωματική του υγεία (διατροφή, ύπνος, άσκηση,κ.α). Συγχρόνως να προσέξει την ψυχική του υγεία, όπως τις αρνητικές σκέψεις, και αυτές που επιτείνουν το στρες, να μάθει να ελέγχει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις απέναντι στα ερεθίσματα, να σκέφτεται θετικά, να ιεραρχεί και να θέτει ρεαλιστικούς στόχους βάζοντας προτεραιότητες, να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του και με χιούμορ.

Ο εργαζόμενος πιθανά να χρειαστεί τη βοήθεια ενός επαγγελματία που θα τον εμπιστευτεί και θα μιλήσει για τον εαυτό του, για να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αξιολογεί τις καταστάσεις της ζωής του. Έτσι το άτομο θα επανενταχθεί στις κοινωνικές ομάδες ομαλά. Επίσης θα πρέπει ο εργαζόμενος να συμμετέχει στις παρέες των συναδέλφων του, για να μοιραστούν όλοι μαζί τους προβληματισμούς τους.

Νιώθοντας και αναγνωρίζοντας, λοιπόν, ο εργαζόμενος ότι υπάρχει κάτι προσδιορίσιμο ή μη που τον κάνει να επιβραδύνει την εργασία του, να αλλάξει την καθημερινότητα του και τις σχέσεις του, να επιβραδύνει την πρόοδό του, τότε το ίδιο το άτομο πρέπει αρχικά να διεγείρει τους μηχανισμούς άμυνας του, εφαρμόζοντας

κάθε δυνατή δραστηριότητα, ώστε να επανέλθει στην σωστή κατ' εκείνον κατάσταση της καθημερινότητάς του, Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001).

Ο Potter. B. (2005), για την αντιμετώπιση του συνδρόμου αναφέρει την αναγκαιότητα δημιουργίας νέων τρόπων αντίληψης και σκέψης, στον εργαζόμενο. Πρέπει δηλαδή να άτομο να αποδεχτεί το πρώτο στάδιο που αναφέραμε, για να συνεχίσει την αντιμετώπιση του. Ο Potter. B., προτείνει να αναπτυχθεί η ικανότητα διαχείρισης του εαυτού με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης του εαυτού του, να αναγνωρίζει την αξία του ακόμα και σε εχθρικά περιβάλλοντα μέσω της αυτοσυγκράτησης, επιβραβεύοντας έτσι τον εαυτό του και ανεβάζοντας το δείκτη αυτοεκτίμησής του. Επίσης, πρέπει να μάθει να ελέγχει το στρες του, κάνοντας εκείνο ακριβώς που τον ευχαριστεί (μπάλες αντιστρες ή ένα αντικείμενο ή ένα χόμπυ ή μια προσωπική ασχολία του, κ.α) που θα τον βοηθήσει να ξεχαστεί και να ηρεμήσει.

Όσον αφορά την εργασία του, το άτομο θα πρέπει να συνεχίσει να βελτιώνει τις αποδόσεις του και να μην νιώθει άγχος. Αυτό θα τον βοηθήσει να αποκτήσει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του, Angermeyer. M.C.(1982). Συγχρόνως ο ίδιος ο εργαζόμενος θα πρέπει να ενδιαφερθεί να αποκτήσει κίνητρα και ενδιαφέρον στην εργασία του, να επιζητά την επιμόρφωση, να τα εφαρμόζει και να νιώθει ικανοποιημένος και αναγνωρίσιμος (υποχρέωση των ΣΣ). Πρέπει ο εργαζόμενος να καταλάβει ότι δεν μπορεί να τα ελέγχει και να τα συντονίζει όλα, αντίθετα η συλλογικότητα εκτός της επιτυχούς εργασίας θα του προσδώσει κίνητρα, θέληση, αισιοδοξία, ικανοποίηση. Τέλος, δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως, «*απέτυχα πάλι*» ή «*δεν πρόκειται να τα καταφέρω*», που του προσθέτουν άγχος και απαισιοδοξία. Αντίθετα να προσθέσει το χιούμορ στην εργασία του, ακόμη και για τα λάθη του, για να αισθάνεται ότι τον αποδέχονται και τον εκτιμούν. Βέβαια για τους εργαζόμενους που δεν καταφέρνουν να προσπεράσουν το σύνδρομο της εξουθένωσης, θα πρέπει να σκεφτούν πολύ σοβαρά την αλλαγή περιβάλλοντος εργασίας τους.

Οι Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986), αναφέρουν ότι στο άτομο πρέπει να υπάρχει αντιστοίχιση των αξιών του και των πιστεύω του απέναντι στις δεσμεύσεις που ο ίδιος βάζει, για να ευοδωθεί η προσπάθεια αντιμετώπισης του στρες, Παναγιωτίδου, Α. (2003).

Οι Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991), στο Παναγιωτίδου, Α. (2003), ορίζουν πέντε μοντέλα αντιμετώπισης του στρες. Την αναζήτηση πληροφοριών αντιμετώπισης, την άμεση επέμβαση στα προβλήματα, την αναχαίτιση της δράσης (Inhibition of action), τις εσωτερικές ψυχικές διεργασίες του ατόμου, την υποστήριξη του οικείου περιβάλλοντος και των συναδέλφων του. Οι Randall, R., Griffiths, A., & Cox, T. (2005), σχολιάζουν ότι η αντιμετώπιση της κατάστασης επιτυγχάνεται με προσαρμογή στην κατάσταση (προσπάθεια αλλαγής στο εργασιακό περιβάλλον, που είναι μοντέλο λήψης αποφάσεων για τους manager που ελαχιστοποιεί το στρες) και με προσαρμογή της κατάστασης (αλλαγή της αντίληψης προσαρμόζοντας τις επιθυμίες του), Παναγιωτίδου, Α. (2003), και ορίζουν ως μοντέλα αντιμετώπισης του στρες την ενέργεια, τις γνώσεις, τις στάσεις, την προσωπικότητα και τις δεξιότητες κοινωνικές, γνωστικές.

Η αυτοαντίληψη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, οι τεχνικές και τα πιστεύω, καθώς και η στάση του απέναντι στα προβλήματα και τις σχέσεις του Σχολικού Συμβούλου αλλά και του κάθε εργαζόμενου, κάνουν αυτούς να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις επιτυχημένα και πιο υπεύθυνα.

Στην εκπαίδευση, τα στελέχη αυτής και οι Σχολικοί σύμβουλοι ιδιαίτερα που έρχονται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους, θα πρέπει να προσαρμόζουν τις μετακινήσεις τους στα σχολεία σε ώρες μη κυκλοφοριακής αιχμής, ιδιαίτερα για τις μητέρες εργαζόμενες. Θα πρέπει να βάζουν συγκεκριμένο χρόνο που θα δέχονται γονείς και εκπαιδευτικούς. Να υπάρχουν συχνά διαλείματα χαλάρωσης. Να προετοιμάζονται από το σπίτι όποτε είναι δυνατόν, αφού η εργασία αυτή παρέχει σίγουρη ασφάλεια, ηρεμία, ικανοποίηση. Όπου είναι εφικτό να καταφεύγουν σε Σύμβουλο Υγείας, για παροχή ασκήσεων τεχνητής χαλάρωσης, για μαθήματα διαχείρισης άγχους. Να επιζητούν συνεχή ενδοεπιμόρφωση, αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας και κλίματος, βελτίωση στις συνθήκες εργασίας, μέσω του διαλόγου. Επίσης να επιζητούν προγράμματα σχεδιασμού της σταδιοδρομίας (career planning). (να διερευνήσουν τις εναλλακτικές λύσεις, όσον αφορά τη σταδιοδρομία τους). Αφορούν κυρίως την εκπαίδευση των ηγετικών στελεχών, σε διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, Παναγιωτίδου, Α., (2003).

Σχηματικά, μπορούμε να συγκεντρώσουμε τα μέτρα αντιμετώπισης του στρες, μέσα από τις μελέτες, τόσο από το ίδιο τον εργαζόμενο όσο και από τον οργανισμό εργασίας του.

Εργαζόμενος/Εργασία	Μέτρα αντιμετώπισης
<p>Η αντιμετώπιση του στρες από τον ίδιο τον εργαζόμενο ή το στέλεχος.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Σωστή διατροφή • Φυσική άσκηση • Ξεκούραση, φιλοσοφία χαλάρωσης • Διαχείριση χρόνου • Σωστή οργάνωση • Επικοινωνία • Υιοθέτηση οράματος • Καταμερισμός αρμοδιοτήτων, πνεύμα ομαδικότητας • Αυξημένη αίσθηση αυτοκριτικής, αυτοαντίληψης, αυτοπεποίθησης, αυτοελέγχου, ειλικρίνειας, • Σωστή οργάνωση προσωπικού χώρου • Αναγνώριση προσωπικών ορίων • Ρεαλισμό και εργασιακή προσαρμογή στο περιβάλλον • Ανάλυση θέσεως εργασίας του ιδίου και των υφισταμένων του • Αναζήτηση υποστήριξης (από φίλους,

	<p>οικογένεια, συνεργάτες, ψυχολόγο)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεδρίες για βελτίωση του τρόπου σκέψης-παροχή συμβουλών
<p>Η αντιμετώπιση του στρες από την εργασία του.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση (Επιμόρφωση) • Αλλαγή Οργανωτικής Κουλτούρας (βελτίωση συνθηκών εργασίας) • Κοινωνικές αξίες (θετική στάση απέναντι στην εργασία) • Προγραμματισμός εργασίας • Μείωση αβεβαιότητας, μέσω προγραμμάτων • Αναγνώριση προσωπικών ορίων • Παροχές όλων των ειδών • Κίνητρα ανάδειξης • Επιτροπή εργασιακού στρες • Συμμετοχική διοίκηση • Αντικειμενική αντιμετώπιση καταστάσεων και όχι συναισθηματική • Αύξηση της συμμετοχής ελέγχου • Όχι παραγκωνισμός των προβλημάτων • Σεβασμός στους εργαζόμενους • Σωστή και έγκυρη πληροφόρηση

	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση θέσεων εργασίας του οργανισμού • Κοινωνική υποστήριξη • Πρόσβαση σε πηγές και αρχεία • Επικοινωνιακή και άμεση ροή-πρόσβαση πληροφοριών • Ανεπτυγμένη οργανωτική κουλτούρα • Ανάπτυξη στρατηγικής (workshop) • Προγράμματα σχεδιασμού της σταδιοδρομίας (career planning). • Προγράμματα διαχείρισης της σταδιοδρομίας (career management)
--	---

Πίνακας 5: Αντιμετώπιση στρες από τον εργαζόμενο και την εργασία του

Πηγή: Raftopoulos, V., Charalambous, A., & Talias, M. (2012) στο Παναγιωτίδου. Α., (2003).

5.2.7 Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στρες στους εκπαιδευτικούς και στους Σχολικούς Συμβούλους, στις μελέτες για την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Ο Dorman. J. (2003), έκανε έρευνα σε 246 εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σχολικό περιβάλλον, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποτελούν παράγοντες που συντελούν πολύ στην επαγγελματική εξουθένωση. Παρόμοια έρευνα που έγινε στη Γαλλία από τους Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009), σε 787 δασκάλους δημοτικών σχολείων έδειξε ότι η προσωπική επίτευξη κάθε εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από την συναισθηματική εξάντληση και επηρεάζεται πολύ αρνητικά από τη σχέση με τους γονείς, Τζίμα, Γ. (2014).

Σε έρευνα στην Αμερική, σε 171 εκπαιδευτικούς, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο βίωναν μεγαλύτερη εξουθένωση από τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν, κυρίως στους άντρες, τόσο η εξάντληση και η απαξίωση ήταν εντονότερη. Αντίθετα από τις γυναίκες που σχημάτιζαν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη, Τζίμα, Γ. (2014). Οι Goddard, R., & Goddard, M. (2006), στο Τζίμα, Γ. (2014), διερεύνησαν την εξουθένωση σε νέους εκπαιδευτικούς, που δήλωναν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, ακόμα και από τα πρώτα δύο χρόνια, λόγω συναισθηματικής εξάντλησης. Σε έρευνα στην Ισπανία το 2004 από τους Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005), έδειξε τη σημαντικότητα των προσωπικών παραγόντων, το χαρακτήρα και την ψυχολογία που επηρεάζουν την εξουθένωση, Τζίμα, Γ. (2014). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, γενικότερα, το στρες είναι η αιτία για το 50%-60% των χαμένων εργάσιμων ημερών και περίπου 5 εκατομμύρια εργατικά ατυχήματα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών ΣΣ. Στην Ελλάδα, ένας από τους πρώτους που εξέτασαν το σύνδρομο burnout ήταν ο Κάντας, Α., (1996). Η έρευνα των Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). σε εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης, για να καταγράψουν το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα από την επαγγελματική τους ικανοποίηση, έδειξε ότι, όταν υπάρχει ασάφεια σχετικά με τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τα οφέλη των εργαζομένων, τότε η εργασιακή δυσαρέσκεια αυξάνεται.

Οι Τσίρος Χ. & Παπαπέτρου Σ.,(2008) ,σ.162, σε έρευνά τους συμπεραίνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται περισσότερο σε άτομα μεταξύ 30 έως 40 ετών, δηλαδή συνήθως στην αρχή της καριέρας, πράγμα που σημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική εμπειρία. Ο Χαραλάμπους, Ε. (2012), σε έρευνά του, έδειξε ότι όσο πιο υψηλή είναι η ακαδημαϊκή μόρφωση, τόσο μειωμένο είναι το αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα στα στελέχη. Επιπλέον οι παντρεμένοι έχουν υψηλότερο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης. Στην ίδια έρευνα, για λογαριασμό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, από τους Πολυχρονόπουλος, Μ. & Παπαστυλιανού, Α. (2007), έδειξαν ότι για την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο κατέχουν η προσωπική επίτευξη, η επίτευξη των στόχων, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη από τη διεύθυνση, ο έλεγχος θυμού, τα χαμηλά επίπεδα

σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου, η οικογένεια και τα υψηλά επίπεδα συντροφικότητας, στο Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επίσης οι γυναίκες παρουσιάζουν συνήθως υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άντρες στην αποπροσωποποίηση Maslach.C, (2001).

Έρευνα η οποία έγινε από τους Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Λ., Κουμπιάς, Λ., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000), σε 320 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης, Τζίμα, Γ. (2014). Επίσης οι Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Μ. Γιαβρίμης, Π. (2002). έκαναν έρευνα σε 411 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα. Έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν βασικές σπουδές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν ανώτατες σπουδές (στελέχη και ΣΣ). Επίσης η αποπροσωποποίηση είναι αυξημένη στους άγαμους εκπαιδευτικούς, ενώ οι έγγαμοι είχαν μεγαλύτερο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης, Τζίμα, Γ. (2014).

Οι Antoniou, Α. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000), διερεύνησαν τις πηγές στρες και την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα σε 110 ειδικούς εκπαιδευτικούς. Παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, μέτρια έως υψηλή συναισθηματική εξάντληση και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης. Όσον αφορά την ηλικία, όσο αυτή αυξάνεται τόσο μειώνεται η αποπροσωποποίηση. Επίσης οι παντρεμένοι παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και τέλος, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας όσο αυτά αυξάνονται, τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης αυξάνονται ενώ της αποπροσωποποίησης μειώνονταν, Τζίμα, Γ. (2014).

Σε έρευνά της η Μούζουρα, Ε. (2005), σε 362 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης από τους άντρες. Επίσης η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης από αυτούς που εργάζονταν σε σχολεία της πόλης. Επίσης όσοι εκπαιδευτικοί είχαν μετεκπαίδευση παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και όσοι εργάζονταν στη περιοχή όπου και έμεναν παρουσίασαν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη. Τέλος όσον αφορά

το ωράριο, οι εκπαιδευτικοί χωρίς πλήρες ωράριο παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τους εκπαιδευτικούς με πλήρες ωράριο, Τζίμα, Γ. (2014).

5.3 Ποιότητα εργασίας και σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης

Η ικανοποίηση και η εξουθένωση είναι συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά το αν συνδέονται ή όχι είναι μια ασαφής κατάσταση, Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν την εξουθένωση ως αιτία της ικανοποίησης Burke, R. J. (1987). & Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Ondrack, M.(1990), ενώ άλλοι πάλι θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση αιτία για την εξουθένωση, Dolan, N. (1987), Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). Είναι λογικό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση θα σχετίζεται αρνητικά με την εξουθένωση και θετικά ίσως με την ικανοποίηση στο οικογενειακό και στο άμεσο περιβάλλον, Burke, R. J., Shearer, J. & Desza, E. (1984).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Jamal, M. & Preena, S. (1998), διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση ήταν σημαντικά συνδεδεμένη, με τη δέσμευση, την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και ειδικότερα με την ικανοποίηση με την αμοιβή, τις σχέσεις με τους συνεργάτες και τους ανωτέρους, Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Η δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού με την εργασία του αυξάνει ανάλογα με την αύξηση των πηγών άγχους και την εξουθένωση που αισθάνεται, ως αιτία χαμηλής ικανοποίησης. Οι Sarros, J. & Sarros, A. (1987), διαπίστωσαν ότι επαγγελματική ικανοποίηση και συγκεκριμένα η θέση και η αναγνώριση του εκπαιδευτικού, παίζει σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση.

Οι διαστάσεις στο μοντέλο Maslach Burnout Inventory (MBI) παρουσιάζουν ισχυρότερη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, στους εκπαιδευτικούς από ότι στους άλλους επαγγελματίες.

Ειδικότερα τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, από μελέτες φάνηκε πως άρχισαν στη δεκαετία του '90 ενώ δεν προϋπήρχαν στη δεκαετία του '80, Kinnunen, U. & Leskinen, E. (1989), όπου ένα μεγάλο ποσοστό υπέφερε από επαγγελματικό άγχος. Υπήρχε σχέση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης η οποία αυξανόταν όσο μεγάλωνε η ηλικία με την μεσαία ηλικία να ανέφερε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από ότι οι νεότεροι.

Μεταξύ των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης, όπως αναφέραμε, Maslach C, Schaufeli (1993), η αποπροσωποποίηση είχε μεγαλύτερη σχέση με την επαγγελματική και εσωτερική ικανοποίηση και μετά ακολουθεί η συναισθηματική εξάντληση και η προσωπική επίτευξη αφού οι απαιτήσεις της εργασίας και ο έλεγχος έπαιξαν διαμεσολαβητικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Επίσης η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση αλλά δεν εμφανίζει σημαντική σχέση με τη μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Ο Scheib, J. W. (2003), ανέφερε ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η μη αξιοποίηση των ικανοτήτων, η ανεπάρκεια πόρων, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων που είναι χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση. Ακόμη, σύμφωνα με τον Locke, E. A. (1976), μερικοί σημαντικοί παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανοποίηση, είναι: να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζομένους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους. Να δίνεται κατά το δυνατόν, μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο και να υπάρχει σαφήνεια ρόλων ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει και να δοθεί έμφαση στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων εντός του εργασιακού χώρου.

Στην Ολλανδία σχετική έρευνα που έγινε από τους van Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. & Maes, S., (2003), έδειξε ότι οι καθηγητές σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις άλλες χώρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, αφού το επάγγελμα κρίθηκε πολύ μοναχικό, με τη διδασκαλία ξεχωριστών δεξιοτήτων σε διαφορετικές αίθουσες και με περισσότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης, στους μεγαλύτερους που υπέφεραν από υψηλότερα ποσοστά εξάντλησης και αποπροσωποποίησης έλλειψη προσαρμοστικότητας, κοινωνική υποστήριξη (από συναδέλφους, ανωτέρους και διοίκηση), Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010).

Στην Αγγλία, παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά απουσιών από την εργασία, πρόωρη συνταξιοδότηση των εκπαιδευτικών, χαμηλές αμοιβές, μειωμένο κύρος, Griva, K. & Joekes, K. (2003), που είχαν σχέση με αυξημένα ποσοστά αποπροσωποποίησης και χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης. Αντίθετα η αντίληψη της σημαντικότητας της εργασίας και οι μειωμένοι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι συσχετίστηκαν με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Όμως οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία παρουσιάστηκαν σε χειρότερη κατάσταση από ότι οι άλλοι Ευρωπαίοι

συνάδελφοι τους, ήταν νεαρότεροι στην ηλικία, με μικρή διδακτική εμπειρία αφού ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων, έχουν χαμηλότερη ψυχολογική ευεξία, υψηλή εξουθένωση και σωματικά προβλήματα, με περισσότερες ώρες εργασίας, άρα και χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην Ελλάδα με την έρευνα των Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003), έδειξαν ότι οι υψηλές απαιτήσεις προέβλεψαν χαμηλή προσωπική επίτευξη, αφού οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εργάζονται κάτω από την πίεση μεγάλων απαιτήσεων, αλλά δεν εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική κόπωση γιατί τα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι επαναλαμβανόμενα και μονότονα, εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, δε γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και υπάρχει μόνιμη εργασιακή σχέση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στην πρώτη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 114 συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων. Στον Πίνακα 6 δίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Από το σύνολο των 114 σχολικών συμβούλων οι 60 (52.6%) ήταν γυναίκες και οι 54 (47.4%) ήταν άντρες. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των σχολικών συμβούλων προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία ήταν έγγαμοι (n=101, 88.6%) και μόλις το 11.4% (n=13) ήταν άγαμοι. Επιπλέον, το 65.3% (n=66) είχαν 2 παιδιά και το 23.7% (n=27) είχαν 1 παιδί. Τέλος, το 71.9% (n=82) των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών και το 25.4% (n=29) ήταν ηλικία 56 έως 65 ετών ενώ μόλις το 2.6% (n=3) ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών.

Πίνακας 6. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Άνδρας	54	47.4%
	Γυναίκα	60	52.6%

Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	101	88.6%
	Άγαμος	13	11.4%
Ηλικία	36-45	3	2.6%
	46-55	82	71.9%
	56-65	29	25.4%

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Από το σύνολο των 114 σχολικών συμβούλων το 44.7% (n=51) είχαν προϋπηρεσία ως σχολικοί σύμβουλοι από 5 έως 8 έτη, το 21.9% (n=25) είχαν προϋπηρεσία ως σχολικοί σύμβουλοι από 9 έως 12 έτη, το 20.2% (n=23) είχαν προϋπηρεσία ως σχολικοί σύμβουλοι κάτω από 4 έτη και το 13.1% (n=15) είχαν προϋπηρεσία ως σχολικοί σύμβουλοι άνω των 12 ετών. Όσον αφορά τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους παρατηρήθηκε ότι το 63.2% (n=72) είχε συνολική υπηρεσία από 30 έως 35 έτη και το 34.2% (n=39) είχε συνολική υπηρεσία από 21 έως 30 έτη ενώ μικρότερο ποσοστό συμμετοχής παρατηρήθηκε για σχολικούς συμβούλους με έτη συνολικής υπηρεσίας κάτω των 20 ετών (n=3, 2.7%). Τέλος, το 61.3% (n=68) ασκούσαν την δραστηριότητα τους σε αστική περιοχή, το 34.2% (n=38) ασκούσαν την δραστηριότητα τους σε ημιαστική περιοχή και το 4.5% (n=5) ασκούσαν την δραστηριότητα τους σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 7. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

		n	%
Προϋπηρεσία ως σχολικός σύμβουλος	1-4	23	20.2%
	5-8	51	44.7%
	9-12	25	21.9%
	12-15	11	9.6%
	15 και άνω	4	3.5%
Συνολικά έτη υπηρεσίας	8-12	1	0.9%
	13-20	2	1.8%
	21-30	39	34.2%
	30-35	72	63.2%
Περιοχή άσκηση δραστηριότητας	Αστική	68	61.3%
	Ημιαστική	38	34.2%

Αγροτική	5	4.5%
----------	---	------

Από τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι το 94.7% (n=108) των σχολικών συμβούλων του δείγματος είχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης ενώ το 90.4% (n=103) ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και το 90.4% (n=103) ήταν απόφοιτοι διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης. Τέλος, το 56.6% (n=64) ήταν κάτοχοι δευτέρου πτυχίου και το 54.4% (n=62) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης.

Πίνακας 8. Ακαδημαϊκά επαγγελματικά προσόντα

	n	%
1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	103	90.4%
2. Δεύτερο Πτυχίο	64	56.6%
3. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	103	90.4%
4. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	108	94.7%
5. Διδακτορικό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	62	54.4%

6.2. Ρόλος του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων του δείγματος. Από τον Πίνακα 9 παρατηρούμε ότι το 59.6% (n=68) των σχολικών συμβούλων αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους πολύ συχνά ενώ το 22.8% (n=26) απάντησε ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους συχνά. Επιπλέον, από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι

σχολικοί σύμβουλοι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας τους (M.T.=4.42, T.A.=0.77). Επιπλέον, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προέκυψε ότι το 44.7% (n=51) απάντησε ότι έχουν πραγματοποιήσει τους στόχους, ή το όραμά τους, ή μέρος αυτών συχνά. Παρόμοια, το 36.8% (n=42) απάντησε ότι έχουν πραγματοποιήσει τους στόχους, ή το όραμά τους, ή μέρος αυτών πολύ συχνά. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν πραγματοποιήσει τους στόχους, ή το όραμά τους, ή μέρος αυτών σε πολύ μεγάλο βαθμό (M.T.=4.12, T.A.=0.85).

Όσον αφορά την σχέση τους και την συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές το 43% (n=49) είναι συχνά αποδοτική και ευχάριστη ενώ το 35.1% (n=40) απάντησε ότι η σχέση τους και η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές είναι πολύ συχνά αποδοτική και ευχάριστη. Αντίθετα, μόλις το 3.5% (n=4) απάντησε ότι σπάνια είναι αποδοτική και ευχάριστη. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η σχέση τους και η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές είναι πολύ αποδοτική και ευχάριστη (M.T.=4.10, T.A.=0.82).

Παρόμοια, όσον αφορά την σχέση τους και την συνεργασία με τους συναδέλφους τους το 40.4% (n=46) απάντησαν ότι είναι πολύ συχνά ικανοποιητική και το 39.5% (n=45) απάντησε ότι η σχέση τους με τους συναδέλφους είναι συχνά ικανοποιητική. Αντίθετα, μόλις το 3.5% (n=4) απάντησε ότι η σχέση με τους συναδέλφους είναι σπάνια ικανοποιητική. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι πολύ ικανοποιημένοι από την σχέση τους και την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους (M.T.=4.17, T.A.=0.83).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν θεωρούν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται και το 53.5% (n=61) απάντησε ότι η εργασία τους συχνά αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται και το 24.6% (n=28) απάντησε ότι εργασία τους πολύ συχνά αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται. Από την μέση τιμή της ερώτησης μπορούμε να πούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η εργασία τους αρκετά συχνά αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται (M.T.=4.02, T.A.=0.70). Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι διαφωνούν με το ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται αρνητικά από το περιβάλλον που απευθύνονται (M.T.=1.98, T.A.=0.74).

**Πίνακας 9. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο**

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	M.T. (T.A.) ¹
Αισθάνεστε ικανοποιημένος με την έως τώρα εργασία σας;	n	0	0	20	26	68	4.42
	%	0.0%	0.0%	17.5%	22.8%	59.6%	(0.77)
Έχετε πραγματοποιήσει τους στόχους σας, ή το όραμά σας, ή μέρος αυτών, στην έως τώρα εργασία σας;	n	0	7	14	51	42	4.12
	%	0.0%	6.1%	12.3%	44.7%	36.8%	(0.85)
Η σχέση σας και η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές σας, είναι αποδοτική και ευχάριστη;	n	0	4	21	49	40	4.10
	%	0.0%	3.5%	18.4%	43.0%	35.1%	(0.82)
Η σχέση και η συνεργασία με τους συναδέλφους σας θεωρείται ότι είναι ικανοποιητική;	n	0	4	19	45	46	4.17
	%	0.0%	3.5%	16.7%	39.5%	40.4%	(0.83)
Πιστεύετε ότι η εργασία σας αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνεστε;	n	0	1	24	61	28	4.02
	%	0.0%	0.9%	21.1%	53.5%	24.6%	(0.70)

¹ M.T.=Μέση Τιμή, T.A.=Τυπική Απόκλιση

	n	23	76	12	0	3	
Πιστεύετε ότι η εργασία σας αναγνωρίζεται αρνητικά από το περιβάλλον που απευθύνεστε;							1.98 (0.74)

Από τον Πίνακα 10 παρατηρούμε ότι το 31.6% (n=36) των σχολικών συμβούλων σπάνια αισθάνονται εκνευρισμένοι για διάφορα πράγματα λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρουν ενώ το 24.6% (n=28) απάντησε ότι δεν εκνευρίζεται γι' αυτό το λόγο ποτέ. Είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους πολύ συχνά ενώ το 22.8% (n=26) απάντησε ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους συχνά. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια αισθάνονται εκνευρισμένοι για διάφορα πράγματα λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρουν (M.T.=2.31, T.A.=1.02). Επιπλέον, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προέκυψε ότι το 65.8% (n=75) απάντησε ότι σπάνια ή ποτέ αισθάνονται εγκλωβισμένοι από την δουλειά που κάνουν καθώς τους αποσπά πολύ προσωπικό χρόνο. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια αισθάνονται εγκλωβισμένοι από την δουλειά που κάνουν καθώς τους αποσπά πολύ προσωπικό χρόνο. (M.T.=2.27, T.A.=1.27). Παρόμοια, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προκύπτει ότι το 48.2% (n=55) σπάνια ή ποτέ επηρεάζονται από την εργασίας τους σε θέματα που αφορούν την οικογένεια. Επίσης, μόλις το 11.4% (n=13) δήλωσε ότι η εργασία τους επηρεάζει την σχέση με την οικογένεια τους συχνά ή πολύ συχνά. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια επηρεάζονται από την εργασία τους σε θέματα που αφορούν την οικογένεια τους (M.T.=2.35, T.A.=1.27).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους για την εργασία που προσφέρουν και από την ανάλυση των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση προέκυψε ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι (M.T.=2.19, T.A.=1.28). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι το 43% (n=49) κάποιες φορές αισθάνονται κουρασμένοι τον περισσότερο καιρό λόγω της εργασίας τους ενώ το 38.7% (n=44) απάντησε ότι αυτό ισχύει σπάνια ή καθόλου.

Από την μέση τιμή μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το σχολικοί σύμβουλοι μερικές φορές αισθάνονται κουρασμένοι λόγω της εργασίας τους (M.T.=2.79, T.A.=1.04).

Τέλος, το 76.3% (n=87) των σχολικών συμβούλων απάντησε ότι συχνά ή πολύ συχνά νιώθουν ικανοποιημένοι λόγω της εργασίας τους. Ενώ το 23.7% (n=27) απάντησε ότι αυτό ισχύει κάποιες φορές. Τέλος, από την μέση τιμή μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το σχολικοί σύμβουλοι πολύ συχνά αισθάνονται ικανοποιημένοι λόγω της εργασίας τους (M.T.=4.04, T.A.=0.72).

Πίνακας 10. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο ου σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	M.T. (T.A.)
n	28	36	43	1	6	
Λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρετε, κάποιες φορές αισθάνεστε εκνευρισμένος/η, για διάφορα πράγματα.	% 24.6%	31.6%	37.7%	0.9%	5.3%	2.31 (1.02)
n	39	36	18	11	10	
Αισθάνομαι εγκλωβισμένος/η από τη δουλειά μου και μου αποσπά πολύ προσωπικό χρόνο.	% 34.2%	31.6%	15.8%	9.6%	8.8%	2.27 (1.27)
n	35	20	46	10	3	
Η εργασία σας έχει επηρεάσει τη σχέση σας με την οικογένειά σας;	% 30.7%	17.5%	40.4%	8.8%	2.6%	2.35 (1.09)
n	48	20	34	0	12	2.19

Η αμοιβή σας πιστεύετε ότι είναι ικανοποιητική για την εργασία σας;							(1.28)
	%	42.1%	17.5%	29.8%	0.0%	10.5%	
	n	11	33	49	11	10	
Λόγω της εργασίας, νιώθετε κουρασμένος/η, τον περισσότερο καιρό;							2.79
	%	9.6%	28.9%	43.0%	9.6%	8.8%	(1.04)
	n	0	0	27	55	32	
Λόγω της εργασίας, νιώθετε ικανοποιημένος/η, τον περισσότερο καιρό;							4.04
	%	0.0%	0.0%	23.7%	48.2%	28.1%	(0.72)

Από τον Πίνακα 11 παρατηρούμε ότι το 85.1% (n=97) των σχολικών συμβούλων νιώθουν δημιουργικοί συχνά ή πολύ συχνά ενώ το 14.9% (n=17) απάντησε ότι νιώθουν δημιουργικοί μερικές φορές. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό δημιουργικοί (M.T.=4.36, T.A.=0.73). Επιπλέον, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προέκυψε ότι το 43% (n=49) απάντησε ότι μερικές φορές νιώθουν αγχωμένοι ενώ το 31.6% (n=36) απάντησαν ότι νιώθουν άγχος σπάνια ή ποτέ και το 25.4% (n=29) απάντησαν ότι νιώθουν άγχος συχνά ή πολύ συχνά. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι μερικές φορές νιώθουν άγχος (M.T.=2.89, T.A.=1.14). Παρόμοια, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προκύπτει ότι όλοι (n=114) συχνά ή πολύ συχνά αισθάνονται σιγουριά για τις καθοδηγητικές τους δεξιότητες. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι πιστεύουν ότι σε πού μεγάλο βαθμό αισθάνονται σιγουριά για τις καθοδηγητικές τους δεξιότητες (M.T.=4.50, T.A.=0.50).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι σχολικοί σύμβουλοι αισθάνονται ματαιωμένοι από το σύστημα στο χώρο εργασίας τους και από την ανάλυση των

απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση προέκυψε ότι μερικές φορές αισθάνονται ματαιωμένοι (M.T.=2.82, T.A.=0.94). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 32.5% (n=37) συχνά αισθάνονται ευχαριστημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους και το 11.4% (n=13) πολύ συχνά αισθάνονται ευχαριστημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους. Τέλος, το 28.1% (n=32) απάντησε αισθάνονται ευχαριστημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους σπάνια ή ποτέ. Από την μέση τιμή στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι κάποιες φορές αισθάνονται ευχαριστημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους (M.T.=3.23, T.A.=1.07).

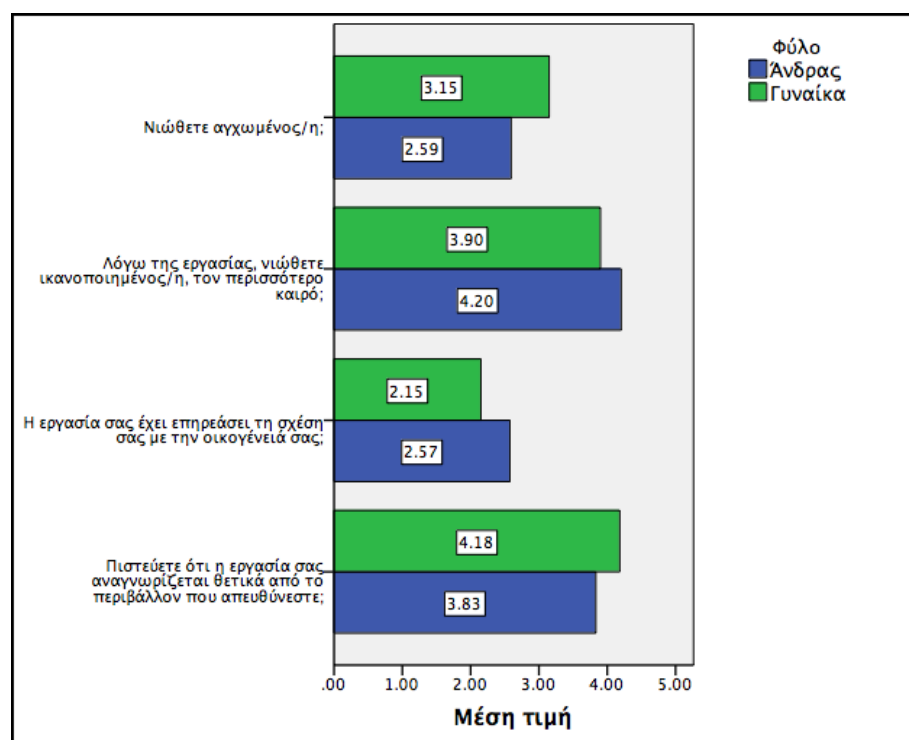
Πίνακας 11. Περιγραφικά στοιχεία για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	M.T. (T.A.)
	n	0	0	17	39	58	4.36
Νιώθετε δημιουργικός/η;	%	0.0%	0.0%	14.9%	34.2%	50.9%	(0.73)
	n	17	19	49	18	11	2.89
Νιώθετε αγχωμένος/η;	%	14.9%	16.7%	43.0%	15.8%	9.6%	(1.14)
	n	0	0	0	57	57	4.50
Αισθάνεστε σιγουριά για τις καθοδηγητικές σας δεξιότητες;	%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	(0.50)
	n	4	39	56	4	11	2.82
Αισθάνομαι ματαιωμένος/η με το σύστημα στο χώρο εργασίας μου.	%	3.5%	34.2%	49.1%	3.5%	9.6%	(0.94)
	n	5	27	32	37	13	3.23
Αισθάνομαι ευχαριστημένος/η με το σύστημα στο χώρο εργασίας μου.	%	4.4%	23.7%	28.1%	32.5%	11.4%	(1.07)

6.3. Διαφοροποίηση του ρόλου του σχολικού συμβούλου Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιότητα εργασίας στο σύγχρονο σχολείο ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους

Στην συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανή διαφοροποίηση των απόψεων των σχολικών συμβούλων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε (1) ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και (2) η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA). Για λόγους ευκολίας και έκτασης των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

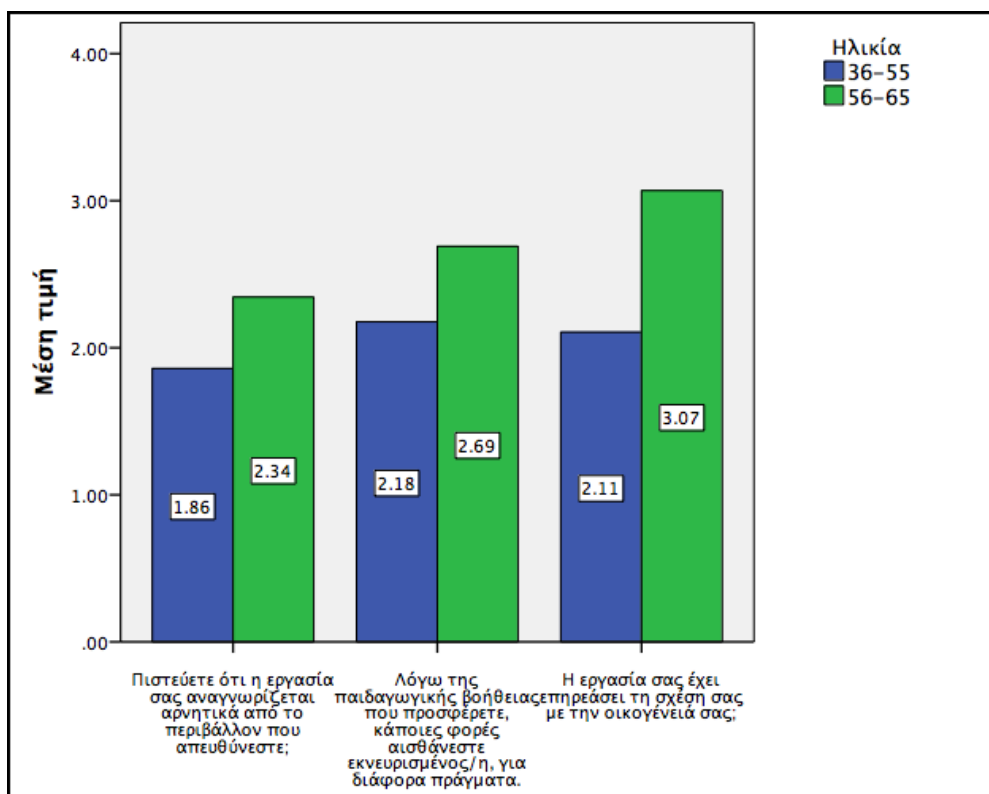
Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς το φύλο των σχολικών συμβούλων προέκυψαν 4 στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πρώτη αφορούσε το κατά πόσο η εργασία τους αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται ($t(112)=-2.726, p=0.007<0.05$), η δεύτερη αφορούσε το κατά πόσο η εργασία τους επηρεάζει την σχέση τους με την οικογένεια τους ($t(112)=2.108, p=0.037<0.05$), η τρίτη αφορούσε το κατά πόσο λόγω της εργασίας τους νιώθουν ικανοποιημένοι τον περισσότερο καιρό ($t(112)=2.286, p=0.024<0.05$) και η τέταρτη αφορούσε το κατά πόσο νιώθουν αγχωμένοι ($t(112)=-2.670, p=0.009<0.05$). Οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται διαγραμματικά στο Γράφημα 1.



Γράφημα 3. Διαγραμματική απεικόνιση των στατιστικών σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο

Από το Γράφημα 1 προκύπτει ότι οι άντρες (Μ.Τ.=4.20, Τ.Α.=1.12) νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι λόγω της εργασίας τους σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Τ.=3.90, Τ.Α.=1.03). Επιπλέον, οι άντρες (Μ.Τ.=2.57, Τ.Α.=1.03) αισθάνονται ότι η εργασία τους έχει επηρεάσει σε μεγαλύτερο βαθμό την σχέση τους με την οικογένεια τους σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Τ.=2.15, Τ.Α.=0.98). Αντίθετα, οι γυναίκες (Μ.Τ.=3.15, Τ.Α.=1.12) αισθάνονται περισσότερο αγχωμένοι σε σύγκριση με τους άντρες (Μ.Τ.=2.59, Τ.Α.=0.96). Τέλος,, οι γυναίκες (Μ.Τ.=4.18, Τ.Α.=1.14) πιστεύουν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνονται σε σύγκριση με τους άντρες (Μ.Τ.=3.83, Τ.Α.=1.12).

Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς την ηλικία των σχολικών συμβούλων προέκυψαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πρώτη αφορούσε το κατά πόσο η εργασία τους αναγνωρίζεται αρνητικά από το περιβάλλον που απευθύνονται ($t(112)=-3.172$, $p=0.002<0.05$), η δεύτερη αφορούσε το κατά πόσο αισθάνονται εκνευρισμένοι για διάφορα πράγματα λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρουν ($t(112)=-2.380$, $p=0.019<0.05$) και η τρίτη αφορούσε το κατά πόσο η εργασία τους επηρεάζει την σχέση τους με την οικογένεια τους ($t(112)=-4.441$, $p=0.000<0.05$) Οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται διαγραμματικά στο Γράφημα 2.



Γράφημα 3. Διαγραμματική απεικόνιση των στατιστικών σημαντικών διαφορών ως προς την ηλικία

Από το Γράφημα 2 προκύπτει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι ηλικίας από των 56 έως 65 (Μ.Τ.=2.34, Τ.Α.=1.01) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται αρνητικά από το περιβάλλον που απευθύνονται σε σύγκριση με τους σχολικούς συμβούλους ηλικίας 36 έως 55 ετών (Μ.Τ.=1.86, Τ.Α.=0.99). Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι ηλικίας από των 56 έως 65 (Μ.Τ.=2.69, Τ.Α.=1.12) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό εκνευρισμένοι για διάφορα πράγματα λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρουν σε σύγκριση με τους σχολικούς συμβούλους ηλικίας 36 έως 55 ετών (Μ.Τ.=2.18, Τ.Α.=1.05). Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι ηλικίας από των 56 έως 65 (Μ.Τ.=3.07, Τ.Α.=1.19) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το ότι η εργασία τους επηρεάζει την σχέση με την οικογένεια τους σε σύγκριση με τους σχολικούς συμβούλους ηλικίας 36 έως 55 ετών (Μ.Τ.=2.11, Τ.Α.=0.91).

Τέλος, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των σχολικών συμβούλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συμπεράσματα

Αναφέραμε, στο θεωρητικό μέρος, ότι οι οντολογικές θεωρίες επιχειρούν να ερευνήσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων για ικανοποίηση και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές θεωρίες, ότι εστιάζονται στις συμπεριφορές και στις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση.

Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να δημιουργήσει από μικρή ηλικία ένα υπόβαθρο, τόσο αξιακό, όσον αφορά τις στάσεις ζωής του, όσο και τυπικό-κοινωνικό που αφορά τα προσόντα του, τυπικά και κοινωνικά. Κτίζοντας, λοιπόν, τέτοιο προφίλ, τις περισσότερες φορές ανταμείβεται με ικανοποίηση στην εργασία του και λιγότερες φορές που νιώθει εξουθένωση-άγχος, λόγω απρόβλεπτων καταστάσεων. Έχει όμως τη δύναμη και τον αυτοέλεγχο να τα αντιμετωπίσει και να τα προσπεράσει, γιατί αυτή η δυσκολία λειτουργεί ως κίνητρο σε αυτόν και όχι ως μια στρεσογόνα αρνητική πηγή.

Έτσι, λοιπόν, ένα στέλεχος σαν τον ΣΣ, που πρέπει να ανήκει σε <<τέτοιου είδους>> ανθρώπων και να πιστεύει στις αξίες και στην προσφορά του στην παιδεία, θα πρέπει να έχει εκτός από τα τυπικά προσόντα, ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, δεξιότητες, παρορμητικότητα, αίσθηση ευθύνης, αποδοχή, αίσθημα παρακίνησης, βαθιά επιστημονική γνώση στη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων, αυτοέλεγχο. Η επαγγελματική ικανοποίηση του ΣΣ εστιάζεται μέσα σε αυτά και επηρεάζεται από τον βαθμό δίκαιης μεταχείρισης που λαμβάνει σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εργαζόμενους.

Αντιθέτως ο συνδυασμός πολλών εξωτερικών παραγόντων του προσωπικού περιβάλλοντος, αλλά και του εργασιακού, μπορεί να επιφέρει εργασιακή εξουθένωση, όμως η ιδιοσυγκρασία του, οι στάσεις ζωής, η ψυχολογική στήριξη, η διάθεσή του και το επίπεδο αυτοπραγμάτωσης, μπορούν να επαναφέρουν αυτόν στην ενεργό δράση, με την κατάλληλη αντιμετώπισή τους και να κτίσουν την ικανοποίησή του, Haldane (1981), ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς αυτοάμυνάς τους.

Βλέπουμε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων ότι το 95,5% των ΣΣ, εργάζονται σε αστική και ημιαστική περιοχή και το 94,75 % αυτών κατέχουν το λιγότερο, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εξειδίκευσης, το οποίο σημαίνει ότι έχει την

απαιτούμενη επιστημονική γνώση. Αυτοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους πολύ συχνά, τουλάχιστον το 59,6 %, και μόνο το 36,8% αυτών έχει πραγματοποιήσει τους στόχους του. Το υπόλοιπο 22,8% αυτών προσπαθεί να ενταχθεί στο σύστημα και αντιμετωπίζει προβλήματα στο εργασιακό του περιβάλλον. Σίγουρα εδώ μπαίνει ο δημογραφικός παράγοντας και το φύλο, αφού περισσότερο οι άνδρες με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας νιώθουν ικανοποιημένοι από ότι οι γυναίκες, που εμφανίζουν συμπτώματα εργασιακής κόπωσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία των ανδρών ΣΣ, που στις ηλικίες 56-65 δέχονται έναν αρνητισμό από το εργασιακό τους περιβάλλον, που μεταφέρεται στην οικογένειά τους και στο περιβάλλον, σε σχέση με τους νεότερους τους. Επίσης και οι γυναίκες ΣΣ σε μεγαλύτερες ηλικίες δείχνουν περισσότερο εκνευρισμό. Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995), προέκυψε ότι οι γυναίκες στελέχη ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό αφού θεωρούν τη δημιουργία καλού κλίματος, βασικό στόχο ενός καλού στελέχους, απ' ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους που κουράζονται πιο γρήγορα.

Μόνο το 32,5% αισθάνονται ικανοποιημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους. Αυτοί θα ήθελαν βελτίωση των συνθηκών εργασίας, με την απόδοση σε παροχές κοινωνικές, οικονομικές, εργασιακές, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος. Παρόλα αυτά το 85,1% αυτών, νιώθουν προσωπικά δημιουργικοί, αφού πιστεύουν ότι πολλές φορές η προσπάθειά τους στο χώρο εργασίας και στο σπίτι είναι περισσότερο προσωπική παρά συλλογική και καθόλου υποστηρικτική από το κράτος, αφού το 53,5 % αυτών νιώθουν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον και τις σχέσεις με τους φορείς. (32,5 % μόνο απάντησαν ότι αισθάνονται ευχαριστημένοι με το σύστημα στο χώρο εργασίας τους) που περιμένουν.

Σύμφωνα με την Αλβανού, Κ.(2014), κάποιοι παράγοντες που επιφέρουν ικανοποίηση δεν προσμετρώνται καθόλου, (κρατική απουσία), όπως συμμετοχή σε ομαδικά ασφαλιστικά προγράμματα, ασφαλείς και υγιεινές συνθήκες εργασίας, η δίκαιη αμοιβή, ευκαιρίες, ελευθερία στο χώρο εργασίας, επιμορφώσεις, καλός βιοτικός χώρος εργασίας, ένταξη των παιδιών των εργαζόμενων μητέρων σε παιδικούς σταθμούς, επιβραβεύσεις, υλικές παροχές, αυστηρή τήρηση στην ποιότητα εργασίας, αυτονομία, χορήγηση αρμοδιοτήτων ευθύνης, παροχή συμβουλών ψυχολογίας, άμεση ιατρική φροντίδα, σωστό χωροταξικό περιβάλλον εργασίας, κ.α .

Έτσι σε κάθε ευκαιρία, Χατζηδάκη, Α. (2011), ο ΣΣ μόνος του, δείχνει τις δυνατότητες που έχει και την γνώση και ευελιξία στην εργασία του, αναπτύσσει επικοινωνιακές ικανότητες με τους συναδέλφους του, προφορικές, γραπτές, επιζητά την επιμόρφωσή μόνος του με δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, δείχνει ενδιαφέρον και είναι υπερήφανος για αυτό που κάνει και το κάνει καλά. Δηλαδή ο ΣΣ, πρέπει να κατέχεται από: Αυτονομία, Αντίληψη, Δημιουργικότητα, Δύναμη, Κύρος,

Εξάλλου στις σχέσεις τους με τις προϊστάμενες αρχές τους το 78,1 % φαίνεται ότι διατηρεί πολύ καλές έως άριστες σχέσεις , το οποίο όμως δεν διευκρινίζεται σε τι τομέα ακριβώς τοποθετείται αυτή η σχέση, γνωστικό, εργασιακό, κοινωνικό; Το ίδιο φαίνεται και στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων τους, αφού το 79,9% αυτών τις αποδίδει πολύ καλές έως άριστες. Θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί πού ακριβώς πότε και πώς τοποθετείται αυτή η σχέση, φαινομενική ή αληθινή και ίσως να είναι αφορμή για μια μελλοντική εργασία.

Το στέλεχος και ιδιαίτερα ο ΣΣ πρέπει να ψάχνει για λύσεις, όπως κοινωνική υποστήριξη, αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων, καλύτερη διαχείριση χρόνου, έλεγχο προτεραιοτήτων, να ενεργοποιεί στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση του εργασιακού στρες, τις οποίες και χρησιμοποιεί. Markham, P., Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). Δεν γνωρίζουν η πλειοψηφία των ΣΣ, εφαρμοσμένη ψυχολογία και στρατηγικά μέτρα αντιμετώπισης του στρες, παρά μόνο εμπειρικά, από τον εργασιακό τους χώρο, (αφού δεν υπάρχει επιμόρφωση), που όμως είναι και η ουσιαστική βοήθεια του ΣΣ, στους εκπαιδευτικούς.

Το 43% αυτών μερικές φορές αισθάνονται κουρασμένοι, λόγω της εργασίας τους που αποδίδεται στην επαναληπτικότητα, στις διαρκείς παραινέσεις και παροτρύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς και ελάχιστοι εφαρμόζουν ή ακόμη και συνεργάζονται με τους ΣΣ.

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε επόμενη φάση της εργασίας μας θα πρέπει να γίνει διεξοδική ποσοτική και ποιοτική έρευνα, σε μεγαλύτερο δείγμα , όπου θα αναλύσουμε και θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματά της με την θεωρητική προσέγγιση η οποία και θα εμπλουτιστεί. Και αυτό γιατί οι πολιτιστικές, κοινωνικές, διοικητικές, γνωστικές, αλλαγές, είναι

καθημερινές σε όλο τον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στα στελέχη αυτής των Σχολικών Συμβούλων που μελετάμε.

Κάποιες προτάσεις αφορούν πολύ συγκεκριμένα πράγματα, όπως πώς θα ήθελαν το είδος του εργασιακού χώρου, την συνεργασία, τι είδους παροχές, πώς θα ήθελαν την στήριξη τους από το κράτος, περιορισμό της ευθύνης σε λιγότερα σχολεία και εκπαιδευτικούς,

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

8.1 Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013), *Το επαγγελματικό άγχος*,
<http://moodle.lll.unic.ac.cy/mod/resource/view.php?id=20869>, Ανακτήθηκε 2/7/2017

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,(2013), *Η επαγγελματική εξουθένωση*, στην ιστοσελίδα:<http://moodle.lll.unic.ac.cy/mod/resource/view.php?id=20868>, Ανακτήθηκε 2/7/2017

Αμαραντίδου, Σ. Α. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών,
<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτήθηκε 12/8/2017.

Ανδριώτη Αθηνά, Παναγιωτάκης Αλέξανδρος: << *Το άγχος και οι συνέπειες του στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών*>> περιοδικό: Scientific Journal Articles ,Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, εκδόσεις Vnapharm

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.*

Αργυροπούλου, Κ. (1998). *Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.106, σελ. 101-104.

Αλβανού, Κ. (2014). Σύγκριση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής: μια διερευνητική μελέτη,
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16043>, Ανακτήθηκε 7/7/2017

Βασιλόπουλος Στέφανος Φ, Πανεπιστήμιο Πατρών (2012): *Η Επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Hellenic Journal of Psychology, Vol. 9 (2012), (pp. 18-44)

Βάρβογλη Α. (2006). *Η νευροψυχολογία του στρες στην καθημερινή ζωή*. Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα,

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation), (σελ. 49-93)

Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση.* Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου, σ. 34

Γραμματικού, Κ. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτο-βάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας,* στο Μορφονιός Ανδρέας, ΤΕΙ Πειραιά, (Ιούνιος 2016) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων, στο εργασιακό περιβάλλον*

<http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1>, (σελ.11-36).

Γκοβάρης Χρήστος & Ιωάννης Ρουσσάκης. *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση,* ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα (2008), σελ. 34-53

Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 72-87, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9821>, Ανακτήθηκε 8/7/2017

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης,* <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf>, Ανακτήθηκε 2/8/2017

Δελιχάς, Μ. (2011), *Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι στην εργασία: Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης,* στην ιστοσελίδα: <http://www.yrakp.gr/uploads/docs/5522.pdf> , Ανακτήθηκε 2/7/2017

Δ.Ο.Ε. (1985), *Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, εκδ. Δ.Ο.Ε., Αθήνα.

Δ.Ο.Ε (1998). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο: *12ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ.* Χίος: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.

Δρούλια Θεοδώρα -Φώτης Πολίτης: *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης,* ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα (2008), σελ.169-170

Δημητρόπουλος Ε. (1984): *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία, Αξιολόγηση, αποτυχία, απόρριψη στο σχολείο,* εκδ. Γλάρος, Αθήνα, , σ. 46

Δημητρόπουλος Ε., (1998), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γρηγόρη

Δημητριάδης Σπυρίδων,<https://scholar.google.gr>, 6 th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, Loutraki, Greece – PROCEEDINGS, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Τόμ. 6, Αρ. 1Α (2011), << Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης>>

Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2016). *Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Διεθνές

- Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α), <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/691>, Ανακτήθηκε 8/7/2017
- Εμμανουηλίδου, Μ. Π. (2016).** Οι ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής κρίσης.
- Ζαΐμη, Χ. (2007).** Ο σχολικός σύμβουλος, όψεις της ελληνικής πραγματικότητας: ο ρόλος τους, οι απόψεις και τα προβλήματα: η περίπτωση των σχολικών συμβούλων στο 7ο γραφείο ΠΕ Ηλιούπολης και στο 1ο γραφείο ΠΕ Καλλιθέας, <https://arothesis.eap.gr/handle/repo/20250>, Ανακτήθηκε 14/7/2017
- Ζαβλανός Μ., (1991),** *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμος Α', εκδ. Ίων, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2002).** Οργανωτική συμπεριφορά. *Σταμούλη Αθήνα*
- Ζαβλανός, Μ. (2003),** Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα
- Ζαβλανός, Μ. (1998).** Μάνατζμεντ. *Αθήνα, Εκδόσεις: Έλλην.*
- Ζαμπέτα Εφ., (1994),** *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 1974 -1989*, εκδ. Θεμέλιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012),** *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση, από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραγεώργος, Δ. (1994).** Η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (11), 97-108, <https://eudml.org/doc/236448>, Ανακτήθηκε 13/7/2017.
- Κάντας, Α. (1998).** *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (1996).** *Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας*. Τόμος, 3, 71-85.
- Κάντας Α. και Χατζή Α., (1991),** Ψυχολογία της εργασίας, Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, εκδόσεις ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σελ. 224
- Κάντας Α. (1993)** “Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία: Μέρος 2ο: Επιλογή- Αξιολόγηση Προσωπικού”, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, σελ.114
- Καντάς, Α. (1995), & Ψυχολογία, Ο. Β. Μέρος 3ο, ζ' έκδοση.** Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ 103.
- Κατσανέβας, Θ. (1997).** Οικονομικά της εργασίας και των εργασιακών σχέσεων: η εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 91(91), 3-13.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006).** Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5-19, http://www.isotitaepaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantarzi_E_H_symmetoxi_ton_dyo_reduce.pdf, Ανακτήθηκε 17/7/2017
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (2002).**—Texts, M. E. E. Treharne.—Cambridge, 142 p. 494.
- Καντας, Α., (1995),** *Οργανωτική- βιομηχανική ψυχολογία, Τόμος Γ*, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Καστάνη, Κ., 2010. *Σύνδρομο burnout ή εγκεφαλική υπερφόρτωση*
http://www.psychologikosfaros.gr/article_det.asp?artid=1240 , Ανακτήθηκε 4/7/201

Κάμτσιος Σπυρίδων & Θωμάς Λώλης. (<https://scholar.google.gr> -<http://epublishing.ekt.gr> | e-Publisher: EKT | Downloaded at 28/11/2016 10:11) *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Τόμος 9 (2016) << Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων >>*

Κουλουμπαρίτση, Α.(2012). *Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα*, στην ιστοσελίδα: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf, Ανακτήθηκε 17/7/2017

Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Έ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός* (3η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2015). *Ο ρόλος και το έργο των Σχολικών Συμβούλων στο πλαίσιο του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/204/1.%20CE%9F%20CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%20CE%BA%CE%B1%CE%B9%20CF%84%CE%BF%20CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%20CF%84%CF%89%CE%BD%20CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD%20CF%83%CF%84%CE%BF%20CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20CF%84%CE%BF%CF%85%20CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20152-2013%20CE%B3%CE%B9%CE%B1%20CF%84%CE%B7%CE%BD%20CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20CF%84%CF%89%CE%BD%20CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1~1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτήθηκε 19/7/2017

Κιλιπύρης Φώτης, (2016), *Μεθοδολογίες Έρευνας στην Εκπαίδευση*, ΤΕΙΘ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, για το ΜΠΣ Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Κοσμοπούλου, Α.Β. *Η εξουθένωση του εκπαιδευτικού*. Στο: http://www.avkosmopoulos.gr/gr_pdf/burnout-ekpraidetikou.pdf Ανακτήθηκε, 23/7/2017

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Α., Κουμπιάς, Α., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000). *Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος.

Λαζαρίδης, Ι., (2005) *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*. Πρακτικά 2^{ου} πανελληνίου συνεδρίου «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», 2-4/12/2005, Άρτα

Κολιάδης Ε., Μυλωνάς Κ.Α, Κουμπιάς Ε.Α., Τσιναρέλλης Γ., Βαλσάμη Ν., & Βάρφη Β., *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, τ.1,30-39.

Καλαϊτζάκη, Α.Ε. & Νέστορος, Ι.Ν. (2002). Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις ατόμων με ψυχωσικά συμπτώματα: Περιγραφή και αξιολόγηση βάσει της θεωρίας του Διαπροσωπικού Οκταγώνου. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμέλεια), Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Τόμος Β΄: Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός (σελ. 140-163).

Μαρία, Μ. (1998). Αξιοποίηση προσωπικού μέσω ανάπτυξης στελεχών, σ.58-64
http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2054/LOGIST_0747.pdf?sequence=1, Ανακτήθηκε 11/8/2017

Μουρκογιάννη Κρυσταλλία. <https://scholar.google.gr>
<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/292>, Ανακτήθηκε 11/7/2017

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμ. 2014, Αρ. 2 <<Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής>>

Μουρατίδου Μαγδαληνή, 2009

<http://digilib.teiimt.gr/jspui/bitstream/123456789/225/1/022010129.pdf>, *Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας*, ΤΕΙ Καβάλας, Τμήμα Διοίκησης Οικονομίας, Μεταπτυχιακή Εργασία, σελ. 11-18, 70-81, Ανακτήθηκε 14/7/2017

Ματσαγγούρα Η, (2003). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη,.

Μαρούδας Η.(1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, *Τα εκπαιδευτικά*, τ.73-74, σελ. 166-178

Μπαγάκης Γεώργιος, Επιμέλεια, Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, Άρθρο: Γεώργιος Ιορδανίδης, *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*, Μεταίχμιο.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. *Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μορφονιός, Α. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση και παροχή κινήτρων στο εργασιακό περιβάλλον,

<http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1>, Ανακτήθηκε 8/7/2017

Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης.

Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μπαρτζάκη, Μ. (2010). Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: ο σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Doctoral dissertation), (σελ.103-175), <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4216/1/%CE%9C%CF%80%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%AC%CE%BA%CE%BB%CE%B7%20%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B1.pdf>, Ανακτήθηκε 13/7/2017

Μυλωνόπουλος, Γ. Μεντής, Π. Μοίρα (Αθήνα 2003), *Εργασιακές Σχέσεις στις Τουριστικές Επιχειρήσεις- Νομική προσέγγιση*, εκδόσεις Προπομπός, , σ. 56,.

Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). *Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 536-547,*
<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/292>, Ανακτήθηκε 11/7/2017

Ντομάτας, Δ. Σ. (2014). Αποτελεσματική σχολική ηγεσία με γνώμονα την αλλαγή,
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/13301>, Ανακτήθηκε 6/7/2017

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). Διοίκηση Προσωπικού. *Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφων Κυριακίδη.*

Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία. *Εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18(3), 239-253,*
<http://www.mednet.gr/archives/2001-3/239per.html>, Ανακτήθηκε 4/7/2017

Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Μ. Γιαβρίμης, Π.(2002). Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας, 5, 103- 127.*

Παμουκτσόγλου, Α. (2000) *Σχολικός Σύμβουλος: αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος.* Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 66-78

Παντολέων Ανέζα Α., 2013,
http://62.217.125.90/xmlui/bitstream/handle/10329/6188/Pantaleon_A.pdf?sequence=1
Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιτυχία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακή Εργασία, σελ.12-17, Ανακτήθηκε 8/7/2017

Παναγιωτίδου, Α. (2003). *Η διαχείριση του στρες στις σύγχρονες επιχειρήσεις,*
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/1119/3/PanagiotidouAmaliaMsc2003.pdf>,
Ανακτήθηκε 30/7/2017

Παπαβασιλείου Πυργιωτάκη, Χ. (2008). Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο: Ιστορικο-κοινωνική εξέλιξη και η σημερινή κατάσταση.

Παναγόπουλος, Α. (2012). *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό (Doctoral dissertation).*

Παπαγεωργίου Γεώργιος: << Τρόπος άσκησης διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Σύλληψη, σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών>> περιοδικό: *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση-Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων*, τ.1, 2016, 119-126

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. *Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.*

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Μπαλάσα, Κ. (2011). *Άγχος, Επαγγελματική εξουθένωση, Ποιότητα ζωής των εργαζομένων και εργασιακή ικανοποίηση, Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή.* Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαδάτου Δ, Αναγνωστόπουλος Φ.(1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,*

Παπάνης, ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία – Κοινωνιολογία της εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης, στο Μορφονιός Ανδρέας, ΤΕΙ Πειραιά, (Ιούνιος 2016) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων, στο εργασιακό περιβάλλον*

<http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1> (σελ.11-36)

Παπαδάκης, Μ. (1984) *Απόψεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου, Νέα Παιδεία, 29, σελ. 109-120*

Παπαδόπουλος, Ι. (2013). *Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Εθνικό Συνέδριο Δημόσιας Οικονομίας, Λάρισα 8-10 Ιουνίου 2013, σελ. 42 & 134-15*

Παπαδόπουλος Ιωάννης: *Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό << εκπ@ιδευτικός κύκλος >> τόμος 1, τεύχος 3, 2013*

Παπάνης, Ε. (2007). *“Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας”*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα – Greek Sosial Research, στο Μορφονιός Ανδρέας, ΤΕΙ Πειραιά, (Ιούνιος 2016) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων, στο εργασιακό περιβάλλον*
<http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1>, (σελ.11-36).

Παρασκευά Φωτεινή & Αικατερίνη Παπαγιάννη: *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα (2008), σελ.8-47*

Πολυχρονόπουλος, Μ. & Παπαστυλιανού, Α. (2007). *Εμπειρική μελέτη παραγόντων της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 1056-1083. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Πουρκός, Μ. (2001). *Ιδιοσυγκρασία και άγχος: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 61-110). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.*

Πατσαλής, Χ. & Παπουτσάκη Κ. (2010), *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Επιστημονικό Βήμα, τ.14*

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.*

Παπαδόπουλος Πάρης: << Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση >> ΥΠΕΠΘ, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα –Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας, Ενότητα: *Επιμόρφωση και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση.*

Πετράκης, Σ. (2008). Ο ρόλος και η ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών των Δημοτικών σχολείων. Το παράδειγμα της Εύβοιας, <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14063>, Ανακτήθηκε 9/7/2017

Πετρόπουλος, Φ. (2015). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει;: ερευνητική μελέτη σε μαθητές λυκείου για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία και εκδήλωση συμπεριφοράς απαρέσκειας των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολείο και την εκπαίδευσή τους και της επίδρασης της παιδαγωγικής σχέσης καθηγητών-μαθητών στην πρόληψη εμφάνισης της απαρέσκειας των μαθητών (Doctoral dissertation).*
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9266/3/Petropoulos%28ptde%29.pdf>, Ανακτήθηκε 21/7/2017

Παπαδόπουλος Γ.Ι.Ν, (2007) Περιοδικό <<Τα εκπαιδευτικά νέα>>, 2007, Τ.109-110,Σ. 181-196

Ρεμούνη, Δ. (2005). Παρακίνηση και κίνητρα στο εργασιακό περιβάλλον: Μη Χρηματικά Κίνητρα, στο , στο Μορφονιός Ανδρέας, ΤΕΙ Πειραιά, (Ιούνιος 2016) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων, στο εργασιακό περιβάλλον*

<http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1>, (σελ.11-36).

Ρεμούνη, Δ. (2005). *Παρακίνηση και κίνητρα στο εργασιακό περιβάλλον: Μη Χρηματικά Κίνητρα*, <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/2366>, Ανακτήθηκε 9/7/2017

Σαΐτης Χ. (2008), : *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα σελ. 96, 152-157

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, από τη θεωρία... στην πράξη. Από τη θεωρία στην πράξη*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2007.

Σαΐτης, Χ., (2002), «*Οργανωτικός σχεδιασμός του Σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;*» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 124, Μάιος-Ιούνιος 2002,

Σαλωνίτης, Π. (2002). *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας.* Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου, στο Μορφονιός Ανδρέας, ΤΕΙ Πειραιά, (Ιούνιος 2016) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και παροχή κινήτρων, στο εργασιακό περιβάλλον*

<http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2828/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-2-%20%281%29.pdf?sequence=1>, (σελ.11-36).

Σίτας, Α., & Sitas, Α. (2004). Η διοίκηση ολικής ποιότητας (TQM) στις βιβλιοθήκες: η ποιότητα στην καταλογογράφηση. *Άρθρα*,
<http://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/12328/17teuxos007.pdf?sequence=1>,
Anat;huhke 19/7/2017.

Σταυροπούλου, Α., Παπαδάκη, Ε., Φτυλάκη, Α. & Καμπά, Ε. (2010). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout syndrome): Κατανόηση και πρόωμη αναγνώριση του συνδρόμου από το νοσηλευτικό προσωπικό σε δημόσιο και ιδιωτικό νοσοκομείο.* Το βήμα του Ασκληπιού, 9(3), 359-374

Σιδηροπούλου, Π. (2008). Ο Παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Η Περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών,
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14393>, Ανακτήθηκε 13/7/2017

Σιδηρά, Μ. (2004). *Μια έρευνα για τις στάσεις και προτιμήσεις μαθητών για σχηματισμό ομάδων σε παιχνίδια* (Bachelor's thesis),
<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/865/P0000865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>,
Ανακτήθηκε 14/7/2017

Σολομών, Ι. (1999), Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκαπιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σκληρού, Α. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) στις μονάδες υγείας ως παράγοντας ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών: μελέτη περίπτωσης Γενικού Νοσοκομείου Ελευσίνας Θριάσιο,
http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12876/SDO_DMYP_00853_Medium.pdf?sequence=1, Ανακτήθηκε 14/7/2017

Τζίμα, Γ. (2014). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, σ.14-16,
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1197/1/%CE%9C.%CE%95%20%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%9C%CE%91%20%CE%93%CE%9B%CE%A5%CE%9A%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf>, Ανακτήθηκε 11/8/2017

Τσίρος, Χ. & Παπαπέτρου, Σ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του «Αισθητηριακού Τύπου». Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές*, Βόλος: 19 & 20 Ιουνίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής,
[file:///C:/Users/User/Downloads/typas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/typas%20(1).pdf), Ανακτήθηκε 18/7/2017.

Τζιώρας, Π. (2017), *Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, ΜΠΣ ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Διάλεξη

Τσιάκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002), *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 3, σ.σ. 195 – 213, σ. 198

Φασούλης Κ. (2001), Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 4,σ.σ. 186-198.

Φίλιας, Β., (1974) *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα*, Σύγχρονα κείμενα, Αθήνα

Φραγκουδάκη Α.(1985), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αττικής*, Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και πολιτισμός», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1737/1/xaralampous_elina.pdf, Ανακτήθηκε 10/8/2017

Χατζηπαντελής Π., (1999), Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής), <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/13525>, Ανακτήθηκε 19/7/2017.

Χατζηδάκη, Α. (2011). Παράγοντες παρακίνησης και ικανοποίησης νεοπροσλαμβανομένων εργαζομένων: εφαρμόζοντας το νέο ψυχολογικό συμβόλαιο, http://dspace.aua.gr/xmlui/bitstream/handle/10329/212/Xatzidaki_A.pdf?sequence=1, Ανακτήθηκε 11/7/2017

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks

Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης), <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/29085>, Ανακτήθηκε 6/7/2017

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>, Αναρτήθηκε 18/7/2017

<https://www.eureka.edu.gr/tag/%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1-%CF%85%CF%88%CE%B7%CE%BB%CE%AE%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82/>, Ανακτήθηκε 19/7/2017

8.2 Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arnold J, Cooper C & Robertson I., (1998), *Work psychology: understanding human behavior in the workplace*, Sage publications.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Age,42(60.7), 39-3.

Al Zuhani & Kishk (2006), *Job satisfaction among primary health care physicians and nurses in Al Madinah, Al Munawwara*, J. Egypt, Public Health (2010),

<http://repository.taibahu.edu.sa/bitstream/handle/123456789/17571/Job%20Satisfaction%20Among%20Primary%20Health%20Care.pdf?sequence=1>, Ανακτήθηκε 9/7/2017
<https://pappanna.wordpress.com/%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%A%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%BF-%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD/>, Ανακτήθηκε 13/7/2017

Bandoura, (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, N.Y, Freeman, <http://ci.nii.ac.jp/naid/10031036361/#cit>, Ανακτήθηκε 15/7/2017

Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations* (Vol. 9). Sage, [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=MjuZkEZk-jAC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Brief,+A.+P.+\(1998\).+Attitudes+in+and+around+organizations+\(Vol.+9\).+Sage.&ots=smCZPMNVA2&sig=yjH7gi44iAbSxt3woK1BUCofu98&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=MjuZkEZk-jAC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Brief,+A.+P.+(1998).+Attitudes+in+and+around+organizations+(Vol.+9).+Sage.&ots=smCZPMNVA2&sig=yjH7gi44iAbSxt3woK1BUCofu98&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), Ανακτήθηκε 16/7/2017

Beardwell I. and Holden L. (editors) (1997) “Human Resource Management; a Contemporary Perspective”, 2nd edition, Pitman Publishing, London.

Boyland, L. (2011), *Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study*. *Current Issues in Education*, 14(3), σ.σ. 1 – 11, σ. 2

Burnes, B., (1999), “Work psychology”, Eds. ARNOLD, COOPER & ROBERTSON, Pitman Publishing, p. 508.

Burke, R. J. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*. 12(2), 174-188.

Burke, R. J., Shearer, J. & Desza, E. (1984). Burnout among men and women in police work: An examination of the Cherniss model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 162-188.

Cartwright, S & Cooper, G., (1997), *Managing workplace stress*, Sage Publications

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.

Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Toward an understanding of deliberate aggressive or uncivil behavior toward referees in amateur football [soccer]. *International review on sport and violence*, 7, 109-127, **Angermeyer M. C. (1982).** The association between family atmosphere and hospital career of schizophrenic patients, *British Journal of Psychiatry*, 141,1-11.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.

Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage,

Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind; healthy organization—A proactive approach to occupational stress. *Human relations*, 47(4), 455-471, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872679404700405>, Ανακτήθηκε 10/8/2017

- Combs, J., Edmonson, S.L. & Jackson, S.H. (2009)**, *Burnout Among Elementary School Principals. Journal of Scholarship & Practice*, 5(4), σ.σ. 10 – 16, σ. 10
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991)**. *Stress and infectious disease in humans*. Psychological bulletin, 109(1), 5.
- Cascio W.F. and Awad E.M. (1991)** “Human Resources Management: an Information Systems Approach”, Reston Publishing Company, Virginia.
- Clifford, J., & Thorpe, S. (2007)**. *Workplace learning & development: Delivering competitive advantage for your organization*. Kogan Page Publishers.
- Charalambous, A., & Talias, M. (2012)**. *The factors associated with the burnout syndrome and fatigue in Cypriot nurses: a census report*. BMC Public Health, 12(1), 457, <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-12-457?site=bmcpublichealth.biomedcentral.com>, Ανακτήθηκε 6/8/2017
[https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds\[\]=citjournalarticle_409653_11](https://www.safetylit.org/citations/index.php?fuseaction=citations.viewdetails&citationIds[]=citjournalarticle_409653_11), Ανακτήθηκε 10/7/2017
- Davenport N, Distler S, Ruth P, Elliott G. Mobbing (2005)**, *emotional abuse in the American workplace*. 3rd ed. Civil Society Publishing, Ames
- Dekker SWA, (1995), Schaufeli WB. The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study**. Aust Psychol, 30:57–63
- Dolan, N. (1987)**. *The relationship between burnout and job satisfaction in nurses*. Journal of Advanced Nursing. 12, 3-12.
- Deci & R. Ryan (επιμ.) (2002)** *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, N.Y: University of Rochester Press, στο Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, Επιμέλεια Αλέξανδρος Σαχινίδης: *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (2011), Εκδ. Κριτική, 57-84, 529-556
- Dorman, J. (2003)**. *Testing a model for teacher burnout*. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 35-47.
- Dworkin, A., (1987)**, *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*, State University of New York Press, σελ.19-50
- European Agency for Safety and Health at Work**. *Stress*, Available at: <http://osha.europa.eu/en/topics/stress>, Ανακτήθηκε 28/7/2017
- European Agency for Safety and Health at Work (2009)**: *European Risk Observatory Report*, Ανακτήθηκε 28/7/2017
- Edeiwish J. & Brodsky A. (1980)**, *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*, New York, Human Services Press.
- Friedman M, Rosenman RH. (1959)**, JAMA 169:1286-1296.
- Fleshner M, (2004)**, *Laudenslager ML. Psychoneuroimmunology: Then and now*. Behav Cogn Neurosci Rev, 3:114–130
- Felce D.,& Perry J., (1995)**, *Quality of life: Its definition Measurement. Research in Developmental Disabilities* . 16(1), 51-74
- Figley C. (1995/97)**, *Examples of compassion fatigue? burnout syndrome*, Institute on Crisis Management in Higher Education.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). *Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes.* Journal of personality and social psychology, 50(5), 992.

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). *Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire.* Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 59(1), 37-45.

Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Ondrack, M.(1990). *A gender-role perspective of coping and burnout.* Applied Psychology: An International Review, 39, 5-27.

Greehberg J.& Baron A. (2000), *Behavior in organizations*, 7th , edn, N. J.: Prentice Hall

Griva, K. & Joekes, K. (2003). *UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job,* Psychology and Health, 18 (4), 457-471.

G.E Popp, H.J Davis & T.T Herbert, (1986), *An International Study of Intrinsic Motivation Composition,* Management International Review, σελ. 28-35

Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.

Hobfoll, S. E. (2001). *The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory.* Applied psychology, 50(3), 337-421 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1464-0597.00062/full>, Ανακτήθηκε 5/8/2017

Hawkins, A. J., Stanley, S. M., Blanchard, V. L., & Albright, M. (2012). *Exploring programmatic moderators of the effectiveness of marriage and relationship education programs: A meta-analytic study.* Behavior Therapy, 43(1), 77-87.

Hagting, A., Den Elzen, N., Vodermaier, H. C., Waizenegger, I. C., Peters, J. M., & Pines, J. (2002). *Human securin proteolysis is controlled by the spindle checkpoint and reveals when the APC/C switches from activation by Cdc20 to Cdh1.* The Journal of cell biology, 157(7), 1125-1137, <http://jcb.rupress.org/content/157/7/1125/tab-pdf>, Ανακτήθηκε 31/7/2017

Hennessy, A. (2007). *Uteroplacental ischemia results in proteinuric hypertension and elevated sFLT-1.* Kidney international, 71(10), 977-984.

Jamal, M. & Preena, S. (1998). Job stress and well-being among airline employees in an Asian developing country. *International Journal of Stress Management*, 5, 121-127.

Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). *After-effects of job-related stress: Families as victims.* Journal of organizational behavior, 3(1), 63-77.

J.A Colquit, D.E Conlon, M.j Wesson, C.O.L.H , (2001), *Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of the 25 years of Organizational Justice Research,* Journal of Applied Psychology, σελ 425-445, στο Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, Επιμέλεια Αλέξανδρος Σαχινίδης: *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (2011), Εκδ. Κριτική, 57-84, 529-556

Kensing, K. (2013), *The 10 Most Stressful Jobs of 2013*, στην ιστοσελίδα: <http://www.careercast.com/jobs-rated/10-most-stressful-jobs-> , Ανακτήθηκε 9/7/2017

- Kahn, R. L., Goldfarb, A. I., Pollack, M., & Peck, A. (1960).** Brief objective measures for the determination of mental status in the aged. *American journal of Psychiatry*, 117(4), 326-328, <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.117.4.326>, Ανακτήθηκε 10/7/2017
- Kantartzi, S. K., Ulloa, M., Sacks, E., & Stewart, J. M. (2009).** Assessing genetic diversity in *Gossypium arboreum* L. cultivars using genomic and EST-derived microsatellites. *Genetica*, 136(1), 141-147, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10709-008-9327-x>, Ανακτήθηκε 17/7/2017.
- Kourouklis GN, (2009).** *Disability from occupational diseases in Greece*. *Occup Med (Lond)*, 59:515–517
- Koustelios A. & Kousteliou I. (1998).** *Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers*. *Psychological Reports*, 82, 131-6
- Kinnunen, U. & Leskinen, E. (1989).** *Teacher Stress during a School Year: Covariance and Mean Structure Analyses*. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 111-22.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977).** Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29
- Lau, P. S., Yuen, M. T. & Chan, R. M. (2005).** Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 491-516. (4), 299-306.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997).** *Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory*. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977).** Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306,
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191770290407?journalCode=cedr20>,
Ανακτήθηκε 12/7/2017
- Karasek Ra. (1979),** *Job demands, job decision latitude and mental strain :implications for job design*. *Admin Sci Q*;24:285-308.
- Kloska, A. & Raemasut, A. (1985).** Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Langan, S. M., Smeeth, L., Hubbard, R., Fleming, K. M., Smith, C. J. P., & West, J. (2008).** Bullous pemphigoid and pemphigus vulgaris—incidence and mortality in the UK: population based cohort study. *Bmj*, 337, a180,
<http://www.bmj.com/content/337/bmj.a180.full>, Ανακτήθηκε 16/7/2017
- Locke, E. A. (1976).** The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*, <http://ci.nii.ac.jp/naid/10016045566/>, Ανακτήθηκε 12/7/2017
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984).** Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.
- Maslach, C.,** *Burnout Self-Test Burnout Inventory (MBI)*, στην ιστοσελίδα: <http://connectability.ca/Garage/wp-content/uploads/presentations/mindfulness/Burnout-self-test.pdf> Cordes & Dougherty, (1993), *A review and an integration of research on job burnout*, στην ιστοσελίδα: <http://amr.aom.org/content/18/4/621.short>, Ανακτήθηκε 11/7/2017

- M. Gagne & E. L. Deci**, *Self- Determination Theory and Work Motivation*, Journal of Organizational Behavior 26, αρ.4 (2005), σελ. 331-362, στο Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, Επιμέλεια Αλέξανδρος Σαχινίδης: *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (2011), Εκδ. Κριτική, 57-84, 529-556
- M.E Tubbs,(1986)** , *Goal Setting : A Meta-analytic Examination of the Empirical Evidence*, Journal of Applied Psychology , σελ.265-268, στο Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, Επιμέλεια Αλέξανδρος Σαχινίδης: *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (2011), Εκδ. Κριτική, 57-84, 529-556
- Mau, W. C. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008)**. Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61, <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513540810844558>, Ανακτήθηκε 11/7/2017
- Macarov, D. (1982)**. *Worker productivity: myths and reality* (Vol. 137). Sage Publications, Incorporated.
- Maslach C, Jackson (1996)**, SE, Leiter MP. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 30 edición. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C, Jackson (1981)**, SE. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 10 edición. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press,.
- Maslach C, Jackson (1996)**, SE. *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS). En: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, ed. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 30 edición. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press,.
- Maslach, C. & Leiter M.P. (1999)**. *Teacher burnout: A research agenda*. In: *Vandenberghe R, Huberman AM (eds)*. Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice, (pp. 295-303). *Cambridge University Press: Cambridge UK*.
- Maslach C, Schaufeli (1993)**, WB. *Historical and conceptual development of burnout*. En: Schaufeli WB, Maslach C, Marek T, ed. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis, p.1-16.
- Maslach C, (1982)**. *Burnout. The cost of caring*. Prentice-Hall Inc, New Jersey,
- Maslach C, (1986)**, Jacks on SE. *Maslach burnout inventory manual*. 2nd ed. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA,
- Machin, S., & Manning, A. (1999)**. The causes and consequences of longterm unemployment in Europe. *Handbook of labor economics*, 3, 3085-3139, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1573446399300389>, Ανακτήθηκε 16/7/2017.
- Mau, W. C. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008)**. Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61, <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513540810844558>, Ανακτήθηκε 12/7/2017
- Markham, P., Green, S. B., & Ross, M. E. (1996)**. Identification of stressors and coping strategies of ESL/bilingual, special education, and regular education teachers. *The Modern*

Language Journal, 80(2), 141-150, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01153.x/full>, Ανακτήθηκε 13/7/2017

Muchinsky, P. M. (2002). Applied psychology to work: an introduction to industrial and organizational psychology.

Miller, H. A., Mire, S., & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: Does personality matter?. *Journal of Criminal Justice*, 37(5), 419-426, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047235209000841>, Ανακτήθηκε 12/7/2017

Makris, A., Thornton, C., Thompson, J., Thomson, S., Martin, R., Ogle, R., ... &

Martel J.P., & Dupuis G.(2006), Quality of work life: Theoretical methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, 77, 333-368, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-004-5368-4?LI=true>, Ανακτήθηκε 14/7/2017

Molek-Winiarska, D. (2007). *Stres w procesach innowacyjnych—źródła, skutki, sposoby redukcji. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, (1), 45-57, http://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2012/03/molek-winarska_zzl_1_2007.pdf. Ανακτήθηκε 9/8/2017.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). *Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. Work & Stress*, 20(4), 303-315, **Raftopoulos, V.,**

Pedrabissi, L., Rolland, J.P. & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127, 529-535.

Paterson B, McComish A, Aitken I. (1997), *Abuse and bullying. Nurs Manag (Harrow)*, 3:8–9

Pines, A. Aronson, E. & Ditsa, K. (1981), *Burnout: From Tedium to Personal Growth*, New York: Free Press

Pines & Aronson, (1988), J, *Psychosoc Nurs Ment Health Serv.* 38(2): 23-3

Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). *Stress and burnout: The significant difference. Personality and individual differences*, 39(3), 625-635.

Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burn out: From Tedium to Personal Growth.* The Free Press, New York: Macmillan.

Potter, B. (2005). *Symptoms of burnout.* Retrieved online from http://www.docpotter.com/BeaJob__sympt.html Powell, L., & Cheshire, A.(2008). *New skills and abilities to enable me to support my pupils in a forward thinking positive way: A self-discovery programme for teachers in mainstream school. International Journal of Special Education*, 23, 56-67.

Portigal, S. (2013). *Interviewing users: how to uncover compelling insights.* Rosenfeld Media.

- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003).** *A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of health and work-related outcomes in Greek teachers.* *Psychology & Health*, 18, 537-550.
- Russo, A., & Dragun, A. (2005),** *Work and mental health: stress, mobbing, and burn out.* In MOBBING-1. hrvatski interdisciplinarni simpozij.
- Russell, D.W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987).** Job related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Resch M, Schubinski M. Mobbing (1996),** *Prevention and management in organizations.* *Eur J Work Organ Psychol*, 5:295–307
- Randall, R., Griffiths, A., & Cox, T. (2005).** *Evaluating organizational stress-management interventions using adapted study designs.* *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(1), 23-41, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13594320444000209>, Ανακτήθηκε 8/8/2017.
- Shore C. (1999).** Burnout: don't let it happen to you, *Journal of Emergency Nursing*. 12, 223-227.
- Santinello M. (1990).** *La sindrome del burn-out* .Erip, Pordenone.
- Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, (2011),** Επιμέλεια Αλέξανδρος Σαχινίδης: *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, Εκδ. Κριτική, σελ. 57-84, 529-556
- Raies, A., Lawrence, F., Robert-Gero, M., Loche, M., & Cramer, R. (1976).** Effect of 5'-deoxy-5'-S-isobutyl adenosine on polyoma virus replication. *FEBS letters*, 72(1), 48-52, http://ac.els-cdn.com/0014579376808101/1-s2.0-0014579376808101-main.pdf?_tid=6ffbec5a-66d5-11e7-9c91-00000aab0f01&acdnat=1499845435_a36b6e32ae9179b1356d40d472230c2b, Ανακτήθηκε 18/7/2017
- Sarros, J. & Sarros, A. (1987),** “Predictors of teachers burnout”, *Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-30.
- Sawyer, M., Antoniou, G., Toogood, I., & Rice, M. (1999).** A comparison of parent and adolescent reports describing the health-related quality of life of adolescents treated for cancer. *International Journal of Cancer*, 83(S12), 39-45, [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1097-0215\(1999\)83:12%2B%3C39::AID-IJC8%3E3.0.CO;2-7/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1097-0215(1999)83:12%2B%3C39::AID-IJC8%3E3.0.CO;2-7/full), Ανακτήθηκε 17/7/2017
- Scheib, J. W. (2003).** *Role Stress in the Professional Life of the School Music A Teacher: Collective Case Study.* *Journal of Research in Music Education*, 51 (2), 124-136
- Shakeshaft, C. (1998).** Wild patience and bad fit: Assessing the impact of affirmative action on women in school administration. *Educational Researcher*, 27(9), 10-12, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X027009010?journalCode=edra>, Ανακτήθηκε 17/7/2017.
- Spector L.(2000),** *Industrial and organizational physiology*, New York: John Wiley & Sons.
- Spector.P.E.(1985).**Measurement of human service staff satisfaction:Developmentof the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13,693-713.

Spector, Paul E. (1997). Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences. London: Sage Publications.

Spector Paul E. (2000). Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice (Second edition). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Simpson, M. C. (2008). Community benefit tourism initiatives—A conceptual oxymoron?. *Tourism Management*, 29(1), 1-18, http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0261517707001501&originContentFamily=serial&_origin=article&_ts=1499787930&md5=0702c30b4d2eab210b2f5538c6a05d14, Ανακτήθηκε 12/7/2017

Simpson, M.R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal Research*, 31, 44-65, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0193945908319993>, Ανακτήθηκε 19/7/201

Schaloc, L., R.,Bonham, S.,G.& Vertugo, A., M, (2008), *The conceptualization and measurement of quality of life: Implication for program planning and evaluation in the field intellectual disabilities.* Evaluation and Program Planning, 31,181-190.

Victor Vroom, (1964) *Work and Motivation*, New York, Wiley

van Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. & Maes, S., (2003). *Job conditions and Wellness/Health outcomes in Dutch secondary school.* Psychology and Health, 18(4), 473-487.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02678370601065182?scroll=top&needAccess=true>, Ανακτήθηκε 5/8/2017

Warr P. (2005), *Work, well being and mental Health.* In Barling J.,Kelloway K.& Frone M.(Eds), Handbook of Work Stress, New York: Sage

Warr P. (2007), *Work happiness and unhappiness*, N.J. Lawrence Erlbaum

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82>, Άγχος και στρες, Ανακτήθηκε 27/7/2017

<http://www.iatronet.gr/symptom-checker/stres-kai-agxos.html>, Στρες και άγχος, Ανακτήθηκε 27/7/2017

<http://www.tilestwra.com/9-simadia-tou-ipervolikou-stres-pou-bori-na-agnoite/>, Τι λες τώρα, Ανακτήθηκε 27/7/2017

8.3 Κείμενη Νομοθεσία

N 1566/85, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος 1^ο, αρ. Φύλλου 167, Αθήνα: 1985.

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 201/98, *Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος 1^ο, Αθήνα: 1998.

ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών*, Κεφ. 5^ο, άρθρο 36, <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/543-nomothesia-kathikontologio-didaktiko-prosvpiko-syllogos-didaskontv.html>, (ανακτήθηκε στις 8-05-2016)

Αρ.Πρωτ.Φ.354.11/121/123215/Δ1/04-10-2010/ΥΠΔΒΜΘ/Νόμος 3467/2006 - ΦΕΚ 128/Α'/21.6.2006/ Γενική Διεύθυνση Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης /Διευθύνσεις Προσωπικού ΠΕ και ΔΕ /*Καθήκοντα Σχολικών Συμβούλων*.

Νόμος 309/1976

Νόμος υπ' αριθ. 1304 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ. 144/7-12-1982

Νόμος υπ' αριθ. 1304, ΦΕΚ. 144/7-12-1982, όπ. παρ., σελ. 1227

Νόμος υπ' αριθ. 1304, ΦΕΚ. 144/7-12-1982, όπ. παρ., σελ. 1227

Υπουργική Απόφαση Φ.1./324/105657/Δ, σελ. 17882, 17884, 17886, 17887, 17888

Ν. 5802/1933, άρθρο 4

Ν.1340/16-10-2002

Φ. 353.1./324/105657/Δ1

ΦΕΚ 1340 τεύχος Β'/16-10-2002

Νόμος 1304/1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 144Α/7-12-1982.

Νόμος 2525/1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188Α/23-9-1997.

Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 24Α/13-2-2002.

Νόμος 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71Α/19-5-2010.

Νόμος 3966/2011, «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 118Α/24-5-2011.

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984, «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων», ΦΕΚ 77Α/29-5-1984.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, <<Λειτουργία σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης>>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

9.1 Ερωτηματολόγιο



**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Π.Μ.Σ.)
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ, ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Η παρούσα αυτή έρευνα είναι πανελλήνια και πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, της σχολής Διοίκησης και Οικονομίας, του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, με κατεύθυνση << Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων >>, του ΑΤΕΙΘ.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η σύγκριση της εργασιακής ποιότητας του Σχολικού Συμβούλου Α/θμιας Εκπαίδευσης με τον θεσμικό του ρόλο στο σημερινό σύγχρονο σχολείο. Οι απαντήσεις και τα αποτελέσματα της, ανήκουν και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από το Α.Τ.Ε.Ι.Θ, για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και ο χρόνος συμπλήρωσης του είναι μικρός (περίπου 3-4 λεπτά).

Για οποιαδήποτε πληροφορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε στο ipapageorg@gmail.com

Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων , για την εμπιστοσύνη σας, για το χρόνο σας και για την συνεργασία σας.

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ 70

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ, **τσεκάρετε** ότι σας αφορά

- .1 Φύλο.....Άνδρας........Γυναίκα
- .2 Οικογενειακή Κατάσταση:Έγγαμος......Άγαμος
- .3 Αριθμός Παιδιών....Ένα.....Δύο.....Τρία.....Τέσσερα...
- .4 Ηλικία.....35-45.....46-55....56-65

1.2 Εργασιακά Χαρακτηριστικά

Παρακαλώ, **τσεκάρετε** ότι σας αφορά

1. Έτη προϋπηρεσίας ως Σχολικός Σύμβουλος

- 1 έως 4
- 5 έως 8
- 9 έως 12
- 12 έως 15
- 15 και περισσότερα

2. Συνολικά Έτη Υπηρεσίας

- 8-12.....
- 13-20.....
- 21-30.....
- 30-35.....

3. Περιοχή Άσκησης Δραστηριότητας

- Αστική.....
- Ημιαστική.....
- Αγροτική.....

4. Προηγούμενη Άσκηση Καθηκόντων

Σε θέση Διευθυντή Σχολικής Μονάδας..... Έτη.....

Σε άλλη διοικητική θέση..... Έτη.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

2.1 Ακαδημαϊκά και Επαγγελματικά Προσόντα

Παρακαλώ, **τσεκάρετε** ότι σας αφορά

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ..

Δεύτερο Πτυχίο.....

Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.....

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης.....

Διδακτορικό Δίπλωμα Εξειδίκευσης.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 3:

Δίπλα από κάθε ερώτηση, **τσεκάρετε**, ποια σας αντιπροσωπεύει, καλύτερα.

α/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	1. Ποτέ	2. Σπάνια	3. Μερικές φορές	4. Συχνά	5. Πολύ συχνά
1	Αισθάνεστε ικανοποιημένος με την έως τώρα εργασία σας;	1	2	3	4	5
2	Έχετε πραγματοποιήσει τους στόχους σας, ή το όραμά σας, ή μέρος αυτών, στην έως τώρα εργασία σας;	1	2	3	4	5
3	Η σχέση σας και η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές σας, είναι αποδοτική και ευχάριστη;	1	2	3	4	5
4	Η σχέση και η συνεργασία με τους συναδέλφους σας θεωρείται ότι είναι ικανοποιητική;	1	2	3	4	5
5	Πιστεύετε ότι η εργασία σας αναγνωρίζεται θετικά από το περιβάλλον που απευθύνεστε;	1	2	3	4	5

6	Πιστεύετε ότι η εργασία σας αναγνωρίζεται αρνητικά από το περιβάλλον που απευθύνεστε;	1	2	3	4	5
7	Λόγω της παιδαγωγικής βοήθειας που προσφέρετε, κάποιες φορές αισθάνεστε εκνευρισμένος/η, για διάφορα πράγματα.	1	2	3	4	5
8	Αισθάνομαι εγκλωβισμένος/η από τη δουλειά μου και μου αποσπά πολύ προσωπικό χρόνο.	1	2	3	4	5
9	Η εργασία σας έχει επηρεάσει τη σχέση σας με την οικογένειά σας;	1	2	3	4	5
10	Η αμοιβή σας πιστεύετε ότι είναι ικανοποιητική για την εργασία σας;	1	2	3	4	5
11	Λόγω της εργασίας, νιώθετε κουρασμένος/η, τον περισσότερο καιρό;	1	2	3	4	5
12	Λόγω της εργασίας, νιώθετε ικανοποιημένος/η, τον περισσότερο καιρό;	1	2	3	4	5
13	Νιώθετε δημιουργικός/η;	1	2	3	4	5
14	Νιώθετε αγχωμένος/η;	1	2	3	4	5
15	Αισθάνεστε σιγουριά για τις καθοδηγητικές σας δεξιότητες;	1	2	3	4	5

16	Αισθάνομαι ματαιωμένος/η με το σύστημα στο χώρο εργασίας μου.	1	2	3	4	5
17	Αισθάνομαι ευχαριστημένος/η με το σύστημα στο χώρο εργασίας μου.	1	2	3	4	5
18	Περιγράψτε με λίγα λόγια γιατί η εργασία σας πιστεύετε ότι είναι αποδεκτή ή όχι;					
19	Περιγράψτε με λίγα λόγια τι άλλο σας κάνει να νιώθετε ικανοποιημένος/η ή δυσαρεστημένος/η στην εργασία σας.					
20	Συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο κρίνεται αναγκαίο σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας μας.					

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε.