ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

της

ΔΟΥΓΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με Ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)
Οκτώβριος 2017

©Δουγαλή Ευαγγελία , 2017

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίου έχει δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

της

ΔΟΥΓΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ

Επιβλέπων: Βαλκάνος Ευθύμιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Επόπτης Α' : Σταμπουλής Μιλτιάδης, Επίκουρος Καθηγητής

Επόπτης Β': Σίμος Γρηγόρης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξέτασε το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό-αποφευκτικό), τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σχέση του στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχοντας τους παράγοντες φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα και μέγεθος σχολείου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης, οι απόψεις των οποίων αποτυπώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολόγιου με 2 κλίμακες. Για τη μέτρηση τους στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) των Bass & Avolio (2004) ενώ για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory- TSI) που αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε από την Γκόλια (2014).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Αθμιας εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα είναι αρκετά υψηλός (Μ.Τ.= 3.56) και ότι το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ του διευθυντή είναι τόσο μετασχηματιστικό όσο και συναλλακτικό, λαμβάνοντας μέτριες βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Μ.Τ.=3.06) και στη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας 'αμοιβή με βάση την επίδοση' (Μ.Τ.= 3.31).

Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας αμοιβή με βάση την επίδοση συσχετίζονται θετικά με τις όλες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης σε αντίθεση με την παθητική αποφευκτική ηγεσία που παρουσιάζει σημαντικά αρνητική συσχέτιση. Ο συνδυασμός της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, εξηγεί ένα σημαντικό ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, η μετασχηματιστική ηγεσία εξηγεί σημαντικό ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης επιπλέον του ποσοστού που εξηγεί η συναλλακτική ηγεσία

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική-αποφευκτική ηγεσία.

Leadership style and teachers' job satisfaction: A quantitative investigation of primary school teachers' views

Abstract

The present study investigated the perceived by teachers leadership style of school principal (transformational, transactional, passive-avoidant) the degree of teachers' job satisfaction and the relationship between teacher perceptions of leadership style and teacher job satisfaction. The study also investigated differences in teachers' perceptions of elementary school principal leadership style and job satisfaction based on teachers' demographics (gender, age, education level, teaching experience, school size).

The participants were 128 primary school teachers and data were collected using two survey instruments: The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ Form 5X) (Bass & Avolio,2004), and the Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) which developed and validated by Γκόλια(2014) .

Findings from the study revealed that participants are quite satisfied in their jobs (M=3.56) and that principal's perceived leadership style is both transformational and transactional. Teachers rated their principal moderate in the five components of transformational leadership (3.06) and in the component "contigent reward'' of transactional leadership (M=3.31) .

Results also indicated that all five transformational leadership style dimensions and one transactional leadership dimension (contingent reward) showed positive correlations with teacher job satisfaction, while significant negative correlation was observed with passive/avoidant leadership.

The combination of transformational leadership and transactional leadership explains a significant proportion of the variance of job satisfaction. However, transformational leadership is responsible for an augmenting variation in variable's outcome compared to the variance derived from the results of transactional leadership.

Key words: job satisfaction, leadership style, transformational, transactional, passive/avoidant leadership.

Πίνακας περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ Α 1
1. Εισαγωγή- Προβληματική της έρευνας 1
1.1. Καθορισμός του προβλήματος 1
1.2. Σπουδαιότητα της έρευνας 4
1.3.Σκοπός της έρευνας 5
1.4. Δομή της εργασίας 6
2. Ηγεσία 7
2.1. Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση 7
2.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία 11
2.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ελληνική πραγματικότητα 14
3. Θεωρίες ηγεσίας 17
3.1 Η γενετική θεωρία 17
3.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών (Trait Theories) 18
3.3. Οι Θεωρίες της συμπεριφοράς 18
4. Στυλ Ηγεσίας 20
4.1 . Μετασχηματιστική ηγεσία 21
4.1.1. Χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη 23
4.1.2 . Μετασχηματιστική ηγεσία και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον 25
4.2 Συναλλακτική Ηγεσία 28
4.3. Παθητική –Αποφευκτική Ηγεσία 30
5. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης 31
5.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης 31
5.2 Θεωρίες περιεχομένου 33

5.2.1. Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow (Hierarchy of needs theory) 34
5.2.2. Η θεωρία του Alderfer 37
5.2.3. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg 38
5.2.4. Η θεωρία των Dinham & Scott 40
5.3. Θεωρίες Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές 41
5.3.1. Η Θεωρία της προσδοκίας του Vroom 41
5.3.2. Η θεωρία της ισότητας του Adams 42
5.3.3. Η θεωρία των στόχων του Locke 43
6. Επισκόπηση ερευνών 45
6.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών 45
6.2. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των 50
εκπαιδευτικών 50
6.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών 52
ΜΕΡΟΣ Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ 56
7. Μεθοδολογία της έρευνας 56
7.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 56
7.2. Μέθοδος δειγματοληψίας 57
7.3. Περιγραφή δείγματος 59
7.4. Ερευνητικά Εργαλεία 62
7.5. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων. 66
8. Αποτελέσματα 68
8.1. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κλιμάκων 68
8.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας 70
8.3. Διαφοροποίηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας ανάλογα με 78
τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος 78
8.4. Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών 82
8.5. Διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης 85

ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος 85

8.6 Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τη θέση εργασίας 93

8.7. Συσχετίσεις μεταβλητών 94

8.8. Αναλύσεις Παλινδρόμησης 100

9. Συζήτηση των αποτελεσμάτων 103

9.1. Το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας 103

9.2. Ο βαθμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών 110

9.3. Συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών 115

9.4 Σύνοψη συμπερασμάτων 120

9.5. Περιορισμοί της έρευνας 121

9.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες 122

Βιβλιογραφία 124

Παράρτημα 142

ΜΕΡΟΣ Α

1. Εισαγωγή- Προβληματική της έρευνας

1.1. Καθορισμός του προβλήματος

Σε μία εποχή με αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές η σχολική μονάδα, ως μια τυπική οργάνωση με μία συγκεκριμένη αποστολή, καλείται να παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους της. Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα εγείρουν την ανάγκη για ένα σχολείο ευέλικτο, ανταγωνιστικό, καινοτόμο, ικανό να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούργια γνώση στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κι ακόμη περισσότερου αυτός του σχολικού ηγέτη γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός καθώς απαιτείται να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με τη σταθερότητα.

Ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα είναι πολυδιάστατος. Από τη μία είναι μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών και μαθητών που ηγείται, ενώ από την άλλη είναι φορέας ευθύνης, διορισμένος που οφείλει να δρα σύμφωνα με τις εντολές και προσδοκίες των ανωτέρων του στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Σαϊτης, 2008). Απαιτείται να διαθέτει βασικές γνώσεις προγραμματισμού, οργάνωσης διεύθυνσης αλλά και αξιολόγησης των στόχων της εκπαίδευσης, συντονισμού ανθρώπινων και υλικών πόρων (Κουτούζης, 1999). Επιπλέον, να διαθέτει δεξιότητες συντονισμού ομάδας με πνεύμα δημιουργικό και καινοτόμο καθώς και γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας των διδασκόντων, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας (Blasé & Anderson, 1995). Τέλος, καλείται να αποτελεί το συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με τον κοινωνικό της περίγυρο (δημοτικές επιχειρήσεις, μουσεία, πολιτιστικούς συλλόγους, παραγωγικές μονάδες κ.α.) στοχεύοντας στη συγκρότηση των μαθητών ως πολιτών (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999). Θεμέλιο λίθο λοιπόν, για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί η ηγεσία. Η

ικανότητα του διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς και τα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας εκ μέρους του οδηγούν στην ενδυνάμωση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Κατά τον Sergiovanni (2001), ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού, στις σχέσεις με τους μαθητές και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Η αποτελεσματική ηγεσία βελτιώνει την απόδοση των εργαζόμενων και συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Chelladurai, 2006). Αποτελεί, δε, σύμφωνα με πολυάριθμες έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού καθώς, μειώνει το στρες των εργαζομένων, αυξάνει την εργασιακή τους δέσμευση και τους ωθεί σε ενεργή εμπλοκή στην παραγωγική εργασία με στόχο τη μέγιστη απόδοση του οργανισμού (Κανελλόπουλος, 1990), παρωθεί σε στοχευόμενες δράσεις και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού, της συνοχής της ομάδας και της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ζαβλανός, 1998).

Λόγω της σπουδαιότητας του ρόλου του διευθυντή του σχολείου έχουν αναπτυχθεί και διερευνηθεί διαφορετικές θεωρίες στυλ ηγεσίας και πρακτικές. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης προεξέχουσα θέση κατέχει η μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς θεωρείται ίσως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Hallinger,2003). Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι μετασχηματιστικοί διευθυντές επιδιώκουν την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών, ενισχύουν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και δίνουν έμφαση στους στόχους του οργανισμού (Simic 1998). Κατά τον Bass, (1999b) οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα ισχυρό αίσθημα σκοπού που ο διευθυντής πρέπει να τους το μεταδώσει με ξεκάθαρους τρόπους μέσω των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί επίσης η διαπίστωση του Bass (1990), ότι η ύπαρξη αυτών των ηγετών σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικής σημασίας, καθώς μέσω της εμψύχωσης αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες και προκαλούν ενθουσιασμό (Bass, 1990). Κατά συνέπεια, η διερεύνηση του στυλ διοίκησης των

σχολικών διευθυντών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να καταρτιστούν επιμορφωτικά προγράμματα που θα βοηθούν τους διευθυντές στην υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών και δράσεων. Είναι σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων, αξιοποιώντας ευρήματα αντίστοιχων μελετών, να ενσωματώνουν στον τρόπο ηγεσίας τους στοιχεία από τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας ένα εκ των οποίων αποτελεί το διευρυμένο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ποικίλες έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναγνωρίσει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά στην αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού και παράλληλα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζόμενων (Bass & Avolio, 1990). Μέσα από την ανασκόπηση ερευνών προκύπτει ότι η συμπεριφορά ενός διευθυντή που έχει την ικανότητα να παρακινεί τα μέλη της ομάδας, να θέτει προκλήσεις, να ενδυναμώνει και να παρέχει εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς, στοιχεία μετασχηματιστικής πρακτικής , συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Griffith, 2004).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα και την άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί οι οποίοι την ταυτίζουν με τα θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του. Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως το θετικό ή το αρνητικό συναίσθημα με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους και το εργασιακό τους περιβάλλον (Furhham, 1997) και περιγράφει το πόσο ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος νιώθει κάποιος στον χώρο που εργάζεται. Είναι μία πολύ δημοφιλής περιοχή έρευνας γιατί η ικανοποίηση καθεαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι το μεγάλο ζητούμενο στη ζωή του κάθε ανθρώπου (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια των κινήτρων και οι θεωρίες τους αποτέλεσαν την βάση για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων και κλιμάκων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ένα σύνολο οργανωτικών, ατομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών παραγόντων επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδά της (Κάντας, 2009).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο πολλών μελετών, καθώς συνδέεται στενά με εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Κάντας, 1998. Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Στην εκπαίδευση επιδρά στην παραγωγικότητα και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα διδασκαλίας (Μακρή- Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Κατά την Evans (1998) οι πηγές ικανοποίησης σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε ενδογενείς (φύση της εργασίας, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία και αναγνώριση) και εξωγενείς (συνθήκες εργασίας, τα ωράρια , ασφάλεια στο χώρο, αμοιβές, σχέσεις με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους). Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι το σχολείο θα πρέπει να δώσει έμφαση στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς η σωστή λειτουργία της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπου που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εργασία τους (Heller et al, 1993). Κρίνεται επομένως απαραίτητη η διερεύνηση των παραγόντων που την επηρεάζουν.

1.2. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η προσωπικότητα του, το ηγετικό του στυλ και η επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2002. Saiti, 2007). Όταν οι διευθυντές των σχολείων θεωρούνται υποστηρικτικοί από τους εκπαιδευτικούς, τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και τα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών αυξάνουν σημαντικά (Nir & Bogler, 2008). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικής στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, τονώνει το ηθικό τους και έχει θετική συσχέτιση με την ικανοποίησή τους (Πασιαρδής, 2014).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της άμεσης επιρροής που έχουν στους εκπαιδευτικούς και μέσω των επιδράσεων τους στο περιβάλλον μάθησης (Grifith, 2004. Leithwood, Harris & Hopkins2008. Ross & Gray, 2006). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες των διευθυντών και ο βαθμός που αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη της διοίκησης του σχολείου και η διερεύνηση του τρόπου που αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής άποψης. Οι μεταβλητές του στυλ διοίκησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου καθώς η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων θα βοηθήσει στο σχηματισμό μίας ολοκληρωμένης εικόνας για τη διοίκηση των σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που μελέτησαν την επίδραση της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας είναι μεγάλη τόσο για διοικητική επιστήμη, όσο και για την ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

1.3.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και η διαφοροποίηση του βαθμού εμφάνισης των παραπάνω στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή. Επιπλέον, θα διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα). Τέλος, θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ

ηγεσίας και των διαστάσεων τους με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση θα εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα δηλαδή παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, η ασκούμενη μορφή ηγεσίας, οι σχέσεις με του συναδέλφους και τους μαθητές.

1.4. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου.

Το πρώτο μέρος παρουσιάζει την προβληματική, τον σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας. Το πρώτο μέρος αποτελεί επίσης τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής με το ερευνητικό θέμα βιβλιογραφίας και την περιγραφή των μεταβλητών ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα τρία στυλ ηγεσίας που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική-αποφευκτική καθώς και οι σημαντικότερες θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης (θεωρίες περιεχομένου και μηχανιστικές θεωρίες). Τέλος, προσεγγίζεται θεωρητικά η σχέση του στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα ελληνικών και διεθνών ερευνών που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το θέμα.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επιλογής του δείγματος και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι

προτάσεις για την αξιοποίηση της παρούσας έρευνας στην διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Τέλος, παρατίθενται η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

2. Ηγεσία

2.1. Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση

Το φαινόμενο της ηγεσίας, έχει αποτελέσει πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών, καθώς αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, ανάλογα με την αντίληψη και τη σκοπιά διερεύνησης του κάθε ερευνητή. Αν και αυτή η ποικιλία των ορισμών προσδίδει μία έννοια υποκειμενικότητας στον όρο, εντούτοις, υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ αυτών που παρουσιάζουν το φαινόμενο της ηγεσίας ως μία σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων, με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού, μέσω των σωστών κατευθύνσεων. Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να παρουσιαστούν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου Ηγεσία (leadership) ώστε να διαφανεί η διάκριση της ηγεσίας ανάμεσα στους όρους διεύθυνση (management),και διοίκηση (administration) και κατά συνέπεια ανάμεσα στον ηγέτη και τον διευθυντή.

Η ηγεσία καθορίζεται από την ύπαρξη ή όχι ενός ατόμου που έχει τη δύναμη και μπορεί να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο η ηγεσία ορίζεται έχει σχέση με το πόσο ένα άτομο επηρεάζεται από αυτή, το σκοπό που έχει αυτή η επιρροή και τα αποτελέσματα που τελικά αποφέρει. Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι ένα κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός οπαδού και ενός ηγέτη, ή μίας ομάδας ατόμων και τις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών (Κάντας, 1998).

Σύμφωνα με τους Bennis και Nanus (1985), υπάρχουν περίπου 350 ορισμοί της ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία και όπως εύστοχα παρατηρεί ο Burns «*η Ηγεσία είναι από τα πιο παρατηρούμενα αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη».* Είναι η τέχνη ή η διαδικασία επιρροής των άλλων, *έτσι ώστε με προθυμία και με ενθουσιασμό να εργάζονται προς την επίτευξη των στόχων της ομάδας*. (Koontz, O'Donnell, & Weihrich, 1984, σελ. 506). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Hodgetts και Altman (1979) οι οποίοι ερμήνευσαν την ηγεσία ως τη δύναμη που έχει κάποιος να παρακινεί τα άτομα να εργαστούν προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να πει ότι « *ηγεσία είναι η επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία οι ίδιοι δε γνωρίζουν ότι μπορούν να επιτύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα* ». (Cohen,1990, σελ.215)

Αντίστοιχα ο Sergiovanni (2001) ορίζει την ηγεσία ως τη δυνατότητα επιρροής άλλων να γίνουν οπαδοί αντί για υφιστάμενοι και ο Yukl (1999) « *ως τη διαδικασία επιρροής προς την κατεύθυνση του καθορισμού των στόχων της ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου και τη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της…..*». Οι Hersey και Blanchard (1996) τη χαρακτηρίζουν απλώς ως τη « *διαδικασία επιρροής των δράσεων ενός μεμονωμένου ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων προς την επίτευξη ενός στόχου σε μία δεδομένη κατάσταση*» (σελ. 83), ενώ ο Kelly (2012) προσδιορίζει την ηγεσία ως την παροχή βοήθειας προς μία ομάδα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της εκτέλεσης συγκεκριμένων πράξεων. Ο Gill (2006) αναφέρθηκε στη φύση της ηγεσίας και τη σημασία της χαρακτηρίζοντάς την ως «*την τέχνη και την επιστήμη, που επιτρέπει την ανάμειξη συναισθημάτων, συμπεριφορών και πνευματικών εκδηλώσεων* » (σελ. 7) . Αντίστοιχα, ο Boyatzis (2006), θεωρεί ότι η ηγεσία είναι μία σχέση συντονισμού, στο ίδιο μήκος κύματος με τους άλλους και αναπτύσσεται μέσω της συμπόνιας, της ελπίδας και της επιμέλειας.

Οι Katz και Kahn (1966) αναφέρουν ότι τα κύρια συστατικά της ηγεσίας είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά , οι ιδιότητες της θέσης και η συμπεριφορά. Κατά τους Ram και Prabhakar (2010), είναι μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της επιτυχημένης λειτουργίας ενός οργανισμού και έχει ζωτική επίδραση στον τρόπο με

τον οποίο ένας οργανισμός και οι υπάλληλοί της λειτουργούν. Ο Fullan (2001) αναφέρει ότι η επιτυχημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από ηγέτες ενεργητικούς , αισιόδοξους, και ενθουσιώδεις και εντόπισε πέντε χαρακτηριστικά στοιχεία των ηγετών, οι οποίοι μπορούν με επιτυχία να οδηγήσουν προς την αλλαγή . Αυτά τα στοιχεία είναι το ήθος, οι γνώσεις και δεξιότητες, η γνώση της αλλαγής, οι αξίες, και η πίστη.

Ο Μπουραντάς (2005) σε μία προσπάθεια σύνθεσης των ποικίλων ορισμών χαρακτηρίζει την ηγεσία ως την διαδικασία επιρροής της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από τον ηγέτη, με στόχο την εκούσια συνεργασία τους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και την ευημερία του.

Ο Πασιαρδής (2004), κινούμενος προς την ίδια κατεύθυνση ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει τους οπαδούς του να κάνουν πρόθυμα κάτι που αυτός θέλει. Θεωρεί ότι η ηγεσία είναι μία ευρύτερη έννοια η οποία περικλείει τους όρους διεύθυνση και διοίκηση, μιας και η ηγεσία δίνει στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Gronn (2004), κάποτε οι όροι ηγεσία και διοίκηση χρησιμοποιούνταν σχεδόν ταυτόσημα και μερικές φορές η μία υποκαθιστούσε την άλλη. Η ηγεσία όμως σύμφωνα με το Σαΐτη (2005) ενώ αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοίκησης δεν ταυτίζεται μ' αυτήν. Ο Πασιαρδής (2004) ορίζει τη διοίκηση ως τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, ενώ τη διεύθυνση ως την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα .Τονίζει, επίσης, ότι η ηγεσία είναι υπεράνω της διοίκησης και της διεύθυνσης μιας και δίνει στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό και για να είναι κάποιος καλός ηγέτης, προϋποθέτει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.

Η διοίκηση έχει ως στόχο την ενεργοποίηση όλων των πόρων και μέσων που διαθέτει ο οργανισμός , όπως το έμψυχο δυναμικό, τον υλικό εξοπλισμό και τα

διαθέσιμα κεφάλαια που διαθέτει για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων με το καλύτερο αποτέλεσμα. (Druker, 2009).

Είναι μία λειτουργική διαδικασία βασικά στοιχεία της οποίας είναι ο σχεδιασμός ,ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η λήψη αποφάσεων ,η διεύθυνση και ο έλεγχος (Μπουραντάς, 2002) και κατά τον Σαΐτη (2000) είναι μία δραστηριότητα μέσω της οποίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν προς την επίτευξη των στόχων. Πιο συγκεκριμένα η διοίκηση αφορά στους τρόπους με τους οποίους μία επιχείρηση διοικείται καθημερινά, σε ένα προβλέψιμο περιβάλλον, ώστε να είναι μεθοδική και παραγωγική ενώ από την άλλη μεριά η ηγεσία, αφορά στους τρόπους που αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τις αλλαγές που επέρχονται, εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας και της αστάθειας που χαρακτηρίζει την εποχή μας (Kotter, 2001). Ο ρόλος της διοίκησης είναι η εφαρμογή της πολιτικής του οργανισμού ενώ της ηγεσίας ο σχεδιασμός της πολιτικής, η οργανωτική βελτίωση και η απαιτούμενη προσαρμογή στις μεταβολές (Leithwood-Duke, 1999).Ο Daft (2015) υποστηρίζει ότι ο ρόλος της διοίκησης είναι η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και η εξασφάλιση και κατανομή των πόρων, ενώ ο ρόλος της ηγεσίας είναι η ανάπτυξη ενός στρατηγικού προσανατολισμού στον οργανισμό με στόχο την αλλαγή και την καινοτομία. Τονίζει, ωστόσο, ώστε και οι δύο ρόλοι είναι απαραίτητοι προκειμένου ένας οργανισμός να είναι αποτελεσματικός.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι ο διευθυντής και ο ηγέτης είναι όροι διαφορετικοί. Πιο αναλυτικά ο ηγέτης είναι οραματιστής, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους συνεργάτες του, αναγνωρίζει τις προσπάθειες των υφισταμένων του με ανεπτυγμένο το αίσθημα της κοινωνικής προσφοράς και της κοινής συμπόρευσης προς την επίλυση προβλημάτων. Ο ηγέτης είναι ικανός με τη συμπεριφορά του να επηρεάσει συναισθηματικά τους οπαδούς του, περιορίζει τις εντάσεις και συγκρούσεις διασφαλίζοντας τη συνοχή της ομάδας. Ο διευθυντής από την άλλη είναι έμπειρος και με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, εργατικός, ακολουθεί την πολιτική της προϊστάμενης αρχής του με αποτέλεσμα να δίνει αυστηρές οδηγίες και να περιορίζει τις πρωτοβουλίες κάθε μορφής (Πασιαρδής, 2004). Πολύ εύστοχα οι Bennis

και Nanus (1985, σελ.21) τόνισαν ότι « Οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα».

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ηγεσία και η διοίκηση δεν συνιστούν έννοιες ταυτόσημες αλλά επικαλυπτόμενες στη χρήση τους. Η ανάλυση των εννοιών ηγεσία – διοίκηση και ηγέτης – διευθυντής αναδεικνύει τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες μεταξύ τους. Η διαδικασία μετασχηματισμού ενός οργανισμού, πέρα από την ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας , προϋποθέτει και τη σωστή διοίκησή (Kotter, 2001).

2.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Οι γενικές αρχές της επιστήμης της διοίκησης εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διοίκηση να μην αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο. Στην εκπαίδευση, βέβαια, αρκετά συχνά τίθεται το θέμα της εγκυρότητας και της επιμελημένη προσαρμογής των γενικών αρχών διοίκησης , της εισαγωγής καλών πρακτικών, καθώς και της ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων (Bush, 2011). Παρά τις ομοιότητες των εκπαιδευτικών οργανώσεων και των επιχειρήσεων δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο δεν είναι επιχείρηση και παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες που οφείλονται στον διφυή χαρακτήρα του ως διοικητικού και ταυτόχρονα κοινωνικού θεσμού. Η σχολική μονάδα είναι ένα δυναμικό «ανοικτό» σύστημα εισροών-εκροών όπου μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι πόροι μετασχηματίζονται σε γνώσεις και συμπεριφορές με άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία, στην έρευνα στην καινοτομία (Μπουρής, 2008).

Η Εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι μόνο η απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων αλλά η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης. Σ’ αυτόν τον τομέα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία, το πνεύμα συναίνεσης μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού, για την επιτυχία του

εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματική του λειτουργία. Πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να αναπτυχθούν δράσεις με καθορισμένες λειτουργίες μορφωτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μέσω του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου αλλά και της εποικοδομητικής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα (Κατσαρός, 2008). Δηλαδή η διοίκηση είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού σχετίζεται βασικά με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας. (Σαΐτη & Σαΐτης , 2012).

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), ύστερα από ανάλυση πολυάριθμων άρθρων που πραγματεύονταν τη σχολική ηγεσία, ανέπτυξαν την παρακάτω τυπολογία έξι διακριτών μοντέλων:

- ✓ Διοικητική (managerial)
- ✓ Συμμετοχική (participative)
- ✓ Μετασχηματιστική (transformational)
- ✓ Ενδεχομενική (Contingency)
- ✓ Ηθική (moral)
- ✓ Διδακτική (instructional)

Ο Bush (2011) προσθέτει άλλα τέσσερα μοντέλα σ' αυτή την τυπολογία:

- ✓ Διαπροσωπική (interpersonal)
- ✓ Συναλλακτική (transactional)
- ✓ Μετασχηματίζουσα (transformative)
- ✓ Μετανεωτερική (post-modern)

Υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μορφή που πρέπει να παίρνει η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι του και η καλή του λειτουργία. Στην εποχή μας με τις ραγδαίες εξελίξεις στον οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα προβάλλει αδήριτη η ανάγκη της αναπροσαρμογής στη μορφή και στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη.

Παρά τον μεγάλο όγκο ερευνών δεν έχει ωστόσο επιτευχθεί ακόμη πλήρης συναίνεση ως προ το ποιο από όλα τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας είναι το πλέον αποτελεσματικό. Ίσως γιατί πράγματι ένας και μόνο τύπος ηγεσίας δεν είναι αρκετός για να αντιμετωπιστούν όλα τα θέματα που προκύπτουν μέσα και γύρω από μια σχολική κοινότητα.

Το έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό πρότυπο που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση κατατάσσεται στα τυπικά πρότυπα διοίκησης και σύμφωνα με την τυπολογία του Bush (2011) αντιστοιχίζεται με τη συναλλακτική ηγεσία. Η τυπική διοικητική ηγεσία που υπαγορεύεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει στον διευθυντή ρόλο διεκπεραιωτικό και μεσολαβητικό ανάμεσα στους υφισταμένους του και στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια. Εστιάζει κυρίως στις λειτουργίες και το αποτέλεσμα και λιγότερο στις ανθρώπινες σχέσεις.

Σημαντικός αριθμός πρόσφατων ερευνών συγκλίνει στην άποψη ότι οι συνεργατικοί τύποι διοίκησης είναι οι πλέον γόνιμοι καθώς δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι πρόσβαση στην άσκηση και διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής. Κάθε ένα από τα μέρη μπορεί να ασκήσει ενεργά και υπεύθυνα το ρόλο του και όλοι μαζί να εργασθούν από κοινού για την επιτυχία των στόχων του σχολείου. Η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με συναδελφικά πρότυπα διοίκησης (Bush, 2011). Στο μοντέλο αυτό σημασία δεν έχει ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων και το αμοιβαίο όραμα. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «*ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής*» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σελ. 220).

Η ηγεσία εδώ είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να μεταλαμπαδεύει το όραμα και τις αξίες που τον διακρίνουν, να εισάγει αλλαγές στο σχολείο, να καθιερώνει μακροπρόθεμους στόχους και να δημιουργεί μία αξιόλογη σχολική κουλτούρα (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007)

2.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ελληνική πραγματικότητα

Το σχολείο, ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον οπού χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτικές εξελίξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο νέο αυτό περιβάλλον καλείται να πραγματώσει καινούριους στόχους, δίνοντας έμφαση στην καινοτομία, στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, στον εκσυγχρονισμό του διδακτικού έργου , στην αποτελεσματικότητα και στην ευελιξία.

Θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί η ηγεσία. Η ικανότητα του διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς και τα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας εκ μέρους του οδηγούν στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντής της σχολικής μονάδας, γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος και πολυσύνθετος αφού καλείται να διαδραματίσει πέραν από τον παραδοσιακό διοικητικό του ρόλο και το ρόλο του ηγέτη και οραματιστή που εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου. Η προσαρμογή του σχολείου βασίζεται στην ικανότητα του διευθυντή να προγραμματίζει, να οργανώνει να διευθύνει και να ελέγχει όλους τους διαθέσιμους ανθρώπινους και υλικούς πόρους προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς. Όπως πολύ εύστοχα υποστηρίζει ο Fullan (2001), είτε πρόκειται για καλό, είτε για κακό, οποιαδήποτε αλλαγή προκαλεί διάφορες αντιδράσεις. Η επιτυχής αντιμετώπιση των αντιδράσεων αποτελεί έργο της ηγεσίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η σχολική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας, διαθέτοντας μικρό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων καθώς είναι η απόληξη ενός κεντρικά ελεγχόμενου συστήματος εκπαίδευσης. Ο έντονα γραφειοκρατικός χαρακτήρας που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός καθιστούν τον διευθυντή εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων του Υπουργείου με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας (Σαΐτης, 2008). Στα πλαίσια αυτής της περιορισμένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία καλείται ως πρόσωπο που έχει τη βασική ευθύνη της σχολικής κοινότητας να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία.

Σύμφωνα λοιπόν με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- ✓ Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις θέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- ✓ Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- ✓ Φροντίζει , ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά.
- ✓ Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.
- ✓ Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
- ✓ Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει.
- ✓ Διατηρεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- ✓ Συνεργάζεται με γονείς/κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.

- ✓ Συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος τα άρθρα 28,29,31 και 32 ορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών τονίζουν ότι:

- ✓ Ο διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- ✓ Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές.
- ✓ Έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολείο.
- ✓ Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων .
- ✓ Διατηρεί φιλικές σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής.

Η πληθώρα καθηκόντων και ρόλων που προαναφέρθηκαν καθιστούν σημαντικό ο διευθυντής να διαθέτει καινοτόμο πνεύμα καθώς και γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης και παρακίνησης της ομάδας με στόχο τη συνεργασία και τη συναινετική λήψη αποφάσεων που βασίζεται στην αρχή της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2003 & Everard & Morris, 1999).

Κατά τον Παπακωνσταντίνου (2008) οφείλει «*να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας*» (σ.231). Οι καινοτομίες αυτές δύναται να αφορούν την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και διοίκηση, την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών μεθόδων ή ακόμη την αλλαγή της επαγγελματικής νοοτροπίας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Έχει την ευθύνη της επίτευξης των στόχων του σχολείου, της διαχείρισης των συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, της εφαρμογής των διατάξεων του νόμου και οφείλει να αποτελεί πρότυπο ηγέτη (Αργυροπούλου, 2012). Επιπλέον καλείται να διαχειριστεί προβλήματα μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών που πολλές φορές αποτελούν την καθημερινότητα του σχολείου.

Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να κατέχει βασικές γνώσεις διοίκησης, όπως γνώσεις προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, οργάνωσης αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων, διεύθυνσης με τη μορφή επίβλεψης , καθοδήγησης ενδυνάμωσης και

τέλος αξιολόγησης των στόχων, των προγραμμάτων διδασκαλίας και των προϊόντων της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2008)

Τέλος κρίνεται αναγκαίο ο διευθυντής να αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας, ενεργοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις και συνεργασίες.

3. Θεωρίες ηγεσίας

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες περί ηγεσίας, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν απόπειρες κατανόησης του πολυδιάστατου αυτού κοινωνικού φαινομένου. Ερευνητές και οργανισμοί έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το φαινόμενο της ηγεσίας και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να οριστεί και να μετρηθεί. Στη συνέχεια, θα γίνει μία προσπάθεια παρουσίασης της εξέλιξης της επιστημονικής σκέψης στον χώρο της ηγεσίας μέσα από τα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν.

3.1 Η γενετική θεωρία

Η γενετική θεωρία, αποτελεί την πιο παλιά προσπάθεια ερμηνείας του φαινόμενου της ηγεσίας και έχει τις ρίζες της στις ευρωπαϊκές μοναρχίες. Βασίζεται στην παραδοχή ότι οι ηγέτες γεννιούνται και δε γίνονται καθώς οι ηγέτες κληρονομούν την ευφυΐα, την ενέργεια και την ηθική, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την άσκηση εξουσίας (Wart, 2003). Η θεωρία αυτή αποδείχτηκε ανεπαρκής αφοί πολλοί απόγονοι βασιλικών οικογενειών απέτυχαν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και της θέσης τους. Αυτή η αντίληψη υπήρξε η βάση για τη θεωρία του Μεγάλου Ηγέτη (Great Man Theory) η οποία εστίασε σε διακεκριμένες προσωπικότητες της εποχής όπως ο Ναπολέοντας, ο Τζορτζ Ουάσινγκτον, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, ο Γκάντι, όπου τάραξαν τα νερά της πολιτικής ζωή την εποχή που έδρασαν (ibid). Οι ηγέτες αυτοί

αντιμετωπίστηκαν συχνά ως ήρωες και θεωρήθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους οπαδούς τους, και τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους ηγέτες. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν η ευφυΐα, η ευφράδεια λόγου, η αρρενωπότητα, η εξωστρέφεια – εσωστρέφεια και η προσαρμοστικότητα (Northouse, 2004).

Επιπλέον, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά θεωρούνταν σημαντικά στοιχεία του γεννημένου ηγέτη και χαρακτηριστικά όπως ύψος, βάρος, ηλικία, ή εμφάνιση, θεωρήθηκαν ως προτερήματα , όταν ανήκαν σε ένα συγκεκριμένο φάσμα .

3.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών (Trait Theories)

Η Θεωρία των χαρακτηριστικών θεωρήθηκε η σημαντικότερη κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1930-1950, και προσπάθησε μέσα από πλήθος ερευνών να προσδιορίσει τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και ατομικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών, και ως εκ τούτου, τον διαχωρισμό αυτών των χαρακτηριστικών από τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων τους. Σύμφωνα με τον Gunbayi (2005), το μοντέλο Χαρακτηριστικών , επικεντρώνεται στα ατομικά γνωρίσματα των ηγετών (ευφυΐα, φιλοδοξία, αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα) και παραλείπει άλλες ουσιώδεις μεταβλητές όπως, το περιβάλλον, η συμπεριφορά η φύση του έργου κ.α. Ως αποτέλεσμα, το συγκεκριμένο αυτό μοντέλο αδυνατεί να εξηγήσει γιατί ορισμένοι ηγέτες είναι επιτυχημένοι ενώ άλλοι όχι. (Bass, 1990).

3.3. Οι Θεωρίες της συμπεριφοράς

Οι συμπεριφορικές θεωρίες βασίζονται στη μελέτη της συμπεριφοράς των ηγετών σε συγκεκριμένες καταστάσεις και επικεντρώνονται στις σχέσεις με τους οπαδούς τους και τη σημασία που δίνουν στο έργο τους (Owens, 2001). Οι θεωρίες αυτές εισάγουν την ιδέα ότι οι μεγάλοι ηγέτες γίνονται και δεν γεννιούνται και από τις πιο χαρακτηριστικές είναι:

Οι Ενδεχομενικές, Συγκυριακές Θεωρίες(Contingency Theories)

Οι θεωρίες της κατηγορίας αυτής υποστηρίζουν ότι ο τρόπος ηγεσίας καθορίζεται από μία ομάδα μεταβλητών που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας (Burns, Stalker et al. 2009). Το στυλ ηγεσίας προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες του περιβάλλοντος.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του «απρόβλεπτου/συγκυριακού» του Fiedler. Είναι ένα μοντέλο που εξετάζει κατά πόσο ένας ηγέτης είναι προσανατολισμένος στον σκοπό του οργανισμού ή στις σχέσεις με τα μέλη της ομάδας και συνδέει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης (Daft, 2015). Σύμφωνα με τον Gunbayi(2005), «*οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει ανάγκη να αναλύσουμε την κατάσταση μέσα στην οποία ο ηγέτης λειτουργεί και να επικεντρωθούμε στον εντοπισμό των μεταβλητών που κάνουν ορισμένες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές ανάλογα με μια δεδομένη κατάσταση* "(σελ. 12).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), η θεωρία του απρόβλεπτου εστιάζει γύρω από τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών, οι συμπεριφορές, και η ποικιλία των καταστάσεων συνδέονται και επιδιώκει να προσδιορίσει το είδος της ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Το μοντέλο πορεία –στόχος (path-doal theory)

Το μοντέλο πορεία -στόχος επικεντρώνεται στην επιρροή που έχει η ηγεσία στα κίνητρα των μελών της ομάδας και την ευθύνη του ηγέτη να παρακινεί τους υφισταμένους του αποσαφηνίζοντας τις απαιτούμενες συμπεριφορές από μέρους τους για την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού, ενισχύοντας το σύστημα των ανταμοιβών» (Daft, 2008). Για την καλύτερη κατανόηση της θεωρίας ο Northouse (2004) την ορίζει ως μία διαδικασία επιλογής των κατάλληλων με το εργασιακό συγκείμενο συμπεριφορών, ώστε ο ηγέτης να οδηγήσει μέσω μία *πορείας* τους εργαζόμενους στην επίτευξη των *στόχων*.

Σύμφωνα με τους Bess και Goldman (2001), η θεωρία πορεία-στόχος(path-goal theory) προέρχεται από τις μελέτες του Robert House και των συνεργατών του και θεωρείται ότι είναι τόσο μετασχηματιστική όσο και συναλλακτική, εφόσον ο ηγέτης εστιάζει στην ανάπτυξη ενός κανονιστικού πλαισίου δημιουργώντας παράλληλα τις κατάλληλες συνθήκες και προσδοκίες στους οπαδούς του προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) η καθοδηγητική ηγεσία, η υποστηρικτική ηγεσία, η ηγεσία προσανατολισμένη στο στόχο και η συμμετοχική ηγεσία, κατατάσσονται στο μοντέλο ηγεσίας πορείας-στόχου.

Η περιστασιακή θεωρία (Situational Theory)

Η περιστασιακή θεωρία όπως αναφέρεται στον Daft (2015), είναι ένα θεωρητικό μοντέλο ηγεσίας που αποτελεί προέκταση του μοντέλου ηγεσίας των Hersey και Blanchard, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των οπαδών και προσαρμόζοντας τις ηγετικές συμπεριφορές ανάλογα με την ωριμότητα των οπαδών.Οι Bess και Goldman (2001) περιέγραψαν την περιστασιακή θεωρία ηγεσίας ως μια μορφή ηγεσίας όπου οι ηγέτες προσπαθούν να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους ανάλογα με τις προκλήσεις, τις συνθήκες και τις καταστάσεις.

4. Στυλ Ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας, ορίζεται ως ο τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου, στην προσπάθεια του να επηρεάσει τις δράσεις των άλλων (Hersey & Blanchard, 1996). Μεταφέρει ουσιαστικά στην πράξη την προσωπική θεωρία διοίκησης του ηγέτη, εκφράζει τις ιδιαίτερες διοικητικές ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει , επηρεάζεται από την προσωπικότητα και την γενικότερη κουλτούρα του και αποτυπώνεται σε κάθε του ενέργεια.

Στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στην παρουσίαση της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της ηγεσίας προς αποφυγή ή μη ηγεσίας, καθώς είναι οι μορφές ηγεσίας των οποίων διερευνάται ο βαθμός άσκησης από τους διευθυντές στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .

4.1 . Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη σχέση μεταξύ ηγέτη και οπαδών η οποία οικοδομείται σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες «μετασχηματίζουν» τους οπαδούς τους, παρακινώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα αποδόσεων, ιδανικών και κινήτρων, μεταλαμπαδεύοντας σε αυτούς τις δικές τους ηθικές αξίες και τα δικά τους οράματα (Day & Antonakis, 2012)

Πρώτος ο Bennis (1959) εισήγαγε την άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει στους άλλους υψηλό αίσθημα ευθύνης, προσανατολισμού στο στόχο και προσπάθειας. Σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα ο Burns (1978) οριοθέτησε εννοιολογικά το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι σε αυτή τη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον προς όφελος ενός κοινού σκοπού ή αποτελέσματος. Ο Burns ανέφερε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν την υποχρέωση να επικεντρώνουν τις προσπάθειες τους τόσο σε ηθικούς σκοπούς και αξίες όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών αυτοπραγμάτωσης και αυτοέκφρασης των οπαδών τους. Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns είναι επηρεασμένο από τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow καθώς δίνει έμφαση στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών των εργαζόμενων, όπως αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, και υποστηρίζει ότι η επίδοση των εργαζόμενων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό ικανοποίησης αυτών των αναγκών. Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέεται με το μοντέλο ικανοποίησης του Maslow γιατί απαιτεί από τον μετασχηματιστικό ηγέτη να αναπτύξει στους οπαδούς του υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτό πραγμάτωσης. (Burns,1978)

Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι αυτή η μοναδική ικανότητα να ηγείσαι χαρισματικά, να ευαισθητοποιείς τους οπαδούς σου και να τους κατευθύνεις με επιτυχία προς τα επιθυμητά αποτελέσματα, αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και στη μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των σκοπών του ατόμου παρά στην επιβολή εξουσίας και συμμόρφωσης. Πίστευε επίσης ότι η δύναμη και η εξουσία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη επίτευξη των στόχων του οργανισμού και όχι για την ικανοποίηση προσωπικών συμφερόντων. Ο ίδιος παρουσίασε τις έννοιες της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως τα δύο άκρα του ίδιου φάσματος, δηλαδή, ένας ηγέτης μπορεί να είναι είτε συναλλακτικός είτε μετασχηματιστικός, είτε και τα δύο μαζί. Τέλος, ισχυρίστηκε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί αλληλεπιδρούν ανυψώνοντας ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και κινήτρων με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό (Bush &Glover, 2003)

Ο Bass (1985), χαρακτηρίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία, ως τη διαδικασία επηρεασμού, κατά την οποία ο ηγέτης παρωθεί και εμπνέει τους υφιστάμενους, μεταδίδοντάς τους το δικό του όραμα για τον οργανισμό. Ο Bass και οι συνεργάτες του (2003) πρότειναν ένα μοντέλο με διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές έννοιες ηγεσίας όπου ένας ηγέτης μπορεί να έχει στοιχεία συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας ταυτόχρονα.

Επεκτείνοντας τον ορισμό της μετασχηματιστικής ηγεσία ο Sergiovanni (2001), την ορίζει ως την ηγεσία που στοχεύει στην βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους κινούνται.

Τέλος ο Leithwood (1994) σχηματοποίησε τη θεωρία μετασχηματιστικής ηγεσίας, δημιουργώντας ένα μοντέλο με οχτώ τομείς που την χαρακτηρίζουν. Οι τομείς αυτοί είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, οι κοινοί στόχοι, το κοινό όραμα, η διανοητική παρώθηση, η οικοδόμηση κουλτούρας, οι αμοιβές, οι υψηλές προσδοκίες και το παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).

4.1.1. Χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη

Ο Bass (1985) αναθεώρησε το αρχικό μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας του Burns (1978) δίνοντας έμφαση σε αυτό που ο ίδιος αποκαλεί η θεωρία των δύο παραγόντων, προτείνοντας ένα μοντέλο με δύο ξεχωριστές αλλά ταυτόχρονα συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας. Υποστήριξε ότι οι ιδιότητες που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία, διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και αυτές οι πρακτικές ηγεσίας στην πραγματικότητα συμπληρώνουν η μία την άλλη και συνεργάζονται για να εξασφαλίσουν τη αδιάκοπη ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού και των εργαζόμενων. Οι συναλλακτικές πρακτικές ενισχύουν τη συνέχιση της καθημερινής ρουτίνας, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για τις αλλαγές και την καινοτομία στον οργανισμό (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Έρευνα των Waldman, Bass και Yammarino (1990) έρχεται να ενισχύσει αυτό τον ισχυρισμό δείχνοντας ότι ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιεί ως κίνητρο την αμοιβή με βάση την επίδοση για να επιτύχει την αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα να θεωρείται από τους υφιστάμενούς του χαρισματικός.

Σύμφωνα με τον Bass (1985) τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη θα πρέπει να είναι τα εξής:

- ✓ *εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα (Idealized influence/charisma)*

Ο Bass υποστήριξε ότι, μέσω της έννοιας της εξιδανικευμένης επιρροής, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για τους οπαδούς τους, οι οποίοι τους θαυμάζουν, τους σέβονται και τους εμπιστεύονται ως άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, ήθος, αξίες και όραμα. Τους μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οπαδοί τους εξιδανικεύουν και ταυτίζονται μαζί τους, καθώς τους θεωρούν πρότυπο λόγω του ξεκάθαρου οράματος και της αξιοπιστίας τους. Ο ηγέτης λοιπόν, μεταδίδει τις αξίες και τα πιστεύω του επιδεικνύοντας υψηλού επιπέδου ηθική συγκρότηση , λειτουργώντας ως

υπόδειγμα για τους οπαδούς του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο(Bass & Avolio 1994).

- ✓ *εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation)*

Εμπνευσμένη παρώθηση είναι η ικανότητα να εμπνέεις και να κινητοποιείς τους οπαδούς σου να πετύχουν τους συλλογικούς στόχους. Αυτοί οι ηγέτες είναι φορείς ενός οράματος και παρακινούν τους υφισταμένους τους να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και όραμα και να εμπλακούν σε μία συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, υιοθετώντας συμπεριφορές που είναι αποδεκτές και αποτελεσματικές.(Bass & Avolio, 2004).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι μετασχηματιστικοί διευθυντές επιδιώκουν την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών, ενισχύουν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και δίνουν έμφαση στους στόχους του οργανισμού (Simic 1998). Κατά τον Bass, (1999,b) οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα ισχυρό αίσθημα σκοπού που ο διευθυντής πρέπει να τους το μεταδώσει με ξεκάθαρους τρόπους μέσω των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί επίσης η διαπίστωση του Bass (1990), ότι η ύπαρξη αυτών των ηγετών σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικής σημασίας, καθώς μέσω της εμψύχωσης αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες και προκαλούν ενθουσιασμό (Bass, 1990).

- ✓ *Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration)*

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν επίσης την ικανότητα να αναπτύσσουν μια προσωπική σχέση με τους υφισταμένους τους, ενδιαφέρονται για τις ανάγκες τους, τα προβλήματά τους και τους παρέχουν στήριξη και ενθάρρυνση. Ο ηγέτης αυτός, τους συμπεριφέρεται ως ξεχωριστές οντότητες αναγνωρίζοντας ότι ο καθένας έχει διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες. Τους εκχωρεί αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Λειτουργεί λοιπόν ως μέντορας και αναθέτει καθήκοντα σε προσωπική βάση (Bass & Avolio,1993).

- ✓ *Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation)*

Η δημιουργία σχέσεων που βασίζονται στην έμπνευση και το προσωπικό ενδιαφέρον ενισχύει μια ατμόσφαιρα πνευματικής διέγερσης στην οποία ο ηγέτης ενθαρρύνει τους οπαδούς του να σκεφτούν δημιουργικά και να προτείνουν νέες ιδέες (Bass, 1985). Η προθυμία του ηγέτη να αμφισβητήσει την κατεστημένη κατάσταση και να αναλάβει ρίσκα χτίζει τα θεμέλια για την παρακίνηση του εργαζόμενου , τη δέσμευση και την επιπλέον προσπάθεια, τα οποία είναι απαραίτητα για να ξεκινήσει την αλλαγή στον οργανισμό. (Yukl, 2010). Ο ηγέτης αυτός διεγείρει διανοητικά ενθαρρύνει την αμφισβήτηση παλιών ιδεών και αξιών, καλλιεργεί τη σκέψη και τη φαντασία και προτρέπει την επίλυση παλιών προβλημάτων με καινοτόμους τρόπους (Avolio & Bass, 2004).

4.1.2 . Μετασχηματιστική ηγεσία και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης προεξέχουσα θέση κατέχει η μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς θεωρείται ίσως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Hallinger, 2003).Ο Leithwood (1994) μέσω της σύνδεσης των θεωριών ηγεσίας του Burns (1978) και του Bass (1985), και της προσαρμογής τους στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, συνέβαλε ουσιαστικά στην προσαρμογή της μετασχηματιστική ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Leithwood εντοπίστηκαν 8 τομείς όπου οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας εφαρμόζονται μέσα στο σχολείο (Jantzi &Leithwood, 1996. Leithwood & Sun, 2012).Οι πρακτικές αυτές είναι οι εξής:

- ✓ Η ανάπτυξη κοινού οράματος και η οικοδόμηση κοινών στόχων.
- ✓ Η επιδίωξη υψηλών προσδοκιών.
- ✓ Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.
- ✓ Η πνευματική διέγερση.
- ✓ Η παροχή των κατάλληλων προτύπων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών.

- ✓ Οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης
- ✓ Η χρήση ανταποδοτικών αμοιβών και η εφαρμογή διοίκησης με εξαίρεση.
- ✓ Η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.

Το μοντέλο του Leithwood υποστηρίζει την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας, καθώς ο διευθυντής μοιράζεται την εξουσία με τους εκπαιδευτικούς και δεν προσπαθεί να επιβληθεί ή να κυριαρχήσει στο σχολείο. Ενδιαφέρεται για το προσωπικό του εξατομικευμένα, προκαλεί την πνευματική τους διέγερση και τους εμπνέει το όραμά του για μάθηση (Stewart, 2006). Ωστόσο, διαφοροποιείται από τα προηγούμενα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς περιλαμβάνει τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Επιδιώκει και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2000).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδιώκει την αλλαγή του οργανισμού μέσα από μία προσέγγιση από τη βάση προς την κορυφή και αρκετές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η πρακτική αυτή έχει θετική επίδραση στη στάση των δασκάλων απέναντι στο σχολείο, στις οργανωτικές αλλαγές, και στην επίδοση των μαθητών (Hallinger, 2003). Στις Η.Π.Α., μέσω του προγράμματος No Child Left Behind προσπάθησαν επιτυχώς να υποστηρίξουν ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητα της συστηματικής γνώσης μαθητών και των επιδόσεων τους σε φτωχά αστικά σχολεία (Dantley, 2003).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμψυχώνουν το προσωπικό τους, μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους με την οικοδόμηση ισχυρών συστημάτων υποστήριξης, ενθαρρύνουν την καινοτομία, οικοδομούν όραμα και κοινούς στόχους οδηγώντας σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των αναδυόμενων ηγετικών ρόλων όλων των μελών μίας σχολικής κοινότητας, όπως του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητικών συμβουλίων, του συλλόγου γονέων (Hallinger,2003)

Ο Sergiovanni (1995) υποστηρίζει ότι «*η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην οικοδόμηση σχέσεων με τους οπαδούς, δίνει έμφαση στο 'ανθρώπινο κεφάλαιο' και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες τόσο για τον ηγέτη όσο και για τους οπαδούς, με τρόπο που να τους παρακινεί σε αυξημένα επίπεδα δέσμευσης και απόδοσης*»(σελ.119).

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδιώκει να μετασχηματίσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και κατά συνέπεια, να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα και να επιχειρήσει τη σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μεταδίδει ένα όραμα «*ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής*» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σελ. 220). Ο εργαζόμενος εσωτερικεύει την οργανωτική κουλτούρα και ταυτίζεται με τον οργανισμό.

Οι Marks και Printy (2003) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον βρήκε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικού κύκλους , λόγω της εστίασή της στην αναγνώριση και λύση των προβλημάτων καθώς και την αυξημένη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων με στόχο την βελτίωση του οργανισμού και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι επικριτές της θεωρίας της μετασχηματιστική ηγεσίας, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι παραγκωνίζονται οι δεξιότητες διαχείρισης (Marks & Printy, 2003), με αποτέλεσμα ο διευθυντής να μην είναι σε θέση να χειριστεί θέματα που αφορούν στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, στην εποπτεία της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του οργανισμού. Επιπλέον, μικρός αριθμός μελετών προσδιορίζουν με ακρίβεια τις συμπεριφορές, δράσεις, δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου που συνδέονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

4.2 Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική, η αλλιώς Διοικητική θεωρία Management Theory προσδίδει στον ηγέτη χαρακτηριστικά επιβολής, διεκπεραίωσης, και προσανατολισμού στον στόχο. Είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει μία ομάδα θεωριών που εξετάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, οι οποίοι συμφωνούν μαζί του, δέχονται η συμμορφώνονται με τις επιθυμίες του, με αντάλλαγμα τον έπαινο και την ανταμοιβή η απλά την αποφυγή συνεπειών (Bass, Avolio, Jung et al., 2003).

Η Συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας του Maslow (1970) (μισθός, προαγωγές, ωράρια, ασφάλεια κτλ.), ενώ αντίστοιχα η μετασχηματιστική στην ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στην κορυφή, (αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, κτλ). Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το σύστημα των ανταμοιβών για την επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας και της τιμωρίας για φτωχή απόδοση και αρνητικά αποτελέσματα (Bass, 2008). Αναγνωρίζουν τις ανάγκες των συνεργατών τους και τις ικανοποιούν μόνο και εφόσον αυτοί εντείνουν τις προσπάθειές τους. Για να υπάρξει ανταμοιβή έχει προηγηθεί διευκρίνιση των απαιτήσεων, εξασφάλιση δεσμεύσεων και πόρων, αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή βοήθειας και συμβουλών, όπου διασφαλίζουν την άμεση συμμόρφωση των εργαζομένων με τους στόχους που έχουν τεθεί. Δημιουργείται με κάποιον τρόπο ένα είδος συμφωνίας «παροχής υπηρεσιών» των υφισταμένων προς τον προϊστάμενο τους, για να επιτευχθεί ο στόχος (Παπαδοπούλου, 2012).Με τις πρακτικές αυτές καλύπτονται οι βασικές οργανωσιακές ανάγκες. Αν και οι συναλλακτικοί ηγέτες, είναι αποτελεσματικοί στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού, δεν αφήνουν χώρο για συλλογικές αποφάσεις και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθούν αυταρχικοί (Jani 2012).

Μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στην μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία είναι το γεγονός οι συναλλακτικοί ηγέτες εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία και όχι σε ιδέες και οράματα, δεν επιθυμούν την αλλαγή και την καινοτομία αλλά τη διατήρηση της κατεστημένης κατάστασης στον οργανισμό.

Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δύο έννοιες διαφορετικές μεταξύ τους, ενώ ο Bass (1985) ότι είναι τα αντίθετα άκρα ενός διπολικού συνεχούς, υπονοώντας ότι ένας ηγέτης μπορεί να είναι είτε συναλλακτικός είτε μετασχηματιστικός, είτε και τα δύο μαζί. Η μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας κατά των Bass είναι απλώς μια επέκταση της συναλλακτικής, και τα δύο μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης να παρακινήσει τους οπαδούς τους (Hater & Bass, 1988).

Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1990) και Bass (1985), η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από δύο παράγοντες: την ενδεχόμενη / έκτακτη ανταμοιβή και την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση.

α) Ενδεχόμενη / έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)

Στο πλαίσιο της παροχής έκτακτων ανταμοιβών οι ηγέτες ξεκαθαρίζουν στους οπαδούς τους τις προσδοκίες και απαιτήσεις τους προσφέροντας ανταμοιβή όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται. Οι ηγέτες αυτής της φιλοσοφίας εστιάζουν στις ανταμοιβές (υλικές, προνόμια, πληροφόρηση, ή ηθική αναγνώριση και προαγωγή) ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους και στις τιμωρίες/συνέπειες όταν η απόδοση δεν είναι η αναμενόμενη (Avolio& Bass , 2004) .

β) διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση - ενεργή (management-by-exception active)

Είναι το στυλ ηγεσίας κατά το οποίο ο ηγέτης παρεμβαίνει όταν δεν τηρούνται τα πρότυπα και οι διαδικασίες. Αυτοί οι ηγέτες καθορίζουν τους κανόνες και περιμένουν συμμόρφωση από τα μέλη της ομάδας για να αποφευχθούν τα λάθη. Αναζητούν σφάλματα και παραλείψεις των υφισταμένων τους αναζητώντας τρόπους για να τα αντιμετωπίσουν (Bass, 1990).

Οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών που εφαρμόζουν αυτόν το τύπο ηγεσίας παρακολουθούν αδιάκοπα και αξιολογούν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και αρκετές φορές επιβάλουν 'τιμωρίες' σε αυτούς που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες. Αυτή η μορφή παρέμβασης έχει επανορθωτικού

χαρακτήρα και τα λάθη διορθώνονται αμέσως μόλις εμφανιστούν (Avolio &Bass, 2004). Η συναλλακτικού τύπου ηγεσία βασίζεται στην κινητοποίηση των εργαζομένων μέσω ενός συστήματος αμοιβών και ποινών όπως ο έπαινος, η μισθολογική αύξηση και οι άδειες.

4.3. Παθητική –Αποφευκτική Ηγεσία

Το παθητικό στυλ ηγεσίας αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας (Antonakis et al., 2003) και θεωρείται ως το πιο αναποτελεσματικό. Ο παθητικός ηγέτης σύμφωνα με τον Bass (2008) αποφεύγει να αναμειχθεί σε βασικά ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης, δεν επεμβαίνει , δεν κατευθύνει τους οπαδούς του, δε θέτει στόχους προς επίτευξη και ανταποκρίνεται στις καταστάσεις και τα προβλήματα περισσότερο ως αντίδραση σε αυτά και όχι με τρόπο συστηματικό.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία είναι:

α) Η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση - παθητική (management-by-exception passive)

Στην παθητική κατ' εξαίρεση διοίκηση ηγέτης παρεμβαίνει όταν πια έχει δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα ή όταν έχει γίνει χρόνιο, προσπαθώντας να το διορθώσει. Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη δράσης για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων, τη αποσαφήνιση των προσδοκιών και τέλος την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού ((Avolio & Bass, 2004).

Αυτή η μορφή διοίκησης είναι κατά κάποιο τρόπο όμοια με την ηγεσία προς αποφυγή , όπου και οι δύο έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς ή στους συνεργάτες τους. Ο Bass (1990b) υποστηρίζει ότι η χρήση απειλών συμμόρφωσης και τιμωριών μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της απόδοσης των εργαζόμενων και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, αλλά σε μακροχρόνια βάση αυτή η πρακτική έχει αποδειχτεί αναποτελεσματική και αντιπαραγωγική.

β) Αδιάφορη διοίκηση (laissez-faire)

Στην ηγεσία τύπου 'laissez-faire' , ο ηγέτης αποφεύγει να εμπλέκεται ή να παίρνει αποφάσεις, είναι απών όταν τον χρειάζονται, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του, δεν κάνει χρήση της εξουσίας του και δεν κάνει καμία προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εργαζόμενων (Avolio & Bass, 2004). Αυτός ο τύπος ηγεσίας χαρακτηρίζεται περισσότερο ως απουσία εξουσίας (Yukl, 2010). Είναι μία μορφή ηγεσίας αναποτελεσματική, όπου οι ηγέτες αδυνατούν να παρωθήσουν τους υφιστάμενους τους να γίνουν πιο παραγωγικοί στην εργασία τους και να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού (Barbuto, 2005). Αυτή η μορφή εξουσίας θεωρείται ότι επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία του εργαζόμενου, προκαλώντας του στρες και όπως υποστηρίζει ο Korkmaz (2004), συντελεί στη μείωση των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο . Στις περισσότερες έρευνες στην εκπαίδευση, η παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση και η αδιάφορη/ αποφευκτική ηγεσία ταυτίζονται ως έννοιες και τα αποτελέσματα αναφέρονται εξίσου και στις δύο μορφές (Barnett & McCormick, 2004. Yammarino &Bass, 1990)

5. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

5.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο πολλών ερευνών , σε μία προσπάθεια να οριστεί το περιεχόμενο οι διαστάσεις αλλά και οι επιδράσεις του συγκεκριμένου φαινομένου σε διάφορους εργασιακούς χώρους και σε διαφορετικά επαγγέλματα. Θεωρείται ότι συνδέεται άρρηκτα με την ψυχική υγεία των εργαζομένων και είναι πολύ βασική για το αυτοσυναίσθημα του ατόμου αναλογιζόμενοι τον χρόνο που καταναλώνουμε στην εργασία μας κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Μέσα από την ανάγνωση ποικίλων βιβλιογραφικών πηγών γίνεται σαφές ότι

δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Είναι μία «*πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνιστάται από πολλά επιμέρους στοιχεία*»(Κάντας, 1998. Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001)

Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως το θετικό ή το αρνητικό συναίσθημα με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους και το εργασιακό τους περιβάλλον (Furhham, 1997) και περιγράφει το πόσο ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος νιώθει κάποιος στον χώρο που εργάζεται . Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι αυτός του Locke (1976) ο οποίος περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση ως « *μία ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αποτίμηση κάποιου από την εργασία του και από την εκτίμηση ότι η δουλεία του, του επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών*»

Η επαγγελματική ικανοποίηση κατά τον Κάντα (1998) είναι η συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελείται όμως από διαφορετικές πτυχές, δηλαδή γίνεται συνολική μέτρηση της ικανοποίησης όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι επιμέρους όψεις.

Σύμφωνα με τον Weiss (2002), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική ή η αρνητική στάση που κάποιος διαμορφώνει για τη δουλεία του ή για τις συνθήκες εργασίας του αλλά τονίζει ότι θα πρέπει να γίνει ένας σαφής προσδιορισμός των μεταβλητών που επηρεάζουν τα συναισθήματα , τις πεποιθήσεις και την συμπεριφορά του.

Η εργασιακή ικανοποίηση, ωστόσο, εξαρτάται και επηρεάζεται από την κατάσταση και τις διαθέσεις του ατόμου, όπως ανάγκες, αξίες και προσδοκίες (Sempane, Rieger & Roodt, 2002) και για τη μέτρηση της είναι σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη του ατόμου για το τι αποκομίζει από την εργασία του και κατά πόσο πιστεύει ότι αυτά ικανοποιούν τις ανάγκες του (Μυλωνά, 2005).

Οι εργαζόμενοι που δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους είναι πιο παραγωγικοί, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διατηρούν υψηλό ηθικό (Furnham, 1997. Locke, 1976). Σύμφωνα με τους Granny, Smith και συν. (1992) η εργασιακή

ικανοποίηση είναι η συναισθηματική αντίδραση απέναντι στην εργασία ή η στάση απέναντι της.

Οι Gibson, Ivancevich και Donnely (2000) σημειώνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η στάση ενός ατόμου στην εργασία του. Σύμφωνα με αυτούς, η στάση αυτή επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος όπως το στυλ ηγεσίας, η πολιτική του οργανισμού ,οι συνθήκες εργασίας και οι πρόσθετες παροχές.

Κατά την Bogler (2001), η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα επιτεύγματα στην εργασία, το αίσθημα αυτονομίας, το επαγγελματικό κύρος και τη δυνατότητα εξέλιξης, οι οποίοι αποτελούν τους ενδογενείς παράγοντες της εργασίας και με τους εξωγενείς παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, οι οικονομικές απολαβές και τα προνόμια. Οι παράγοντες αυτοί οι οποίοι συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή την δυσαρέσκεια από την εργασία αποδίδονται και με τον όρο *πηγές ικανοποίησης* και σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας και τις συνθήκες εργασίας (Evans, 1998)

Ο Herzberg (1968), αποδίδει τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο «κίνητρα». Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι συνδέονται με ενδογενή χαρακτηριστικά της εργασίας είναι η εκτίμηση των εργαζομένων, ο έπαινος η αναγνώριση του έργου , οι ευκαιρίες για προαγωγή και ο σεβασμός για το επάγγελμα. Αντίθετα, οι πηγές δυσαρέσκειας συσχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, η διοίκηση του οργανισμού, οι αποδοχές, η πολιτική αποφάσεων, και οι διαπροσωπικές σχέσεις.

5.2 Θεωρίες περιεχομένου

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μία από τις πιο μελετημένες μεταβλητές στο εργασιακό γίγνεσθαι. Η έννοια των κινήτρων είναι στενά συνδεδεμένη με την εργασιακή ικανοποίηση και οι θεωρίες τους αποτέλεσαν την βάση για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων και κλιμάκων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι θεωρίες των κινήτρων μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες:

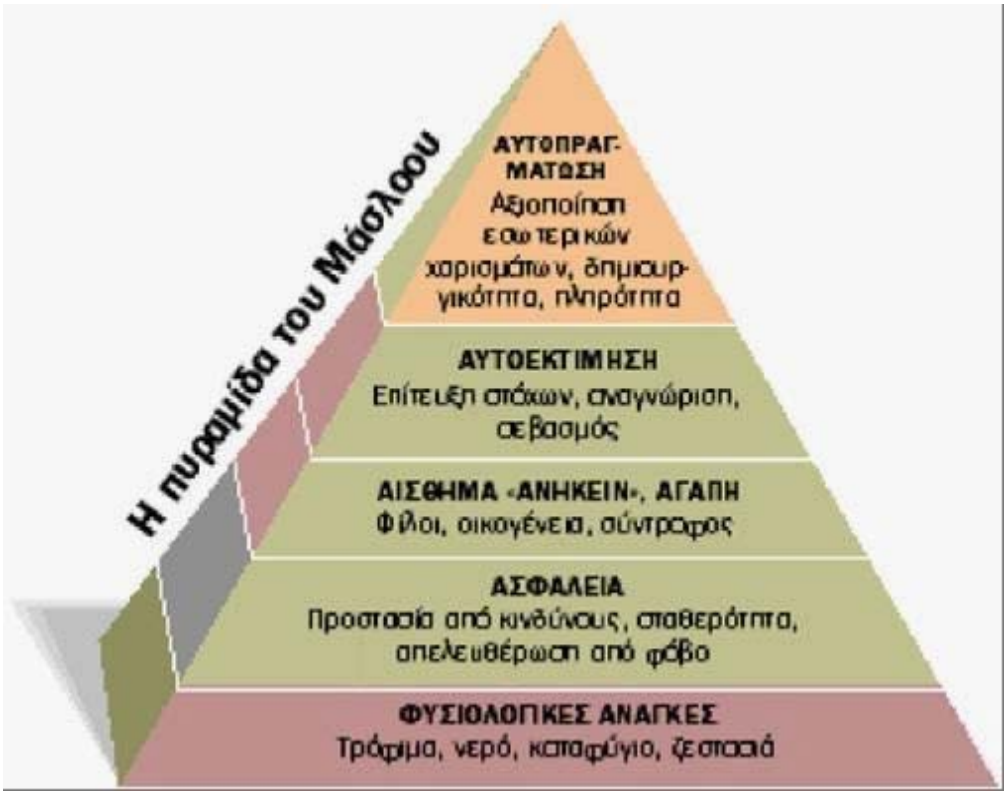
Α) Στις θεωρίες περιεχομένου, όπου εξετάζεται η φύση και το περιεχόμενο των κινήτρων (Maslow, McGregor, Alderfer, Herzberg, Scott and Dinham).

Β) Στις διαδικαστικές ή μηχανιστικές θεωρίες, όπου δίνεται έμφαση στις συμπεριφορές και στις συνθήκες εκείνες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Vroom, Locke, Porter).

5.2.1. Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow (Hierarchy of needs theory)

Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1970) συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών του ατόμου. Είχε ιδιαίτερη απήχηση στον χώρο των επιχειρήσεων με αποτέλεσμα να στραφεί η εργοδοσία από την ικανοποίηση μόνο του κατώτερου επιπέδου αναγκών (μισθός, προαγωγές, ωράρια, κτλ.) σε ικανοποίηση αναγκών ανωτέρου επιπέδου (αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, κτλ.) (Κάντας, 1998). Η θεωρία βασίζεται σε ένα μοντέλο ιεράρχησης των αναγκών όπου οι βασικές φυσιολογικές ανάγκες (τροφή στέγη) ικανοποιούνται πριν ικανοποιηθούν οι υψηλότερες ανάγκες (κοινωνικές, αυτοπραγμάτωσης και αυτοανάπτυξης) (Locke, 1976).

Όπως φαίνεται στην εικόνα 1 οι ανάγκες αυτές εντάσσονται σε πέντε κατηγορίες



Εικόνα 1. Πυραμίδα Maslow

Στην πρώτη κατηγορία είναι οι φυσιολογικές ανάγκες, που συνδέονται με την επιβίωση του (νερό, τροφή, ένδυση, στέγη κ.τ.λ.). Βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας και είναι οι πρώτες που ο κάθε εργαζόμενος προσπαθεί να ικανοποιήσει. Στη δεύτερη κατηγορία είναι οι ανάγκες για ασφάλεια, δηλαδή η ανάγκη για εξασφάλιση προστασίας από κινδύνους μέσα στο χώρο εργασίας. Τρίτες σε σειρά έρχονται οι κοινωνικές ανάγκες, όπου ο άνθρωπος επιδιώκει να γίνεται αποδεκτός σε μία κοινωνική ομάδα, περιλαμβάνει ανάγκες για αγάπη, στοργή, συναδελφικότητα κτλ. Οι πρώτες τρεις κατηγορίες ονομάζονται από τον Κάντα (1998) «ανάγκες έλλειψης», που η ικανοποίηση τους αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε ατόμου για μια υγιής κοινωνική ζωή. Επίσης, τις δύο παρακάτω κατηγορίες αναγκών τις ονομάζει «ανάγκες ανάπτυξης» του ανθρώπινου είδους που τον οδηγούν σε δημιουργικότητα και ατομική τελείωση. Η τέταρτη κατηγορία λοιπόν, είναι οι ανάγκες αυτοεκτίμησης, δηλαδή η αίσθηση της σπουδαιότητας του ατόμου μέσα στην εργασία του και από το γενικότερο κοινωνικό του σύνολο, η εκτίμηση των προσπαθειών του αποκομίζοντας του κοινωνικό κύρος. Στο

τελικό επίπεδο είναι οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, που βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο της πυραμίδας, οι οποίες είναι καθαρά ψυχολογικής φύσης και ανακύπτουν όταν οι άνθρωποι είναι σε θέση να κάνουν ό,τι αυτοί νομίζουν ότι είναι σωστό. Έχουν φτάσει δηλαδή στο τελικό στάδιο της ικανοποίησης των αναγκών τους, στην πραγματοποίηση των προσδοκιών τους και εξωτερικεύουν την αξιοποίηση του εσωτερικού δυναμικού τους, την επίτευξη της ανώτερης δυνατής αυτοανάπτυξης, δημιουργικότητας και αυτοέκφρασης

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως υγεία, τροφή και στέγη τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας και ανάγκες όπως αξιοποίηση του εσωτερικού δυναμικού τους, αυτοπραγμάτωσης και δημιουργικότητας στην κορυφή. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow αν ο εκπαιδευτικός παλεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες που βρίσκονται στην βάση της πυραμίδας δεν θα καταφέρει να εκπληρώσει τις ανάγκες του για προσωπική ανάπτυξη και έκφραση των δυνατοτήτων του και θα εμφανίσει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. (De Nobile & McCormick 2006. Owens, 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο της ηγεσίας, ο συναλλακτικός διευθυντής θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας ενώ ο μετασχηματιστικός διευθυντής ενδιαφέρεται περισσότερο για την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών των εκπαιδευτικών και τους ωθεί σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και δημιουργικότητας. Αυτό συνεπάγεται και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Bass, 1985).

Σύμφωνα με τους Locke (1976) και Wofford (1971), η θεωρία του Maslow και ο τρόπος ιεράρχησης των αναγκών δεν στηρίχτηκε σε εμπειρικά δεδομένα και ως εκ τούτο παρουσιάζει κενά. Θεωρήθηκε υπέρμετρα στατική, παραβλέποντας τη δυναμική φύση των αναγκών και τις αλληλεξαρτήσεις τους με το πολιτισμικό περίγυρο.

Παρά το γεγονός αυτό υπήρξε η βάση για πολλές θεωρίες των κινήτρων όπως η θεωρία του Alderfer και η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg που ακολουθούν.

5.2.2. Η θεωρία του Alderfer

Η θεωρία του Alderfer προσπάθησε να βελτιώσει τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow επιτρέποντας μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων μεταξύ των 5 κατηγοριών αναγκών. Περιόρισε τις πέντε κατηγορίες αναγκών σε τρεις (εικόνα2):

Εικόνα 2 θεωρία ERG

Α) ανάγκες ύπαρξης (existence)

όπου περιέχονται οι κατηγορίες αναγκών που βρίσκονται στα δύο κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας του Maslow φυσιολογικές και ασφάλειας. Στην εκπαίδευση αυτές οι ανάγκες αναφέρονται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού για εργασιακή ασφάλεια, σταθερότητα και εξασφαλισμένο εισόδημα.

Β) ανάγκες σχέσης (relatedness),

μία κατηγορία πιο πάνω βρίσκονται οι ανάγκες κοινωνικών σχέσεων και αυτοεκτίμησης. Στον κόσμο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει κοινωνικές σχέσεις με οικογένεια, φίλους και συναδέλφους.

Γ) ανάγκες ανάπτυξης (growth)

όπου βρίσκονται στο τελευταίο επίπεδο και αναφέρονται στον αυτοσεβασμό και στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Για τους εκπαιδευτικούς αυτό σημαίνει την ανάγκη τους να είναι επιτυχημένοι και δημιουργικοί (Alderfer, 1969).

Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο θεωριών είναι η σειρά με την οποία ικανοποιούνται οι ανάγκες. Στην θεωρία του Alderfer όσο το άτομο προχωρά από την ύπαρξη στην σχέση και στην ανάπτυξη η ικανοποίηση επιτυγχάνεται. Από την άλλη όμως, όταν κάποιος οπισθοχωρεί από την ανάπτυξη στην ύπαρξη τα επίπεδα απογοήτευσης ανεβαίνουν και κατά συνέπεια επηρεάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση.

5.2.3. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Ένας από τους εκφραστές της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας ήταν ο Herzberg (1968), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων (two factor theory) βασιζόμενος στη θεωρία του Maslow. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968) ανήκει στην κατηγορία των οντολογικών θεωριών και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών την προηγούμενη δεκαετία.

Η θεωρία αυτή γνωστή και ως θεωρία κινήτρων και υγιεινής , προτείνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια των εργαζομένων διαμορφώνεται αντίστοιχα, βάσει δύο ομάδων παραγόντων: των παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης και των παραγόντων κινήτρων (Ζαβλανός, 2002).

Κατά τον Herzberg μία ομάδα πέντε παραγόντων (facets) που αποκαλεί κίνητρα (motivators) είναι οι εσωτερικοί παράγοντες που, όταν πληρούνται, οδηγούν στην

επαγγελματική ικανοποίηση ενώ οι παράγοντες υγιεινής είναι οι εξωτερικοί παράγοντες που οδηγούν σε δυσαρέσκεια, όταν δεν πληρούνται. Τα κίνητρα βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του εργαζομένου, ενώ οι παράγοντες υγιεινής βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο κάποιου προϊσταμένου και ποτέ δεν εξαρτώνται από τον ίδιο τον εργαζόμενο (DeShields , Kara & Kaynak, 2005).

Οι παράγοντες κινήτρων σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας του κάθε ατόμου και είναι η επιτυχία, η αναγνώριση του έργου, η ίδια η εργασία , η υπευθυνότητα και η δυνατότητα εξέλιξης. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ως ατομικά κίνητρα και οδηγούν τον εργαζόμενο προς την κατεύθυνση της αυτοπραγμάτωσης και της αποδοτικότητας.

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων που αποτελούν τους εξωγενείς παράγοντες και τους αποκαλεί παράγοντες υγιεινής, είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας. Σύμφωνα με τον Herzberg, η εξάλειψη των παραγόντων αυτών δεν εξασφαλίζει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Όταν απουσιάζουν αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, προκαλούν αρνητική στάση και ενδεχόμενες απώλειες στην απόδοση των εργαζομένων. (Μακρή- Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Την ικανοποίηση την προκαλούν οι παράγοντες πρώτης ομάδας ενώ τη δυσαρέσκεια οι παράγοντες της δεύτερης. Έτσι είναι δυνατόν ένας εργαζόμενος να είναι ταυτόχρονα ικανοποιημένος και δυσαρεστημένος από την εργασία του (Μιχόπουλος, 1996, Μπρούζος, 2004)

Ο Herzberg υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών καθορίζεται από μία ποικιλία παραγόντων και ενώ η ικανοποίηση μπορεί να σχετίζεται με την αναγνώριση την επίτευξη και τη δυνατότητα εξέλιξης άλλοι παράγοντες όπως ο ανεπαρκής μισθός και οι ασταθείς συνθήκες εργασίας μπορεί να προκαλέσουν αγανάκτηση και δυσαρέσκεια. Συνεπώς η αναστροφή των παραγόντων οδηγεί στην μη ικανοποίηση.

Η θεωρία του Herzberg ενώ είχε μεγάλη απήχηση στην πρακτική της διοίκησης επιχειρήσεων και προσκόμισε νέες ιδέες έχει επικριθεί στη βιβλιογραφία για εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα (Κάντας, 1998).

Κατά τους Tietjen και Mayers 1998) : « *ο Herzberg θεωρεί ότι αφενός η εργασιακή ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες και αφετέρου πιστεύει ότι η θεωρία των δύο παραγόντων ταυτίζεται με τη θεωρία των ανθρώπινων αναγκών, η οποία υποστηρίζει ότι οι φυσιολογικές ανάγκες συνδυάζονται με τις ανάγκες υγιεινής και αντίστοιχα οι ψυχολογικές ανάγκες με τους παράγοντες υποκίνησης*» (σ. 227).

Πάρα την εκτεταμένη χρήση της, ο «δυισμός» της θεωρίας επικρίθηκε ως ιδιαίτερα περιοριστικός σε σχέση με την κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε κίνητρα και παράγοντες υγιεινής εφόσον μερικοί από τους παράγοντες υγιεινής μπορούν να χαρακτηριστούν ως πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και όχι δυσαρέσκειας και το αντίθετο (Gruneberg, 1979. McKenna, 1987).

5.2.4. Η θεωρία των Dinham & Scott

Οι Dinham & Scott (1998.2000) μέσα από έρευνές τους σε σύνολο 2000 εκπαιδευτικών σε Αγγλία, Νέα Ζηλανδία και Αυστραλία προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, όπως και τους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια και τις συνέπειές τους. Οι έρευνες τους κατέδειξαν ότι οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση περιβάλλονται από ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης βρίσκουν στην πλειοψηφία τους παράγοντες που τους προκαλούν δυσαρέσκεια ή μειωμένη ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι η αρνητική γνώμη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η αρνητική προβολή των εκπαιδευτικών από τα ΜΜΕ, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ο τρόπος επιλογής στελεχών συνέβαλαν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια τους.

Στη διαμόρφωση της θεωρίας τους, οι Dinham και Scott (1998, 2000) στηρίχθηκαν στη λογική του Herzberg για τους ενδογενείς παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και τους εξωγενείς που συμβάλλουν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια, αναφέροντάς τους, ως συστημικούς και κοινωνικούς παράγοντες αντίστοιχα. Πρότειναν λοιπόν, να τροποποιηθεί η θεωρία του Herzberg και να συμπεριλάβει μία τρίτη ομάδα παραγόντων για τους εκπαιδευτικούς όπου θα περιλαμβάνει μεταβλητές που συνδέονται με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου όπως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι αυξημένες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, η κριτική στάση της κυβέρνησης και της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους, η διεύθυνση και το κλίμα του σχολείου, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή (Dinham &Scott, 2000).

5.3. Θεωρίες Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές

Από την άλλη πλευρά οι μηχανιστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στη διαδικασία της φύσης των κινήτρων που εστιάζονται στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση. Η κατανόηση και παρουσίαση των θεωριών αυτών είναι σημαντικές για την παρούσα έρευνα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εξής: Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom, η θεωρία της ισότητας του Adams, και η θεωρία των στόχων του Locke .

5.3.1. Η Θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Ο Vroom (1964) εισάγει τη θεωρία της προσδοκίας επιχειρώντας τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Vroom υποστηρίζει ότι η παρακίνηση είναι η κινητήριος δύναμη που οδηγεί το άτομο προς μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή στην εκτέλεση μίας συγκεκριμένης πράξης η οποία καθορίζεται από την προσδοκία ότι η πράξη αυτή θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Robbins, 2001). Η ένταση της

προσπάθειας αυτής εξαρτάται από το πόσο ελκυστικό θα είναι το αποτέλεσμα όπως για παράδειγμα μία αύξηση μισθού ή μία προαγωγή. Ο εργαζόμενος δραστηριοποιείται μόνο όταν προσδοκά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές. Θεωρεί ότι η επαγγελματική παρακίνηση ενός εργαζόμενου προσδιορίζεται από :

α) το τι πιστεύει για τις σχέσεις προσπάθειας- επίδοσης (expectancy),

β) το τι πιστεύει για τις σχέσεις δουλειάς και αποτελεσμάτων ή αμοιβής (outcome expectancy)και

γ) από το πόσο επιθυμεί τα αποτελέσματα από την εργασία (valence).

Σύμφωνα με τον Vroom η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας να του εξασφαλίσει ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με μελέτες που διεξήχθησαν βασιζόμενες στη συγκεκριμένη θεωρία τα άτομα που αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους είναι αυτά που προβλέπουν ότι υπάρχει μία σχέση μεταξύ της επιτυχημένης πραγματοποίησης της εργασίας και των αμοιβών που αυτά προσδοκούν (Ζαβλανός, 2002. Μπουραντάς 2003). Στην εκπαίδευση για παράδειγμα οι βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών μειώνεται όταν προσδοκούν να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις επειδή λόγω συνθηκών έχουν περιορισμένες πιθανότητες.

Ενώ διάφορες έρευνες χρησιμοποίησαν τη θεωρία της προσδοκίας για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και τη βρήκαν ιδιαίτερα χρήσιμη (Hoy & Miskel, 2008.Wofford, 1971) άλλες πάλι στον χώρο της εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη θεωρία είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη λόγω της δυσκολίας των ανθρώπων να αποκαλύψουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται για να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

5.3.2. Η θεωρία της ισότητας του Adams

Η θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους)- εξόδου (κέρδους) equity theory του Adams έχει επίσης τη βάση της στην παρακίνηση και εστιάζει στο γεγονός της δίκαιας καταβολής των αμοιβών σε όλους τους εργαζόμενους ανάλογα με την προσπάθεια τους.

Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση ενώ η ανισότητα με δυσαρέσκεια (Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με τον Adams (1965) συναισθήματα άγχους και θυμού καταλαμβάνουν τους εργαζόμενους που αισθάνονται ότι υποτιμάται η προσπάθειά τους ή αμείβονται χαμηλότερα απ' ότι έπρεπε, ενώ εργαζόμενοι όπου υπερεκτιμάται η προσπάθεια τους ή πληρώνονται υψηλότερα απ ότι έπρεπε αισθάνονται ένοχοι (Spector, 2000).

Τα άτομα που αισθάνονται αδικημένα οδηγούνται σε λανθασμένες πρακτικές αλλάζοντας τη συμπεριφορά τους και τις σχέσεις που διαμορφώνουν μέσα στον εργασιακό χώρο (Κάντας 1998).

Από την θεωρία της ισότητας προκύπτουν δύο σημαντικά συμπεράσματα ότι:

Α) Το εργατικό δυναμικό μιας επιχείρησης πρέπει να λαμβάνει δίκαιες ανταμοιβές για να συνεχίσει την προσπάθειά του.

Β) Το εργατικό δυναμικό εκτιμά ανταμοιβές σε μία συγκριτική και σχετική βάση.

Υποστηρίζεται ότι αν η αναλογία εισροών και αμοιβών δεν ικανοποιείται, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η συναδελφικότητα και τα θετικά συναισθήματα απέναντι στον οργανισμό μειώνονται αισθητά. Έρευνες (Gruneberg, 1979) που βασίστηκαν στη θεωρία της ισότητας κατέδειξαν ότι η «ισότητα» δεν αποδείχτηκε σημαντικός παράγοντας επιρροής της επαγγελματική ικανοποίησης και ήταν μεθοδολογικά δύσκολο να μετρηθεί.

5.3.3. Η θεωρία των στόχων του Locke

Η θεωρία των στόχων του Edwin Locke (Locke, 1968) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του κάθε εργαζόμενου είναι προσανατολισμένη σε έναν συγκεκριμένο σκοπό-στόχο. Όσο υψηλότεροι και δυσκολότεροι είναι αυτοί οι στόχοι τόσο περισσότερο το άτομο θα θέλει να τους κατακτήσει. Ο Locke (1969,1976) θεωρεί ότι αυτού του είδους οι στόχοι έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση και κατά συνέπεια με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να είναι σαφείς και

συγκεκριμένοι και να είναι αποδεκτοί από τους εργαζόμενους. Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου. Τέλος, να εμπεριέχονται τα αναμενόμενα αρνητικά ή θετικά αποτελέσματα της στοχοθέτησης που επιφέρουν τα αντίστοιχα συναισθήματα στους εργαζόμενους (Κάντας, 1998). Επιπλέον ο Locke προτείνει μία θεωρία όπου βασίζεται στις αξίες θεωρώντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται όταν ικανοποιούνται οι «αξίες» του ατόμου και όχι οι ανάγκες. Έτσι όταν οι εργαζόμενοι επιτύχουν τους στόχους τους κυριαρχεί το αίσθημα της υπερηφάνειας και ικανοποίησης με αποτέλεσμα να αυξάνεται η το κίνητρο απόδοσης και το ηθικό τους.

Οι θεωρίες που αναλύθηκαν παραπάνω , παρέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και παραγωγικότητας και ότι τα επίπεδα παρακίνησης και ενθουσιασμού έχουν θετική συσχέτιση με το βαθμό ικανοποίησης και σημαντικότητας που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στην εργασία τους. Αναδείχθηκε επίσης ότι οι εργαζόμενοι που παρουσιάζουν μειωμένη αφοσίωση στη δουλεία τους παρουσιάζουν επίσης μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Furnham, 1997).Ερευνητές όπως οι McCormick & Solman(1992), Sigh & Billingsley (1996), Luthans (2002) κατέληξαν μέσα από τις ερευνητικές τους εργασίες στο συμπέρασμα ότι η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε χαμηλή αφοσίωση και παραγωγικότητα, προβλήματα υγείας και συχνές απουσίες από την εργασία καθώς και εργασιακό άγχος.

Είναι επίσης προφανές ότι το φαινόμενο της εργασιακής ικανοποίησης δεν μπορεί εξηγηθεί χρησιμοποιώντας μία μόνο θεωρία. Πολλές από τις παραπάνω θεωρίες έχουν κατηγορηθεί για εννοιολογικές και μεθοδολογικές παραλείψεις. Μερικές ωστόσο έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί σε έρευνες, όπως η θεωρία του Maslow του Herzberg και του Vroom .

6. Επισκόπηση ερευνών

6.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελετών, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο διεθνή χώρο, σε μία προσπάθεια των ερευνητών να ορίσουν το περιεχόμενο, τις διαστάσεις αλλά και τις επιδράσεις του συγκεκριμένου φαινομένου σε διάφορους εργασιακούς χώρους και σε ποικίλα επαγγέλματα (Zeffane, 1994. Koustelios, 1991. Ting, 1997). Μέσα από τις μελέτες αυτές αναδύονται σημαντικές γνώσεις σχετικά με τα κίνητρα των εργαζόμενων, τις συνθήκες εργασίας, τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο που αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους (Chao, 1997. Nhundu, 1992. Pounder, 1999).

Πολυάριθμες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια, εξαιτίας του ιδιαίτερου ρόλου που κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, καθώς το συγκεκριμένο οργανωσιακό φαινόμενο, της επαγγελματικής ικανοποίησης, συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarreli, 1996), την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική δέσμευση και την απόδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακόλουθες σχολικές περιοχές: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά μαθητών, ικανοποίηση μαθητών, αλλαγή εκπαιδευτικών και διοικητική απόδοση (Mathieu, 1991.Ostroff, 1992).

Κάνοντας μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο διαπιστώνεται ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή (Ταρασιάδου, Πλατσίδου, 2009). Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Platsidou και Agaliotis (2008) σε δείγμα δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής βρήκαν ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής εμφανίζουν ψηλά επίπεδα συνολικής

επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ οι συνάδελφοι τους της ειδικής μέτρια. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες σε δασκάλους και καθηγητές (Koustelios 2001a), σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Koustelios & Tsiligis 2005) και σε νηπιαγωγούς (Ταρασιαδου & Πλατσίδου, 2009), όπου τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης βρέθηκαν υψηλά ως προς τη φύση της εργασίας. Η κατάσταση δε διαφοροποιείται πολύ σε σχολεία της Κύπρου όπου σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από το επάγγελμά τους και την αναγνώριση του έργου τους από γονείς και μαθητές (Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008).

Πολλές από τις έρευνες εστιάζουν στην διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Eliophotou-Menon,Papanastasiou & Zempylas, 2008).Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών των Dinham και Scott (1998, 2000) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με ενδογενείς παράγοντες που έχουν σχέση με τη διδασκαλία (σχολική επίδοση μαθητών, κοινωνικές σχέσεις) και εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με την πρόκληση δυσαρέσκειας (αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, μεγάλος φόρτος εργασίας, μισθός). Οι παραπάνω ερευνητές προεκτείνοντας τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966) πρόσθεσαν μία τρίτη διάσταση που καθορίζεται από παράγοντες τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς της σχολικής μονάδας (διεύθυνση, σχολικό κλίμα, λήψη αποφάσεων, φήμη του σχολείο, σχολική υποδομή) όπου χαρακτηρίζονται από ουδέτερη φόρτιση γιατί δεν προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια.

Παρομοίως, σε έρευνα του ο Παπαθωμόπουλος (2015) διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 109 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες του ενδιαφέροντος από την εργασία και της επιτυχίας, επιδρούν περισσότερο στην επαγγελματική ικανοποίηση του δείγματος, ενώ ακολουθούν οι παράγοντες της ανέλιξης, της ανάπτυξης και της αναγνώρισης.

Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει μελετηθεί ως πολυδιάστατο μοντέλο και όχι ως μονοδιάστατο (Locke, 1976) και μερικές από τις σημαντικότερες

διαστάσεις που ερευνήθηκαν είναι η φύση της εργασίας, ο διευθυντής, η σχέση με τους συναδέλφους και τους μαθητές, οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός και οι προοπτικές εξέλιξης.

Ο Κάντας (1992),σε έρευνα του σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι η επαγγελματική τους ικανοποίηση εξαρτάται κατά κύριο λόγο από αυτό καθεαυτό το επάγγελμα και τη φύση της εργασίας , καθώς και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Αντίθετα, οι κύριες πηγές της δυσαρέσκειάς τους εντοπίζονται στις οικονομικές απολαβές και στις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Δημητρόπουλο (1998), σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, ανέδειξε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά και ακολουθούσαν η αναγνώριση προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, η έκταση ανεξαρτησίας στο εκπαιδευτικό έργο και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού. Ο παράγοντας με το μικρότερο ρόλο στην επαγγελτική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν η σχετική έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Ερευνα των Grayson & Alvarez (2007), που πραγματοποιήθηκε σε 320 εκπαιδευτικούς σχολείων της περιοχής του Οχάιο ανέδειξε ως τους σημαντικότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τον παράγοντα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και τον παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων.

Στην έρευνα των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015), που πραγματοποιήθηκε σε 209 δασκάλους , βρέθηκε ότι όλες οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος (συνεργασία, συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, σχέσεις με μαθητές, μέσα στο σχολείο, πρωτοτυπία) συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων με σημαντικότερες αυτές που αναφέρονται στις σχέσεις με τους μαθητές.

Ο Koustelios (2001) επιχείρησε να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωναν

ικανοποιημένοι από την εργασία τους και τη σχέση με τη διεύθυνση και δυσαρεστημένοι από τις οικονομικές απολαβές και την προώθηση ευκαιριών. Οι γυναίκες έδειξαν περισσότερο ικανοποιημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους ενώ η οικογενειακή κατάσταση δε έδειξε να επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις κατέληξαν διεθνείς έρευνες όπως αυτή του Borg και των συνεργατών του (1991) στη Μάλτα, του Watson et al (2007) στην Αυστραλία και της Bogler (2001) στο Ισραήλ, μέσα από τις οποίες αναδείχθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών ήταν υψηλότερη από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους.

Αντίθετα σε έρευνα της Παπαναούμ (2003) άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 18 ετών δήλωσαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Γενικότερα, ποσοστό μεγαλύτερο του 50% εξέφρασαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν δυσαρεστημένοι. Ως σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρθηκαν η ικανοποίηση των προσωπικών προσδοκιών, η επαφή με τους μαθητές, η φύση της εργασίας ενώ ως παράγοντες δυσαρέσκειας, οι συνθήκες εργασίας. Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο από τους Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008) οι ερευνητές έφτασαν σε παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά το φύλο, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους (Damondy & Smyth, 2011. Ferguson, Frost & Hall, 2012. Kafetsios & Loumakou, 2007. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015), ενώ αντίστοιχες έρευνες των (Eliophotou-Menon & Athanasoula Reppa, 2011) διαπίστωσαν ότι η εργασιακή εμπειρία δεν επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας παρουσίαζαν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε

σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας. Ένας άλλος δημογραφικός παράγοντας που εξετάστηκε σε έρευνα των Πλατσίδου &Ταρασιάδου (2009) ήταν το επίπεδο σπουδών. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι αυτό επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών της έρευνας και πιο αναλυτικά οι απόφοιτες Παδαγωγικής Ακαδημίας, δηλαδή οι νηπιαγωγοί με τα λιγότερα τυπικά προσόντα ,κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη δουλειά τους, τον προϊστάμενο, την υπηρεσία και τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση απ' ότι οι νηπιαγωγοί με περαιτέρω σπουδές.

Οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιο και Πιντζοπούλου (2006) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διερεύνησαν τυχούσες διαφορές των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου μεταξύ των δύο βαθμίδων. Προέκυψε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς και τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι από τον οργανισμό που δουλεύουν και το μισθό τους.

Οι Ματσαγγούρας και Μακρή- Μπότσαρη (2003) διερεύνησαν το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των Ελλήνων δασκάλων και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, από τις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή, από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και την αξιοκρατία. Η έρευνα ανέδειξε επίσης ψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, η οποία συσχετίζονταν με την επαγγελματική ικανότητα, τη νοημοσύνη, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τη δημιουργικότατα και τη διοικητική-οργανωτική ικανότητα.

Σημαντική είναι και η πανελλήνια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Saiti (2007) σε δείγμα 1200 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προσδιορίζει με βαθμολογική κλίμακα ως παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών:

- ✓ το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα,
- ✓ τις δυνατότητες προαγωγής & τα πλεονεκτήματα από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών,
- ✓ τις ανταμοιβές αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και της απόδοσης τους από τη διοίκηση,
- ✓ τις αμοιβές τους,
- ✓ τη γενική σχολική οργάνωση,
- ✓ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και τέλος
- ✓ τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

6.2. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά καθοριστικά στο κλίμα που δημιουργείται στη σχολική μονάδα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2004). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους και ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η προσωπικότητα του, το ηγετικό του στυλ και η επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Saiti, 2007). Όταν οι διευθυντές των σχολείων θεωρούνται υποστηρικτικοί από τους εκπαιδευτικούς, τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και τα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών αυξάνουν σημαντικά (Bogler & Nir, 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης πλήθος ερευνών επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας.

Σημαντική θετική συσχέτιση, βρέθηκε μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και του στυλ ηγεσίας, αναφορικά με τα κίνητρα, την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας ελέγχου (Amzat & Idris, 2012)

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικής στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, τονώνει το ηθικό τους και έχει θετική συσχέτιση με την ικανοποίησή τους (Πασιαρδής, 2014).

Έρευνα που διεξήχθη από τον Richards (2003) διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν δουλέψει σε μακροχρόνια βάση με τον ίδιο διευθυντή και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα με τον ίδιο διευθυντή αισθάνονταν πιο άνετα με το στυλ ηγεσίας του και αυτή η μακροχρόνια αλληλεπίδραση έδειξε να έχει θετική επίδραση στο επίπεδο ικανοποίησης τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών.

Ο Heller και οι συνεργάτες του (1993) από την άλλη πλευρά, σε έρευνα του διαπίστωσε ότι η εργασιακή ικανοποίηση δεν συσχετιζόταν θετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών αλλά με την φιλική διάθεση, τη ζεστασιά, τη στήριξη και τις φιλικές σχέσεις που είχαν με τον διευθυντή τους οι εκπαιδευτικοί και σημαντικό ρόλο έπαιζαν σ' αυτό τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των ιδίων.

Σε επόμενη έρευνα στις Η.Π.Α.,ο Littrell και οι συνεργάτες του (1994) διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική υποστήριξη και η παιδαγωγική υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς είναι θετικά συσχετισμένες με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Woodard (1994) όπου διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν οι διευθυντές ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις ανάγκες τους παρά για τις ανάγκες του οργανισμού.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο τώρα έρευνα του Παπαδόπουλου (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ασκούμενη μορφή ηγεσίας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με διευθυντή ανθρωπιστικό εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διευθυντή αδιάφορο ή μέτριο.

Με έρευνα τους στην Ελλάδα επίσης οι Menon - Eliophotou και Saitis (2006) σε φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων και σε εκπαιδευτικούς εν ενεργεία διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και κατέληξαν στο

συμπέρασμα ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι από τους σημαντικότερους. Επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον διευθυντή και λιγότερο από την οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Οι Bogler & Nir (2012) σε έρευνα τους σε 153 σχολικές μονάδες στο Ισραήλ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που δημιουργούν συνθήκες υποστηρικτικές της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την αυτονομία τους συμβάλλουν σε αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Αραμπατζή (2009), σε εκπαιδευτικούς σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, όπου τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών, η παρώθηση προς ανάληψη πρωτοβουλιών του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και η μέριμνα για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, σε έρευνά των Taliadorou & Pashiardis (2015) σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και σε δείγμα 910 εκπαιδευτικών και 182 διευθυντών διερευνήθηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών των σχολείων στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και η σχέση της ηγετικής συμπεριφοράς με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων και του τρόπου που ο διευθυντής επηρεάζει τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους.

Οι παραπάνω έρευνες καταδεικνύουν, ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς το στυλ ηγεσίας, η προσωπικότητά του και η επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς την επηρεάζουν άμεσα.

6.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Frazer (1980) το σύνολο των συμπεριφορών, των στάσεων και των αξιών του διευθυντή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες που περιλαμβάνονται στην ακόλουθη ενότητα διερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές εξέτασαν την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών και έδειξαν ότι οι ηγέτες με στοιχεία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους υψηλά επίπεδα ικανοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, η Bogler (2001) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής / συναλλακτικής ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε 98 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσε, επίσης, ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές δημιουργούσαν συνθήκες ανάπτυξης υψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης απ' ότι οι συναλλακτικοί και οι αυταρχικοί διευθυντές γιατί ήταν σε θέση να επικοινωνούν το όραμά τους και να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων .

Ο Nguni και οι συνεργάτες του (2006) εξέτασαν επίσης τις επιπτώσεις του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων, σε πέντε περιφέρειες της Τανζανίας και σε δείγμα 700 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών του διευθυντή και των επιπέδων συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, καθώς και των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης και οργανωσιακής κοινωνικής συμπεριφοράς (Organizational Citizenship Behavior). Πιο συγκεκριμένα η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου οι ηγέτες αποτελούν πρότυπο ως άτομα με ήθος, αξίες και οράματα, παρουσίαζε την υψηλότερη

θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία. Από την άλλη πλευρά, η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση ήταν αυτή της έκτακτης ανταμοιβής.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι ξεχωριστές διαστάσεις της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας έχουν διαφορετικό βαθμό επίδρασης στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που χρησιμοποιούν στοιχεία, συμπεριφορές και στάσεις των δύο παραπάνω στυλ ηγεσίας. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τον Griffin (2004) σε έρευνα όπου διεξήγαγε σε 117 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ουάσινγκτον των ΗΠΑ. Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και έμμεσα με τη σχολική επίδοση και την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ήταν το χάρισμα, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και πνευματική διέγερση.

Αντίστοιχη μελέτη στη Νιγηρία, σε δείγμα 518 καθηγητών και 48 διευθυντών, ανέδειξε ως σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών, τις μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή τους (Ejimofor, 2007) γεγονός που επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Barnett και των συνεργατών του (2005) όπου βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης καθηγητών Β/θμιας εκπαίδευσης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Kormaz (2007), οποίος διεξήγαγε έρευνα σε 630 καθηγητές λυκείου στην Άγκυρα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία.

Το πιο ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης ήταν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μια βαθιά επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία καθώς και θετική επίδραση στην οργανωτική υγεία του σχολείου,το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αναμενόμενο αποτέλεσμα από την στιγμή που η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει την αξιοποίηση των στρατηγικών προσωπικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν και οι ίδιοι ηγετικούς ρόλους.

Σύμφωνα με τους Konsolas, Anastasiou και Loukeri (2014) ένας σχολικός διευθυντής που διακρίνεται για το όραμα που μεταλαμπαδεύει, τις αλλαγές που εισάγει, τη δημιουργία θετικής κουλτούρας και την παροχή εξατομικευμένη βοήθειας και στήριξης στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει θετικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους.

Τέλος, οι Wahab, Fuad, Ismail& Majid (2014) σε έρευνά τους σε 240 εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που υιοθετούν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διοίκηση των σχολείων τους αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του συλλόγου.

Συνεπώς, με βάση την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών διαφαίνεται η στενή σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη σχολικών ηγετών με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα καλύπτουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

ΜΕΡΟΣ Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

7. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας καθώς και ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η διαδικασία δειγματοληψίας και επεξεργασίας των δεδομένων.

7.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και η διαφοροποίηση του βαθμού εμφάνισης των παραπάνω στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή. Επιπλέον, θα διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα). Τέλος, θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση θα εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα δηλαδή των παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως

συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, , οι σχέσεις με του συναδέλφους και τους μαθητές η ασκούμενη μορφή ηγεσίας.

Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

Α) Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό/Αποφευκτικό) όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;

Β) Διαφοροποιείται το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή;

Γ) Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Διαφοροποιείται το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα);

Δ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό - προς αποφυγή) σε μία σχολική μονάδα και του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

7.2. Μέθοδος δειγματοληψίας

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας, όπως η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό των ερωτημάτων, η συλλογή δεδομένων με τη χρήση κλιμάκων που περιέχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο μετρήσιμο εύρος

απαντήσεων και η ανάλυση δεδομένων με επιστημονικές στατιστικές μεθόδους (Cresswell, 2011). Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας, ενισχύθηκε από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνούν μετρήσιμα δεδομένα.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, έγινε με συνδυαστική επιλογή της έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Η έρευνα επισκόπησης, χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ποσοτικών δεδομένων με τη συλλογή στοιχείων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να αποτυπωθεί και να περιγραφεί η φύση των συνθηκών που υπάρχουν ή να εντοπιστούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων (Cohen , Manion & Morrison, 2008). Τέλος, η έρευνα συσχέτισης εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, με σκοπό να εντοπιστεί αν και κατά πόσο η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα (Creswell, 2011).

Τον μελετώμενο πληθυσμό αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η «*δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων*» (Robson, 2010, σ.314) . Στην δειγματοληψία ευκολίας η διανομή των ερωτηματολογίων γίνεται με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση του ερευνητή. Αποτέλεσμα της αδυναμίας της ερευνήτριας να παραβρεθεί σε σχολικές μονάδες λόγω εργασίας αποτέλεσε η αποστολή του ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε γνωστούς εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων οι οποίοι με την σειρά τους διένειμαν ερωτηματολόγια είτε στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας ή σε άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων καθώς και στη σύμβουλο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής διεύθυνσης που ανήκει το σχολείο της ερευνήτριας και αυτή με τη σειρά της το προώθησε στους διευθυντές των σχολείων της Περιφέρειάς της. Αν και οι παραπάνω μέθοδοι δειγματοληψίας είναι πολύ διαδεδομένες δεν αποτελούν τις ενδεδειγμένες μεθόδους για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος. Στα πλαίσια όμως των χρονικών περιορισμών δεν στάθηκε εφικτή η χρήση καταλληλότερων μεθόδων δειγματοληψίας (Cresswell, 2011˙ Robson, 2010). Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος –Μάρτιος 2017. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αρχικά σε 3

εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί ότι δεν υπάρχουν ασαφείς ερωτήσεις και να υπολογισθεί ο χρόνος συμπλήρωσής του. Στη συνέχεια ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων, όπου έγινε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google forms. Οι συμμετέχοντες οδηγούνταν μέσω συνδέσμου στον αντίστοιχο δικτυακό τόπο και συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Τέλος, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε η συνοδευτική επιστολή, όπου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, καθώς επίσης και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Δηλωνόταν, επίσης, ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε απόλυτα, καθώς με την υποβολή του ερωτηματολογίου στην εφαρμογή Google Forms, αποθηκεύονται μόνο οι απαντήσεις, χωρίς κανένα άλλο στοιχείο της ταυτότητάς τους (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στοιχεία υπολογιστή κ.λ.π.)

7.3. Περιγραφή δείγματος

Από τους 128 εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 89 ήταν γυναίκες με ποσοστό 69,5%, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν 39 αντιπροσωπεύοντας το 30,5% των συμμετεχόντων. Η ανισοκατανομή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Για την καταγραφή των ηλικιών υπήρξε ομαδοποίηση σύμφωνα με την οποία στην πρώτη ομάδα ηλικίας 21-30 ετών περιλαμβάνονται 6 εκπαιδευτικοί (4,7%), στη δεύτερη ομάδα ηλικίας 31-40 ετών περιλαμβάνονται 45 εκπαιδευτικοί (35,2%), στην τρίτη ομάδα ηλικίας 41-50 ετών περιλαμβάνονται 52 εκπαιδευτικοί (40,6%) και τέλος στην πέμπτη και τελευταία ομάδα ηλικίας 51-60 ετών περιλαμβάνονται 25 εκπαιδευτικοί (19,5%). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (40,6%) τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και ακολουθεί με μικρή διαφορά ένα ποσοστό εκπαιδευτικών 35,2% όπου ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.

Ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, μόνο 8 (6,3%) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία 1-5 έτη, 29 (22,7%) στην κατηγορία 6-10, 31 (24,2%) στην κατηγορία 11-15, 32 (25%) στην κατηγορία 16-20, ενώ 28 (25,2%) εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση . Είναι έκδηλο λοιπόν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά έμπειροι.

Σε ότι αφορά τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των 128 συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, της τάξης του 35,9%, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, εκ τω οποίων 11 (8,6%) έχουν τίτλο διδασκαλείου και μεταπτυχιακού, ενώ 35 (27,3%) κατέχουν μόνο μεταπτυχιακό τίτλο και τέλος 2(1,6) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μισοί ερωτώμενοι δηλώνουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο

Αναφορικά με το μέγεθος των σχολικών μονάδων του δείγματος, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους (61,7%) υπηρετούν σε μεγάλες σχολικές μονάδες όπου το μαθητικό δυναμικό κυμαίνεται πάνω από 250 μαθητές, ενώ το 37,5% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολείο που έχει από 100 έως 250 μαθητές.

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στις παρούσες σχολικές μονάδες, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει 6 έως 10 έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο (45.3%), ακολουθούν με ποσοστό 25,8% όσοι έχουν 1 έως 5 έτη και ένα μικρό ποσοστό 9,3% δηλώνει πάνω από 15 έτη.

Ως προς τα έτη συνεργασίας με τον αξιολογούμενο διευθυντή παρατηρείται ότι 58 εκπαιδευτικοί υπηρετούν μαζί του από 1 έως 5 έτη (45,3%), 55 από 6 έως 10 έτη (43%), ενώ 15 συνεργάζονται μαζί του πάνω από 10 χρόνια (11.8%).

Τέλος, αναφορικά με το φύλο των αξιολογούμενων διευθυντών, οι 86 είναι άνδρες , ποσοστό 67,2% και οι 42 γυναίκες με ποσοστό 32,8% .Η ανισοκατανομή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ανά κατηγορία μεταβλητής

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Συμμετέχοντες N=128 Μεταβλητές	Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Φύλο	Άνδρας	39	30.5
	Γυναίκα	89	69.5
Ηλικία	21-30	6	4.7
	31-40	45	35.2
	41-50	52	40.6
	51-60	25	19.5
Έτη υπηρεσίας	1-5	8	6.3
	6-10	29	22.7
	11-15	31	24.2
	16-20	32	25.0
	21-25	11	8.6
	26-35	17	13.3
Πρόσθετες σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	12	9.4
	Διδασκαλείο	20	15.6
	Μεταπτυχιακό	35	27.3
	Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	11	8.6
	Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	2	1.6
Μέγεθος σχολικής μονάδας	<100	1	0.8
	100-250	48	37.5
	>250	79	61.7
Έτη υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα	1-5	33	25.8
	6-10	58	45.3
	11-15	25	19.5
	>15	12	9.3
Έτη συνεργασίας με τον/την διευθυντή/ντρια	1-5	58	45.3
	6-10	55	43.0
	>10	15	11.8
Ο άμεσα προϊστάμενός σας είναι:	Άνδρας	86	67.2
	Γυναίκα	42	32.8

7.4. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο , με κλειστού τύπου ερωτήσεις ,αποτελούμενο από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, τίτλοι σπουδών, μέγεθος σχολείου, κ.α.)Το δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών TSI (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).

Για τη μέτρηση των στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) και πιο συγκεκριμένα η μορφή MLQ-Form 5x των Avolio & Bass (2004) όπως μεταφράστηκε από τον Μαγουλιανίτη (2011) στα ελληνικά στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής, από τον οποίο ζητήθηκε και εδόθη άδεια χρήσης. Το MLQ είναι διαθέσιμο σε δύο μορφές, η μία μορφή αφορά στην αυτοαξιολόγηση των ηγετών και η δεύτερη μορφή στην αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς από τους εργαζόμενους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη μορφή και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου, αναφέρουν ότι αυτό μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ (full range leadership FRL): α) το μετασχηματιστικό (transformational), β) το διεκπεραιωτικό (transactional), γ) το παθητικό-προς αποφυγή (passive/avoidant). Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα της μέτρησης τριών ακόμη βασικών διαστάσεων που αφορούν στην έκβαση της ηγεσίας (leadership outcomes) όπου είναι: α) η μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), β) η αποτελεσματικότητα του ηγέτη (effectiveness) και γ) η ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership). Το ερωτηματολόγιο εστιάζει στις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των ηγετών , τα οποία αξιολογούνται από τους συνεργάτες τους , ανεξάρτητα από το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκονται σε σχέση με τον αξιολογούμενο ηγέτη.

Περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τις 9 διαστάσεις του στυλ ηγεσίας, 4 ερωτήσεις για κάθε διάσταση, 3 ερωτήσεις μετρούν τη «Μεγαλύτερη Προσπάθεια», 4 ερωτήσεις την «Αποτελεσματικότητα» και 2 ερωτήσεις την «Ικανοποίηση από την Ηγεσία».

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, **οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσία είναι:**

α) Η εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά του ηγέτη.

β) Η εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά του ηγέτη.

γ) Η εμπνευσμένη παρακίνηση.

δ) Η ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων.

ε) Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

α) Αμοιβή με βάση την Επίδοση

β) Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

Οι διαστάσεις της παθητικής /προς αποφυγή ηγεσίας είναι:

α) Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Παθητική).

β) Η ηγεσία laissez – faire.

Τέλος, οι διαστάσεις της έκβασης της ηγεσία είναι:

α) Μεγαλύτερη προσπάθεια.

β) Αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

γ) Ευχαρίστηση από το ηγεσία.

Οι αξιολογούντες, βαθμολογούν τον άμεσα προϊστάμενό τους με πεντάβαθμη κλίμακα Likert από «Καθόλου» (1) έως «Σχεδόν Πάντα» (5), ανάλογα με τον βαθμό που ο αξιολογούμενος ηγέτης εκδηλώνει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των μορφών ηγεσίας. Στον Πίνακα 3.2 παρουσιάζεται αναλυτικά το «Κλειδί βαθμολόγησης Ηγεσίας» όπως καταγράφηκε από τους δημιουργούς της κλίμακας.

Πίνακας 2. Κλειδί Βαθμολόγησης Ηγεσίας (Πηγη: Avolio & Bass, 2004)

Μορφές Ηγεσίας	**Ερωτήσεις**
Μετασχηματιστική ηγεσία	
Εξιδανικευμένη Επιρροή –Χαρακτηριστικά	10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά	6, 14, 23, 34
Εμπνευσμένη Παρακίνηση	9, 13, 26, 36
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	2, 8, 30, 32
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	15, 19, 29, 31
Συναλλακτική Ηγεσία	
Αμοιβή με βάση την Επίδοση	1, 11, 16, 35
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	4, 22, 24, 27
Παθητική –προς αποφυγή Ηγεσία	
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	3, 12, 17,20
Ηγεσία Laissez-Faire	5, 7, 28, 33
Αποτελέσματα της Ηγεσίας	
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	39, 42, 44
Αποτελεσματικότητα	37, 40, 43, 45
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	38, 41

Οι ερωτήσεις , αντιστοιχίζονται με τα στοιχεία της ηγεσίας και εξάγεται ο μέσος όρος για κάθε στοιχείο όπου προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων και τη διαίρεση δια του πλήθους αυτών. Προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την εσωτερική συνοχή, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής καθώς και την προβλεπτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003.Bass & Avolio, 1997. Kanste, Miettunen & Kyngäs, 2007. Tejeda, Scandura & Pillai, 2001).

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory- TSI) όπου αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε από την Γκόλια (2014) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής. Το εργαλείο μέτρησης είναι ένα μοντέλο πέντε παραγόντων αποτελούμενο από 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν το βαθμό ικανοποίησης τους σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στο «συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί σε 5 συγκεκριμένους θεματικούς άξονες που εμπεριέχουν ερωτήσεις που αφορούν:

Α) Στον διευθυντής της σχολικής μονάδας (ερ.1,2,3,4,5, π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι»).

Β) Στη σχέση με τους συνάδελφους (ερ.6,7,8,9,10, π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»).

Γ) Στη φύση εργασίας (ερ. 11,12,13,14π.χ. «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο»).

Δ) Στη σχέση με τους μαθητές (ερ.15,16,17π.χ. «Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου»).

Ε) Στις εργασιακές συνθήκες (ερ.18,19,20, π.χ. «Ο περιβάλλων χώρος είναι ευχάριστος»).

Αν και στις πιο χρησιμοποιούμενες κλίμακες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως Job Descriptive Index (JDI) (Smith et al., 1969) , Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967) και Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios, 1991. Koustelios & Bagiatis, 1997), οι παράγοντες μισθός, προαγωγή, και αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τη συντάκτρια του ερωτηματολογίου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο οι παράγοντες αυτοί δε φαίνεται να μετρούν την επαγγελματική

ικανοποίηση. Πρώτον, ο μισθός που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σταθερός με πολύ μικρές αυξήσεις κατά την αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου, δεύτερον, η διαδικασία της αξιολόγησης δεν εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο οπότε είναι πολύ δύσκολο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τη γνώμη τους για ένα θέμα για το οποίο δεν γνωρίζουν τι να περιμένουν (Fraser et al., 1998) και τρίτον, το σύστημα των προαγωγών στη χώρα μας καθορίζεται με συγκεκριμένες διαδικασίες από το Υπουργείο Παιδείας (Γκόλια, 2014).

Στο τέλος του ερωτηματολογίου προστέθηκαν από την ερευνήτρια 4 επιπλέον προτάσεις και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να διαλέξουν ποια από αυτές τους εξέφραζε περισσότερο, με σκοπό να δοθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών

1. Θα ήθελα να παραμείνω στο ίδιο σχολείο και στην ίδια θέση εργασίας.
2. Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο, αλλά να μείνω στην ίδια θέση εργασίας.
3. Θα ήθελα να μείνω στο ίδιο σχολείο αλλά να αλλάξω θέση εργασίας.
4. Θα ήθελα να αλλάξω επάγγελμα.

7.5. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0 για Windows. Αξιοποιήθηκαν εφαρμογές περιγραφικής και διερευνητικής στατιστικής .Ειδικότερα, για τις αριθμητικές μεταβλητές, παρουσιάζονται πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις , ενώ για τις κατηγορικές παρουσιάζονται πίνακες με απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Για τον έλεγχο των διαφορών στις μέσες τιμές μίας μεταβλητής (επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών) μεταξύ δύο κατηγοριών (άνδρες-γυναίκες) εφαρμόστηκε το t-test. Η Για την σύγκριση της άποψης σε σχέση με μια ποιοτική μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα (ηλικία), η χρήση του t–test δεν είναι η κατάλληλη. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Η συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων του στυλ ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης έγινε με τη χρήση του συντελεστή Pearson r., ενώ πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να εκτιμηθεί η

συμβολή των παραγόντων των τριών στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

8. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's a) των κλιμάκων μέτρησης, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεών τους καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις αντίστοιχες διαστάσεις της. Στη συνέχεια, με τη χρήση κατάλληλων στατιστικών ελέγχων (t-test και One way Anova) εξετάζεται η ύπαρξη διαφοροποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Τέλος, παρατίθενται οι πίνακες συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και ηγεσίας προς αποφυγή καθώς και οι πίνακες πολλαπλής παλινδρόμησης με την καταγραφή της συμβολής των παραγόντων των τριών στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

8.1. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κλιμάκων

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας (inter-item analysis), υπολογίζοντας τον συντελεστή Chronbach a, χωριστά για τους παράγοντες του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ5X) και της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης (TSI). Όπως καταγράφεται στο Πίνακα 3, οι τιμές κυμαίνονται από 0,72 έως 0,93 πράγμα που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους, αφού για όλες τις διαστάσεις η τιμή του συντελεστή Cronbach a είναι πάνω από 0,70, όπου σύμφωνα με τον Field (2005) είναι η κατώτερη αποδεκτή τιμή.

Πίνακας 3 Συντελεστής Cronbach Alpha για τις Κλίμακες TSI και MLQ5X

MLQ5 Κλίμακα Πολυπαραγοντικού Μοντέλου Ηγεσίας

Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος Ερωτήσεων
Μετασχηματιστική Ηγεσία		
Εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά	.76	4
Εξιδανικευμένη επιρροή συμπεριφορά	.76	4
Εμπνευσμένη παρακίνηση	.86	4
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	.80	4
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	.71	4
Συναλλακτική Ηγεσία		
Αμοιβή με βάση την επίδοση	.74	4
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	.72	4
Ηγεσία Προς αποφυγή		
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	.76	4
Ηγεσία Laissez-Faire	.76	4
Αποτέλεσμα της ηγεσίας		
Επιπλέον προσπάθεια	.90	3
Αποτελεσματικότητα	.89	4
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	.76	2

Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI

Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος Ερωτήσεων
Ικανοποίηση από τη διεύθυνση του σχολείου	.93	5
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους	.90	5
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	.89	4
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	.92	3
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	.90	3

8.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα 'ποιο στυλ ηγεσίας, ανάμεσα στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό προς αποφυγή, κυριαρχεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης' όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήθηκε μία σειρά περιγραφικών αναλύσεων και συγκρίσεων. Για να αποτυπωθεί μία γενική εικόνα της αντιλαμβανόμενης μορφής ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού, ανά παράγοντα, προκειμένου να προκύψει ο μέσος όρος της συνολικά αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και Ηγεσίας προς αποφυγή. Η κλίμακα απάντησης δίνει το βαθμό συχνότητας (1= Καθόλου, 2= Σπάνια 3=Μερικές φορές, 4= Πολλές Φορές, 5=Σχεδόν Πάντα) με την οποία συμβαίνει αυτό που περιγράφει κάθε πρόταση.

Ως προς τους τύπους Ηγεσίας, διαπιστώνεται ότι υπερίσχυσε οριακά η εμφάνιση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (Μ.Τ 3.06) ακολούθησε η Συναλλακτική (Μ.Τ 3,01) και κατόπιν η Ηγεσία προς αποφυγή (Μ.Τ. 2,65).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 η μέση τιμή της συνολικά αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι 3.06 και της Συναλλακτικής 3.01 όπου με βάση τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα Likert 1 έως 5 αντιστοιχεί στο «Μερικές φορές». Η μέση τιμή της συνολικά αντιλαμβανόμενης Ηγεσίας Προς Αποφυγή είναι 2.65 όπου αντιστοιχεί στο μέσο των απαντήσεων «σπάνια» και «μερικές φορές».

Πίνακας 4 Μέσες Τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας

	ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	**ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**	**ΗΓΕΣΙΑ ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ**
Μέση τιμή	3.06	3.01	2.65
Τυπική απόκλιση	.71	.53	.75

Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας παρατίθενται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων των τριών στυλ ηγεσίας. Στον Πίνακα 5 εμφανίζονται οι μέσες τιμές κάθε ερώτησης και η συνολική μέση τιμή ανά παράγοντα, που αφορούν στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για να περιγράψουν τα στοιχεία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών τους. Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι οι μέσες τιμές ανά παράγοντα δεν διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και κυμαίνονται από 2.91 έως 3.22. Οι συγκεκριμένες τιμές δείχνουν μία τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Η υψηλότερη μέση τιμή 3.22 παρατηρείται στη διάσταση 'εξιδανικευμένη επιρροή συμπεριφορά', υποδηλώνοντας ότι ο αξιολογούμενος διευθυντής κάποιες φορές σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του και δίνει έμφαση στη συλλογικότητα. Παρόμοια μέση τιμή εμφανίζουν και οι υπόλοιπες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως η 'εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά', με μέση τιμή 3.09, υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές μερικές φορές επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης καθώς και ο παράγοντας 'εξατομικευμένο ενδιαφέρον' (Μ.Τ.=2.98) δείχνοντας μία τάση των διευθυντών να αντιμετωπίζουν ενίοτε τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. Στον αντίποδα, η διάσταση 'ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων' παρουσιάζει τη χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Τ.=2.91) υποδηλώνοντας ότι ο διευθυντής παροτρύνει λιγότερα συχνά τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα από διαφορετικές γωνίες.

Πίνακας 5 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

Δηλώσεις /Παράγοντες	**Μ.Τ.**	**Τ. Α.**
Εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά	**3.09**	**.87**

10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3.10	1.17
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον.	2.97	1.21
21. Λειτουργεί έτσι που κερδίζει το σεβασμό μου.	3.01	1.22
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	3.28	1.03
Εξιδανικευμένη επιρροή συμπεριφορά	**3.22**	**.68**
6.Αναφέρεται στις σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του ίδιου και των συναδέλφων του.	3.07	1.06
14. Τονίζει τη σημασία που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού.	3.03	1.05
21. Λειτουργεί έτσι που κερδίζει το σεβασμό μου.	3.01	1.22
34. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συλλογική αίσθηση αποστολής.	3.28	1.05
Εμπνευσμένη παρακίνηση	**3.10**	**.83**
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	3.25	.94
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.	3.07	.98
26.Προβάλλει συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	2.81	1.09
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	3.28	.92

Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	**2.91**	**.80**
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν είναι κατάλληλα.	3.04	1.01
8. Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	2.84	.95
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	2.89	1.08
32. Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	2.85	1.01
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	**2.98**	**.80**
15. Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	2.43	1.11
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	**3.41**	1.09
29. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	3.30	1.03
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου.	2.78	1.12
Συνολική Μέση Τιμη	**3.06**	**0.71**

Η συνολική μέση τιμή για το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας είναι 3.00 όπως καταγράφεται στον Πίνακα 6. Σε ότι αφορά στις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των μέσων τιμών τους, με τη μέση τιμή της διάστασης 'αμοιβή με βάση την επίδοση' να είναι 3.31 και της διάστασης 'κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)' να είναι 2.71. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα αυτά δηλώνουν την τάση των διευθυντών να παρέχουν μερικές φορές βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και να εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν οι αυτοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους/της, ενώ αντίθετα εστιάζουν λιγότερο συχνά στα λάθη και στις αποκλίσεις από τα standards και στην καταγραφή των λαθών.

Πίνακας 6: Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας

Διαστάσεις	**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
Αμοιβή με βάση την επίδοση	**3.31**	**.75**
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	3.51	1.07
11 Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	3.17	1.01
16 Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης.	2.93	.95
35 Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	**3.61**	.98
Κατ' έξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)	**2.71**	**.69**
4 Εστιάζει την προσοχή του	2.75	1.01

σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.		
22 Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	2.78	1.01
24 Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται.	2.72	1.08
27 Μου εφιστά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων.	2.60	.93
Συνολική Μέση Τιμή	**3.00**	**0.53**

Όσον αφορά το ηγετικό στυλ ηγεσία προς αποφυγή (Πίνακας 7) η συνολική μέση τιμή καταγράφεται στο 2.65. Η διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)' εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή 2.80 υποδηλώνοντας ότι μερικές μόνο φορές οι αξιολογούμενοι διευθυντές/ντριες δεν παρεμβαίνουν, περιμένοντας μέχρι τα πράγματα να γίνουν πολύ σοβαρά ή να χειροτερέψουν. Ο παράγοντας «Ηγεσία Laissez faire» εμφανίζει το χαμηλότερο μέσο όρο (2.49) υποδηλώνοντας, ότι οι διευθυντές/ντριες ελάχιστες φορές είναι απόντες/ούσες όταν τους έχουν ανάγκη ή αποφεύγουν να εμπλακούν όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα και δεν αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις.

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Ηγεσίας Προς Αποφυγή

Διαστάσεις	**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
Κατ'έξαίρεση ηγεσία (παθητική)	**2.80**	**.83**
3 Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά.	2.95	1.04
12 Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει.	2.64	1.07
17 Είναι ένθερμος/η	2.94	1.15

υποστηρικτής της άποψης:« αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις».		
20 Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	2.68	1.07
Ηγεσία Laissez faire	**2.49**	**.78**
5 Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	2.53	1.01
7 Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη.	2.18	.97
28 Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	2.61	1.05
33 Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα.	2.65	1.05
Συνολική Μέση Τιμή	**2.62**	**0.75**

Τέλος, όσον αφορά στη μεταβλητή 'έκβαση της ηγεσίας' (Πίνακας 8) η συνολική μέση τιμή καταγράφεται στο 3.09 με τη διάσταση 'ευχαρίστηση από την ηγεσία' να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Τ.=3.24). Κατά τους εκπαιδευτικούς λοιπόν, ο διευθυντής συχνά χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζεται εποικοδομητικά μαζί τους. Ακολουθούν ο παράγοντας 'αποτελεσματικότητα' με μέση τιμή 3.15, δηλώνοντας ότι ο διευθυντής μερικές φορές ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά του εκπαιδευτικού ενώ τέλος, ο παράγοντας 'μεγαλύτερη προσπάθεια' εμφανίζει τη μικρότερη μέση τιμή (Μ.Τ.=2.88) υποδηλώνοντας την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία τους για επιπλέον προσπάθεια σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 8 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Έκβαση της Ηγεσίας

Διαστάσεις	**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
Μεγαλύτερη προσπάθεια	**2.88**	**1.03**

39. Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	2.75	1.06
42. Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	2.95	1.18
44. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	2.93	1.14
Αποτελεσματικότητα	**3.15**	**.89**
37.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	3.29	.91
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου.	3.01	1.16
43.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	3.31	1.04
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	3.00	.96
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	**3.24**	**.92**
38.Χρησιμοποεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	3.00	1.03
41.Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	3.48	1.01
Συνολική Μέση Τιμή	**3.09**	**1.00**

Σύμφωνα λοιπόν με τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι διευθυντές των σχολείων Α/θμιας εκπαίδευσης συνδυάζουν στον ίδιο μέτριο βαθμό συμπεριφορές και χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στον τρόπο που διοικούν τις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν. Η εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), η εμπνευσμένη παρακίνηση και η αμοιβή με βάση την επίδοση συνιστούν τις διαστάσεις ηγεσίας με την πιο έντονη παρουσία, ενώ η διάσταση ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)’ δεν χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ισχυρή.

Από τη άλλη πλευρά η ηγεσία Laissez faire απαντάται λιγότερα συχνά, δηλώνοντας σχολικούς ηγέτες που είναι παρόντες και δεν καθυστερούν να επιλύσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών.

8.3. Διαφοροποίηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Προκειμένου να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, να διερευνήσουμε δηλαδή αν διαφοροποιείται το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή, εφαρμόστηκε μία σειρά στατιστικών κριτηρίων ανάλογα με τον αριθμό των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Αρχικά, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών των μέσων τιμών, με ανεξάρτητο παράγοντα τη μεταβλητή φύλο διευθυντή και εξαρτημένες μεταβλητές το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας και τις επιμέρους διαστάσεις του.

Από το πλήθος των αξιολογούμενων διευθυντών οι 86 ήταν άνδρες και οι 42 γυναίκες . Η διεξαγωγή του t –test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε σχεδόν παρόμοιες βαθμολογίες και για τα δύο φύλα, με τους άνδρες διευθυντές να βαθμολογούνται με Μ.Τ. 3.11 στη μετασχηματιστική ηγεσία, με Μ.Τ 3.06 στη συναλλακτική ηγεσία και με Μ.Τ. 2.64 στην ηγεσία προς αποφυγή. Οι Μέσες τιμές των γυναικών διευθυντριών αντίστοιχα ήταν 2.96 2.91 και 2.66. Αν και οι άνδρες διευθυντές έλαβαν υψηλότερη βαθμολογία όπως φαίνεται και από τον πίνακα 9, στην εμφάνιση συμπεριφορών και χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Αναλυτικότερα , για τη μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε ($t=1.148$, $p=0.253$) για τη συναλλακτική ($t=1.407$, $p=0.162$) και για την ηγεσία προς αποφυγή ($t=-0.180$, $p=0.857$) όπου $p>0.05$ και στις

τρεις μεταβλητές. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το φύλο του διευθυντή δε σχετίζεται με το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας

Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Τιμών των τριών στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή

	ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	t	p
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Άνδρας	86	3.11	.70	1.148	.253
	Γυναίκα	42	2.96	.71		
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Άνδρας	86	3.06	.49		
	Γυναίκα	42	2.91	.60	1.407	.162
ΗΓΕΣΙΑ ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ	Άνδρας	86	2.64	.73		
	Γυναίκα	42	2.66	.81	-.180	.857

Στυλ ηγεσίας και τύπος σχολείου

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), για να εξεταστεί η διαφοροποίηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 δε διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στους τρεις τύπου σχολείου p-value >0.05, ως προς τη Μετασχηματιστική Ηγεσία (F=1.386, p=0.254), τη Συναλλακτική Ηγεσία (F=1.537, p=0.219) και την Ηγεσία προς αποφυγή (F=0.73, p=0.930). Το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας στην παρούσα έρευνα δε σχετίζεται με το μέγεθος της σχολική μονάδας.

Πίνακας 11 Σύγκριση Μέσων Τιμών των τριών στυλ ηγεσίας σύμφωνα με την οργανικότητα του σχολείου

Παράγοντας	**Οργανικότητα**	**N**	**M.T.**	**T.A.**	**F**	**P**
Μετασχηματιστική Ηγεσία	ΕΞΑΘΕΣΙΟ	30	3.04	.82	1.386	.254
	ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟ	53	2.96	.60		
	ΑΝΩ ΤΟΥ ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟΥ	45	3.20	.74		
	Total	128	3.06	.71		
Συναλλακτική Ηγεσία	ΕΞΑΘΕΣΙΟ	30	2.92	.59	1.537	.219
	ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟ	53	2.96	.46		
	ΑΝΩ ΤΟΥ ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟΥ	45	3.12	.57		
	Total	128	3.01	.53		
Ηγεσία προς αποφυγή	ΕΞΑΘΕΣΙΟ	30	2.60	.87	.073	.930
	ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟ	53	2.67	.73		
	ΑΝΩ ΤΟΥ ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟΥ	45	2.65	.71		
	Total	128	2.65	.75		

Στυλ ηγεσίας και έτη υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή

Τέλος, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης One way Anova (Πίνακας12), για να διερευνηθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών που διαθέτουν διαφορετική συνολική υπηρεσία υπό την ίδια διεύθυνση και του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα έτη που συνεργάστηκαν με τον ίδιο διευθυντή, κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες: 1-5 έτη, 6-10 έτη, >11έτη. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις ομάδες και του αντιλαμβανόμενου μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ($F=6.034$, $p=0.003$) και του αποφευκτικού στυλ ηγεσίας ($F=6.541$, $p=0.002$) όπου p value<0.05 .Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe έδειξε ότι η διαφοροποίηση αφορά στους εκπαιδευτικούς που έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, με τον ίδιο διευθυντή στην υπό μελέτη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς που έχουν >11.

Η ομάδα των εκπαιδευτικών με >11 έτη υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή δηλώνει ότι ο διευθυντής αυτός υιοθετεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχετικά υψηλό βαθμό (Μ.Τ. =3.41) ενώ η ομάδα με λίγα έτη υπηρεσίας (1-5 έτη) υπό την ίδια διεύθυνση δηλώνει ότι ο διευθυντής τους υιοθετεί μετασχηματιστικές πρακτικές σε σχετικά μέτριο βαθμό (Μ.Τ.2.81) Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας (1-5 έτη) δηλώνουν ότι οι διευθυντές τους χρησιμοποιούν πρακτικές ηγεσίας προς αποφυγή σε αρκετά υψηλότερη τιμή (Μ.Τ. = 2.90) από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας >11 έτη , όπου η μέση τιμή για τον παράγοντα ηγεσία προς αποφυγή είναι 2.30. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή και της συναλλακτικής ηγεσίας.

Πίνακας 12: Σύγκριση Μέσων Τιμών των τριών στυλ ηγεσίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή

Στυλ Ηγεσίας	**Έτη συνεργασίας**	**N**	**Μ.Τ**	**Τ.Α**	**F**	**p**
Μετασχηματιστική ηγεσία	1-5	59	2.84	.66	6.034	**0.003**
	6-10	56	3.21	.65		

	>11	13	3.41	.89		
	Σύνολο	128	3.06	.71		
Συναλλακτική Ηγεσία	1-5	59	2.92	.49	2.067	0.131
	6-10	56	3.06	.49		
	>11	13	3.21	.78		
	Σύνολο	128	3.01	.53		
Ηγεσία Προς αποφυγή	1-5	59	2.90	.80	6.541	**0.002**
	6-10	56	2.45	.66		
	>11	13	2.38	.62		
	Σύνολο	128	2.65	.75		

8.4. Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: ‘ ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών’, πραγματοποιήθηκε μία σειρά περιγραφικών αναλύσεων (Πίνακας 13). Για να αποτυπωθεί μία γενική εικόνα του επιπέδου συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης, υπολογίστηκε ο μέσος όρος όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων των ερωτώμενων στις 20 δηλώσεις που αναφέρονται σε 5 διαστάσεις. Η κλίμακα απάντησης δίνει το βαθμό συχνότητας (1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα 3=Αρκετά , 4= Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) με την οποία συμβαίνει αυτό που περιγράφει κάθε πρόταση. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας παρατίθενται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων των επιμέρους μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από την παρατήρηση των τιμών διαπιστώνεται ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση είναι αρκετά υψηλή (M.T= 3.52). Πιο αναλυτικά, παρατηρούνται πολύ υψηλές τιμές ικανοποίησης ως προς τη φύση της εργασίας (M.T =3.96) και τη σχέση με τους μαθητές (M.T=. 3.94) καθώς οι συμμετέχοντες θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτικού πάρα πολύ σημαντικό (M.T. =4.24) και τη δουλειά τους πάρα πολύ δημιουργική (M.T.=4.03). Δηλώνουν επίσης ότι οι μαθητές τους, τους σέβονται σε υψηλό βαθμό (M.T. 4.00) και συνεργάζονται πολύ αποτελεσματικά μαζί τους (M.T. 3.98). Από τα αποτελέσματα επίσης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους (M.T. 3,51) δηλώνοντας

ότι οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί (Μ.Τ. 3.63) και δουλεύουν πολύ καλά μαζί σαν ομάδα (Μ.Τ. 3.55). Επίσης προκύπτει, ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (Μ.Τ. 3.32) θεωρώντας ότι είναι εκεί όταν τον χρειάζονται (Μ.Τ. 3.43) και ότι συνεργάζονται εποικοδομητικά μαζί του (Μ.Τ. =3.39). Τέλος, ο μικρότερος βαθμός ικανοποίησης καταγράφεται αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες (Μ.Τ. =2.83) και όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από την ασφάλεια (Μ.Τ.=2.56) και την καταλληλότητά του περιβάλλοντα χώρου του σχολείου (Μ.Τ.= 2.82).

Πίνακας 13:Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης (N=128) **1=Καθόλου 2=Ελάχιστα 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα Πολύ**		
Παράγοντες /Δηλώσεις	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	**3.32**	**1.00**
1. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι	3.43	1.09
2. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο	3.12	1.21
3.Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου	3.36	1.07
4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου	3.39	1.07
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι	3.30	1.13
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	**3.51**	**.78**
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν	3.52	.94

όταν χρειάζεται		
7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	3.57	.96
8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί	3.63	.87
9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα	3.25	.99
10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου	3.55	.87
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	**3.96**	**.79**
11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο	3.78	.89
12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική	4.03	.88
13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός	**4.28**	.84
14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη	3.74	1.01
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	**3.94**	**.82**
15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	3.98	.87
16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου	3.85	.95
17. Οι μαθητές μου με σέβονται	4.00	.83
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	**2.83**	**.99**
18. Ο περιβάλλων χώρος (αυλή,κλπ) είναι ευχάριστος	3.13	1.06

19. Ο περιβάλλων χώρος είναι κατάλληλος	2.82	1.03
20. Ο περιβάλλων χώρος είναι ασφαλής	2.56	1.16
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	3.52	.64

8.5. Διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο σκέλος του τρίτου ερωτήματος, που αφορά στη διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα) σε κάθε μία από τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και στο σύνολο αυτής διενεργήθηκαν t- tests και αναλύσεις διακύμανσης Anova.

Αρχικά, για να διαπιστωθεί αν το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων αυτής, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου έγινε αξιολόγηση των διαφορών των μέσων τιμών μεταξύ των δύο φύλων. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων, ως προς τη συνολική τους επαγγελματική ικανοποίηση ($t=1.142$, $p=0.257$), την ικανοποίηση από τον διευθυντή ($t=0.833$, $p=0.407$), από τους συναδέλφους ($t=0.300$, $p=0.765$), από τη φύση της εργασίας ($t=0.840$, $p=0.404$), τη σχέση με τους μαθητές ($t=1.511$, $p=0.135$) και τέλος από τις εργασιακές συνθήκες ($t=1.483$, $p=0.142$). Ωστόσο, στη διάσταση 'ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας' οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελάχιστα υψηλότερη ικανοποίηση (Μ.Τ=.4.00) έναντι των αντρών συναδέλφων τους (Μ.Τ.= 3.87). Το ίδιο παρατηρείται και στη

διάσταση ‘ ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές’ όπου η μέση τιμή των γυναικών είναι (4.01) έναντι των αντρών που είναι 3.78. Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14: Σύγκριση Μέσων Τιμών των διαστάσεων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους

	Φύλο					
	Άνδρες (N=39)		**Γυναίκες(N=89)**			
Παράγοντες	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**	**t**	**p**
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	3.22	.85	3.36	1.06	0.833	.407
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	3.48	.72	3.52	.81	.300	.765
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	3.87	.82	4.00	.78	.840	.404
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	3.78	.75	4.01	.85	1.511	.135
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	2.64	.92	2.92	1.02	1.483	.142
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	3.42	.63	3.56	.65	1.142	.257

Επίδραση επιπέδου σπουδών στην επαγγελματική ικανοποίηση

Στη συνέχεια, με τη χρήση της μεθόδου ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, με βάση το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και η άλλη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 15 όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών, ως προς τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (t=0.947, p=0.341) και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της 'ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες' (t=1.1471, p=0.257) 'ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας(t=0.460, p=0.646), 'ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές'(t=-0.066, p=0.948) και 'ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους' (t=-0.214, p=0.831).

Η μόνη διαφορά που παρατηρείται αν και δεν είναι στατιστικά σημαντική αφορά στη διάσταση 'ικανοποίηση από τον διευθυντή', όπου η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, δηλώνει χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης (Μ.Τ.= 3.15) έναντι της ομάδας που δεν έχει κάνει επιπλέον σπουδές (Μ.Τ.=3.42)

Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 15: Σύγκριση Μέσων Τιμών των διαστάσεων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών

	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (N=80)		**Μεταπτυχιακές Σπουδές (N=48)**			
Παράγοντες	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**	**t**	**p**
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	3.42	1.08	3.15	.82	1.589	.115

Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	3.50	.83	3.53	.69	-.214	.831
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	3.98	.82	3.92	.75	.460	.646
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	3.94	.85	3.95	.78	-.066	.948
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	2.91	.98	2.70	1.00	1.141	.257
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	3.56	.69	3.45	.57	.957	.341

Επαγγελματική Ικανοποίηση και ηλικία εκπαιδευτικών

Ακολούθησαν αναλύσεις διακύμανσης Anova για τις μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες όπως η ηλικία ,η συνολική προϋπηρεσία και τα έτη υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα. Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για την εξέταση της διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των

διαστάσεων της, μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας δεν ανάδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές (Πίνακας 17).

Οι συμμετέχοντες, ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες, τείνουν σε συμφωνία ως προς τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (F= 0.861, p=0.463), την ικανοποίηση από τον Διευθυντή (F= 0.249, p=0.862),την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (F= 0.446, p=0.721),την ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές (F= 1,149, p=0.332) και τέλος την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες (F= 0.796, p=0.498). Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους , σύμφωνα με το κριτήριο Scheffe, παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες((F= 2.211, p=0.090), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (>41 ετών) να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους (M.T.= 3.73) σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (21-30) όπου εμφανίζουν μέση τιμή ικανοποίησης 3.15.Οι διαφορές που αναφέρθηκαν είναι στατιστικά μη σημαντικές.

Πίνακας 16: Σύγκριση Μέσων Τιμών των διαστάσεων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία

	Ηλικία εκπαιδευτικών	N	M.T	T.A	F	p
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	21-30	4	3.40	1.25	.249	.862
	31-40	46	3.24	.87		
	41-50	52	3.41	1.05		
	51-60	26	3.26	1.10		
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	21-30	4	3.15	.50	2.211	.090
	31-40	45	3.31	.73		
	41-50	52	3.60	.88		
	51-60	26	3.73	.61		
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	21-30	4	3.62	.92	.446	.721
	31-40	46	3.90	.78		
	41-50	52	4.02	.70		
	51-60	26	4.00	.97		
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους	21-30	4	3.50	.57	1.149	.332
	31-40	46	3.82	.83		

μαθητές	41-50	52	4.07	.74		
	51-60	26	3.96	.98		
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	21-30	4	3.25	.95	.796	.498
	31-40	46	2.73	.93		
	41-50	52	2.96	.98		
	51-60	26	2.70	1.12		
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	21-30	4	3.37	.76	.861	.463
	31-40	45	3.41	.57		
	41-50	52	3.61	.68		
	51-60	26	3.55	.68		

Επαγγελματική Ικανοποίηση και συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση της συνολικής προϋπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σύνολό της (F=2.813, p=0.028), στην ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές (F=3.004, p=0.021) και στην ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες (F=2.385, p=0.045). Αναλυτικότερα, με το κριτήριο Scheffe διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία (11-15 έτη) κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Μ.Τ.=3.82) από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη (Μ.Τ.=3.37). Ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία (11-15) είναι πιο ικανοποιημένοι (Μ.Τ. =3.75) από αυτούς με μικρή προϋπηρεσία (1-5) όπου κατέγραψαν Μ.Τ.=3.25. Τέλος, ως προς την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία (11-15) δήλωσαν πιο ικανοποιημένοι (Μ.Τ. =3.24) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη συνολική προϋπηρεσία (16-20) όπου κατέγραψαν μέση τιμή 2.58. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών εμφανίζονται αισθητά πιο ικανοποιημένοι από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 17: Μέσες τιμές (Μ.Τ) και τυπικές αποκλίσεις(Τ.Α) της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη συνολική προϋπηρεσία τους

	Συνολική Προϋπηρεσία	N	M.T	T.A	F	p
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	1-5	8	3.40	.99		
	6-10	29	3.24	.79		
	11-15	31	3.76	.96	2.270	.065
	16-20	32	3.10	.99		
	>20	28	3.14	1.15		
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	1-5	8	3.27	.54		
	6-10	29	3.33	.71		
	11-15	31	3.69	.90	1.989	.100
	16-20	32	3.35	.82		
	>20	27	3.75	.65		
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	1-5	8	3.75	.70		
	6-10	29	3.85	.85		
	11-15	31	4.18	.62	1.020	.400
	16-20	32	3.86	.71		
	>20	28	4.00	.97		
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	1-5	8	3.25	.88		
	6-10	29	3.75	.82		
	11-15	31	4.23	.59	3.004	**.021**
	16-20	32	3.92	.76		
	>20	28	4.03	.98		
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	1-5	8	3.12	.71		
	6-10	29	2.64	.88		
	11-15	31	3.24	1.07	2.385	**.045**
	16-20	32	2.58	.82		
	>20	28	2.79	1.15		
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	1-5	8	3.37	.59		
	6-10	29	3.37	.65		
	11-15	31	3.82	.61	2.813	**.028**
	16-20	32	3.36	.56		
	>20	27	3.56	.70		

Επαγγελματική Ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για την εξέταση της διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων της μεταξύ των ομάδων διαφορετικής προϋπηρεσίας στην υπό μελέτη σχολική μονάδα δεν ανάδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές (Πίνακας 19). Οι συμμετέχοντες, μεταξύ των τεσσάρων ομάδων διαφορετικών χρόνων υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα, τείνουν σε συμφωνία ως προς τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (F= 0.543, p=0.654), την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (F= 0.460, p=0.711) και την ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές (F= 1,965, p=0412). Όσον αφορά, την ικανοποίηση από τον διευθυντή, η ομάδα των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα, εμφανίζεται περισσότερο ικανοποιημένη (Μ.Τ.=3.63) σε σχέση με τις υπόλοιπες και ιδιαίτερα σε σχέση με την ομάδα που έχει τα λιγότερα χρόνια 1-5 (Μ.Τ.=3.17). Ως προς την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους η ομάδα 11-15 έτη δηλώνει αρκετά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Μ.Τ.= 3.70) σε σχέση με την ομάδα 1-5 (Μ.Τ=3.35) που έχει τη μικρότερη υπηρεσία στο ίδιο σχολείο και τέλος, παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν τα επίπεδα ικανοποίησης αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες, όπου οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 6-10 δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι (Μ.Τ.3.01) από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 1-5 (Μ.Τ.=2.61). Οι διαφορές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι στατιστικά μη σημαντικές.

Πίνακας 18: Μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στην παρούσα σχολική μονάδα

	Έτη υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	F	P
Ικανοποίηση από	1-5	33	**3.17**	.84	.733	.534

τον Διευθυντή	6-10	58	3.37	.98		
	11-15	25	3.24	1.21		
	>15	12	**3.63**	1.06		
	Σύνολο	128	3.32	1.00		
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	1-5	33	**3.35**	.63		
	6-10	58	3.50	.87		
	11-15	25	**3.70**	.76	1.086	.358
	>15	12	3.66	.69		
	Σύνολο	128	3.51	.78		
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	1-5	33	3.98	.66		
	6-10	58	3.88	.79		
	11-15	25	4.11	.59	.460	.711
	>15	12	3.95	1.37		
	Σύνολο	128	3.96	.79		
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	1-5	33	3.92	.75		
	6-10	58	3.85	.76		
	11-15	25	4.18	.84	.965	.412
	>15	12	3.94	1.21		
	Σύνολο	128	3.94	.82		
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	1-5	33	**2.61**	.77		
	6-10	58	**3.01**	.97		
	11-15	25	2.77	1.10	1.204	.311
	>15	12	2.75	1.33		
	Σύνολο	128	2.83	.99		
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	1-5	33	**3.41**	.50		
	6-10	58	3.53	.69		
	11-15	25	3.60	.59	.543	.654
	>15	12	**3.62**	.88		
	Σύνολο	128	3.52	.64		

8.6 Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τη θέση εργασίας

Οι τέσσερις τελευταίες δηλώσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για τη θέση εργασίας τους Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 19) προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62.5%) θα ήθελαν να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο και στην ίδια θέση εργασίας και ένα σχετικά μικρό ποσοστό 20.3% δηλώνει ότι θα ήθελε να αλλάξει σχολείο αλλά να παραμείνει στην ίδια θέση εργασίας. Στον αντίποδα, σε εξαιρετικά μικρό ποσοστό 8.6% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα ήθελαν να μείνουν στο ίδιο σχολείο αλλά να αλλάξουν θέση εργασίας και στο ίδιο μικρό ποσοστό 8.6% εκφράζουν την επιθυμία τους να αλλάξουν επάγγελμα .Συμπερασματικά, προκύπτει ότι το 82.8% των ερωτηθέντων επιθυμεί να παραμείνει στην ίδια εργασία, εκφράζοντας την ικανοποίηση για τη θέση εργασίας τους.

Πίνακας 19: Ποσοστό ικανοποίησης εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση εργασίας.

Δηλώσεις	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Θα ήθελα να αλλάξω επάγγελμα	11	8.6
Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο, αλλά να μείνω στην ίδια θέση εργασίας	**26**	**20.3**
Θα ήθελα να μείνω στο ίδιο σχολείο αλλά να αλλάξω θέση εργασίας	11	8.6
Θα ήθελα να παραμείνω στο ίδιο σχολείο και στην ίδια θέση εργασίας	**80**	**62.5**
Total	128	100.0

8.7. Συσχετίσεις μεταβλητών

Συσχέτιση της αντιλαμβανόμενου μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της με τους παράγοντες μετασχηματιστική ηγεσία , συναλλακτική ηγεσία και ηγεσία προς αποφυγή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως καταγράφονται στον Πίνακα (19), υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων και τη μετασχηματιστική ηγεσία (r=0.68, p<0.01). Ειδικότερα, η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σχετίζεται θετικά σε υψηλό βαθμό με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ,'εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά' (r=0.64), 'εξιδανικευμένη επιρροή συμπεριφορά' (r=0.48) 'εμπνευσμένη παρακίνηση' (r=0.61), 'ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων'(r=0.65) και 'εξατομικευμένο ενδιαφέρον'(r=0.61). Ομοίως, ο παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, 'ικανοποίηση από τον διευθυντή παρουσιάζει την υψηλότερη θετική συσχέτιση με τις παραπάνω διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τιμές αντίστοιχα (r=0.79), (r=0.58) (r=0.69), (r=0.75), (r=75) και εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα μετασχηματιστική ηγεσία (r=0.81) .

Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι όταν οι διευθυντές είναι ηθικοί, εμπνέουν τον σεβασμό, μιλούν με ενθουσιασμό για τον κοινό στόχο, εφιστούν την προσοχή σε σημαντικά θέματα, διδάσκουν καθοδηγούν και ενδιαφέρονται για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυξάνονται και ιδιαίτερα αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 20: Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

N=128		Εξιδανικευμένη [illegible]	Εξιδανικευμένη [illegible]	Εμπνευσμένη [illegible]	Ενεργοποίηση [illegible]	Εξατομικευμένο [illegible]	**Μετασχηματιστική [illegible]**
Ικανοποίησ	*r*	.7	.5	.6	.7	.7	.8

η από τον Διευθυντή		9**	8**	9**	5**	5**	1**
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	*r*	.42**	.35**	.42**	.44**	.44**	.47**
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	*r*	.31**	.29**	.37**	.32**	.32**	.36**
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	*r*	.21*	.19*	.30**	.23**	.15	.25**
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	*r*	.42**	.22**	.36**	.42**	.34**	.40**

Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	*r*	.64**	.48*	.61*	.65*	.61*	.68*

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου συναλλακτικού στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η πραγματοποίηση της συναφειακής συσχέτισης με τον δείκτη Paerson r,μεταξύ των πέντε διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των δύο διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας, έδειξε ότι υπάρχει μέτρια στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επαγγελματική ικανοποίησης και του παράγοντα Συναλλακτική Ηγεσία ($r=0.56$, $p<0.01$). Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη διάσταση 'αμοιβή με βάση την επίδοση' ($r=0.63$), ενώ δε σχετίζεται με τη διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία, ενεργητική' ($r=0.16$). Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της, η 'ικανοποίηση από τον διευθυντή' εμφανίζει εντονότερη θετική συσχέτιση με τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας 'αμοιβή με βάση την επίδοση' $r=0.72$ και αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία, ενεργητική' ($r= -0,05$).Ομοίως η διάσταση ' ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες' εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη διάσταση της μετασχηματιστική ηγεσίας 'αμοιβή με βάση την επίδοση' $r=0.41$ ενώ δε σχετίζεται με τη διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία, ενεργητική' ($r=0,08$)

Παρατηρούμε ότι όσο περισσότερο ο διευθυντής βοηθάει τους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους, δηλώνει ξεκάθαρα ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων και εκφράζει την ικανοποίηση του για την επίτευξη των στόχων τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και πιο συγκεκριμένα βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στον αντίποδα, όταν οι διευθυντές εστιάζουν στα λάθη και τις αποτυχίες των εκπαιδευτικών και εμφανίζονται μόνο για να επιλύσουν προβλήματα τα συνολικά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μειώνονται και ιδιαίτερα η ικανοποίηση που βιώνουν από τον διευθυντή τους.

Πίνακας 21: Σχέση συναλλακτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

N=128		Αμοιβή με την βάση επίδοση	Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	**Συναλλακτική Ηγεσία**
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	*r*	.72**	-.05	.47**
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	*r*	.40**	.24**	.44**
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	*r*	.33**	.23**	.39**
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	*r*	.29**	.20*	.34**
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	*r*	.41**	.08	.34**
Συνολική	*r*	.63**	.16	.56**

Επαγγελματική ικανοποίηση

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου αποφευκτικού στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις πέντε διαστάσεις της και τον παράγοντα ηγεσία προς αποφυγή, με τις δύο διαστάσεις του, έγινε χρήση του συντελεστή Pearson r.

Η ανάλυση έδειξε (Πίνακας 21) ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τον παράγοντα ηγεσία προς αποφυγή (r= -0.40) και πιο συγκεκριμένα σχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση του 'κατ' εξαίρεση ηγεσία παθητική' (r= -.28) και σημαντικά αρνητικά με τη διάσταση 'ηγεσία lassez faire' (r=-0.44).

Αναλυτικότερα, ο παράγοντας 'ικανοποίηση από τον διευθυντή' έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την 'ηγεσία προς αποφυγή' (r=-0.57) και τις διαστάσεις της 'κατ' εξαίρεση ηγεσία παθητική' (r= -.46) και 'ηγεσία laissez faire' (r=-0.60). Ομοίως, ο παράγοντας 'ικανοποίηση από τους συναδέλφους' έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την 'ηγεσία προς αποφυγή' (r=-0.25) και τη διάστασή της, 'ηγεσία laissez faire' (r=-0.31). Τέλος, ο παράγοντας 'ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την 'ηγεσία προς αποφυγή' (r=-0.24) και τις διαστάσεις της ''κατ' εξαίρεση ηγεσία παθητική' (r= -.20) και ''ηγεσία laissez faire' (r=-0.26).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αργεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα, αποφεύγει να εμπλακεί και είναι συχνά απών όταν τον χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζει δηλαδή πρακτικές 'ηγεσίας προς αποφυγή', τόσο λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 21: Σχέση ηγεσίας προς αποφυγή και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

N=128		Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	Ηγεσία Laissez-Faire	**Ηγεσία Προς αποφυγή**
Ικανοποίηση από τον Διευθυντή	*r*	-.46**	-.60**	-.57**
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	*r*	-.16	-.31**	-.25**
Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	*r*	-.03	-.13	-.08
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές	*r*	.01	-.13	-.06
Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	*r*	-.20*	-.26**	-.24**
Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση	*r*	-.28**	-.44**	-.40**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.8. Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης(Πίνακας 22) με στόχο να εκτιμηθεί η συμβολή των παραγόντων της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας , στη διαμόρφωση της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το αποφευκτικό στυλ ηγεσίας, αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση καθώς οι διαστάσεις του παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οπότε δε συμβάλλει στη διαμόρφωσή της. Εξετάστηκε επίσης, το ποσοστό τη διακύμανσης που εξηγεί η μετασχηματιστική

ηγεσία επιπλέον του ποσοστού που ερμηνεύει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας με τη χρήση της πολλαπλής ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Το ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξηγεί η μετασχηματιστική ηγεσία

Στην πρώτη ανάλυση παλινδρόμησης, ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η μέση τιμή της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισήχθη η μέση τιμή της μετασχηματιστική ηγεσίας και εξετάστηκε το ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που ερμηνεύει η μετασχηματιστική ηγεσία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 22, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 46.9 % της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ανεξάρτητη μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας (R^2= .469).Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου. Συμπερασματικά, όταν οι διευθυντές υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορούμε να προβλέψουμε τα επίπεδα διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 22: Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ της Μετασχηματιστική ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης

Μοντέλο	**R**	**R^2**	***β***	***t***	**Sig.**
Επαγγελματική ικανοποίηση	.685[a]	.469	.685	10.554	.000

a. Προβλεπτικός παράγοντας: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Το ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξηγεί η συναλλακτική ηγεσία

Στη δεύτερη ανάλυση απλής παλινδρόμησης, ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η μέση τιμή της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισήχθη η μέση τιμή της συναλλακτικής ηγεσίας και εξετάστηκε το ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που ερμηνεύει η συναλλακτική ηγεσία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 23, η συναλλακτική ηγεσία εξηγεί το 31.2% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης (R^2= .312).Η συναλλακτική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου. Συμπερασματικά, όταν οι διευθυντές υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές συναλλακτικού ηγέτη, μπορούμε να προβλέψουμε τα επίπεδα διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 23: Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ της Συναλλακτικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης

Μοντέλο	**R**	**R^2**	***β***	***t***	**Sig.**
Επαγγελματική ικανοποίηση	.559[a]	.312	.559	7.561	.000

a. a. Προβλεπτικός παράγοντας: ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Το ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξηγεί η μετασχηματιστική ηγεσία πέρα από αυτό που εξηγεί η συναλλακτική

Στην τρίτη ανάλυση, ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης εκτιμήθηκε η μεταβλητότητα του ποσοστού διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που ερμηνεύει η μετασχηματιστική ηγεσία πέρα από αυτό που ερμηνεύει η συναλλακτική. Η εισαγωγή των προβλεπτικών παραγόντων έγινε σε δύο στάδια με τη μέθοδο enter. Στο πρώτο στάδιο εισήχθη ως προβλεπτικός παράγοντας η συναλλακτική ηγεσία και στο δεύτερο στάδιο εισήχθησαν ταυτόχρονα ως προβλεπτικοί παράγοντες η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία.

Πίνακας 24: Ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του επιπλέον ποσοστού που εξηγεί η μετασχηματιστική ηγεσία

Κριτήριο	**Προβλεπτικοί παράγοντες**	**R**	**R^2**	**Δ R^2**	***β***	***t***	**p**
Επαγγελματική ικανοποίηση	Βήμα 1 ο Συναλλακτική ηγεσία	.559[a]	.307	.312	.559	7.561	.000
	Βήμα 2ο Συναλλακτική ηγεσία	.700[b]	.482	.178	.191	2.248	.026
	Μετασχηματιστική ηγεσία				.560	.6599	.000

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον Πίνακα 24, προκύπτει ότι μόνο η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του μοντέλου στο δεύτερο στάδιο. Η μετασχηματιστική ηγεσία εξηγεί ένα επιπλέον 17.8% του ποσοστού διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτό που εξηγεί η συναλλακτική ηγεσία. Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική ηγεσία επαυξάνει την επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ο συνδυασμός των δύο ηγετικών στυλ ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης .

9. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

9.1. Το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και η επίδραση των διαφορετικών αυτών μορφών ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνήθηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, ,συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα). Η επαγγελματική ικανοποίηση εξετάστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα δηλαδή παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, η ασκούμενη μορφή ηγεσίας, οι σχέσεις με του συναδέλφους και τους μαθητές.

Το 1^{ο} και το 2ο ερευνητικό ερώτημα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφέρονται στην αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς ασκούμενη μορφή ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και ηγεσίας προς αποφυγή και στη διαφοροποίηση της σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ως προς τους αντιλαμβανόμενους τύπους ηγεσίας, διαπιστώνεται ότι υπερίσχυσε οριακά η εμφάνιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με μέση τιμή 3.06, όπου με βάση τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα Likert 1 έως 5, η τιμή αυτή αντιστοιχεί στο «Μερικές φορές, ακολούθησε η συναλλακτική ηγεσία με μέση τιμή 3.01 και τέλος η ηγεσία προς αποφυγή με μέση τιμή 2.65, όπου αντιστοιχεί στο μέσο των απαντήσεων «σπάνια» και «μερικές φορές».

Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά αποτελέσματα, το στυλ ηγεσίας που αναδείχθηκε οριακά το επικρατέστερο είναι το μετασχηματιστικό, λαμβάνοντας μέση βαθμολογία και στις πέντε διαστάσεις του (Μ.Τ=3.06) . Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), σε δείγμα 170 εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων όπου εντόπισαν σε μέτριο βαθμό εφαρμογή

μετασχηματιστικών πρακτικών από τους διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και σε εμπειρικές έρευνες των Νταφούλη (2009) και Διάδου (2014) όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν σε ικανοποιητικό βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η παρουσία του μετασχηματιστικού στυλ στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η χώρα μας, τα τελευταία εφτά χρόνια, διανύει μία περίοδο έντονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης και σύμφωνα με τον (Bass, 1990) η ύπαρξη μετασχηματιστικών ηγετών σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικής σημασίας, καθώς μέσω της εμψύχωσης αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες καθησυχάζουν τους φόβους των εργαζόμενων και προκαλούν ενθουσιασμό. Ο Bass (1998) διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, είναι πολύ πιθανότερο, να αναδυθεί σε ασταθή, αβέβαια και ταραχώδη περιβάλλοντα και ειδικότερα σε περιόδους κρίσης. Αυτό συμβαίνει γιατί κάτω από δύσκολες συνθήκες, οι ηγέτες νιώθουν την ανάγκη να εντοπίσουν τα προβλήματα της υπάρχουσας κατάστασης και να προωθήσουν ένα όραμα για το μέλλον που θα κινητοποιήσει τα μέλη του οργανισμού.

Επιπρόσθετα ο Antonakis (2001) διαπίστωσε την υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών στην άσκηση ηγεσίας κυρίως σε συγκεντρωτικά και έντονα γραφειοκρατικά συστήματα και σύμφωνα με έρευνα των Lowe, Kroeck και Sivasubramaniam (1996) η μετασχηματιστική ηγεσία επικρατεί κυρίως σε δημόσιους οργανισμούς παρά σε ιδιωτικούς.

Εντούτοις, το γεγονός ότι οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων δεν έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη πιθανότατα να οφείλεται στον έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τις φραστικές εξαγγελίες περί αποκέντρωσης και εκσυγχρονισμού, οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας αναλαμβάνει την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Σαϊτης, 2008). Επομένως, είναι

δύσκολο για τους διευθυντές να στηρίξουν νέες προσπάθειες και να εισάγουν καινοτομίες για την επίτευξη ενός οράματος, το οποίο θα αφορά άμεσα εκπαιδευτικούς και μαθητές, αν το Υπουργείο παιδείας δε δώσει μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα.

Αναλυτικότερα, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή, είναι αυτή της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά, συμπεριφορά) υποδηλώνοντας ότι οι σχολικοί ηγέτες στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, τους εμπνέουν εμπιστοσύνη, μεταδίδουν τις αξίες και τα πιστεύω τους και λειτουργούν ως υπόδειγμα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο δημιουργώντας τη βάση για την αποδοχή ριζικών αλλαγών. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό κρίνεται το συγκεκριμένο εύρημα ένα λάβουμε υπόψη μας ότι η κουλτούρα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τις αξίες που προβάλει ο διευθυντής με το παράδειγμα του και την αλληλεπίδραση με το προσωπικό και μπορεί να τη μετατρέψει σε πολυπολιτισμική ,αντιρατσιστική και αντισεξιστική.

Μία άλλη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσία που συναντάται σε ικανοποιητικό βαθμό είναι αυτή της εμπνευσμένης παρακίνησης. Οι αξιολογούμενοι διευθυντές φαίνεται να επιδιώκουν την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών, ενισχύουν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και δίνουν έμφαση στους στόχους του οργανισμού. Αυτό το εύρημα έρχεται σε διαφωνία με έρευνα της Γκόλια (2014), όπου βρέθηκε ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν έχουν ένα κοινό όραμα και δεν στηρίζουν νέες προσπάθειες με στόχο το άνοιγμα σε καινοτομίες για την επίτευξη ενός οράματος εξαιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον είναι ακόμη ένα χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη που συναντάται σε μέτριο βαθμό στους αξιολογούμενους διευθυντές. Οι σχολικοί ηγέτες στην έρευνά μας αναπτύσσουν μια προσωπική σχέση με τους υφισταμένους τους και τους συμπεριφέρονται ως ξεχωριστές οντότητες αναγνωρίζοντας ότι ο καθένας έχει διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες .

Η ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας που υιοθετούν σε αξιόλογο βαθμό στις συμπεριφορές τους

οι διευθυντές. Μέσω της διανοητικής διέγερσης οι ηγέτες βοηθούν τους υφιστάμενούς τους να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με τρόπο δημιουργικό και καινοτόμο ενώ επίσης τους παρακινούν να εμπλακούν σε μία συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, υιοθετώντας συμπεριφορές που είναι αποδεκτές και αποτελεσματικές (Avolio & Bass, 2004).

Ωστόσο σε έρευνα της Γκόλια (2014) διαπιστώθηκε ότι διευθυντές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν τι προσπάθησαν και τι κατάφεραν και δεν τους ενθαρρύνουν να κυνηγήσουν τους στόχους τους.

Στον αντίποδα, οι συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη που παρουσιάζουν τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, είναι η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και ο χρόνος που ο διευθυντής αφιερώνει στην καθοδήγηση και επιμόρφωσή τους. Το γεγονός αυτό, πιθανότατα έχει σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ευθύνη προσωπική ή καθορίζεται από τους ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας και δεν είναι συνυφασμένη με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι λοιπόν σημαντικό, οι διευθυντές των σχολείων να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και για να έχουν τη δυνατότητα διοργάνωσης ημερίδων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Η επιμόρφωση πρέπει να αποτελέσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας.

Το αμέσως επόμενο στυλ ηγεσίας που καταγράφει σχεδόν ταυτόσημες τιμές με το μετασχηματιστικό είναι το συναλλακτικό. Οι αξιολογούμενοι διευθυντές, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σε υψηλό βαθμό εμφανίζονται να παρέχουν βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και να εκφράζουν πολλές φορές την ικανοποίηση τους όταν αυτοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το σύστημα των ανταμοιβών για την επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας και της τιμωρίας για φτωχή απόδοση και αρνητικά αποτελέσματα (Bass, 2008). Για να υπάρξει ανταμοιβή έχει προηγηθεί διευκρίνιση των απαιτήσεων, εξασφάλιση δεσμεύσεων και πόρων, αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή

βοήθειας και συμβουλών, όπου διασφαλίζουν την άμεση συμμόρφωση των εργαζομένων με τους στόχους που έχουν τεθεί. Δημιουργείται με κάποιον τρόπο ένα είδος συμφωνίας «παροχής υπηρεσιών» των υφισταμένων προς τον προϊστάμενο τους, για να επιτευχθεί ο στόχος (Παπαδοπούλου, 2012). Είναι προφανές, ότι η δυνατότητα παροχής ανταμοιβών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιορισμένη και οι ανταμοιβές έχουν τη μορφή επιβράβευσης ή κάποιας διευκόλυνσης (παροχή άδειας, ελκυστικότερο πρόγραμμα κτλ.) από τον/την διευθυντή/ντρια. Η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας με τη χαμηλότερη βαθμολόγηση είναι αυτή της ηγεσίας κατ' εξαίρεση. Οι αξιολογούμενοι διευθυντές λιγότερα συχνά εστιάζουν στα λάθη και δεν επικεντρώνουν ιδιαίτερα την προσοχή τους στην αντιμετώπιση παραπόνων και αποτυχιών.

Τέλος, σε βαθμό κάτω του μετρίου οι διευθυντές εκδηλώνουν συμπεριφορές παθητικής-αποφευκτικής ηγεσίας. Αναλυτικότερα, η διάσταση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, σε σχέση με όλες τις διαστάσεις του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας, είναι η ηγεσία laissez faire. Οι συμμετέχοντες σπάνια αξιολογούν τους διευθυντές τους ως αδιάφορους, απόντες και ανεύθυνους. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και πιθανότατα να οφείλεται στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών τα τελευταία χρόνια, όπου κρίνονται με βάση τα τυπικά προσόντα και την επίδοση τους σε συνέντευξη και όχι με βάση την παλαιότητα όπως ίσχυε παλαιότερα. Αυτό σημαίνει ότι επέλεξαν να ασκήσουν τα καθήκοντα του Διευθυντή με σκοπό να προσφέρουν στην εκπαίδευση από διαφορετική θέση.

Οι σχολικοί διευθυντές λοιπόν στην παρούσα έρευνα μπορεί να είναι είτε μετασχηματιστικοί, είτε συναλλακτικοί, είτε και τα δύο μαζί ενισχύοντας τη θεωρία των Hater& Bass (1988) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απλώς μία επέκταση της συναλλακτικής , και τα δύο μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης να παρακινήσει τους οπαδούς τους.

Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Burns (1978) όπου υποστήριξε ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δύο έννοιες διαφορετικές μεταξύ τους και συνάδει με αυτή του Bass (1998) που υποστηρίζει ότι η

μετασχηματιστική ηγεσία έχει τις βάσεις της στη συναλλακτική και για το λόγο αυτό οι αντιλήψεις για τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας συμπλέουν.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα της Διάδου (2014) σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνα της Νταφούλη (2009) όπου χρησιμοποιήθηκε και στις δύο η ίδια κλίμακα μέτρησης των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών με την κλίμακα της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά στη έκβαση της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι σε υψηλό βαθμό από το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής τους, δηλώνοντας ότι χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζεται αρκετά καλά μαζί τους. Επιπλέον, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας θεωρούν ότι ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, για μία αποτελεσματική ηγεσία δε θα πρέπει να εφαρμόζεται ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αλλά η άσκηση ηγεσίας πρέπει να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα συγκείμενα της δεδομένης περίστασης .Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας των Waldman, Bass και Yammarino (1990) σύμφωνα με τα οποία ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιεί ως κίνητρο την αμοιβή με βάση την επίδοση για να επιτύχει την αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα να θεωρείται από τους υφιστάμενούς του χαρισματικός και άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο, όπου χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Yukl, 1999, Bass, 1998, όπ.αν. στο Hoy & Miskel, 2008) σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές του ηγέτη ωθούν τους υφισταμένους τους σε μεγαλύτερη προσπάθεια δέσμευση και ικανοποίηση. .

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε επίσης η διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποίησης του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του αξιολογούμενου διευθυντή, το μεγέθους του σχολείου και τη συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή.

Ως προς το φύλο του διευθυντή, η ηγετική συμπεριφορά δε φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες διευθύντριες. Το εύρημα αυτό συνάδει

με τη θέση των Langford, Welch & Welch. S (1998) ότι οι μορφές ηγεσίας που ασκούνται είναι περισσότερο ζήτημα επιλογής που στηρίζεται στην ανάλυση της περίστασης, παρά μια εγγενής έμφυλη προδιάθεση και έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου διαπιστώνουν μία τάση ομοιότητας των αντρών και γυναικών όπου ασκούν τον ίδιο ηγετικό ρόλο (Eagly et al,2001.Grace, 1995). Εντούτοις, οι έρευνες σε διαφυλικές διαφορές από την άποψη της διαχείρισης και άσκησης της εξουσίας δεν καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα (Yulk,2010).

Ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στο αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες.

Τέλος, εξετάζοντας τη σχέση της συνολικής υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή, και του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας, βρέθηκε ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών όπου έχει εργαστεί με το ίδιο διευθυντή πάνω από 11 χρόνια, αναγνωρίζει σε αυτόν περισσότερα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 5 χρόνια αναγνωρίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά αποφευκτικού ηγέτη. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δουλέψει σε μακροχρόνια βάση με τον ίδιο διευθυντή αισθάνονται πιο άνετα με το στυλ ηγεσίας του και έχουν αναπτύξει μία σχέση πιο προσωπική μαζί του το οποίο συνεπάγεται την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων στη δουλειά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες των (Heller ,1993. Littrell, 1994 Woodard ,1994).

9.2. Ο βαθμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Το τρίτο ερώτημα της έρευνας αναφέρεται στη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης στο σύνολο της και στις επιμέρους διαστάσεις που τη συνθέτουν, καθώς επίσης και στη διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Για την αποτύπωση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης υπολογίστηκε η μέση τιμή ενός συνόλου παραγόντων που αφορούν σε συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματος. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η

ικανοποίηση από τον Διευθυντή, η ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους, η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές και τέλος η ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες.

Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Αθμιας εκπαιδευσης που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα βρέθηκε αρκετά υψηλή. Το εύρημα αυτό έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών τόσο στον ελληνικό χώρο (Koustelios, 2001a. Koustelios & Tsigilis, 2005.. Πλατσίδου & Αγαλιώτης, 2008. Πλατσίδου &Ταρασιαδου, 2009) όσο και στον διεθνή (Bogler,2005. Borg & Riding, 1991. Dinham & Scott, 2000. Klecker & Loadman,1999) επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι ακόμη και όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και διαφορετικές χώρες τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. (Koustelios, 2001a. Koustelios et al.,2006.)

Πιο αναλυτικά, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας και τη σχέση τους με τους μαθητές, αρκετά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και μέτρια ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων (Koustelios & Kousteliou, 1998. Koustelios, 2001. Koustelios & Tsigilis, 2005. Κουστέλιος κ.α., 2006. Πλατσίδου &Ταρασιαδου, 2009.)

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές τους, θεωρώντας ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δημιουργικό, ευχάριστο και τους βοηθάει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, γιατί μας δείχνει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι επέλεξαν το επάγγελμα εξαιτίας εσωτερικών κινήτρων καθώς εμπνέονται από την εκπαιδευτική τους αποστολή προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα καλύτερο περιβάλλον μάθησης. Τα

αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων (Koustelios, 2001. Platsidou & Agaliotis, 2008. Saiti, 2007. Κάντας,1992. Πλατσίδου &Ταρασιάδου, 2009.). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη φύση της εργασίας, η αναγνώριση της προσπάθειας των δασκάλων από τους μαθητές τους και η αίσθηση ότι οι μαθητές τους τούς σέβονται αποτελούν πολύ σημαντικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού λειτουργήματος καθώς εξασφαλίζουν ατομική και κοινωνική ευημερία και όπως υποστηρίζει και ο Shen (1997), οι εσωτερικοί λόγοι φαίνεται να παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην ενθάρρυνση των ατόμων να επιλέξουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Σε ότι αφορά τα επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση με τους συναδέλφους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι αντανακλώντας την αρμονική συνεργασία και την κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με έρευνες των (Grayson & Alvarez, 2007. Taliadorou & Pashiardis, 2015. Μακρή, Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2002.), οι οποίες διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση απορρέει από την κοινωνική διάσταση της εργασίας καθώς η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους υπονομεύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια εμπιστοσύνη και σεβασμό συμβάλλουν στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά συνέπεια στη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολικού έργου. Στον αντίποδα, οι «δύσκολες» σχέσεις με τους συναδέλφους δημιουργούν αίσθημα δυσαρέσκειας αναφορικά με την εργασία, το οποίο αποτελεί μια από τις βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών έχοντας επιπτώσεις στην αποδοτικότητά του (Kyriacou ,2001).

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρκετά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις σχέσεις τους με τον/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και την άσκηση υποστηρικτικής και δημοκρατικής ηγεσίας από μέρους του/της. Κατά συνέπεια η σχολική ηγεσία που χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και είναι δίκαιη συνδέεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν και προηγούμενες έρευνες των (Dinham &Scott, 1998. Saiti, 2007. Ζουρνατζή κ.α.,2006.)

Αναφορικά τώρα με την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες οι οποίες στην παρούσα έρευνα αναφέρονται στην καταλληλότητα και ασφάλεια των κτιριακών εγκαταστάσεων οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται αναμενόμενο αν λάβουμε υπόψη μας τις υποδομές των σχολικών κτιρίων, την έλλειψη αθλητικών εγκαταστάσεων, εργαστηρίων φυσικής και χημείας, την έλλειψη πράσινου στον αύλειο χώρο, καθώς και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Την άσχημη κατάσταση των σχολικών κτιρίων έρχεται να επιδεινώσει και το γεγονός της οικονομικής δυσπραγίας των δήμων, που είναι υπεύθυνοι για τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων, λόγω της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης και της έλλειψης κρατικής χρηματοδότησης. Συμπερασματικά, η κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γεγονός το οποίο επίσης επιβεβαιώνεται σε έρευνες των (Zembulas & Papanastasiou, 2004. Karavas, 2010). Οι υπεύθυνοι των αρμόδιων υπουργείων έχουν υποχρέωση λοιπόν να μεριμνήσουν για τον εκσυγχρονισμό και τη συντήρηση των σχολικών υποδομών και να θέσουν ως προτεραιότητα την ασφαλή και ευχάριστη παραμονή των μαθητών στο σχολείο, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του σχολικού πλαισίου στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος διαφοροποιούν της εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σύνολό της καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις της.

Αναφορικά με το φύλο, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς (Basak & Ghosh, 2011. Crosmann & Harris 2006. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Αντιθέτως, δε βρίσκεται σε συμφωνία με την γενική τάση που δείχνει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, με τις γυναίκες

εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Ferguson et al., 2012. Kafetsios & Loumakou, 2007. Κουστέλιος, 2001.). Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις κατέληξαν διεθνείς έρευνες όπως αυτή του Borg και των συνεργατών του (1991) στη Μάλτα, του Watson et al (1991) στην Αυστραλία και της Bogler (2000) στο Ισραήλ, μέσα από τις οποίες αναδείχθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών ήταν υψηλότερη από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους, γεγονός που σημαίνει ότι πιθανότατα η επίδραση του φύλου να εξαρτάται από άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί στο ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε έρευνα των Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2009) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο σπουδών επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο στο σύνολό της , όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της, με τις νηπιαγωγούς με τα λιγότερα τυπικά προσόντα να δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν ένα ακόμη δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο διερεύνησε η συγκεκριμένη έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκπαιδευτικοί μεγαλύτεροι των 41 ετών, δηλώνουν οριακά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασίας τους τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της. Ειδικότερα, ο παράγοντας ικανοποίησης όπου εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η σχέση τους με τους συναδέλφους. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες (Γκόλια, 2014. Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, ότι βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική και η επίδραση που έχει η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην συνολική ικανοποίηση από την εργασία τους, καθώς και στις διαστάσεις της που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες και τις σχέσεις τους με τους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνών των (Damondy & Smyth, 2011. Ferguson, Frost & Hall, 2012. Kafetsios & Loumakou, 2007. Maele & Houtte,

2012. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015) που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Οι παραπάνω ατομικές διαφορές πιθανότατα να οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση έχουν εξασφαλίσει μία οργανική θέση σε σχολείο που επιθυμούν και δεν υποβάλλονται κάθε χρόνο στη διαδικασία των αποσπάσεων ή τοποθετήσεων σε σχολεία που προκύπτουν κενά, χωρίς οι ίδιοι να τα έχουν επιλέξει. Η εξασφάλιση αυτών των εργασιακών συνθηκών ευνοεί την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους και συναισθηματικών εμπλοκών με τους μαθητές του σχολείου που πολλές φορές τους γνωρίζουν από την αρχή της φοίτησής τους. Επίσης, η αυξημένη ικανότητα των πιο έμπειρων δασκάλων τους βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσλειτουργιών που εμφανίζονται στο εργασιακό τους περιβάλλον χωρίς να πλήττεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Ferguson et al., 2012).

Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και ως προς τη μεταβλητή ‘έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα σχολική μονάδα’ με τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο (>10) να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους, επιβεβαιώνοντας όσα ειπώθηκαν παραπάνω.

Επιπλέον, στο τέλος του ερωτηματολογίου, ανεξάρτητα από τις δηλώσεις μέτρησης των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε προτάσεις προκειμένου να σχηματιστεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί να παραμείνει στην ίδια θέση εργασίας με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 8.6% να επιθυμεί να αλλάξει επάγγελμα. Προκύπτει λοιπόν, ότι η ικανοποίηση που τους παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά υψηλή.

9.3. Συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της με τις διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική και ηγεσία προς αποφυγή.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία με τις πέντε διαστάσεις της εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στους πέντε παράγοντές της. Πιο συγκεκριμένα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σχετίζεται θετικά σε υψηλό βαθμό με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ,'εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά', 'εξιδανικευμένη επιρροή συμπεριφορά' 'εμπνευσμένη παρακίνηση', 'ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων' και 'εξατομικευμένο ενδιαφέρον'. Αναλυτικότερα, οι μετασχηματιστικές ηγετικές ικανότητες του διευθυντή ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τρόπο που διοικεί, επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τους μαθητές τους, ενισχύουν την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, καθώς και τις συνθήκες εργασίας δημιουργώντας ένα ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον. Προκύπτει λοιπόν ότι όσο περισσότερο διευθυντής του σχολείου επιδεικνύει χάρισμα, είναι ηθικός, εμπνέει το σεβασμό, μιλά με ενθουσιασμό και αισιοδοξία, δίνει προσοχή στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, αλλά και παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους για να κάνουν περισσότερα από ότι αρχικά αναμενόταν από αυτούς, τόσο περισσότερο αυξάνονται τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών στον διεθνή χώρο, σύμφωνα με τα οποία οι ηγέτες με στοιχεία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς επηρεάζουν θετικά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα της Bogler (2001) σε δείγμα 745 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο Nguni και οι συνεργάτες του (2006) εξέτασαν επίσης τις επιπτώσεις του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων, σε

σχολεία της Τανζανίας, και κατέληξαν σε μία ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών του διευθυντή και των επιπέδων συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Αντίστοιχη μελέτη στη Νιγηρία, σε δείγμα 518 καθηγητών και 48 διευθυντών, ανέδειξε ως σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών, τις μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή τους (Ejimofor 2007). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Kormaz (2007), ο οποίος διεξήγαγε έρευνα σε 630 καθηγητές λυκείου στην Άγκυρα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία.

Αυτή η θετική συσχέτιση εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδιώκει την αλλαγή του οργανισμού μέσα από μία προσέγγιση από τη βάση προς την κορυφή και ότι η πρακτική αυτή έχει θετική επίδραση στη στάση των δασκάλων απέναντι στο σχολείο, στις οργανωτικές αλλαγές, και στην επίδοση των μαθητών (Hallinger, 2003).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών σε διεθνές επίπεδο θα πρέπει να αποτελέσουν τον άξονα εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, με στόχο την επιμόρφωση των διευθυντών στις σύγχρονες μορφές ηγεσίας, όπως θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία, και την παροχή θεωρητικής, επιστημονικής αλλά και συμβουλευτικής υποστήριξης.

Στη συνεχεία, διαπιστώθηκε ότι οι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας ‘αμοιβή με βάση την επίδοση’ ενώ δε σχετίζονται με τη διάσταση ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία, ενεργητική’. Παρατηρούμε ότι όσο περισσότερο ο διευθυντής βοηθάει τους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους, δηλώνει ξεκάθαρα ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων και εκφράζει την ικανοποίηση του για την επίτευξη των στόχων τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και ειδικότερα αυξάνει η ικανοποίηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στον αντίποδα, όταν οι διευθυντές εστιάζουν στα λάθη και τις

αποτυχίες των εκπαιδευτικών, είναι επικριτικοί και εμφανίζονται μόνο για να επιλύσουν προβλήματα τα συνολικά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μειώνονται και ιδιαίτερα η ικανοποίηση που βιώνουν από τον διευθυντή τους.

Αν και η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική από τη μετασχηματιστική, εξαιτίας της τυπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη και του υφιστάμενου (Bogler, 2001), εντούτοις, στην παρούσα έρευνα, η επίδραση που έχει η πρακτική του συστήματος των ανταμοιβών στους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ίδια με την επίδραση των διαστάσεων της μετασχηματιστική ηγεσίας, γεγονός που επισημαίνει τη σπουδαιότητα της ανταμοιβής για την επίτευξη ενός στόχου. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με έρευνα των Nguni et al. (2006) όπου βρέθηκε ότι η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρουσίαζε την υψηλότερη θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία ενώ η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση ήταν αυτή της έκτακτης ανταμοιβής, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η καλύτερη προσέγγιση ηγεσίας είναι ο συνδυασμός του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού στυλ ηγεσίας. .

Τα παραπάνω ευρήματα, καταδεικνύουν, ότι οι ξεχωριστές διαστάσεις της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας έχουν διαφορετικό βαθμό επίδρασης στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που χρησιμοποιούν στοιχεία, συμπεριφορές και στάσεις των δύο παραπάνω στυλ ηγεσίας.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των δύο διαστάσεων του παθητικού-αποφευκτικού στυλ ηγεσίας. Διαπιστώθηκε, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της σχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τις διαστάσεις της αποφευκτικής ηγεσίας ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία παθητική’ και ‘ηγεσία laissez faire. Γίνεται δηλαδή σαφές, ότι όσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αργεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα, αποφεύγει να εμπλακεί και είναι συχνά απών όταν τον χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζει δηλαδή πρακτικές ‘Ηγεσίας προς αποφυγή’,

τόσο λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η μορφή εξουσίας θεωρείται ότι επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία του εργαζόμενου, προκαλώντας του στρες (Stogstad et al, 2007) και όπως υποστηρίζει ο Korkmaz (2007), συντελεί στη μείωση των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο. Στην παρούσα έρευνα η αποφευκτική ηγεσία ως ηγεσία χαμηλής ποιότητας συνεπάγεται χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, εύρημα που συμφωνεί με έρευνα του Παπαδόπουλου (2013) όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν διευθυντή αδιάφορο ή μέτριο βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης

Τέλος, όσον αφορά την ικανότητα του στυλ ηγεσίας να προβλέψει την επαγγελματική ικανοποίηση διαπιστώθηκε η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να μπορεί να επηρεάσει σε ένα επιπλέον ποσοστό της τάξεως του 17.8%, τη διακύμανση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά εξηγούνται με βάση την ιδιαίτερη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας όπως προτείνεται από το μοντέλου του Bass και των συνεργατών του (Avolio,Bass, & Yung, 1999. Bass, 1985, 1999. Waldman, Bass, & Yammarino, 1990.). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την υπόθεση της επαύξησης, η μετασχηματιστική ηγεσία αναμένεται να εντείνει την επίδραση της συναλλακτικής στην επαγγελματική δέσμευση, ικανοποίηση και απόδοση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε συμφωνία με έρευνα των Blasé et al (1986) όπου διαπιστώθηκε ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και έρευνα των Hater και Bass (1988) όπου διαπιστώθηκε ότι οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικότερο βαθμό τη διακύμανση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων σε σχέση με τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας. Ωστόσο, επειδή το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει τις βάσεις του στο συναλλακτικό ενδέχεται να μην είναι τόσο αποτελεσματικό εάν απουσιάζει τελείως η πρακτική του συστήματος των ανταμοιβών της συναλλακτικής ηγεσίας.

9.4 Σύνοψη συμπερασμάτων

Συνοψίζοντας, τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ήταν: Πρώτον, το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδυάζει πρακτικές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Οι διευθυντές κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων επιδεικνύουν σε μέτριο βαθμό όλα τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη καθώς και του συναλλακτικού, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό συναλλακτικής πρακτικής την παροχή ανταμοιβών για την επιβράβευση μίας καλής προσπάθειας. Δεύτερον, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καταγράφεται αρκετά υψηλό τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της. Τρίτον, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας αμοιβή με βάση την επίδοση και των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, εξηγούνται με βάση τα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω και συμφωνούν με ευρήματα παρόμοιων μελετών όπου καταδεικνύουν τη σημαντική επίδραση που μπορεί να ασκήσει η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιδίωξη κάθε ερευνητικής προσπάθειας δεν αποτελεί μόνο η επιβεβαίωση θεωρητικών παραδοχών αλλά η πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων της. Λαμβάνοντας υπόψη τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών , διαφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να εξοικειωθούν με πιο σύγχρονα και ευέλικτα στυλ ηγεσίας. Απέναντι στις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της διοίκησης , η πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να παραμένει θεατής. Οι υπεύθυνοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν την υποχρέωση να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους υλικό τις θεωρητικές παραδοχές από τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, όπως αυτό της μετασχηματιστικής, και τις επιπτώσεις τους στην εργασιακή

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπου τα τελευταία χρόνια πλήττονται από την οικονομική κρίση. Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελέσει απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη των καθηκόντων της σχολικής μονάδας ,όπως επίσης και η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών κατά τη διάρκεια της θητείας τους, καθώς έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με αλλαγές που είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Είναι αναγκαίο επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προσεγγίσεις στα θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, να αναπτυχθούν πανεπιστημιακά προγράμματα τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από αυστηρά ιεραρχική δομή, υψηλό συγκεντρωτισμό και εκτεταμένη γραφειοκρατία. Τα περιθώρια ελευθερίας που αφήνει το συγκεντρωτικό αυτό πλαίσιο μπορεί να δίνουν τη δυνατότητα στον διευθυντή να συμπεριφέρεται ως «καλός» διευθυντής δεν του επιτρέπουν όμως να γίνει μετασχηματιστής επιδιώκοντας την αλλαγή και την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών. Θα ήταν λοιπόν προτιμότερο ένα αποκεντρωτικό σύστημα, το οποίο θα μεταβίβαζε περισσότερες αρμοδιότητες στον διευθυντή και θα δημιουργούσε ένα πιο αποτελεσματικό σχολείο με επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς (Menon & Saitis, 2006), αυξάνοντας το αίσθημα ευθύνης στα περιφερειακά όργανα και παράλληλα το ενδιαφέρον για την εκτελούμενη εργασία (Σαΐτης, 2005). Οι διευθυντές αυτοί θα μπορούσαν να αναδειχθούν στο μέλλον σε μετασχηματιστικούς ηγέτες του σχολείου, αλλά και του συστήματος εν γένει (Koutouzis et al.,2008)

9.5. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Καταρχήν, ο τρόπος επιλογής του δείγματος μέσω του συνδυασμού της ευκαιριακής δειγματοληψίας και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, ενέχει τον κίνδυνο το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του μελετώμενου πληθυσμού και να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις (Creswell, 2011).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους, καταθέτοντας τις προσωπικές τους απόψεις που δεν μπορούν να είναι απόλυτα αμερόληπτες, καθώς επηρεάζονται και από τις προσωπικές σχέσεις που ενδεχόμενα έχουν αναπτύξει με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν. Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα να συμπληρωθεί και από τους διευθυντές το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα στη μορφή που αφορά την αυτοαξιολόγηση των ηγετών για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα μεταξύ αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας συμπίπτουν.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με απλές στατιστικές μεθόδους και όχι με πιο σύνθετες αναλύσεις όπου θα μπορούσαν να προχωρήσουν σε συσχετίσεις σε περισσότερα επίπεδα .

9.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από την παρούσα μελέτη προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση του στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα, ωστόσο δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά των εκπαιδευτικών, λόγω του περιορισμένου δείγματος και θα ήταν καλό να διεξαχθεί μία έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας από κάποιον επίσημο φορέα, για να αποτυπωθούν εναργέστερα οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Επιπλέον, σε μελλοντική έρευνα, θα ήταν χρήσιμη η υιοθέτηση μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης, ο συνδυασμός δηλαδή ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματική η ερμηνεία του πολυδιάστατου χαρακτήρα της σχολικής ηγεσίας.

Εξαιρετικά χρήσιμη θα ήταν επίσης η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές ή μεταξύ χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα

εξαγωγής πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων όπου θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καταλλήλως από τους αρμόδιους εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας.

.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1999) *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική. Η δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980- 1990*. ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των Ελλήνων ειδικών δασκάλων σε σχέση με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, το εργασιακό στρες και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Αθηνών* (Α' Τόμος, σελ. 232-241). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

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

Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική.* (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3*, σελ. 92- 108. Ανακτήθηκε από http://www.erkyna.gr.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10.

Γκόλια, Α., (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

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

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

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β΄ Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός Μ. (1998) *Μανατζμεντ.* Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά.* Αθήνα: Σταμούλης.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3* (2), 18-28.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανελλόπουλος Χ. (1990). *Μάναντζμεντ Αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, Γ΄ έκδοση. Αθήνα: International Publishing.

Κάντας Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπάιδευσης. *Νέα παιδεία, 1*, 30-43.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Τεύχος Γ'*.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

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

Κουτούζης, Μ.(2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης.* Αθήνα:Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουτουζής,Μ.(1999) *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα ΕΑΠ.

Μαγουλιανίτης Γ., (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ, Πάτρα.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.*

Μιχόπουλος, Α. (1996) Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. *Παιδαγωγικόςλόγος*, 3, 89-111.

Μπουραντάς Δ., (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων.* Αθήνα : Εκδόσεις Μπένου,.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

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

Μπουρής, Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 *«Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 30-4-2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf.

Μπρούζος, Α.,(2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε.,Κουγιουρούκη Μ., στραβάκου Π.,*Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρίας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα – Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27).

Νταφούλη, Σ.,(2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας : η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος .

Παπαδόπουλος, Γ. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος», 1*(3), 37-59.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012), *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων.* Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:Μια εμπειρική μελέτη.* Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos_Papathomopoulos/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiese_ton_ekpaideutik.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*,σσ.213 230.Θεσσαλονίκη: Π.Ι.Α.Π.Θ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα:Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης Γ., (2015) Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων", *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, 3*(1), 80-100.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής, 4,* 141-154.

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

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology (2)* , 267-299. New York: Academic Press.

Alderfer CP (1969). An empirical test of new theory of human need. *Organ. Behav Hum. Perf., 4*(1): 142–175.

Amzat, I., H., & Idris, A. R. (2012). Structural Equation Models of Management and Decision-Making Styles with Job Satisfaction of Academic Staff in Malaysian Research University. *International Journal of Educational Management 26*(7), 616 - 645.

Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional and laissezfaire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ-5X).* Unpublished doctoral dissertation, Walden University.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly, 14*(3), 261-295.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key.* Mind Garden, Inc.

Barbuto, John E. (2005), Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 11*(4), 26-40. http://dx.doi.org/10.1177/107179190501100403.

Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly, 40*, 406-434.

Basak, R., & Ghosh, A. (2011). School Environment and Locus of Control in Relation to Job Satisfaction among School Teachers–A Study from Indian Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1199-1208.

Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications (3rd ed.).* New York: The Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development - Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: TheFree Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 8*, 19-31.

Bass, B. M. (1998). Transformational leadership: Industrial, military and educational impacts. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in the learning organization. *Journal or Leadership Studies, 7*(3), 18-38.

Bass, B. M., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers (Ed.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions.* San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational 173development. *Research in Organizational Change and Development, 4*, 231-272.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of AppliedPsychology, 88*, 207-218.

Bass, B., & Avolio, B. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. In R. Woodman, & W. Pasmore, *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich: JAI Press.

Bass, B.M. (1999b). Two decades of Research and Development in Transformational Leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology 8(1):9-32.

Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications.* New York: Free Press.

Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly, 4*, 259-260.

Bennis, W. G., & Nanus, B. T. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge.* New

Bess, J. L. and Goldman, P. (2001). Leadership ambiguity in universities and K–12 schools and the limits of contemporary leadership theory . *The Leadership Quarterly 1,* 419–450.

Blase, J. P., Dedrick, C. & Strathe, M. (1986). Leadership behaviour of school principals in relation to teacher stress, satisfaction, and performance. *Journal of humanistic Education and Development, 24*, 159-171.

Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micro politics of educational leadership: From control to empowerment*. , New York: Teachers College Press.

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

Bogler, R. & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management, Administration & Leadership, 43*(4), 541-560.

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

Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18*, 665–673.

Bogler, R. (2004). Future trends in the development of schools and their implications on the professional development of teachers, in S. Guri-Rosenblit (Ed.), *Teachers in a Changing World: Trends and Challenges* Tel-Aviv: The Open University, in Hebrew.

Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology, 145*(1), 19-33.

Borg, M. G. & Riding, R. J. (1991) Occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology, 11*(1), 59-75.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers.*Educational Psychology, 11*, 59–75.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* NY: Harper & Row.

Burns, T., Stalker, GM., Lawrence, PR. Et al. (2009). *What is the contingency theory?* London:Tavistock

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th Edition). London: Sage Publications.

Chao, G.T., (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 51* (1), 15-28.

Chelladurai, P. (2005). *Managing Organizations. For Sport and Physical Activity. A Systems Perspective. 2 ed.* Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader.* Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. In: *Educational Management Administration & Leadership, 34*(1), 29-46.

Daft, R. (2015). *The leadership experience (6th edition).* Stamford: Cengage Learnng.

Dantley, M. (2003). Purpose-driven leadership: The spiritual imperative to guiding schools beyond high-stakes testing and minimum proficiency. *Education and Urban Society, 35* (3), 273-291.

Darmody, M. and Smyth, E. (2011). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and principals*. Dublin: ESRI/TC.

Day, D. V., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

De Nobile J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 36*(1), 101–122.

DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management, 19*(2), 128-139.

Dinham, S. & Scott, C. (1998) A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*, 362–378.

Drucker, P.(2009). *Managing in a Time of Great Change*.Noston:Harvard Business School Pres.

Eagly, A.H. & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001) The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues, 57* (4), 781-797.

Ejimofor, F (2007). *Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria*: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University, Ohio.

Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management. 36* (3), 75-86.

Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: SAGE.

Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher stress, anxiety, and job satisfaction.*Journal of Teaching and Learning, 8*(1), 27-42.

Field, A.(2005). *Discovering Statistics Using SPSS* 2nd edn, London: SAGE.

Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998) The Quality of Teachers' Professional Lives: *Teachers and Job Satisfaction. Evaluation & Research in Education, 12*(2): 61-71.

Fraser, K.P., (1980) . Supervisory behavior and teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration,18* (2), 224-231, https://doi.org/10.1108/eb009828.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Furhham, A. (1997). The *Psychology of Behaviour at Work*. Hove, Psychology Press.

Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work.* Hove: Psychology Press.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., & Donnelly, J.H. (2000). Organizations*: Behavior, Structure, Processes.* 10th ed. Boston: McGraw-Hill.

Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership.*London: Sage Publications.

Grace G (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London: Falmer.

Granny, C., Smith, D., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application. Lexington.* MA: Lexington Books.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 13491363.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 333-356.

Gronn, P. (2004). Distribution of leadership. In G.R. Goethals, G.J. Sorenson, & J. MacGregor Burns, editors. *Encyclopedia of Leadership, volume 1.* Thousand Oakw, CA:Sage pp.351-355.

Gruneberg, M., 1979. *Understanding job satisfaction.* London: MacMillan.

Gunbayi, I. (2005). Women and men teachers' approaches to leadership styles. Social Behavior and Personality: *An international journal, 33,* 685-698. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.7.685.

Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective.* Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 75,* 695-702.

Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). *The relationship between teacher job, 3*(1), 74-86.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.

Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man.* London: Staples Press.

Hodgetts, R. M. & Altman, S. (1979). *Organizational behavior.* Philadelphia: W. B. Saunders.

Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th ed.), New York: Mc Graw Hill.

Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly, 32*(4), 512- 538.

Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion, 2*(1), 71–87.

Kanste, O., Miettunen, J. and Kyngäs, H. (2007), Psychometric properties of the Multifactor Leadership Questionnaire among nurses. *Journal of Advanced Nursing, 57*, 201–212. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.04100.x.

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum, 14*, 59-78.

Katz, D. & Kahn, R. L.(1966). *The social psychology of organizations.* New York: Wiley.

Kelly, P. (2012). Nursing leadership & management (3rd edition). Delmar: Cengage Learning.

Kleker, B. & Loadman, W. (1999) Male elementary school teachers ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education, 119*, 504-513.

Konsolas Emm, Anastasiou Os., Loukeri P., (2014). The Impact of Leadership on Teachers' Effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science, 7*(1), 34-39.

Koontz H. & O'Donell, C. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση,* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Korkmaz, M. (2004). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly Journal.*

Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly, 30*(3), 22-53.

Kotter, J. P. (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review, 79*, 85-98.

Koustelios, A. & Bagiatis, K.(1997) The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement, 57*(3): 469-476.

Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*(2), 189-203.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15*(7), 354-358.

Koustelios, A. (2001a) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15*(7), 354-358.

Koustelios, A., Tsiligis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos., V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1*(8), 256-261.

Koustelios. A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece.* Unpublished doctoral dissertation. University of Manchester. UK.

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* (1): 131-136.

Koutouzis M., Kyranakis S., Bithara P., Mavraki T.& Verevi A. (2008). Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leader. TheCommonwealth Council for Educational Administration & Management Conference: *Think Globally Act Locally*, Durban, South Africa.

Kyriacou, C., (2001). Teacher stress: Directions for future reaserch. *Educational Review, 53*, 28-35.

Langford, M., Welch, J.O. & Welch, T.S. (1998). Men, women, and the use of power:Is it based on the person or the situation? *Equal Opportunities International,17*(1), 1-12.

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*, 498-518.

Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), 387-423.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration, 2,* 45-72.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational school leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal ofEducational Administration, 38(*2), 112-129.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27–42. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership.In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational administration.* Netherlands: Kluwer Academic.

Littrell, P.C., Billingsley, B. & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special an general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education, 15*, 297-310.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1343). Chicago: Rand McNally.

Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly, 7*(3), 385-425.

Luthans, F. (2002). *Organizational Behavior* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*, 370-397.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mathieu, J.E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 76*(5), 607-628.

McCormick, J. and Solman, R. (1992). Teachers' Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: an organisationl perspective. *Educational Studies, 18* (2), 201-222).

Mckenna, E., (1987). *Psychology in business: theory and applications.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Menon Eliophotou, M. & Reppa-Athanasoula A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management, 31*(5), 435-450.

Menon Eliophotou, M., & Saitis, C. (2006). The satisfaction of pre-service and inservice teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management, Administration & Leadership, 34*(3), 345-363.

Menon Eliophotou, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. International Studies in *Educational Administration, 36*(3), 75-87.

Nguni, S., Sleegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers'job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177.

Nhundu, T.J. (1992). The relationship between self and supervisor appraisals with role charity and job satisfaction. *The Journal of Educational Administration, 30*(1), 29-41.

Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 377-386.

Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organisational level analysis. *Journal of Applied Psychology, 77*, 963-974.

Owens R. (2001). *Organizational behavior in Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2008), "Evaluation of school principals", in Crow, G., Lumby, J. and Pashiardis, P. (Eds), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Routledge, New York, NY, pp. 263-279.

Piccolo, R.F., Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal, 49*, 327-340.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 55* (1), 61-76.

Pounder, D.G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work related - outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly, 35*(3), 317-348.

Ram, P., Prabhakar, G.V. (2010).Leadership Styles and Perceived Organizational Politics as Predictors of Work Related Outcomes. *European Journal of Social Sciences, 15*(1), 40-55.

Richard E. Boyatzis, (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development, 25* (7) 607-623.https://doi.org/10.1108/02621710610678445.

Richards, Jan. (2003) . *Principal Behaviors That Encourage Teachers To Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching*. Eric.ed.gov. Education Information Resources Center.

Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior.* (9th ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ross. J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*, 179-199. doi:10.1080/09243450600565795.

Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, 21*(2), 23-27.

Sempane, M., Rieger, H. & Roodt, G. (2002). Job satisfaction in relation to organizational culture. *South African Journal of Industrial Psychology, 28*(2): 23–30.

Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Shen, J. (1997) Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research, 91*(2), 81-88.

Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of transformational organizational changes. *Facta Universitas, 1*(6), pp. 49-55.

Singh, K. and Billingsley, B.S. (1996). Intent to Stay in Teaching: Teachers of Students with Emotional Disorders Versus Other Special Eductors. *Remedial and Special Education, 17* (1), 37-47.

Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement.* Chicago: Rand McNally.

Spector, P., (2000). *Industrial and organizational psychology: research and practice.* New York : Wiley J. & Sons.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of burns, Bass, Avolio and Leithwood. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, June, 54, pp. 1 – 21.

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 53*(5), 642-666.

Tejeda, M. J., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited psychometric properties and recommendations. *Leadership Quarterly, 12*(1), 31-52. DOI: 10.1016/S1048-9843(01)00063-7.

Tietjen M. A. and Myers R. A. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision,36*, 4, 226-231.

Ting. Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management 26* (3), 313-333.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wahab, J. A., Fuad, C. F. M., Ismail, H., & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. *International Education Studies*, *7*(13), 40-48. DOI: 10.5539/ies.v7n13p40.

Waldman, D.A., Bass, B.M., & Yammarino, EY 1990. The augmenting effect of transformational leadership. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership*: 151-169. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Wart, V.M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: An Assessment. *Public Administration Review, 63*(2), 214-228.

Watson, A.M., Thompson, L.F., & Meade, A.W. (2007). *Measurement invariance of the job satisfaction survey across work contexts*. Paper presented at the 22nd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New York.

Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L. I. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire, Minneapolis*: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.

Weiss, H.M. (2002) Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences. *Human Resource Management Review, 12*, 173-194.http://dx.doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1.

Wofford, J. C. (1971). The motivational bases of job satisfaction and job performance. *Personnel Psychology, 24*, 501–518. doi:10.1111/j.1744-6570.1971.tb00373.x.

Woodard, D. E. (1994). *Principals' leadership styles and teacher work motivation: Their relationship to middle school program implementation*. Dissertation Abstracts International, 40, 80589.

Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations, 43*, 975-995.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly, 10* (2), 285–305.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zeffane. R. (1994). Job Satisfaction and its implications for work redesign: Findings from the Australian Telecommunications. *Leadership and Organisational Design. 15*, 10-11.

Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42* (3). pp. 357-374.

Zigarelli, Micheal A. (1996), An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools. *Journal of Educational Research, 90* (2), 103-111.

Παράρτημα

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης

«Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

Αξιότιμε κύριε/κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Εκπαιδευτικής διοίκησης και Ηγεσίας και διερευνά την επίδραση του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά και η επιστροφή του αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας και βρίσκομαι στη διάθεση σας για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινίσεις.

Ευαγγελία Δουγαλή

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Email: eva_dougali@hotmail.com

-

Μορφές ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Δημογραφικά Στοιχεία

* Απαιτείται

1. **ΦΥΛΟ** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ◯ ΑΝΔΡΑΣ
   - ◯ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. **ΗΛΙΚΙΑ** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ◯ έως 30
   - ◯ 31-40
   - ◯ 41-50
   - ◯ 51-60
   - ◯ 60+

3. **ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ◯ 1-5
   - ◯ 6-10
   - ◯ 11-15
   - ◯ 16-20
   - ◯ 21-25
   - ◯ 25 ΚΑΙ ΆΝΩ

4. **ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ** *
   Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.
   - ☐ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
   - ☐ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
   - ☐ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
   - ☐ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
   - ☐ Άλλο: _____

5. **ΔΥΜΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ
- ◯ ΕΞΑΘΕΣΙΟ
- ◯ ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟ
- ◯ ΑΝΩ ΤΟΥ ΔΩΔΕΚΑΘΕΣΙΟΥ

6. **ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ** *

_____

7. **Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ ΑΝΔΡΑΣ
- ◯ ΓΥΝΑΙΚΑ

8. **Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο ;** *

_____

9. **Πόσο χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο έχοντας τον διευθυντή / ντρια που αξιολογείτε ;** *

_____

Ηγεσία

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές
Καθόλου 1 Σπάνια 2 Μερικές Φορές 3 Πολλές Φορές 4 Σχεδόν Πάντα 5

10. **1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδον πάντα

11. **2. Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους.** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

12. **3.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

13. **4. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

14. **5.Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

15. **6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

16. **7. Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

17. **8. Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

18. **9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

19. **10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

20. **11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

21. **12. Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

22. **13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

23. **14. Τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

24. **15. Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

25. **16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

26. **17. Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης:« αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις»** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

27. **18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

28. **19. Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

29. **20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση**
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

30. **21. Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

31. **22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

32. **23. Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

33. **24. Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

34. **25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

35. **26. Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

36. **27. Μου εφιστά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

37. **28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

38. **29. Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

39. **30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

40. **31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

41. **32. Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

42. **33. Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

43. **34. Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

44. **35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

45. **36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

46. **37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου**
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

47. **38. Χρησιμοποεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

48. **39. Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

49. **40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

50. **41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

51. **42. Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

52. **43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

53. **44. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

54. **45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	σχεδόν πάντα

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Σημειώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε κάθε πρόταση που ακολουθεί.
Καθόλου 1, Ελάχιστα 2, Αρκετά 3, Πολύ 4, Πάρα πολύ 5

55. **1. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

56. **2. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

57. **3.Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

58. **4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

59. **5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

60. **6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

61. **7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

62. **8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

63. **9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα**
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

64. **10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

65. **11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

66. **12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

67. **13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

68. **14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

69. **15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

70. **16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

71. **17. Οι μαθητές μου με σέβονται** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

72. **18. Ο περιβάλλων χώρος (αυλή,κλπ) είναι ευχάριστος** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

73. **19. Ο περιβάλλων χώρος είναι κατάλληλος** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	◯	◯	◯	◯	◯	Πάρα πολύ

74. **20. Ο περιβάλλων χώρος είναι ασφαλής** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

75. **Ποιες από τις παρακάτω δηλώσεις σας εκφράζουν περισσότερο** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Θα ήθελα να παραμείνω στο ίδιο σχολείο και στην ίδια θέση εργασίας
- ◯ Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο, αλλά να μείνω στην ίδια θέση εργασίας
- ◯ Θα ήθελα να μείνω στο ίδιο σχολείο αλλά να αλλάξω θέση εργασίας
- ◯ Θα ήθελα να αλλάξω επάγγελμα

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Με την υποστήριξη της
Google Forms