



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΙΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ

THE ROLE OF LEADERSHIP STYLE IN TEACHERS' PROFESSIONAL
SATISFACTION AND THEIR EMOTIONAL COMMITMENT IN THE
TEACHING PROFESSION

ΦΟΥΤΣΙΤΖΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ
ΑΜ Π21055

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Στυλιανή Γκιώση
Συνεπιβλέπων α': Βαλκάνος Ευθύμιος
Συνεπιβλέπουσα β': Ψυχογιού Ευαγγελία

Θεσσαλονίκη, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το 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 Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ημερομηνία: / 9/2022

Η Δηλούσα

Φουτσιτζή Ευαγγελία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Στυλιανή Γκιώση

Τακτική Λέκτορας ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

2. Μέλος Επιτροπής

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

3. Μέλος Επιτροπής

Ευαγγελία Ψυχογιού

Επιστημονική Συνεργάτιδα ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με θέμα «Ο ρόλος του στιλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη συναισθηματική τους δέσμευση στο επάγγελμά τους». Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας υιοθετήθηκε η άποψη ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση και η Συναισθηματική Δέσμευση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης με το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ενδεχόμενης αλληλεπίδρασης των παραπάνω εννοιών, εντός διαφορετικών χρονικών σημείων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας εκπαιδευτικών, διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και διδακτικής εμπειρίας. Επιπλέον, διερευνήθηκε το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας σε σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του γενικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την επιρροή των διαφόρων μοντέλων ηγεσίας, που υιοθετούνται από τους διευθυντές, στην αποτελεσματική λειτουργία και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και για τη συλλογή των δεδομένων στο πλαίσιο της διεξαγωγής της χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας των απαντήσεων των ερωτώμενων και συνακόλουθα την κατάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων, ενώ παράλληλα συνιστά το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ειδικότερα, για τη διερεύνηση του στιλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές των οργανισμών χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας και συγκεκριμένα η τελευταία αναθεωρημένη του έκδοση (MLQ-5x). Για τη διερεύνηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (“Job Satisfaction”) και τέλος για τη διερεύνηση της Συναισθηματικής Δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της αναθεωρημένης μορφής της κλίμακας «Συναισθηματικής Δέσμευσης» από το Ερωτηματολόγιο TCM. Η Δέσμευση των εργαζομένων στο επάγγελμά τους και η Εργασιακή τους Ικανοποίηση ενισχύει την επιτυχία ενός οργανισμού. Τα αποτελέσματα

της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν ως προς την επισήμανση των παραγόντων τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για τη διατήρηση υψηλών επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία, στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διευθυντές ώστε να μπορούν να τροποποιούν το στιλ ηγεσίας ή συμπεριφοράς τους αναλόγως για να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν με καταλληλότερο τρόπο ένα ενεργό σύστημα υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς τους.

Ευχαριστίες

Έπειτα από την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνέβαλλαν ουσιαστικά κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπριά μου, κ. Σ. Γκιώση για την επιστημονική της καθοδήγηση και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της Συμβουλευτικής μου Επιτροπής, τον κ. Βαλκάνο και την κ. Ψυχογιού, οι οποίοι δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στη Συμβουλευτική Επιτροπή και ανταποκρίθηκαν άμεσα οποτεδήποτε χρειάστηκα την επιστημονική συνδρομή τους.

Ευχαριστώ, βεβαίως, θερμά και όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, οι οποίοι παραμερίζοντας τον φόρτο εργασίας τους, αφιέρωσαν τον χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διερευνήθηκε, επίσης, ο βαθμός στον οποίο τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και η σχέση του συνόλου των εξεταζόμενων εννοιών μεταξύ τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των δύο φύλων, ηλικίας 25-65 ετών με διδακτική εμπειρία από 1 έως και 25 έτη. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια ετερο-αναφοράς, τα οποία αξιολογούσαν τα μοντέλα ηγεσίας των διευθυντών σχολείων όπου υπηρετούν, και αυτό-αναφορών, τα οποία αποτιμούν την ικανοποίηση που βιώνουν σε σχέση με εγγενή και εξωγενή χαρακτηριστικά της εργασίας τους, καθώς επίσης, και τη συναισθηματική ή ψυχολογική τους σύνδεση με το εργασιακό τους περιβάλλον.

Ως κυρίαρχο εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας εμφανίζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο με ισχυρότερες διαστάσεις την εξιδανικευμένη επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη αλλά και ως προς τη συμπεριφορά του, ακολουθούμενο από το συναλλακτικό μοντέλο, ενώ οι παθητικές μορφές ηγεσίας αξιολογήθηκαν πολύ χαμηλά.

Η Μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύεται ως ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της Εργασιακής Ικανοποίησης συνδυαστικά με την κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή, η οποία φαίνεται να επενεργεί επικουρικά στην ενίσχυση της Εργασιακής Ικανοποίησης.

Αν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα αναφέρουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Δέσμευσης κανένα από τα τρία στιλ ηγεσίας που ελέγχθηκαν δεν βρέθηκε να ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη Συναισθηματική τους Δέσμευση. Ωστόσο, η αύξηση των χαρακτηριστικών της μη Παρεμβατικής ηγεσίας βρέθηκε να επενεργεί αρνητικά στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την Εργασιακή τους Ικανοποίηση η οποία φάνηκε να λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της Δέσμευσης στον οργανισμό.

Ένα τμήμα της συμβολής αυτής της έρευνας είναι ότι κατέδειξε με ακρίβεια την έκταση στην οποία οι παραπάνω παράγοντες διευκολύνουν ή αναστέλλουν την

Εργασιακή Ικανοποίηση και Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, θετικές στάσεις εργασίας με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού, ενώ οι διαπιστώσεις που συγκεντρώθηκαν ενισχύουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας όχι μόνο ως επιθυμητό πρότυπο αλλά και ως κριτήριο επιλογής διευθυντών.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, Συναλλακτική ηγεσία, Μη Παρεμβατική ηγεσία, Εργασιακή Ικανοποίηση, Συναισθηματική Δέσμευση

Abstract

The present study investigated the dominant leadership model adopted in the schools of the Greek public Primary and Secondary Education. It was also investigated the extent to which the characteristics of transformational, transactional and laissez-faire leadership influence teachers' job satisfaction and emotional commitment within the leadership model adopted in the educational organization, as well as the pattern of relations among the concepts which were investigated. One hundred and twenty-five school teachers of both sexes, aged 25-65 years having a teaching experience from 1 to 25 years participated in the study. Participants were asked to answer a questionnaire which assessed the leadership models adopted by the school principals of the schools where they serve. For the evaluation of teachers' intrinsic and extrinsic satisfaction as well as their emotional or psychological connection to their work environment self-report questionnaires were administered to the participants.

The transformational leadership model emerged as the predominant leadership model applied in schools. The idealized influence in terms of the characteristics of the leader as well as in terms of his behavior proved to be the dimensions of the model most recognized by the participants, followed by the transactional model, while the passive forms of leadership were rated low.

Transformational leadership also emerged as the strongest predictor of job satisfaction in combination with exceptional reward, which seems to have a complementary effect on enhancing job satisfaction.

Although the participating teachers in the present study reported high levels of emotional commitment to the organization, none of the three leadership styles that were investigated were found to interpret teachers' emotional commitment at a statistically significant level. However, the increase in the characteristics of laissez-faire leadership was found to have a negative effect on teachers' emotional commitment in contrast with their job satisfaction which seemed to act as a predictor of the commitment to the organization.

Part of the contribution of this research is that it accurately demonstrated the extent to which the aforementioned factors facilitate or inhibit teachers' job satisfaction and emotional commitment, which are both positive work attitudes with a significant impact on the quality of teacher work. The research findings reinforce the need to adopt transformational leadership not only as a desirable role model but also as a criterion for selecting school principals.

Keywords: Transformational leadership, Transactional leadership, Laissez-faire leadership, Job Satisfaction, Emotional Commitment

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	iv
Ευχαριστίες	vi
Περίληψη.....	vi
Abstract	viiiix
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiiiv
Εισαγωγή.....	1
1 Παρακίνηση	6
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	6
Κίνητρα - εννοιολογική προσέγγιση.....	6
Διάκριση των κινήτρων: Εσωτερικά (εγγενή) και εξωτερικά κίνητρα	7
Θεωρίες Κινήτρων	8
Γνωστικές θεωρίες	8
Συμπεριφοριστική θεωρία.....	13
Κίνητρα και ποιότητα εκπαίδευσης – Παράγοντες ενίσχυσης των κινήτρων των εκπαιδευτικών	14
Ατομικές διαφορές ως προς την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών	16
2 Στιλ Ηγεσίας: Χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	17
Μετασχηματιστική ηγεσία και ποιότητα εκπαίδευσης	18
Η σχέση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα κίνητρα, την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών	18
Χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής ηγεσίας.....	20
Η σχέση της Συναλλακτικής ηγεσίας με τα κίνητρα, την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	21
Χαρακτηριστικά μη Παρεμβατικής ηγεσίας (laissez faire).....	22
Ένα αποτελεσματικό στιλ ηγεσίας.....	22
Ατομικές διαφορές ως προς τα στιλ ηγεσίας.....	23
Σχέσεις των διαφορετικών στιλ ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών τους με την εργασιακή συμπεριφορά των υφισταμένων τους.....	24
3 Οργανωσιακή Δέσμευση - Συναισθηματική Δέσμευση.....	26
Η επενέργεια της Συναισθηματικής Δέσμευσης στην εργασιακή συμπεριφορά των υφισταμένων.....	27
Η Συναισθηματική Δέσμευση στην εκπαίδευση.....	28
Σχέσεις μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και της Συναισθηματικής Δέσμευσης.....	29
Σχέσεις των Μοντέλων Ηγεσίας και της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών	30
Συναισθηματική Δέσμευση και Εργασιακή Ικανοποίηση	31
Ατομικές διαφορές και οργανωσιακή δέσμευση.....	32
Δέσμευση και Φύλο	32

Δέσμευση και Ηλικία	32
Δέσμευση και Διδακτική εμπειρία	33
4 Εργασιακή Ικανοποίηση - Εννοιολογική προσέγγιση	34
Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση	35
Η σημασία της Εργασιακής Ικανοποίησης στην αποδοτικότητα των εργαζομένων	38
Στιλ ηγεσίας και Εργασιακή Ικανοποίηση	39
Μετασχηματιστική ηγεσία και Εργασιακή Ικανοποίηση	39
Συναλλακτική ηγεσία – Μη Παρεμβατική ηγεσία και Εργασιακή Ικανοποίηση	41
Ατομικές διαφορές στην Εργασιακή Ικανοποίηση	42
Εργασιακή Ικανοποίηση και Φύλο	42
Εργασιακή Ικανοποίηση και Ηλικία	43
Εργασιακή Ικανοποίηση και Διδακτική εμπειρία	45
5 Σχεδιασμός της έρευνας: Στόχοι και Υποθέσεις	47
Στόχοι της έρευνας	49
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πρώτο στόχο	49
Το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	49
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον δεύτερο στόχο	50
Σχέση της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής (laissez faire) ηγεσίας, καθώς επίσης και των επιμέρους διαστάσεών τους, με την εγγενή και εξωγενή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	50
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τρίτο στόχο	51
Σχέση της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής (laissez faire) ηγεσίας, καθώς επίσης και των επιμέρους διαστάσεών τους, με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	51
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τέταρτο στόχο	51
Ατομικές διαφορές στην αποτίμηση των τριών στιλ ηγεσίας	51
Ατομικές διαφορές Διδακτικής εμπειρίας και Εργασιακής Κατάστασης στην αποτίμηση των τριών στιλ ηγεσίας	52
Ατομικές διαφορές στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	53
Ατομικές διαφορές Διδακτικής Εμπειρίας και Εργασιακής Κατάστασης στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	53
Ατομικές διαφορές στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	54
Ατομικές διαφορές Διδακτικής Εμπειρίας και εργασιακής κατάστασης στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	54
6 Μεθοδολογία έρευνας	56
Ερωτηματολογία	57
Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5x)	57
Αξιοπιστία	59

Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου ηγεσίας MLQ-5x)	59
Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ικανοποίησης (“Job Satisfaction”)	61
Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης “Job Satisfaction”)	62
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού	62
Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού	64
Διαδικασία.....	64
7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας - Μέσες Τιμές-Τυπικές Αποκλίσεις των 3 Μοντέλων Ηγεσίας	65
Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	67
Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών..	69
Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του MLQ, της Εγγενούς και Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης.....	71
Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής, μη Παρεμβατικής ηγεσίας με τη Συναισθηματική Δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εγγενή και εξωγενή και της Εργασιακής Ικανοποίησης με τη Συναισθηματική Δέσμευση ...	78
Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση.....	78
Σχέσεις των μεταβλητών των πέντε διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	79
Σχέσεις των μεταβλητών των τριών διαστάσεων της Συναλλακτικής ηγεσίας με τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	82
Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας με τη Συναισθηματική Δέσμευση	83
Σχέσεις των μεταβλητών της Συναισθηματικής Δέσμευσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση	84
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των τριών στιλ ηγεσίας, στη Συναισθηματική Δέσμευση και στην Εργασιακή Ικανοποίηση.....	85
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των τριών στιλ ηγεσίας....	86
Επιδράσεις του Φύλου.....	86
Επιδράσεις της Ηλικίας.....	86
Επιδράσεις Διδακτικής εμπειρίας-Εργασιακής κατάστασης	87
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Εργασιακής Ικανοποίησης.....	90
Επιδράσεις του φύλου	90
Επιδράσεις της ηλικίας.....	90
Επιδράσεις της Διδακτικής εμπειρίας-Εργασιακής κατάστασης	91
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Συναισθηματικής Δέσμευσης.....	92
Επιδράσεις του Φύλου	92
Επιδράσεις της Ηλικίας.....	92

Επιδράσεις Διδακτικής εμπειρίας-Εργασιακής κατάστασης	93
8 Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	97
Σχέσεις ανάμεσα στη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	98
Σχέσεις ανάμεσα στη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	100
Κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας	101
Ο ρόλος τη Εργασιακής Ικανοποίησης στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	102
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές αποτίμησης των χαρακτηριστικών των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών	103
Επιδράσεις του Φύλου στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	104
Επιδράσεις της Ηλικίας και της Διδακτικής Εμπειρίας στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	105
Επιδράσεις τη Εργασιακής Κατάστασης στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών	106
Η συμβολή της παρούσας έρευνας – Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί και εφαρμογές	107
Βιβλιογραφικές αναφορές :_Ελληνόγλωσσες.....	111
Ξενόγλωσσες.....	113
Παράρτημα.....	136

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών. Δημογραφικά στοιχεία.....	σ.56
Πίνακας 2. Δείκτες αξιοπιστίας για τις 3 κλίμακες και υποκλίμακες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5X.....	σ.60
Πίνακας 3. Δείκτες αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης.....	σ.62
Πίνακας 4. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των τριών Μοντέλων Ηγεσίας.....	σ.66
Πίνακας 5. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	σ.68
Πίνακας 6. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών.....	σ.70
Πίνακας 7. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.....	σ.76
Πίνακας 8. Συντελεστές παλινδρόμησης της συνολικής Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία.....	σ.79
Πίνακας 9. Συντελεστές παλινδρόμησης της συνολικής Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	σ.80
Πίνακας 10. Συντελεστές παλινδρόμησης της Εγγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	σ.81
Πίνακας 11. Συντελεστές παλινδρόμησης της Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	σ.81
Πίνακας 12. Συντελεστές παλινδρόμησης της Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις τρεις διαστάσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας.....	σ.83
Πίνακας 13. Συντελεστές παλινδρόμησης της Συναισθηματικής Δέσμευσης ως προς τη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία.....	σ.84
Πίνακας 14. Συντελεστές παλινδρόμησης της Συναισθηματικής Δέσμευσης ως προς τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση.....	σ.85
Πίνακας 15. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής Ηγεσίας ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125).....	σ.89
Πίνακας 16. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Εγγενούς και Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125).....	σ.95
Πίνακας 17. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125).....	σ.95

Εισαγωγή

Το σχολείο συνιστά ένα από τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά κέντρα στη ζωή των ανθρώπων και συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη μίας χώρας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα εξαρτάται σημαντικά από την επίδοση του διδακτικού του προσωπικού, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Farooq, Chaudhry, Shafiq, Berhanu (2011) που υπογραμμίζει ότι το 76.6% των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών εξαρτάται από τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Στο νέο παγκόσμιο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ένα νέο ρόλο. Μεταξύ των στόχων και του πλαισίου δράσης που εγκρίνονται από τον ΟΗΕ και την UNESCO για το διάστημα 2000-2015 ορίζεται: «[...]Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης... Καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι πιθανό να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος να αμείβονται επαρκώς, να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη συνεχή εργασιακή ανάπτυξη και την υποστήριξη, μεταξύ άλλων μέσω της ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης, να είναι σε θέση να συμμετάσχουν, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, στις αποφάσεις που επηρεάζουν την εργασιακή τους ζωή και τα περιβάλλοντα διδασκαλίας. Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τον νέο ρόλο των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία των μαθητών για μια αναδυόμενη, βασισμένη στη γνώση και την τεχνολογία, οικονομία.»^[1] (σσ. 20-21). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους, ως πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκονται στο επίκεντρο συζητήσεων που αφορούν προτάσεις για δραστικές αλλαγές και ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998) και συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον όλων σχεδόν των διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα (Pons, 2012), ενώ η εύρεση τρόπων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θεωρείται «κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007 σ. 3).

Τα προσόντα ενός εκπαιδευτικού, η στάση του απέναντι στο επάγγελμά του, οι ικανότητές του, οι επαγγελματικές του δεξιότητες, το κίνητρό του για εργασία

¹ The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments, Dakar, Senegal 26-28 April 2000.

επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη κοινωνία χρειάζεται εκπαιδευτικούς που δεν θα έχουν μόνο γνώσεις αλλά και υψηλά κίνητρα και αφοσίωση στο επάγγελμά τους. Η αφοσίωση στο επάγγελμα, ωστόσο, συνδέεται με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων, τη θετική αντίληψή τους για το επάγγελμά τους, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και ουσιαστική συνεργασία που καλλιεργείται στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η Εργασιακή Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει ουσιαστικά στην αποδοτικότητά του, στην ψυχική του ευημερία και στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους μαθητές του (Δημητρόπουλος, 1998). Οι θετικές επαγγελματικές εμπειρίες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσουν και τη συναισθηματική του δέσμευση στο επάγγελμά του, ένα αίσθημα το οποίο, σύμφωνα με τους Allen και Meyer (1990), ωθεί τα άτομα που το βιώνουν να ταυτίζονται με τον επαγγελματικό τους χώρο, να εμπλέκονται ενεργά σ' αυτόν και να απολαμβάνουν τη ιδιότητα του να αποτελούν μέλη του συγκεκριμένου επαγγελματικού χώρου. Όπως επισημαίνεται από την έρευνα στη βιβλιογραφία, η δέσμευση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενεργοποίησης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου (Nir, 2002).

Αντιθέτως, η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων χαμηλής εμπιστοσύνης επηρεάζουν αρνητικά τη σωματική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις συλλογικές επαγγελματικές τους σχέσεις. Για τον λόγο αυτό δεν θα πρέπει να υποβαθμίζεται η επίδραση των συνθηκών εργασίας που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως σημαντικές. Ωστόσο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί στερούνται κινήτρων στον επαγγελματικό τους χώρο περισσότερο από τους εργαζομένους σε οποιαδήποτε άλλο επάγγελμα, ενώ το περιβάλλον των σύγχρονων σχολείων περιγράφεται ως ασταθές και σε ορισμένες περιπτώσεις πειστικό, μια περιγραφή που αποτυπώνεται στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τη δυσαρέσκεια και τη χαμηλή τους επίδοση ή ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Jesus & Lens, 2005).

Η αναζήτηση ρόλου καταλύτη για την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δρώμενων αποδόθηκε στην ηγεσία. Η σχολική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός αναδιαμορφωτής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και το σχολείο, αλλά και να αποτρέψει τις συνεχώς αυξανόμενες εξωτερικές πιέσεις (Dimmock, 2003).

Στη μελέτη του ο Little (1995) παραθέτει σαφείς αποδείξεις για τη θετική επίδραση της ηγεσίας στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση, η μελέτη των Blasé και Blasé (2002) σε εκπαιδευτικούς των ΗΠΑ και Καναδά κατέδειξε ότι η

δυσμενής μεταχείριση, που δήλωναν οι εκπαιδευτικοί ότι υφίσταντο από την ηγεσία του σχολείου τους, συνδέθηκε με πρώιμα και μακροπρόθεσμα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τελικά και εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Διαπιστώνεται ότι «τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά και έχουν την ικανότητα να βελτιώνονται καθοδηγούνται από διευθυντές που συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του προσωπικού τους» (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford 2000, σ. 20).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή τους αφορούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, με κύρια χαρακτηριστικά την ανατροφοδότηση την ενθάρρυνση, την πληροφόρηση και τη θετική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του συλλόγου, την ανάθεση ευκρινών και σαφών καθηκόντων και τη διαμόρφωση σαφών στόχων (Friedman, 2004). «Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διευθυντές που είναι ειλικρινείς, επικοινωνιακοί, συμμετοχικοί, υποστηρικτικοί, λογικοί στις προσδοκίες τους και με σαφές όραμα για το σχολείο» (Day et al, 2000, σ. 20). Είναι σημαντική, επομένως, η υιοθέτηση, από την ηγεσία του σχολείου, μίας πολιτικής διαχείρισης η οποία θα παρέχει κίνητρα και Εργασιακή Ικανοποίηση στους εργαζόμενους, διαμορφώνοντας ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον και ενισχύοντας κατ' επέκταση τις δυνατότητες επίτευξης των στόχων της σχολική μονάδας (Καμπουρίδης, 2002).

Η ικανότητα ενός διευθυντή και ο ρόλος του ως στρατηγικής συνιστώσας της εκπαίδευσης, καθορίζει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επιτυχία στο σχολείο του. Ο διευθυντής αναλαμβάνει τον συντονισμό όλων των παραγόντων που δρουν σε μία σχολική μονάδα και διαχειρίζεται όλους τους διαθέσιμους πόρους, κατά συνέπεια, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθώς μέσα από το στιλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή στο ευρύ φάσμα καθηκόντων που εποπτεύει και να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Hau et al., 2016).

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ισχυρή επιρροή της αποτελεσματικής ηγεσίας στη συνεχή βελτίωση του σχολείου σε επίπεδο οργάνωσης και απόδοσης, αλλά και τον κρίσιμο ρόλο της στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Carmeli, Ben-Hador, Waldman, & Rupp 2009). Αναλυτικότερα, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) κατέδειξε ότι το στιλ ηγεσίας που υιοθετείται από τη διεύθυνση του σχολείου, τα περιθώρια συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς και η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Ο βαθμός ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία

προβάλλεται στο έργο τους και, όπως επισημαίνουν έρευνες, ενισχύει την παραγωγικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2003), ενώ συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigareli, 1996).

Οι διαπιστώσεις αυτές ερμηνεύουν και το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που σημειώνεται σε σχέση με την επιρροή των διαφόρων στιλ ηγεσίας, που υιοθετούνται από τους διευθυντές, στις διάφορες διαδικασίες που συντελούνται στον χώρο του σχολείου ως προς την παρακίνηση των εργαζομένων που βρίσκονται υπό την εποπτεία τους, ώστε να ενισχύσουν την αποδοτικότητά τους (Carmeli, et al., 2009; Hau et al., 2016).

Είναι σημαντικό, επομένως, να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού, το οποίο θα λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την Εργασιακή Ικανοποίηση και δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας υιοθετήθηκε η άποψη ότι η Παρακίνηση και εργασιακή Δέσμευση του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα μίας δυναμικής αλληλεπίδρασης με το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και την Εργασιακή του Ικανοποίηση και επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παραπάνω εννοιών, εντός διαφορετικών χρονικών σημείων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας εκπαιδευτικών, διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και διδακτικής εμπειρίας.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει οκτώ κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στον προσδιορισμό της έννοιας της παρακίνησης και την προσέγγισή της μέσα από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια. Παρατίθενται ακόμη ευρήματα που αφορούν την επενέργεια των κινήτρων σε μία σειρά από μεταβλητές στον χώρο της εκπαίδευσης. Αναφέρονται, επίσης, ευρήματα που αφορούν στην επίδραση των ατομικών διαφορών στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των στιλ ηγεσίας και ειδικότερα της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής ηγεσίας. Αναφέρονται, επίσης, ευρήματα που αφορούν τη σχέση των τριών ηγετικών μοντέλων με την Παρακίνηση, τη Δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση των υφισταμένων. Τέλος, επιχειρείται η επισήμανση των τομέων στους οποίους εντοπίζεται διαφοροποίηση ως προς τη συμπεριφορά των εργαζομένων ως αποτέλεσμα της επίδρασης των τριών στιλ ηγεσίας.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην οργανωσιακή δέσμευση και ξεκινά με τον ορισμό της έννοιας. Ειδικότερα, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν τη σύνδεση της εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Παρατίθενται, επίσης, ερευνητικά δεδομένα που υπογραμμίζουν την

επενέργεια της δέσμευσης στην εργασιακή συμπεριφορά των υφισταμένων. Αναφέρονται, επίσης, ευρήματα που αφορούν τις διαφορές που σημειώνονται στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής διαφορετικών στιλ ηγεσίας, αλλά και σε σχέση με την Εργασιακή τους Ικανοποίηση. Στη συνέχεια, περιγράφεται η επίδραση των παραγόντων των ατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών στην εργασιακή τους δέσμευση.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται μία συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αφορά τον προσδιορισμό της έννοιας της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται, επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αναλύεται η σημασία της στην αποδοτικότητα των εργαζομένων. Στη συνέχεια, περιγράφεται η επίδραση των στιλ ηγεσίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των υφισταμένων. Ακολούθως περιγράφεται η επίδραση των ατομικών διαφορών και της διδακτικής εμπειρίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πειραματικό σχέδιο της έρευνας, οι στόχοι της, καθώς και οι υποθέσεις που προκύπτουν από τους στόχους αυτούς.

Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται αναλυτικά πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται και σχολιάζεται αναλυτικά το σύνολο των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, περιγράφεται το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των τριών στιλ ηγεσίας, της εργασιακής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εργασιακής ικανοποίησης με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τα θεωρητικά δεδομένα από τη βιβλιογραφία και συγκρινόμενα με τα ήδη υπάρχοντα, διαθέσιμα σχετικά δεδομένα. Περιγράφεται επίσης, η επίδραση των παραγόντων ατομικών διαφορών και της διδακτικής εμπειρίας στις μεταβλητές: της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών τους, καθώς επίσης και στις μεταβλητές της Εργασιακής Δέσμευσης και της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο όγδοο κεφάλαιο συζητούνται τα σημαντικότερα από τα ευρήματα της έρευνας. Στο τέλος του κεφαλαίου σχολιάζεται η θεωρητική και πρακτική αξία των ευρημάτων και διατυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και οι προτάσεις για τα μελλοντικά βήματα.

Ακολουθούν οι Βιβλιογραφικές Αναφορές και το Παράρτημα, όπου παρατίθενται τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

1 Παρακίνηση

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρακίνηση συνδέεται με τη συμπεριφορά και την απόδοση των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο και προσδιορίζει τη στάση τους απέναντι στην εργασία τους και τη δέσμευσή τους προς αυτή. Είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται τόσο με τη φύση του ανθρώπου όσο και με το περιβάλλον του (Μπουραντάς, 2002) και αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος ψυχολογικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εργασιακής αποδοτικότητας (Bedney & Karwowski, 2006), ενώ βρίσκεται να συνδέεται, επίσης, με την Εργασιακή Ικανοποίηση (Καμπουρίδης, 2002, Mullins, 2007) και τη δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Fletcher & Williams, 1996). Ο Σαΐτης (2002) συναρτά την εργασιακή αποδοτικότητα με την παρακίνηση σε συνδυασμό με τις ικανότητες και γνώσεις των εργαζομένων αλλά και με το περιβάλλον εργασίας. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την παρακίνηση στον χώρο της Εργασιακής Ψυχολογίας και της Οργανωτικής Συμπεριφοράς εξετάζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους, με στόχο τη βέλτιστη αποδοτικότητά τους στην εργασία, αλλά και τη μέγιστη ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι δυνάμεις που κινητοποιούν τη συμπεριφορά των εργαζομένων και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις ανάγκες και τους στόχους τους είναι τα κίνητρα. Όσο πιο ισχυρά είναι τα κίνητρα τόσο πιο μεγάλη είναι η προσπάθεια και η προσήλωση για την επίτευξη των στόχων.

Κίνητρα - εννοιολογική προσέγγιση

Τα κίνητρα συνιστούν τους δυναμικούς ή φαινομενολογικούς λόγους που διέπουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου, δηλαδή τους υποκείμενους λόγους για τους οποίους κάποιος κινητοποιείται, ώστε να πετύχει τον στόχο του και ως εκ τούτου, προκύπτουν και ποιοτικά διαφορετικές συμπεριφορές. Οι τρεις πτυχές της δράσης που μπορεί να επηρεάσουν το κίνητρο είναι η κατεύθυνση (επιλογή), η ένταση (προσπάθεια) και η διάρκεια (επιμονή). Η επιρροή των κινήτρων δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο

απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά επεκτείνεται και στον τρόπο και τον βαθμό με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Locke & Latham, 2004).

Οι Steers και Porter (1991 όπ. αναφ. στο George & Sabarathy, 2011) όρισαν το εργασιακό κίνητρο ως τη δύναμη που κατευθύνει και συντηρεί την ανθρώπινη συμπεριφορά στην εργασιακή ζωή. Ο Pinder (1998 όπ αναφ. στο George & Sabarathy, 2011) περιέγραψε το εργασιακό κίνητρο ως ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων που κινητοποιεί τη συμπεριφορά που σχετίζεται με την εργασία και καθορίζει τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκειά της. Ο Woolfolk όρίζει το κίνητρο ως «μια εσωτερική κατάσταση που εγείρει, κατευθύνει και διατηρεί τη συμπεριφορά» (2007, σ. 372). Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι τα κίνητρα, όπως αναφέρει και ο Brown (1994), καθορίζουν την επίτευξη ή μη ενός στόχου.

Αν και κάθε θεωρητικό πλαίσιο προσεγγίζει διαφορετικές πτυχές του κινήτρου, ένας γενικός ορισμός, συμβατός με όλες τις προσεγγίσεις, προσδιορίζει το κίνητρο ως «τη διαδικασία κατά την οποία η δραστηριότητα κατευθυνόμενη από τον στόχο υποκινείται και διατηρείται» (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008, σ. 4). Ως διαδικασία, τα κίνητρα συνάγονται από πράξεις και όχι από προϊόντα (π.χ. επιλογές, προσπάθεια, επιμονή και λεκτικές δηλώσεις) και ο προσανατολισμός της διαδικασίας αυτής σε στόχο συνεπάγεται επίγνωση για κάτι που τα άτομα θα ήθελαν να επιτύχουν ή να αποφύγουν.

Διάκριση των κινήτρων: Εσωτερικά (εγγενή) και εξωτερικά κίνητρα

Οι μελέτες των θεωρητικών των κινήτρων διακρίνουν τα κίνητρα σε εσωτερικά (εγγενή) και εξωτερικά (Deci & Ryan, 2000; Schunk et al., 2008; Woolfolk, 2000). Η εσωτερική κινητοποίηση ερμηνεύει την εμπλοκή του ατόμου σε συγκεκριμένη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της ευχαρίστησης που αντλεί από αυτή, ενώ η εξωτερική κινητοποίηση εστιάζει στην ενίσχυση που προσδοκά το άτομο εμπλεκόμενο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, ως ερμηνεία της συμπεριφοράς που εκδηλώνει το άτομο (Lai, 2011). Η υπευθυνότητα ενός εργαζομένου, η ελευθερία δράσης που μπορεί να έχει στον χώρο εργασίας του ή οι δυνατότητες που παρέχονται στον εργασιακό του χώρο για χρήση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του, μία ενδιαφέρουσα και απαιτητική εργασία, ή οι ευκαιρίες για εργασιακή ανάπτυξη, συνιστούν ορισμένους από τους εγγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εργαζομένου με συγκεκριμένο τρόπο και συνδέονται με συναισθήματα επιτυχίας, ικανότητας και επίτευξης κατά την ολοκλήρωση της εργασίας, τα οποία καταγράφονται να ενισχύουν με θετικό τρόπο τη

συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αντιθέτως, τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται με απτές ανταμοιβές, όπως ο έπαινος, οι μισθοδοτικές αυξήσεις, οι προαγωγές, η απόκτηση κύρους και εξουσίας και προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, χωρίς να αφορούν άμεσα την ποιότητα της εργασιακής ζωής. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να συνδέονται με άμεση και ισχυρή επίδραση στην απόδοση του εργαζομένου. Η διάρκεια της επίδρασης των εξωτερικών κινήτρων δεν είναι απαραίτητα πάντοτε μεγάλη σε αντίθεση με τα εγγενή κίνητρα, που συνδέονται με βαθύτερη και περισσότερο μακροπρόθεσμη επίδραση στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Η ταξινόμηση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα (Schunk et al., 2008).

Θεωρίες Κινήτρων

Γνωστικές θεωρίες

Η θεωρία γνωστικής αξιολόγησης

Στις γνωστικές θεωρίες ανήκουν οι θεωρίες που μελετούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και τους αποδίδουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και αντιλήψεων (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης υπογραμμίζει τη σημασία της αίσθησης ικανότητας και αυτονομίας στην ενίσχυση των εσωτερικών (εγγενών) κινήτρων και υποστήριξε ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι απτές ανταμοιβές, οι προθεσμίες, η επιτήρηση, οι αξιολογήσεις, περιορίζουν την αίσθηση αυτονομίας και υπονομεύουν την εσωτερική κινητοποίηση των εργαζομένων, καθώς βρίσκονται να επενεργούν με επιβλαβή τρόπο ως προς τη δημιουργικότητα, τη γνωστική ευελιξία και την επίλυση προβλημάτων, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα εγγενή κίνητρα των εργαζομένων (Amabile, Goldfarb, & Brackfield, 1990). Αντιθέτως, δραστηριότητες οι οποίες ενέχουν το στοιχείο της πρόκλησης, καθώς επίσης και η θετική ανατροφοδότηση (Danner & Lonky, 1981), εντοπίζονται να ενισχύουν την αίσθηση της ικανότητας στον εργαζόμενο και κατ' επέκταση να ενισχύουν τα εσωτερικά του κίνητρα (Ryan, 1982).

Η θεωρία του αυτο-καθορισμού

Η διάκριση της κινητοποίησης σε εσωτερική και εξωτερική εμπλουτίζεται περαιτέρω από τη θεωρία του αυτο-καθορισμού (Deci & Ryan, 2000), η οποία εισάγει δύο ποιοτικά διαφορετικούς τύπους κινητοποίησης, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς τις υποκείμενες ρυθμιστικές τους διαδικασίες και ως προς τις συνοδευτικές τους εμπειρίες.

Την αυτόνομη κινητοποίηση, η οποία ενέχει το στοιχείο της αυτόβουλης εμπλοκής σε μία δραστηριότητα, και την ελεγχόμενη κινητοποίηση, η οποία συνοδεύεται από το αίσθημα της πίεσης και της αναγκαστικής εμπλοκής σε μία δραστηριότητα. Η εσωτερική κινητοποίηση συνιστά μία εκδοχή της αυτόνομης κινητοποίησης, ενώ η εξωτερική κινητοποίηση των ατόμων προσεγγίζεται μέσα από τη χρήση της έννοιας της εσωτερίκευσης (η εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς μετατρέπεται σε εσωτερικό κανονισμό και επομένως δεν απαιτεί πλέον την παρουσία ενός εξωτερικού ενδεχόμενου για την κινητοποίησή της) και υποδεικνύονται πιθανοί τρόποι χρήσης ανταμοιβών, χωρίς τα επιβλαβή αποτελέσματα που εντοπίστηκαν μέσα από την έρευνα στο πλαίσιο της θεωρίας της Γνωστικής Αξιολόγησης.

Η θεωρία αυτο-καθορισμού επικεντρώνεται στον βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αυτοτροφοδοτούμενη και αυτοκαθορισμένη. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan η ανάγκη ικανοποίησης τριών θεμελιωδών, καθολικών, ψυχολογικών αναγκών κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου: η ικανότητα, η αυτονομία και η σχετικότητα (Deci & Ryan, 2000). Η *ικανότητα* αφορά στην επιδίωξη ελέγχου του αποτελέσματος και την εμπειρία της κυριαρχίας. Η *αυτονομία* αφορά στην επιθυμία του ατόμου να είναι ο διαπραγματευτής της ίδιας της ζωής του και να ενεργεί σε αρμονία με τον ολοκληρωμένο εαυτό του, ενώ η *σχετικότητα* αφορά τη θέληση για αλληλεπίδραση και σύνδεση με τους άλλους, καθώς επίσης, και την εμπειρία της φροντίδας των άλλων.

Ένα εργασιακό κλίμα που προάγει την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών θα ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα των εργαζομένων και θα προαγάγει την πλήρη εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων και ως εκ τούτου θα προκύψουν τα επιδιωκόμενα εργασιακά αποτελέσματα που αφορούν στην αποτελεσματική απόδοση των εργαζομένων, ιδιαίτερα σε εργασίες που απαιτούν δημιουργικότητα, γνωστική ευελιξία και εννοιολογική κατανόηση, την Εργασιακή Ικανοποίηση από την εργασία, τη θετική στάση απέναντι στην εργασία, την ψυχολογική προσαρμογή και ευεξία και τη διατήρηση αυτής της αλλαγής στη συμπεριφορά των εργαζομένων (Gagné & Deci, 2005). Από την έρευνα των Deci, Connell και Ryan (1989 όπ αναφ. στο Gagné & Deci, 2005) διαπιστώθηκε ότι, όταν οι διευθυντές, σε ένα εργασιακό περιβάλλον, ενεργούσαν περισσότερο υποστηρικτικά ως προς την προώθηση της αυτονομίας των εργαζομένων, δηλαδή, έδειχναν να κατανοούν τις προοπτικές των υφισταμένων τους, να ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία τους και να παρέχουν ανατροφοδότηση χωρίς να ασκούν έλεγχο, οι υφιστάμενοι ενεργούσαν με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς το εργασιακό τους περιβάλλον και επεδείκνυαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους γενικότερα.

Άλλες μελέτες έδειξαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας των εργαζομένων από τους διευθυντές τους οδήγησε σε μεγαλύτερη ικανοποίηση των αναγκών τους για ικανότητα, σχετικότητα και αυτονομία και κατ' επέκταση σε μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση, υψηλότερες αξιολογήσεις απόδοσης, μεγαλύτερη επιμονή, μεγαλύτερη αποδοχή της οργανωτικής αλλαγής και καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Bono and Judge (2003) κατέδειξαν ότι σε εργασιακό περιβάλλον όπου ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία οι εργαζόμενοι παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και περισσότερο συναισθηματικά αφοσιωμένοι στο εργασιακό τους περιβάλλον. Εύρημα το οποίο ερμηνεύεται από τον τρόπο παρακίνησης που ενέχει η μετασχηματιστική ηγεσία, ο οποίος αφορά τη διευκόλυνση της ταύτισης με την ομάδα, την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εργαζομένων και τη σύνδεση των εργασιακών αξιών με τις προσωπικές αξίες των εργαζομένων (Shamir, Zakay, Breinin, & Popper, 1998, όπ αναφ. στο Gagné & Deci, 2005).

Η θεωρία του αυτο-καθορισμού (SDT) έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς ως πλαίσιο σε μελέτες για την επίδραση του κινήτρου των εκπαιδευτικών στα κίνητρα των μαθητών. Από τις μελέτες αυτές προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται αυτόνομα ή ελεγχόμενα, επηρεάζει σημαντικά τα εγγενή κίνητρα και την αποφασιστικότητα των μαθητών (Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010). Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τα ευρήματα των Deci, Spiegel, Ryan, Koestner και Kauffman (1982), σύμφωνα με τα οποία, οι μαθητές εκπαιδευτικών με προσανατολισμό στην αυτονομία είχαν περισσότερα εγγενή κίνητρα και επιδείκνυαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές εκπαιδευτικών με προσανατολισμό στον έλεγχο. Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να ενεργούν πιο ελεγκτικά προς τους μαθητές τους, όταν οι ίδιοι πιέζονται περισσότερο από τους ανωτέρους τους. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με εσωτερικά κίνητρα ανέφεραν υψηλότερο ενδιαφέρον και απόλαυση για τη μάθηση σε σύγκριση με τους μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με εξωτερικά κίνητρα (Wild, Enzle, Nix, & Deci, 1997).

Κοινωνιο-γνωστική θεωρία- αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα, κεντρική έννοια στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura (1997), συνδέεται, επίσης, με ισχυρή κινητοποιητική επίδραση στην εργασιακή επίδοση, καθώς τα άτομα είναι απίθανο να εμπλακούν σε συμπεριφορές και

δραστηριότητες στις οποίες δεν αναμένουν να επιτύχουν. Οι άνθρωποι με ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας θέτουν δύσκολους στόχους και εμμένουν στην πραγμάτωσή τους. Αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις, τις οποίες μπορούν να θέσουν υπό τον έλεγχό τους και δεν οπισθοχωρούν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σημαντικά προσωπικά επιτεύγματα (Hoy & Woolfolk, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ειδικότερα, η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους συνδέεται σταθερά, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και με τη στάση των μαθητών και τις επιδόσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δέσμευση ως προς τη διδασκαλία, εφαρμόζοντας μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας, δημιουργούν κίνητρα μάθησης, θέτουν υψηλούς στόχους και είναι δεκτικοί και πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους για να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Ενισχύουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους και συμβάλλουν στη βελτίωση των επιτευγμάτων τους. Αποτελέσματα ερευνών συνδέουν επίσης την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με την ψυχολογική τους ευεξία, όσον αφορά την ανθεκτικότητα στο στρες και τη χαμηλότερη πιθανότητα να βιώσουν εξουθένωση, καθώς και με την Εργασιακή Ικανοποίηση και δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Το θετικό σχολικό περιβάλλον, ο τρόπος διοίκησης του σχολείου σε συνδυασμό με τη δυνατότητα του διευθυντή να εμπνεύσει το αίσθημα ενός κοινού σκοπού μεταξύ των εκπαιδευτικών, η παροχή ανταμοιβών από τον διευθυντή, με γνώμονα την απόδοση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η υποστήριξη των συναδέλφων και της σχολικής κοινότητας γενικότερα, καθώς και οι θετικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, συνιστούν παράγοντες που συμβάλλουν, σε μεγάλο βαθμό, στην ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004; Hipp & Bredeson, 1995; Hoy & Woolfolk, 1993).

Θεωρία προσδοκίας – αξίας

Τη σημασία της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες υπογραμμίζει και η θεωρία προσδοκίας – αξίας. Η βασική υπόθεση στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο είναι ότι τα άτομα παρακινούνται να επιδιώκουν στόχους και να

συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν, αφενός εφικτές και αφετέρου πολύτιμες, κατά την υποκειμενική κρίση του παρακινούμενου (Eccles et al., 1983). Εάν μια δραστηριότητα θεωρείται εφικτή, αλλά όχι προσωπικά πολύτιμη ή πολύτιμη αλλά όχι εφικτή, τα άτομα δεν θα ήταν πιθανό να συμμετάσχουν σε αυτήν τη δραστηριότητα. Τόσο οι προσδοκίες όσο και η αξία βρέθηκαν να προβλέπουν τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, τις στρατηγικές αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών, αλλά και την ενθάρρυνση της αυτορρύθμισης των μαθητών (Chatzistamatiou, Dermitzaki, & Bagiatis, 2014).

Θεωρίες αναγκών (need theories)

Οι θεωρίες των αναγκών (need theories) προσεγγίζουν την ερμηνεία της παρακίνησης εστιάζοντας στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών ως αιτία ενεργοποίησής της. Οι θεωρίες των Maslow (1954), Herzberg (1966) και Alderfer (1972) θεωρούνται κλασικές στην οργανωτική συμπεριφορά. Στο έργο των Maslow και Alderfer οι κατηγορίες αναγκών οργανώνονται σε μια ιεραρχία από τις βασικές, κατώτερης τάξης ανάγκες, όπως οι φυσιολογικές ορμές (ανάγκες επιβίωσης) σε ανάγκες υψηλότερης τάξης, όπως η ανάγκη για πραγμάτωση ή ανάπτυξη (Gagné & Deci, 2005. Ο Herzberg (1966) προσδιορίζει δύο σύνολα αναγκών στην ικανοποίηση των οποίων αποβλέπει η προσπάθεια των ατόμων. Το ένα σύνολο παραγόντων σχετίζεται με εξωγενή αποτελέσματα της εργασίας, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο τρόπος διοίκησης, οι εργασιακές σχέσεις, οι αμοιβές, το ασφαλές και σίγουρο εργασιακό περιβάλλον, και συνδέονται με την απομάκρυνση της δυσαρέσκειας. Το δεύτερο σύνολο παραγόντων αφορά στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και συνίσταται στις δυνατότητες που παρέχονται για την αξιοποίηση των ικανοτήτων του ατόμου (επίτευξη), την ελευθερία κινήσεων και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (ευθύνη), την αναγνώριση, την ανέλιξη, το εργασιακό ενδιαφέρον και παρωθούν το άτομο προς την ικανοποίηση (Berry & Houston, 1993, όπ αναφ. στο Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Αποτελέσματα ερευνών αναδεικνύουν τα αισθήματα επίτευξης και αναγνώρισης και την ευθύνη που δίνει στους εκπαιδευτικούς η ίδια τους η εργασία, ως τους σημαντικότερους παράγοντες παρακίνησής τους (Medved, 1982, Schmidt, 1976, όπ αναφέρεται στο Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της Farthing (2006), σημαντικότερη κινητοποίηση ασκείται στον εκπαιδευτικό πρωτίστως από το ενδιαφέρον του για την εργασία και έπονται η προσωπική ανάπτυξη και αναγνώριση, ακολουθούμενες από τα κίνητρα επίτευξης και εργασιακής ανέλιξης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει το αίσθημα επίτευξης ως σημαντικότερο κίνητρο παρακίνησης

των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενο από τα κίνητρα αναγνώρισης, ευθύνης και εργασιακού ενδιαφέροντος σε χώρες με υψηλότερες συνθήκες ποιότητας ζωής, όπως στην Β. Ευρώπη και Β. Αμερική, σε αντίθεση με χώρες όπου επικρατούν ασταθείς συνθήκες ποιότητας ζωής και η εργασιακή ασφάλεια επισημαίνεται ως το σημαντικότερο κίνητρο παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι ανεξαρτήτως συνθηκών διαβίωσης, το εργασιακό ενδιαφέρον αναδεικνύεται ως δευτερεύων παράγοντας κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, εύρημα το οποίο καταδεικνύει ότι η ποικιλία ως προς το εργασιακό περιεχόμενο και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι το έργο τους και η συνεισφορά τους είναι αξιόλογα συνιστούν παράγοντες οι οποίοι κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010).

Συμπεριφοριστική θεωρία

Θεωρία καθορισμού στόχων – Θεωρία ελέγχου

Αντίθετα, η συμπεριφοριστική προσέγγιση παραβλέπει την επενέργεια των εσωτερικών παρακινητικών δυνάμεων και δίνει έμφαση στη σημασία παροχής εξωτερικών κινήτρων (προαγωγές, μισθολογική εξέλιξη, άδειες κ.ά.) στον χώρο εργασίας ως αποκλειστικών παραγόντων για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εργαζομένων. Ωστόσο, αυτές οι επιδράσεις διαμεσολαβούνται από ψυχολογικές διαδικασίες όπως οι στόχοι και η αυτοαποτελεσματικότητα. Η θεωρία καθορισμού στόχων (Locke & Latham, 2002) και η θεωρία ελέγχου (Lord & Hanges, 1987, όπ. αναφ. στο Locke & Latham, 2002) επικεντρώνονται στις επιδράσεις των συνειδητών στόχων ως κινήτρων για την εκτέλεση εργασιών και εισηγούνται ότι η εργασιακή απόδοση μεγιστοποιείται, αφενός όταν τίθενται συγκεκριμένοι και δύσκολοι στόχοι και αφετέρου, όταν τα άτομα κατανοούν ποιες συμπεριφορές θα οδηγήσουν στους στόχους αυτούς και αισθάνονται ικανά να τις πραγματοποιήσουν. Σύμφωνα με τη θεωρία απόδοσης (Weiner, 1986; Locke & Latham, 2002) η έμφαση που αποδίδει κάποιος στην προσωπική του απόδοση ή την απόδοση των άλλων επηρεάζει τις μετέπειτα επιλογές και πράξεις του. Όλες οι παραπάνω θεωρίες παρέχουν χρήσιμες γνώσεις για τα κίνητρα των εργαζομένων, αλλά παράλληλα υπόκεινται και σε περιορισμούς.

Τα εργασιακά κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο ποικίλων ερευνών και θεωριών οι οποίες συμπεριέλαβαν συστηματικές αναλύσεις των προσδοκιών και των αξιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία (Reeve et al., 2014; Watt and Richardson, 2008a, 2008b, όπ. αναφ. στο Lauremann, 2017), τους στόχους επίτευξης

(Butler, 2007, 2012, όπ. αναφ. στο Lauremann, 2017), τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τον αυτοπροσδιορισμό (Eyal and Roth, 2011; Roth et al. 2007, όπ.αναφ. στο Lauremann, 2017), τον ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και για το γνωστικό τους αντικείμενο (Frenzel et al., 2009; Kunter et al., 2011, 2008, όπ.αναφ. στο Lauremann, 2017) και την αίσθηση εργασιακής ευθύνης.

Κίνητρα και ποιότητα εκπαίδευσης – Παράγοντες ενίσχυσης των κινήτρων των εκπαιδευτικών

Η σημασία της έρευνας για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, καθώς τα κίνητρα συμβάλλουν στην εργασιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα σχετίζονται στενά με μια σειρά από μεταβλητές στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως τα κίνητρα των μαθητών (και έμμεσα και με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία), τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τη διδακτική πρακτική και την ψυχολογική ολοκλήρωση και ευημερία των εκπαιδευτικών, την εργασιακή δέσμευση (Han & Yin, 2016). Διαφορετικοί τύποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί όχι μόνο με επιθυμητές διδακτικές πρακτικές στην τάξη, αλλά και με την επίδειξη εργασιακής συμπεριφοράς, όπως η αναζήτηση βοήθειας για την αντιμετώπιση επαγγελματικών προκλήσεων ή η συμμετοχή τους σε διαδικασίες εργασιακής ανάπτυξης. Ωστόσο, ο επαρκής προσδιορισμός των εργασιακών κινήτρων διαπιστώνεται ως δύσκολο εγχείρημα, καθώς διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο οι ευθύνες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον όσο και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον όπου ο καθένας τους δραστηριοποιείται. (Kocabas, 2009).

Η Oplatka (2010) (όπ. αναφ. στο Wasserman et al, 2016) επισημαίνει, μεταξύ των ερευνητικών ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την εξειδίκευση, τον σεβασμό και το αίσθημα της ολοκλήρωσης που μπορεί να βιώσει ένας εκπαιδευτικός στην εργασία του, ως παράγοντες κινητοποίησης του εκπαιδευτικού. Η ένταση ως προς την προσπάθεια που επενδύει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των στόχων και η αυτονομία του ως προς την ελευθερία των επιλογών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και τον βαθμό ταύτισής του με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, συνιστούν για τον Asor (2001) (όπ. αναφ. στο Wasserman et al, 2016) βασικούς παράγοντες κινητοποίησης του εκπαιδευτικού. Οι Kocabaş and Karaköse (2005) (όπ. αναφ. στο Wasserman et al, 2016) επιβεβαιώνουν μέσα από τα ευρήματα της δικής τους έρευνας ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η κατανομή εξουσίας και ευθύνης στο πλαίσιο του εργασιακού τους

χώρου, αλλά και οι διάφορες ανταμοιβές συνιστούν παράγοντες κινητοποίησης των εκπαιδευτικών και προτείνουν τη διοίκηση του σχολείου ως σημαντικότερου παράγοντα κινητοποίησης των εκπαιδευτικών.

Πολλές μελέτες αναδεικνύουν ως παράγοντες ενίσχυσης των κινήτρων των εκπαιδευτικών τη δυνατότητα επιλογής διδακτικού υλικού, προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, την επίτευξη της οργάνωσης και πειθαρχίας στην τάξη τους (Kaiser, 1981), τις επαρκείς επαγγελματικές σχέσεις και δεσμούς (Packard & Dereshiwsky, 1990), την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ηγεσία και το εργασιακό περιβάλλον και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mani, 2002, όπ.αναφ. στο Han & Yin, 2016). Οι Praver και Oga-Baldwin (2008) επισημαίνουν την αυτονομία, τις θετικές εργασιακές σχέσεις, την αυτοπραγμάτωση και την υποστήριξη από τον οργανισμό ως έμμεσους παράγοντες κινητοποίησης, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Σύμφωνα με τη μελέτη του Frase (όπ. αναφ. στο Wanakacha Aloka, & Nyaswa, 2018) και σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες, προκύπτει ότι δεν συνιστούν οι εξωτερικές ανταμοιβές επαρκείς παράγοντες για την ενίσχυση της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων τους, οι οποίοι αφορούν είτε το περιβάλλον είτε το περιεχόμενο της εργασίας τους. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει συμπερασματικά ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τους κινητήριους παράγοντες, τις γνώσεις τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις που έχουν για την εργασία τους.

Ωστόσο, εξίσου πολλές είναι και οι μελέτες που εντοπίζουν έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων που συμβάλλουν στην υπονόμευση της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών και επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες και χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων συγκριτικά με άλλες επαγγελματικές ομάδες (Han & Yin, 2016). Η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών ήδη στα πρώτα χρόνια της εργασιακής τους σταδιοδρομίας στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα φαινόμενο που προσβάλλει εκπαιδευτικούς πολλών ευρωπαϊκών χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Αυστραλίας, Ν. Ζηλανδίας και Αμερικής. Οι Dörnyei και Ushioda (2011) αποδίδουν την αποδυνάμωση της διάθεσης και της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών σε πέντε κατηγορίες αποθαρρυντικών παραγόντων: το εργασιακό άγχος, την αναστολή της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, την ανεπαρκή αυτο-αποτελεσματικότητα, τις ανεπαρκείς δομές στον εργασιακό χώρο, την εργασιακή

ρουτίνα και την επαναληψιμότητα που περιορίζει την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, καθώς και τις περιορισμένες δυνατότητες για πνευματική ανάπτυξη. Η στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνεται, επίσης, στους σημαντικότερους παράγοντες που συνδέονται με την κινητοποίηση, αλλά και την αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών (Sugino 2010, όπ. αναφ. στο Dörnyei και Ushioda, 2011). Όσον αφορά την παντελή έλλειψη κινήτρων στον εργασιακό χώρο, αυτή βρέθηκε να οδηγεί σε συναισθηματική αποδυνάμωση, χαμηλή προσωπική επίδοση ακόμη και σε αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Skaalvik and Skaalvik, 2009), ενώ σε χώρες όπου εντοπίζονται χαμηλά επίπεδα κινητοποίησης των εκπαιδευτικών παρατηρούνται αναλόγως και πολύ φτωχά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Dolton and Marcenaro, 2011).

Ατομικές διαφορές όπως προς την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση διαφορών φύλου στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών κατέδειξε αντιφατικά αποτελέσματα. Έτσι, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία δεν υποστηρίζουν διαφορές φύλου ως προς την επίδραση των εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Wanakacha, Aloka, & Nyaswa, 2018). Αντιθέτως, η έρευνα των Triyanto, Rif'ati Dina Handayani (2016) κατέδειξε διαφορές φύλου ως προς την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερες μέσες τιμές κινητοποίησης συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ σύμφωνα με τους Smithers και Robinson (2003) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να εμφανίζουν υψηλότερες μέσες τιμές ως προς τα εσωτερικά τους κίνητρα σε σχέση με την παραμονή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Saeed and Muneer, 2012).

Υψηλότερες μέσες τιμές ως προς την κινητοποίησή τους εμφανίζουν και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, εύρημα που αποδίδεται στην προθυμία τους να αναπτύξουν τη διδακτική τους μεθοδολογία και την ανάγκη τους να ενισχύσουν την εμπειρία τους (Knowles, 1990, όπ. αναφ. στο Triyanto, Rif'ati Dina Handayani, 2016).

Ο ρόλος ενός/μιας διευθυντή/διευθύντριας καθίσταται πολύ σημαντικός για την καλλιέργεια κινήτρων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (micromotivation) (Καμπουρίδης, 2002) και το στιλ ηγεσίας που υιοθετείται συνιστά τον τρόπο και την προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την παροχή κατεύθυνσης, την εφαρμογή σχεδίων και την παροχή κινήτρων στους ανθρώπους. Το διοικητικό στιλ και οι ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών αναδεικνύονται ως παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Finnigan, 2010).

2 Στιλ ηγεσίας

Η ηγεσία περιγράφεται ως η ικανότητα κινητοποίησης των υφισταμένων, ώστε να εφαρμόσουν τις ικανότητές τους καταβάλλοντας το μέγιστο των προσπαθειών τους και αξιοποιώντας τους υπάρχοντες πόρους για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, ως εκ τούτου ο ρόλος της είναι σημαντικός στη διαδικασία αλλαγής του σχολείου (Fullan, 2007).

Το στιλ ηγεσίας είναι ο τρόπος και η προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την παροχή κατεύθυνσης, την εφαρμογή σχεδίων και την παροχή κινήτρων στους ανθρώπους. Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι το στιλ ηγεσίας ενός διευθυντή συνιστά στοιχείο καθοριστικής σημασίας ως προς την κινητοποίηση, την Εργασιακή Ικανοποίηση και δέσμευση ενός εκπαιδευτικού (Finnigan, 2010; Ingersoll, 2001; Lekamge, 2010, όπ. αναφ. στο Thoonen et al., 2011).

Χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που εισηγείται ο Burns (1978) και, ενώ προέρχεται από τον χώρο της πολιτικής και εταιρικής ηγεσίας, συνιστά ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αναπόσπαστο μέρος του τρόπου με τον οποίο οι μελετητές της εκπαιδευτικής διοίκησης θεωρούν την ιδανική σχολική ηγεσία. Μέσα από την ιδανική εφαρμογή της, η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα κίνητρα, το ηθικό και την απόδοση των εργαζομένων μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών. Στηριζόμενοι στις εμπειρικές μελέτες και τις θεωρίες των Bass και Burns, οι Leithwood και Jantzi (2005) προσδιόρισαν τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής σχολικής ηγετικής πρακτικής: Τον καθορισμό κατευθύνσεων, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και τον επανασχεδιασμό του οργανισμού. Οι τρεις αυτές διαστάσεις σε συνδυασμό με μία τέταρτη διάσταση, τη «διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος», που προστέθηκε αργότερα, χαρακτηρίστηκαν ως «επιτυχημένη ηγεσία». Παράλληλα, ο σταθερός προσανατολισμός της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής στην αναδιάρθρωση και τον μετασχηματισμό για την κάλυψη των σχολικών απαιτήσεων του 21ου αιώνα, ερμηνεύει τον κυρίαρχο ρόλο της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Hallinger, 2003).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως τον τύπο της ηγεσίας που καλλιεργεί την ταύτιση των υφισταμένων με τον ηγέτη και την υιοθέτηση

κοινού οράματος και στόχων. Κατανοώντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία των υφισταμένων του, ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιχειρεί να ευθυγραμμίσει τους υφισταμένους του με εργασίες που βελτιστοποιούν την απόδοσή τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εργάζονται για να μοιραστούν την ηγεσία με μια συνεργατική προσέγγιση. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης επιτυγχάνει την εσωτερική κινητοποίηση των υφισταμένων του λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο προβάλλοντας σαφείς και υλοποιήσιμους στόχους και όραμα που αντανακλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και υψηλών ακαδημαϊκών στόχων, διασφαλίζοντας τη συναίνεση των υφισταμένων του για τα επιθυμητά αποτελέσματα και μεριμνώντας για την ασφάλειά τους (Leithwood and Jantzi, 2006). Εμπνέει εμπιστοσύνη, θαυμασμό και σεβασμό ωθώντας τους υφισταμένους του να εργαστούν σκληρότερα απ' ό,τι αρχικά αναμενόταν.

Ασκήει εξιδανικευμένη επιρροή και επιδεικνύει εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους υφισταμένους του λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, αλλά και τις διαφορές τους, αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά του καθενός, παρέχοντας ενδυναμωτική συμπεριφορά στις προσπάθειές τους, και βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, ώστε να επιτύχουν την προσωπική και εργασιακή τους ανάπτυξη. Προκαλεί διανοητική διέγερση στους υφισταμένους του, προάγοντας τη δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνοντας την επανεξέταση και αντιμετώπιση παλαιότερων καταστάσεων με περισσότερο καινοτόμους τρόπους. Για έναν τέτοιο ηγέτη, οι απροσδόκητες καταστάσεις θεωρούνται ευκαιρίες για μάθηση (Avolio, Bass, & Jung 1999).

Μετασχηματιστική ηγεσία και ποιότητα εκπαίδευσης

Η σχέση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα Κίνητρα, την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ερευνητικά δεδομένα συνδέουν τη συγκεκριμένη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση της πεποίθησης ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι εξίσου ατομική και συλλογική υπόθεση. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αυξημένη διάθεση συμμετοχής σε συνεχή εργασιακή μάθηση. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης παρέχει, επίσης, εμπνευσμένη/εμπνευστική κινητοποίηση ενεργώντας ο ίδιος με ενθουσιασμό, υποστηρίζοντας το ομαδικό πνεύμα και δημιουργώντας μία συλλογική αίσθηση αποστολής προς ένα κοινό όραμα ενισχύοντας την προσπάθεια αλλά και την εργασιακή δέσμευση των υφισταμένων του (Yukl and Van Fleet, 1982, όπ. αναφ στο Hater & Bass,

1988). Οι οραματικές πτυχές της ηγεσίας υποστηρίζονται από δεξιότητες επικοινωνίας που κάνουν το όραμα κατανοητό, ακριβές, ισχυρό και ελκυστικό (Avolio et al., 1999). Ο Burns (1978) αποδίδει την έμπνευση που ασκούν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στους υφισταμένους τους, στην προσωπικότητά τους και τις ιδέες τις οποίες εκπροσωπούν.

Η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να συνδέεται, επίσης, με την ενίσχυση των εγγενών κινήτρων των υφισταμένων και την αύξηση της αυτο-εκτίμησής τους ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με τη μελέτη των Eyal και Roth (2011) οι υφιστάμενοι ενός μετασχηματιστικού ηγέτη εκφράζουν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση και εσωτερικεύουν τη σημαντικότητα των νέων εργασιακών μεθόδων, ενώ, σύμφωνα με προηγούμενη εργαστηριακή μελέτη των Howell and Frost (1989), οι υφιστάμενοι μετασχηματιστικών ηγετών εμφάνιζαν υψηλότερη απόδοση, πρότειναν περισσότερους τρόπους δράσης, βίωναν μικρότερη σύγκρουση ρόλων και δήλωναν πιο ικανοποιημένοι με τον ηγέτη. Ωστόσο, ο Gilmore και οι συνεργάτες του (2013) επαληθεύουν με την ερευνητική τους μελέτη ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν ασκούν καμία σημαντική επιρροή σε ήδη θετικά διακείμενους προς τον οργανισμό ή παρακινημένους εργαζομένους. Αυτή η παρατήρηση υποδηλώνει ότι ο αντίκτυπος της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να είναι ισχυρότερος ή ασθενέστερος ανάλογα με τη συνδυαστική επενέργεια δευτερευόντων χαρακτηριστικών και οργανωτικών πλαισίων.

Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκεται να επηρεάζει άμεσα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και συνδέεται με την αυξημένη κινητοποίησή τους να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας, να διερευνούν νέες θεωρίες μάθησης και διδακτικής μεθοδολογίας, να υιοθετούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Leithwood and Jantzi, 2006) και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση. Αποτελέσματα άλλων μελετών υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική εργασία, να βελτιώσει τις συνθήκες του σχολείου που αφορούν σε θέματα όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τη σχολική κουλτούρα, παράγοντες που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο (Leitwood & Sun, 2009; Sleegers, Geijsel, & van den Berg, 2002 όπ. αναφ. στο Mulford & Silins, 2003). Οι Eyal και Roth (2011) διαπιστώνουν στη μελέτη τους αρνητική σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ερμηνεύοντας το εύρημά τους ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ένα εργασιακό περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία συμβάλλει στην αντιμετώπιση

των αρνητικών εμπειριών ως περιστασιακής αποτυχίας και τις εμποδίζει να οδηγήσουν σε αισθήματα εξάντλησης και απώλεια ζωτικότητας.

Χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής ηγεσίας

Οι Bass και Riggio (2014) προτείνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μία διεύρυνση του μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας, διατυπώνοντας τη θέση ότι μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία συνιστούν δύο εννοιολογικά ανεξάρτητες, αλλά σχετικές διαστάσεις της ηγεσίας, ενώ ο Burns θεωρεί τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ως τα αντίθετα άκρα του συνεχούς της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Burns (1978), η κύρια διάκριση και το κεντρικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας βασίζεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους ή στο πώς οι ηγέτες επικαλούνται τις αξίες και τα συναισθήματα των υφισταμένων τους. Η συναλλακτική ηγεσία παρακινεί τους υφισταμένους επικαλούμενη το προσωπικό τους συμφέρον και βασίζεται στη σχέση ανταλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, η συναλλακτική ηγεσία συνιστά μία διαδικασία ανταλλαγών μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, η οποία στηρίζεται σε αμοιβές και παραχωρήσεις, εκ μέρους του ηγέτη, που αποσκοπούν στην ενίσχυση της συμμόρφωσης των υφισταμένων στους κανόνες και τις πολιτικές του οργανισμού και παρέχει τη βάση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας. Ένας συναλλακτικός ηγέτης είναι πιθανότερο να ακολουθεί διαδικασίες και κανόνες που υπάρχουν ήδη σε έναν οργανισμό (Bass and Avolio, 1994). Οι συναλλακτικές πρακτικές επικεντρώνονται στην αύξηση της ποσότητας ή της ποιότητας στην απόδοση των εργαζομένων, την αντικατάσταση ενός στόχου με άλλον, τη μετάβαση από τη μια δράση στην άλλη, τη μείωση της αντίστασης σε συγκεκριμένες ενέργειες ή την εφαρμογή αποφάσεων σε ένα συμφωνημένο πλαίσιο, χρησιμοποιώντας ανταμοιβές ή ακόμη και τιμωρώντας εκείνους που δεν εκπληρώνουν τους καθορισμένους στόχους. Επικεντρώνεται, θα λέγαμε, το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας, στην αντιμετώπιση αλλαγών πρώτης τάξης, καθώς επενεργεί άμεσα στη συμπεριφορά των υφισταμένων σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία στοχεύει σε αλλαγές ανώτερης τάξης, όπως είναι οι αλλαγές στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ανάγκες, οι οποίες ενέχουν έναν περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα, επιτυγχάνοντας ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης και αυτοπραγμάτωσης των εργαζομένων (Bass, 1990). Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας μπορεί να παράγει έναν αποτελεσματικό και παραγωγικό χώρο εργασίας, αλλά είναι περιορισμένη σε σύγκριση με τη μετασχηματιστική ηγεσία η οποία είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη με σκοπό την αλλαγή.

Ο Bass (1985, όπ. αναφ. στο Avolio et al., 1999) στο αρχικό του μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας προτείνει, εκτός από τις αμοιβές, μία ακόμη επιμέρους πρακτική της συναλλακτικής ηγεσίας, την κατ' εξαίρεση διαχείριση, η οποία συνιστά παρέμβαση του ηγέτη με διορθωτικό χαρακτήρα σε συμπεριφορές των υφισταμένων του που αποκλίνουν από τις προσδοκίες του. Σε μεταγενέστερη έρευνά τους, οι Hater and Bass (1988) προτείνουν μία επιπρόσθετη διάκριση της κατ' εξαίρεση διαχείρισης, σε ενεργητική και παθητική, η οποία καθορίζεται από τον χρόνο παρέμβασης του ηγέτη. Μία ενεργητική κατ' εξαίρεση διαχείριση αφορά την πρόβλεψη πιθανών αστοχιών και την έγκαιρη διορθωτική παρέμβαση του ηγέτη πριν τα οποιαδήποτε λάθη εξελιχθούν σε πρόβλημα. Αντίθετα, στην παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση ο ηγέτης δεν αναλαμβάνει δράση όσο οι παλιές μέθοδοι λειτουργούν και ενεργοποιείται καθυστερημένα μετά την εμφάνιση τω προβλημάτων.

Η σχέση της Συναλλακτικής ηγεσίας με τα Κίνητρα, την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν μία θετική συσχέτιση μεταξύ ανταμοιβής και εργασιακής απόδοσης και ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς επίσης, και της αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Bass and Avolio, 1994; Podsakoff et al., 1984) και αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας σε καταστάσεις κρίσης, οι οποίες προϋποθέτουν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης και καθορισμένα πλαίσια δράσης (Odumeru & Ifeanyi 2013). Η αποτελεσματικότητα όμως γενικότερα του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, επαφίεται και στον εμπλουτισμό του με στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας.

Υπάρχουν, ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι συναλλακτικές πρακτικές δημιουργούν συνθήκες που αντιβαίνουν στην καλλιέργεια της καινοτομίας (Gagné, & Deci, 2005), καθώς οι συναλλακτικές πρακτικές έχουν έναν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, κατά κύριο λόγο, και όχι στην υλοποίηση οραμάτων (Bass, 1990). Τόσο οι ηγέτες όσο και οι υφιστάμενοί τους προσπαθούν να αυξήσουν το κέρδος τους από τη συναλλαγή. Ως εκ τούτου, οι σχέσεις που προκύπτουν είναι επιφανειακές και βραχύβιες. Ο προσανατολισμός σε εξωτερικές αμοιβές παρεμποδίζει τον αυτο-καθορισμό των υφισταμένων, οι οποίοι εξοικειώνονται με τη δραστηριοποίησή τους σε ένα ελεγχτικό περιβάλλον και δεν αναπτύσσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Gagné & Deci, 2005), ενώ άλλα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν μία θετική συσχέτιση μεταξύ της ελεγχόμενης

κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μίας συναλλακτικής ηγεσίας, και της εργασιακής τους εξουθένωσης (Roth et al., 2007).

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραβλέψουμε αποτελέσματα ερευνών τα οποία δείχνουν ότι το στιλ ηγεσίας δεν επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα του Eres (2011) δεν εντοπίζεται κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών και στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και τα ευρήματα του Gallmeier (1992) αναφορικά με τη δημοκρατική και συναλλακτική ηγεσία και την επιρροή τους στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά μη Παρεμβατικής ηγεσίας (*laissez faire*)

Μέσα από τη διερεύνηση των δύο μορφών ηγεσίας, της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής, διαπιστώνεται συχνά ότι αυτές έρχονται σε αντίθεση με ένα τρίτο στιλ ηγεσίας, το οποίο ονομάζεται *laissez-faire*, μία αδιάφορη μορφή ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από την πλήρη αποχή του ηγέτη από τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης. Περιγράφεται ως παθητική ηγεσία από την οποία απουσιάζουν τόσο οι πρακτικές συναλλαγών και συμφωνιών όσο και οι προσπάθειες αναγνώρισης ή ικανοποίησης των αναγκών των υφισταμένων στους οποίους παρέχεται απόλυτη ελευθερία δράσης. Το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας δεν εμπίπτει στα χαρακτηριστικά ούτε της συναλλακτικής αλλά ούτε και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και βρίσκεται να συνδέεται αρνητικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα των εργαζομένων (Bass, 1990).

Ένα αποτελεσματικό στιλ ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994) το βέλτιστο προφίλ αποτελεσματικής ηγεσίας συνιστά έναν συνδυασμό των πρακτικών της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, κατά τον οποίο ο ηγέτης επιδεικνύει με μεγαλύτερη συχνότητα εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, εμπνευσμένη/εμπυχωτική παρακίνηση και διανοητική διέγερση προς τους υφισταμένους του, χρησιμοποιεί λιγότερο συχνά ανταμοιβές και παραχωρήσεις και ασκεί κατά σειρά φθίνουσας συχνότητας την ενεργητική κατ' εξαίρεση διαχείριση ακολουθούμενη από την παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση και τέλος τη συμπεριφορά μιας αδιάφορης ηγεσίας. Τόσο οι μετασχηματιστικοί ηγέτες όσο και οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι ηγέτες που παρεμβαίνουν ενεργά και προσπαθούν να αποτρέψουν προβλήματα, αν και χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτοί οι

δύο τύποι ηγεσίας έχουν ουσιαστικά τα ίδια αποτελέσματα (Silva & Mendis, 2017). Άλλωστε, η μετα-ανάλυση 39 μελετών έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας των ηγετών και όλων των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς, επίσης, και της πρακτικής της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στη χρήση ενδεχόμενης ανταμοιβής (Lowe, Kroeck, & Sivasubramanian, 1996; DeGroot, Kiker, & Cross, 2000; Eagly, Johannesen-Schmidt, & van Engen, 2003, όπ. αναφ. στο Silva & Mendis, 2017).

Ατομικές διαφορές ως προς τα στιλ ηγεσίας

Επιπλέον, σε συγκεκριμένες μελέτες που αφορούν το φύλο και την ηγεσία βρέθηκε ότι ηγεσία, όταν ασκείται από γυναίκες, μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική σε ένα ομαδικό περιβάλλον, όταν χρησιμοποιείται το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας (Appelbaum, Audet, & Miller 2003). Ο Alimo-Metcalf (1995) στηριζόμενος στα ευρήματα της έρευνάς του υποστήριξε ότι οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας είναι πιθανότερο να ασκήσουν μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ οι άντρες είναι περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν το συναλλακτικό στιλ ηγεσίας, εύρημα το οποίο επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Garstka, Andrew και Harris (2018) με μικρή, ωστόσο, διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ως προς το είδος της ηγεσίας που εφαρμόζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Silva και Mendis (2017) έδειξαν ότι οι γυναίκες ηγέτες έλαβαν υψηλότερες μέσες τιμές σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ιδιαίτερα στις υποκλίμακες που αποτιμούν το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και την εξιδανικευμένη επιρροή, σε σύγκριση με τους άνδρες ομολόγους τους. Αντίθετα, οι άνδρες ηγέτες έλαβαν υψηλότερες μέσες τιμές στις δύο υποκλίμακες της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορούν την ενεργητική και την παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση συγκριτικά με τις γυναίκες ομολόγους τους, οι οποίες έλαβαν υψηλότερες μέσες τιμές στην υποκλίμακα της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην παροχή ανταμοιβών. Η ερμηνεία των ευρημάτων που προτείνεται από τους ερευνητές αποδίδεται στην εκτίμηση ότι η επικοινωνία, η φροντίδα, η υποστήριξη και η προσοχή, ως ιδιότητες των συγκεκριμένων πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνιστούν ιδιότητες φυσικές για τις γυναίκες ηγέτες, καθώς συνάδουν με τον ρόλο του γυναικείου φύλου και το συμπέρασμα στο οποίο οδηγούνται είναι ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς και η πτυχή της ενδεχόμενης ανταμοιβής της συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να παρέχουν ένα ιδιαίτερα κατάλληλο πλαίσιο για την ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων των γυναικών (Shaked et al. 2019; Silva & Mendis, 2017). Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Meng, Berger, Gower, & Heyman, 2012 (όπ. αναφ. στο

Ingram, Garstka, & Harris, 2018) ελάχιστες μόνο διαφοροποιήσεις επεσήμαναν στα στιλ ηγεσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών στον χώρο των δημοσίων σχέσεων, ορίζοντας μία επιπλέον παράμετρο – το πεδίο όπου δραστηριοποιείται το άτομο- που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πριν κάποιος συναγάγει συμπεράσματα ως προς τις επιδράσεις του φύλου και ως προς το στιλ ηγεσίας που επιλέγεται.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου των εργαζομένων και της αντίδρασής τους στους μετασχηματιστικούς ηγέτες, βρέθηκε ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στο μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας συγκριτικά με τους άνδρες και να ανταποκρίνονται εντονότερα σ' αυτό. Οι γυναίκες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συγκριτικά με τους άνδρες ομολόγους τους, όταν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς μειώνονται, και υψηλότερα στη αντίθετη περίπτωση. Ως εκ τούτου, οι προσπάθειες για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών σε επόπτες και διευθυντές θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι πιθανό να έχουν πιο έντονο αντίκτυπο σε επαγγελματικούς τομείς και περιβάλλοντα με υψηλότερο αριθμό γυναικών, όπως συμβαίνει με ορισμένα τμήματα του κλάδου των υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση και η υγεία (Abelha, Carneiro, & Cavazotte, 2018).

Σχέσεις των διαφορετικών στιλ ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών τους με την εργασιακή συμπεριφορά των υφισταμένων τους

Μέσα από τη βιβλιογραφική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των πρακτικών των τριών προαναφερόμενων στιλ ηγεσίας με τις συμπεριφορές των υφισταμένων σε διαφορετικούς εργασιακούς χώρους (εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ναυτικό, νοσοκομεία κ.ά.) και σε χώρες με διαφορετικές πολιτιστικές αξίες (Η.Π.Α., Ν. Ζηλανδία, Ιαπωνία, Σαουδική Αραβία, Μ. Βρετανία, Ιταλία) προκύπτει ότι οι υφιστάμενοι τείνουν να συνεργάζονται περισσότερο με μετασχηματιστικούς παρά με συναλλακτικούς ηγέτες (Singer & Singer, 1989, όπ. αναφ. στο Macit, 2003), αναγνωρίζουν ως ποιοτικότερα τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας συγκριτικά με τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας (Taylor and Klafehn, 1995, όπ. αναφ. στο Macit, 2003), ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να ενισχύει τη Συναισθηματική Δέσμευση των υφισταμένων με το επάγγελμά τους (Bycio, et al., 1995; Koh et al., 1995, όπ. αναφ. στο Macit, 2003) και τη διάθεσή τους να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την αύξηση της απόδοσής τους (Yammarino and Bass, 1990, όπ. αναφ. στο Macit, 2003). Επιπλέον, οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως για παράδειγμα η εξιδανικευμένη επιρροή ή το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, καθώς και η χρήση ανταμοιβών βρέθηκαν να βελτιώνουν

θετικά και σημαντικά την ατομική απόδοση των υφισταμένων και να συσχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Avolio et al., 1999; Waldman, όπ.αναφ, στο Macit, 2003) αλλά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Tucker και των συνεργατών του (όπ.αναφ, στο Macit, 2003), η εργασιακή απόδοση και η Εργασιακή Ικανοποίηση των υφισταμένων, που βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με πρακτικές της συναλλακτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα με την ενδεχόμενη ανταμοιβή, αυξήθηκαν σημαντικά, όταν αυτή η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας συνδυάστηκε με πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Masi και Cooke (2000) ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της παρακίνησης των υφισταμένων, ενώ στην ίδια έρευνα αρνητική βρέθηκε η συσχέτιση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της εργασιακής δέσμευσης και αποδοτικότητας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Getz and Roy (2013) ως προς τις αντιλήψεις πανεπιστημιακών φοιτητών σχετικά με το στιλ ηγεσίας που προτιμούν, η οποία ανέδειξε τη σαφή προτίμηση των φοιτητών στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Όσον αφορά στην έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019), όπου διαπιστώνεται οριακή επικράτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας έναντι του συναλλακτικού, στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας ανάλογα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών (Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014; Δουγαλή, 2017; Νταφούλη, 2009, όπ.αναφ. στο Καλλιοντζή και Ιορδανίδη, 2019), και υπογραμμίζεται, αφενός η απουσία της παθητικής ηγεσίας και της αδιαφορίας ως χαρακτηριστικών των διευθυντών και αφετέρου η σταδιακή δημιουργία αλληλέγγυων σχολικών κοινοτήτων προσανατολισμένων στο κοινό όραμα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο εύρημα αποδίδεται στις συνθήκες που δημιούργησε η οικονομική ύφεση οι οποίες συνέβαλαν στην ευδοκίμηση των συνιστωσών του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Σε συμφωνία με την ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος βρίσκονται και τα αποτελέσματα άλλων μελετών που επισημαίνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επικρατεί σε δημόσιους οργανισμούς (Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996), σε γραφειοκρατικά, κατά κύριο λόγο, συστήματα (Antonakis, 2001), αλλά και σε περιόδους κρίσης αλλαγής και ανάπτυξης (Bass, 1998, όπ.αναφ στο Καλλιοντζή και Ιορδανίδη, 2019).

3 Οργανωσιακή Δέσμευση – Συναισθηματική Δέσμευση

Εννοιολογική διασαφήνιση-Η σημασία της Δέσμευσης στην εκπαίδευση

Η δέσμευση έχει επανειλημμένα αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία ως ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων σε οργανισμούς και συνιστά τον σύνδεσμό τους με τον οργανισμό (Meyer et al., 2002). Η δέσμευση των εργαζομένων στο επάγγελμά τους αναφέρεται στις προθέσεις τους να παραμείνουν μέρος ενός οργανισμού ως ενιαίου συνόλου και σύμφωνα με τον Best (1994) η δέσμευση αυτή παρακινεί τους εργαζόμενους σε ενέργειες που αποσκοπούν σε στόχους ηθικά αληθινούς και όχι προσωπικά ωφέλιμους. Ο Buchanan, 1974 (όπ. αναφ. στο Sabri, Ilyas & Amjad, 2013) όρισε την οργανωσιακή δέσμευση ως τον βαθμό της αίσθησης του ανήκειν στον οργανισμό και τη σημασία του ρόλου της στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Στη βιβλιογραφία διακρίνονται τέσσερις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης: η δέσμευση στο σχολείο, η δέσμευση στη διδασκαλία, η δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η δέσμευση στην ομάδα εργασίας. Η δέσμευση στο σχολείο αφορά στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών του εκπαιδευτικού και πέραν των προσωπικών του καθηκόντων, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι του σχολείου (Balay, 2007, όπ. αναφ. στο Cobanoglu, 2020). Η εθελοντική παραμονή στο σχολείο εκτός του υποχρεωτικού προγράμματος, και η επιπρόσθετη προσπάθεια για την επιτυχία του σχολείου συνιστούν ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς δέσμευσης στο σχολείο. Ενδεικτική συμπεριφορά δέσμευσης στη διδασκαλία συνιστά η αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται στις εργασιακές υποχρεώσεις και η μεταφορά των εργασιακών καθηκόντων στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου. Αντίστοιχα, η δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αφορά στην ταύτιση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του και η υιοθέτηση συμπεριφορών που ανταποκρίνονται στις εργασιακές νόρμες και επαγγελματικές αξίες του επαγγέλματος. Η δέσμευση με την ομάδα εργασίας αντανακλάται στη χαρούμενη διάθεση που εκδηλώνει ένας εκπαιδευτικός συνεργαζόμενος με συναδέλφους του με τους οποίους αισθάνεται να ταυτίζεται (Balay, 2007, όπ. αναφ. στο Cobanoglu, 2020). Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι Meyer και Allen (1991, 1997) εντόπισαν τρία κοινά στοιχεία στην εννοιολόγηση της δέσμευσης. Υποστηρίζουν ότι οι διάφοροι ορισμοί της δέσμευσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες. Ειδικότερα, οι Meyer και Allen (1991,

1997) προσδιορίζουν τη δέσμευση ως μια ψυχολογική κατάσταση που υπαγορεύει τις αποφάσεις των εργαζομένων να συνεχίσουν ή να διακόψουν τη συμμετοχή τους στον οργανισμό και διακρίνουν τρεις σημαντικές συνιστώσες της εργασιακής δέσμευσης: τη συναισθηματική, τη συνεχή και την κανονιστική. Η συναισθηματική δέσμευση καλύπτει τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι για τον οργανισμό και την εμπλοκή τους σ' αυτόν, ενώ η συνεχής δέσμευση αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα των εργαζομένων σχετικά με το κόστος, υλικό ή ψυχολογικό, της εγκατάλειψης της εργασίας. Η κανονιστική δέσμευση αφορά στα αισθήματα ευθύνης των εργαζομένων που υπαγορεύουν και την παραμονή τους στην εργασία. Σύμφωνα με τους Meyer & Allen (1997) η σημαντικότερη, ποιοτικότερη και πιο αναγκαία οργανωσιακή δέσμευση είναι η Συναισθηματική Δέσμευση, καθώς χαρακτηρίζεται ως φυσική παρόρμηση και γι' αυτόν τον λόγο συνδέεται με υψηλά ποσοστά παραγωγικότητας. Η Συναισθηματική Δέσμευση βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την απουσία από την εργασία, το άγχος και τη σύγκρουση ως αποτέλεσμα ασύμβατων συνθηκών μεταξύ οικογένειας και εργασίας. Η έρευνα ως προς τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη Συναισθηματική Δέσμευση των εργαζομένων εστιάζει στις δημογραφικές μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Ωστόσο, δεν προκύπτουν ούτε ισχυρές αλλά ούτε και συνεπείς σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης και των μεταβλητών αυτών.

Η επενέργεια της Συναισθηματικής Δέσμευσης στην εργασιακή συμπεριφορά

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών αποδίδει τα επίπεδα δέσμευσης των εργαζομένων στην οργανωσιακή κουλτούρα σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και την απόδοσή τους (Martins and Martins, 2003; Lok, Wang, Westwood, and Crawford, 2005; Yazdani and Yaghoubi, 2005, όπ. αναφ στο Sabri, Pyas & Amjad, 2013). Μάλιστα, ο Nystrom (1993) διαπίστωσε άμεση και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας και της δέσμευσης και επισημαίνει ότι οι εργαζόμενοι επιδεικνύουν μεγαλύτερη αφοσίωση στον οργανισμό, όταν επικρατεί ισχυρή θεσμική κουλτούρα. Η επικοινωνία, οι συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων, η παροχή δυνατοτήτων εργασιακής ανάπτυξης και η ειλικρινής ανατροφοδότησή τους, σε συνδυασμό με την παροχή αμοιβών, συνιστούν τις διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας οι οποίες συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή δέσμευση των εργαζομένων (Varona, 1996). Ειδικότερα, η έρευνα αναδεικνύει τη Συναισθηματική Δέσμευση ως τη σημαντικότερη διάσταση της δέσμευσης και επισημαίνεται ότι η ανταπόκριση των ηγετών στα αιτήματα μάθησης των εργαζομένων και η θετική ανατροφοδότηση της ανάληψης πρωτοβουλιών είναι τα χαρακτηριστικά της

οργανωσιακής κουλτούρας που συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με την αύξηση του επιπέδου της συναισθηματικής δέσμευσης των εργαζομένων (Sabri, Ilyas & Amjad, 2013).

Η έρευνα έχει δείξει με συνέπεια ότι οι αφοσιωμένοι υπάλληλοι υιοθετούν τη στοχοθεσία του οργανισμού στον οποίο απασχολούνται, εργάζονται με μεγαλύτερη συνέπεια για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, επιδεικνύουν μεγαλύτερη συμμόρφωση στους κανονισμούς του οργανισμού και δέσμευση στις οργανωσιακές αποφάσεις, μειώνοντας στο ελάχιστο τις πιθανότητες αποχώρησης από αυτόν (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Somech & Bogler, 2002). Η δέσμευση των εργαζομένων μπορεί να καθορίζεται από συναισθηματικούς ή ηθικούς παράγοντες ή να αποτελεί αποτέλεσμα υπολογισμού του ψυχολογικού ή υλικού κόστους που συνεπάγεται η αποχώρηση από τον εργασιακό χώρο. Η έρευνα αναδεικνύει τη σύνδεση μιας ισχυρής συναισθηματικής δέσμευσης με την υψηλότερη αποδοτικότητα των εργαζομένων, την ομαδική εργασία, την ικανοποίηση από την εργασία, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη διαφάνεια, την αφοσίωση στο καθήκον, τη μείωση διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων, αλλά και τον περιορισμό αδικαιολόγητων απουσιών τους από την εργασία (Peretomode & Bello, 2018). Υψηλή είναι και η συσχέτιση που διαπιστώνεται μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων με την εργασιακή τους ικανοποίηση και την ενδυνάμωσή τους (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002). Αντιθέτως η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό άγχος, την εργασιακή εξουθένωση και την αντιπαραγωγική συμπεριφορά (Peretomode & Bello, 2018).

Η Συναισθηματική Δέσμευση στην εκπαίδευση

Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης η υψηλή Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον θεωρείται μία σημαντική μεταβλητή, η οποία επηρεάζει την ποιότητα της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους και συνοδεύεται αντίστοιχα από πίστη και αφοσίωση στον επαγγελματικό τους χώρο (Australian Association of Education (AARE), 2004). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν πραγματικά να είναι στο σχολείο, εφόσον τους αρέσει, και νιώθουν άνετα και ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με την έρευνα της Dannetta (2002), η Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέεται και με υψηλότερο βαθμό αφοσίωσης προς τους μαθητές τους, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο ή τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που ενδεχομένως

αντιμετωπίζουν, ενώ τα ευρήματα των Malik και Rani, (2013, όπ.αναφ στο Peretomod και Bello, 2018) υποδεικνύουν ότι η δέσμευση μπορεί επίσης να είναι βασική πηγή κινήτρων, ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μελέτης της Nagar (2012), σύμφωνα με τα οποία, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μεγαλύτερη δέσμευση προς τον οργανισμό αποδεικνύονται περισσότερο αυτοπαρακινούμενοι και αποδοτικότεροι σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που είναι λιγότερο αφοσιωμένοι. Είναι, επομένως, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται μέρος του οργανισμού στον οποίο υπηρετεί, καθώς η δέσμευση αυτή επενεργεί θετικά στην αποτελεσματικότητά του και κατ' επέκταση και στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών του δημιουργώντας επιτυχώς τις προϋποθέσεις για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη κινήτρων και την ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και επικεντρώνονται στην αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, στην ηθική υποστήριξη του εκπαιδευτικού και στη διασφάλιση της προστασίας του από εξωτερικούς παράγοντες ως τα χαρακτηριστικά εκείνα της ηγεσίας τα οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό (Tsui & Cheng, 1999)

Σχέσεις μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και της Συναισθηματικής Δέσμευσης

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν και μπορούν να προβλέψουν την οργανωσιακή δέσμευση η έρευνα ανέδειξε και το στιλ ηγεσίας που εφαρμόζεται σε έναν οργανισμό. Η μελέτη των Decottis και Summers (1987, όπ.αναφ. στο Eleswed & Mohammed, 2013) έδειξε ότι η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζεται από το είδος της ηγεσίας που ασκείται στον οργανισμό και τις δυνατότητες επικοινωνίας. Ειδικότερα, ο Koorman (1991, όπ. αναφ στο Eleswed & Mohammed, 2013) διαπίστωσε ότι οι εργαζόμενοι στους οποίους άρεσε το στιλ ηγεσίας που εφαρμοζόταν στον οργανισμό ανέφεραν και υψηλότερο βαθμό αρέσκειας προς αυτόν. Οι εργαζόμενοι φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι στους οργανισμούς τους, είναι πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και αποδοτικότεροι, όταν εργάζονται υπό την επίβλεψη ηγετών που υιοθετούν συμβουλευτική ή συμμετοχική ηγετική συμπεριφορά (Yousef, 2000). Ειδικότερα τα αποτελέσματα της έρευνας του Chen (2002) αναδεικνύουν το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, τη διανοητική διέγερση και την εξιδανικευμένη επιρροή ως τις διαστάσεις εκείνες της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι οποίες παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση με τη δέσμευση των εργαζομένων, υπογραμμίζοντας τη μεγαλύτερη συσχέτιση του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας με τη δέσμευση, συγκριτικά με άλλα στιλ ηγεσίας. Αντιθέτως, η έρευνα του Lee (2005) έδειξε

ότι τόσο η μετασχηματιστική όσο και η συναλλακτική ηγεσία παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό, ωστόσο, υπογράμμισε ότι, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά τόσο με τη συναισθηματική όσο και με την κανονιστική δέσμευση των εργαζομένων, η συναλλακτική ηγεσία βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά αποκλειστικά με τη συναισθηματική τους δέσμευση. Σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εργαζομένων, σε αντίθεση με τη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία η οποία παρουσίασε αρνητική συσχέτιση τόσο με την Εργασιακή Ικανοποίηση όσο και με τη δέσμευση των εργαζομένων (Erkutlu, 2008). Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και από τις έρευνες των McGuire και Kennerly (2006) και Walumbwa et al. (2005), τα οποία ανέδειξαν τη θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη Δέσμευση των εργαζομένων, επικυρώνοντας το συμπέρασμα ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας ενισχύει τα επίπεδα δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό. Μάλιστα η Συναισθηματική Δέσμευση βρέθηκε να επενεργεί θετικότερα στην αποδοτικότητα των εργαζομένων συγκριτικά με το επίπεδο επιρροής, τόσο της εγγενούς, όσο και της εξωγενούς εργασιακής ικανοποίησης.

Σχέσεις των Μοντέλων Ηγεσίας και της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει διεξαχθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι επιδράσεις των στιλ ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεάζεται σημαντικά από τη συμπεριφορά των διευθυντών, ενώ όσον αφορά στη διοίκηση του σχολείου, το στιλ ηγεσίας βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά τους συναισθηματικούς δεσμούς των εκπαιδευτικών με τον οργανισμό (Dogan & Aslan, 2016). Η έρευνα των Heidmets και Liik (2014) έδειξε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων οι οποίοι εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας ενισχύουν τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών τους στη σχολική μονάδα όπου και καταγράφονται μικρότερα ποσοστά εργασιακής εξουθένωσης και παραιτήσεων των εκπαιδευτικών (Heidmets & Liik, 2014). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και των διευθυντών της σχολικής μονάδας είναι σημαντική προϋπόθεση για την ανάδυση αισθημάτων δέσμευσης προς τον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα περιβάλλον όπου εφαρμόζεται μετασχηματιστικό ή διδακτικό στιλ ηγεσίας αναφέρουν μεγαλύτερη δέσμευση (Kaya & Selvitopu, 2017), ενώ μεγάλος είναι

ο αριθμός των ερευνών που ανέδειξε μία θετική, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης (Akan and Yalçın, 2015; Okçu, 2011, όπ. αναφ στο Kirkiç & Balci, 2021). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Cemaloğlu, Sezgin και Kilinç (2012) αναδεικνύουν μία μόνο διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή, ως προβλεπτικό παράγοντα της κανονιστικής δέσμευσης των εργαζομένων και μόνον την εμψυχωτική παρακίνηση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον ως προβλεπτικούς παράγοντες της συναισθηματικής δέσμευσης των εργαζομένων. Το γεγονός ότι η εμψυχωτική παρακίνηση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον προβλέπουν τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών υποδηλώνει μία ενδεχόμενη επιθυμία των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αρχές και ανάγκες από τους διευθυντές τους. Αντιθέτως, η συναλλακτική ηγεσία βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ το παθητικό στιλ ηγεσίας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, την Εργασιακή Ικανοποίηση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (Rowold & Scholtz, 2009). Οι Liu and Watson (2020) βρήκαν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ενισχύει την οργανωσιακή τους δέσμευση. Ως εκ τούτου, μία υποστηρικτική ηγεσία που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους διαδικασίες μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Kirkiç & Balci, 2021). Η ηγεσία του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα δέσμευσης. Διευθυντές που παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και δίνουν προσοχή στη φωνή των εκπαιδευτικών τους μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Συναισθηματική Δέσμευση και Εργασιακή Ικανοποίηση

Πολλές έρευνες, κατέδειξαν ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της Συναισθηματικής Δέσμευσης, αλλά υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν και το αντίστροφο. Όταν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από το επάγγελμά του εκδηλώνει μεγαλύτερη δέσμευση στον οργανισμό και αντίστροφα (Knoop, 1995; Young, Worchel & Woehr, 1998; Testa, 2001). Έτσι όταν αυξάνονται οι παράγοντες που δημιουργούν την Εργασιακή Ικανοποίηση αντίστοιχα αυξάνεται και η Συναισθηματική Δέσμευση των εργαζομένων και μάλιστα διαπιστώνεται εντονότερη σχέση μεταξύ της εγγενούς εργασιακής ικανοποίησης και της συναισθηματικής δέσμευσης σε σύγκριση με την εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση (Aydogdu & Asikgil,

2011). Είναι σημαντικό, επομένως, για τους διευθυντές να γνωρίζουν πώς οι ανταμοιβές και τα κίνητρα συνδέονται με αποτελέσματα όπως η ικανοποίηση και η δέσμευση. Για παράδειγμα, εάν η ικανοποίηση είναι καθοριστικός παράγοντας της δέσμευσης, μπορεί να είναι δυνατό να επηρεαστεί έμμεσα η δέσμευση μέσω μιας στρατηγικής που αυξάνει την ικανοποίηση.

Ατομικές διαφορές και Οργανωσιακή Δέσμευση

Ο Meyer και οι συνεργάτες του (2002) βρήκαν ότι η δέσμευση συσχετίζεται θετικά με δημογραφικές μεταβλητές, όπως η ηλικία και η εργασιακή προϋπηρεσία. Ο Benkhoff (1997, όπ. αναφ στο Eleswed & Mohammed, 2013) διαπίστωσε ότι η εργασιακή ανέλιξη του εργαζομένου, η κατάκτηση μίας υψηλόβαθμης θέσης στον οργανισμό αυξάνει και τη δέσμευσή του στον οργανισμό. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, ενός μεγάλου αριθμού μελετών δείχνουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν τη δέσμευση (Balfour & Wechsler, 1996).

Δέσμευση και Φύλο

Εξίσου αντιφατικά είναι και τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στις διαφορές φύλου ως προς τη δέσμευση των εργαζομένων. Υπάρχει ένας αριθμός ερευνών (Angle and Perry, 1981; Mathieu and Zajac, 1990, όπ. αναφ. στο Yahaya & Ebrahim, 2015), ο οποίος παρουσιάζει τις γυναίκες να επιδεικνύουν μεγαλύτερη δέσμευση από τους άνδρες, ανάλογος με τον αριθμό των ερευνών (Aydin, Sarier, & Uysal, 2011) που αναδεικνύουν τους άνδρες εργαζόμενους ως αυτούς που επιδεικνύουν μεγαλύτερα επίπεδα δέσμευσης από τις γυναίκες ομολόγους τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών δεν επισημαίνει το φύλο ως προβλεπτικό παράγοντα της δέσμευσης (Al-Ajmi, 2006; Joiner & Bakalis, 2006, όπ. αναφ. στο Yahaya & Ebrahim, 2015).

Δέσμευση και Ηλικία

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα ερευνών όσον αφορά στη συσχέτιση μεταξύ δέσμευσης και ηλικίας. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει τη δέσμευση των εργαζομένων (Chughtai and Zafar, 2006; Iqbal et al., 2011, όπ. αναφ στο Yahaya & Ebrahim, 2015), ενώ άλλες έρευνες υπογραμμίζουν μία θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών υποδεικνύοντας ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι αναφέρουν μεγαλύτερη δέσμευση συγκριτικά με τους νεότερους ομολόγους τους (Cho & Mor Barak, 2008; Mathieu & Zajac, 1990;

Rowden, 2000, όπ.αναφ στο Yahaya & Ebrahim, 2015). Σε αντιδιαστολή η έρευνα των Goulet και Frank (2002, όπ. αναφ στο Yahaya & Ebrahim, 2015), ανέδειξε μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ ηλικίας και δέσμευσης με τη δέσμευση να μειώνεται καθώς αυξάνεται το όριο ηλικίας.

Δέσμευση και Διδακτική εμπειρία

Όσον αφορά στην επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στη δέσμευση των εργαζομένων, η έρευνα δείχνει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα χρόνια εργασίας νοούνται ως μία μορφή προσωπικής επένδυσης του εργαζομένου προς τον οργανισμό. Όσο, επομένως, αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας, αναλόγως αυξάνεται η δέσμευση και η αίσθηση ευθύνης που αισθάνεται ο εργαζόμενος απέναντι στον οργανισμό (Meyer and Allen, 1997; Meyer et al., 2002). Ωστόσο και σ' αυτήν την περίπτωση θα επισημάνουμε ότι υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών τα οποία δεν επιβεβαιώνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας ως προβλεπτικό παράγοντα της δέσμευσης των εργαζομένων (Balfour & Wechsler, 1996).

4 Εργασιακή Ικανοποίηση

Εννοιολογική προσέγγιση

Η Εργασιακή Ικανοποίηση συνιστά μία πολύ-διερευνημένη έννοια. Ένας βασικός λόγος για το διαρκές ερευνητικό ενδιαφέρον για την Εργασιακή Ικανοποίηση συνιστά το γεγονός ότι θετικές και αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία μπορεί να έχουν ισχυρές επιπτώσεις σε πολλές μορφές οργανωσιακής συμπεριφοράς (Wilson & Rosenfeld, 1990, όπ. αναφ. στο Koustelios, 2001). Η Εργασιακή Ικανοποίηση είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που μπορεί να έχει διαφορετική σημασία για διαφορετικούς ανθρώπους. Αντανακλά τη στάση των εργαζομένων σε σχέση με τις διάφορες πτυχές μιας εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των ανταμοιβών (μισθών και παροχών), των ευκαιριών ανάπτυξης (προγραμμάτων ανάπτυξης, ευκαιριών προαγωγής), των εργασιακών σχέσεων (εποπτών και συναδέλφων), τις φυσικές συνθήκες εργασίας (ασφάλειας και άνεσης στην εργασία) και τη φύση της εργασίας αυτής καθεαυτήν (Porter & McLaughlin, 2006). Συνδέεται συνήθως με τα κίνητρα, αλλά η φύση αυτής της σχέσης δεν είναι απολύτως ξεκάθαρη. Μπορούμε, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι η ικανοποίηση δεν ταυτίζεται με το κίνητρο, είναι περισσότερο μια στάση, μια εσωτερική κατάσταση. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να συσχετιστεί με ένα προσωπικό αίσθημα επιτυχίας, είτε ποσοτικό είτε ποιοτικό. Στον ορισμό του Herzberg (1935, όπ. αναφ στο Aziri, 2011), αν και η Εργασιακή Ικανοποίηση παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα επιρροής ενός συνδυασμού ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, έχει μία περισσότερο εσωτερική διάσταση, εφόσον δεν είναι τόσο οι εξωτερικοί παράγοντες που την καθορίζουν, όσο ο τρόπος με τον οποίο αισθάνεται ο εργαζόμενος. Δύο επιπλέον στοιχεία, σύμφωνα με τις ερευνητικές μελέτες, σχετίζονται με την Εργασιακή Ικανοποίηση. Η άνεση στον χώρο εργασίας και η επαγγελματική ολοκλήρωση. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στο πόσο ικανοποιητικές είναι οι εργασιακές συνθήκες και καταστάσεις για ένα άτομο, ενώ το δεύτερο στοιχείο αναφέρεται στην έκταση της ικανοποίησης ενός εργαζομένου από προσωπικά επιτεύγματα σε ουσιώδεις πτυχές του επαγγέλματος (Evans, 1997) ή σύμφωνα με τη διατύπωση άλλων ερευνητών, η Εργασιακή Ικανοποίηση ενέχει δύο διακριτές διαστάσεις, μία εσωτερική και μία εξωτερική. Η πρώτη αντιπροσωπεύει ψυχολογικά προσανατολισμένες σκέψεις, όπως η έννοια της αυτο-εκπλήρωσης, η οποία σχετίζεται με το πόσο καλά εκτελείται η εργασία, ενώ η δεύτερη αντανακλά τις κοινωνικά

προσανατολισμένες πτυχές της, οι οποίες αφορούν, κατά κύριο λόγο, τις συνθήκες εργασίας, όπως η ασφάλεια στην εργασία ή οι κοινωνικές πτυχές της εργασίας (Evans, 1997; Baron, Byrne, & Branscombe, 2006; Bhal & Ansari, 1996).

Το ανθρώπινο δυναμικό στο πλαίσιο κάθε οργανισμού συνιστά έναν από τους κύριους παράγοντες για την επίτευξη «ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος» και επιδρά στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Απαιτείται συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων και των αλλαγών που μπορούν να εγγυηθούν τη βελτιστοποίηση του κάθε οργανισμού. Ως εκ τούτου, η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων είναι σημαντική σε κάθε οργανωσιακό πλαίσιο (Adnan & Mubarak, 2010).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση

Η Εργασιακή Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι η ικανοποίηση που απορρέει από τη διδασκαλία και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σχέση μεταξύ των επιθυμιών του και της προσφοράς του (Ζεμπύλας & Παπαναστασίου, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες και αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, συγκεκριμένες πτυχές των θέσεων εργασίας και παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Οι συνθήκες δουλειάς, οι οικονομικές απολαβές, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι στάσεις και απαιτήσεις των γονέων κ.ά., είναι παράγοντες που ενδημούν στο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου δύνανται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, και εν πολλοίς να καθορίζουν το βαθμό εργασιακής ικανοποίησής τους (Κάντας, 2009).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζει ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με εσωτερικά, κυρίως, κίνητρα, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών κι η αυτο-ανάπτυξή τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου, 2020; Van den Berg, 2002). Σύμφωνα με τον Bieri (2006), παράγοντες που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας και τη φύση των εργασιακών καθηκόντων, αποτελούν την εγγενή Εργασιακή Ικανοποίηση.

Υπάρχουν, ωστόσο, και δεδομένα ερευνών τα οποία υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στα εξωτερικά κίνητρα, όπως ο μισθός, το ωράριο εργασίας, ο χρόνος διακοπών, η συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων, αλλά και οι δυνατότητες

προαγωγής, η ποικιλία στα εργασιακά καθήκοντα, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων σε ανάλογες εργασίες (O'Reilly & Caldwell, όπ. Αναφ. στο Eleswed & Mohammed, 2013) και την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir, 2012; Πετρίλη, 2007; Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Η έρευνα των Dinham και Scott (2000, όπ. Αναφ. στο Koustelios, 2001) σε δείγμα 2000 εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία έδειξε ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις εγγενείς πτυχές της εργασίας τους, όπως είναι οι επιδόσεις των μαθητών τους, οι σχέσεις με τους μαθητές τους, το υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, οι δυνατότητες εργασιακής ανάπτυξης, ενώ η απαρésκεια που ανέφεραν φάνηκε να συνδέεται με τις εξωγενείς πτυχές της εργασίας τους, όπως η περιορισμένη συμμετοχή και επιρροή στις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Οι πτυχές του επαγγέλματος που συνδέονται με την υψηλότερη ικανοποίηση, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, η παροχή κινήτρων, ο τρόπος διεύθυνσης και εποπτείας από τις προϊστάμενες αρχές, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι συνθήκες εργασίας, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Bieri, 2006). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ελέγχου των εκπαιδευτικών πρακτικών που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους αναδεικνύονται σύμφωνα και με την έρευνα του Stearns και των συνεργατών του ως προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης (Stearns, Banerjee, Moller, & Mickelson, 2015).

Και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Agrim, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους, όταν αντιλαμβάνονται τον διευθυντή τους ως κάποιον που μοιράζεται πληροφορίες με άλλους, εκχωρεί εξουσία και διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας μαζί τους. Οι Morris και Sherman (1981, όπ. αναφ. στο Nguni, Slegers, & Denessen, 2006) υπέδειξαν ότι η ισχυρή ηγεσία αναδεικνύεται ως ένας σταθερός παράγοντας που επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές των σχολείων συμβάλλει στην εργασιακή τους ικανοποίηση, η οποία βρέθηκε να ενισχύει τη διάθεση συνεργασίας με τους συναδέλφους και συνεισφέρει στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα, από τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η αμοιβή και η αναγνώριση ήταν αυτοί που συγκέντρωσαν τις χαμηλότερες μέσες τιμές, αν και αντιστοιχούν στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα της απάντησης «αρκετά»,

(Baluyos, Rivera, & Baluyos, 2019). Συμπληρωματικά, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) κατέδειξε ότι το στιλ ηγεσίας που υιοθετείται από τη διεύθυνση του σχολείου, τα περιθώρια συμμετοχής που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών συσχετίζονται θετικά με την Εργασιακή τους Ικανοποίηση.

Και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ της ηγεσίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών βρέθηκε σύμφωνα με τους Kouzes και Posner (2010) να συντείνει στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Μία ποιοτική επικοινωνία λειτουργεί υποστηρικτικά, ιδιαίτερα όταν διέπεται από ενθάρρυνση, ενδυνάμωση και ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2014, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου 2020) και συγκαταλέγεται στους παράγοντες που συνεπικουρούν στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Johnson, Kraft, και Papay (2012), η οποία επιβεβαίωσε ότι, μεταξύ των κατηγοριών των εργασιακών συνθηκών που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικού χαρακτήρα ήταν αυτές με την ισχυρότερη επενέργεια. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογική υποστήριξη, το είδος ηγεσίας που εφαρμόζεται από τον διευθυντή και η σχολική κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού συγκέντρωναν σχεδόν διπλάσιες αναφορές συγκριτικά με τους σχολικούς υλικούς πόρους ως μέρος των εργασιακών συνθηκών που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ομοίως, εκπαιδευτικοί, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 642 σχολεία της Φιλανδίας, οι οποίοι αξιολόγησαν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τη συμπεριφορά των μαθητών τους με υψηλότερη βαθμολογία, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στο τέλος του σχολικού έτους σε σύγκριση με συνάδελφους τους που έδωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στα αντίστοιχα πεδία (Malinen & Savolainen, 2016).

Ερευνητικά δεδομένα σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση απορρέει από τη ίδια τη φύση του επαγγέλματος και την εποπτεία που έχουν, ενώ είναι οι εργασιακές συνθήκες ο παράγοντας ο οποίος συνδέεται, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, με τον μικρότερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης. Οι δυνατότητες προαγωγής και η μισθολογική επάρκεια είναι οι παράγοντες που αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα ως αυτοί που συνδέονται με τον μεγαλύτερο βαθμό απαρésκειάς τους (Koustelios, 2001).

Οι πτυχές του επαγγέλματος που συνδέονται με τη χαμηλότερη ικανοποίηση σύμφωνα με την έρευνα του Bieri, φαίνεται να είναι οι απαιτήσεις των γονέων, οι οικονομικές

απολαβές και το ζήτημα της αξιολόγησης. Χαμηλό βαθμό ικανοποίησης βρέθηκαν να αναφέρουν εκπαιδευτικοί και ως προς την εργασιακή τους προοπτική και το κοινωνικό κύρος (κοινωνικό γόητρο) που αποδίδεται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Bieri, 2006).

Η σημασία της Εργασιακής Ικανοποίησης στην αποδοτικότητα των εργαζομένων

Ο βαθμός ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία προβάλλεται στο έργο τους, και, όπως επισημαίνουν έρευνες, επιδρά στην παραγωγικότητα (Μακρή-Μπότσαρη & Μαρσαγγούρας 2003), ενώ συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigareli, 1996). Η Εργασιακή Ικανοποίηση παίζει ουσιαστικό ρόλο στη συνολική δέσμευση των εκπαιδευτικών και την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού. Το αίσθημα χαράς ή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό επηρεάζει τη συνολική διαδικασία εκτέλεσης της δουλειάς τους, συμβάλλοντας έτσι στη σχολική επιτυχία στο σύνολό της (Baluyos, Rivera, & Baluyos, 2019). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο επιρρεπείς στο στρες και την εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι η αυξημένη Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και στη θετική διάθεση και ευημερία των μαθητών τους (Collie, Sharpa, & Perry, 2012), ενώ οι ίδιοι προσφέρουν υψηλότερη διδακτική ποιότητα και καλύτερη μαθησιακή υποστήριξη στους μαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την ερευνητική μελέτη των Nazim και Mahmood, η οποία έδειξε ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με μεγαλύτερη διδακτική αποτελεσματικότητα, με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, τη βελτιστοποίηση του σχολικού κλίματος, ενώ βρέθηκε να επενεργεί αποτρεπτικά και στην εργασιακή τους εξουθένωση (Nazim & Mahmood, 2018). Σε διεθνές πλαίσιο, μέσα από μια διεθνή μελέτη του Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2013) σχολικών περιβαλλόντων μάθησης και των συνθηκών εργασίας σε 35 χώρες διαπιστώθηκε ότι η πειθαρχία των μαθητών και η συνεργασία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν θετικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες (Sims, 2017).

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, σύμφωνα με τα οποία η υψηλή παραγωγικότητα των εργαζομένων δεν συσχετίζεται άμεσα και ισχυρά με την εργασιακή τους ικανοποίηση, αντίθετα αποδίδεται σε άλλες διαμεσολαβούσες μεταβλητές η πιο σημαντική από τις οποίες φαίνεται να είναι η ανταμοιβή. Εάν οι άνθρωποι λαμβάνουν ανταμοιβές που πιστεύουν ότι είναι δίκαιες, νιώθουν ικανοποιημένοι και αυτό είναι

πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα μία μεγαλύτερη προσπάθεια απόδοσης. Επίσης, άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση μπορεί να μην οδηγεί απαραίτητα σε βελτίωση της ατομικής αποδοτικότητας, αλλά να οδηγεί σε βελτιώσεις σε επίπεδο τμήματος και οργανισμού (Luthans, 1998, όπ. αναφ. στο Aziri, 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Vanderberg και Lance (1992, όπ. αναφ. στο Aziri, 2011) συνδέουν τον υψηλό βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης με αντίστοιχα υψηλό επίπεδο αφοσίωσης των εργαζομένων, εύρημα το οποίο υποστηρίζεται και από την έρευνα των Blömeke, Houang, Hsieh και Wang (2017), όπου υποστηρίζεται ότι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση. Γενικότερα, τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία μπορεί να είναι σημάδι καλής συναισθηματικής και ψυχικής κατάστασης των εργαζομένων.

Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης αναδεικνύεται ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι αναστέλλει πολλές αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από την εργασιακή απarέσκεια, όπως είναι η έλλειψη αφοσίωσης στον οργανισμό ή η αυξημένη απουσία από τον εργασιακό χώρο ή ακόμη και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος, οι οποίες επενεργούν αρνητικά στη συνολική σχολική επίδοση. Όταν υπάρχει, η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, όπως η Συναισθηματική Δέσμευση, η αποτελεσματική απόδοση, η επαγγελματική ολοκλήρωση και η γενική ικανοποίηση από τη ζωή.

Στιλ ηγεσίας και Εργασιακή Ικανοποίηση Μετασχηματιστική ηγεσία και Εργασιακή Ικανοποίηση

Η Εργασιακή Ικανοποίηση είναι ένας σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας για τη μελέτη ενός οργανισμού, καθώς η ικανοποίηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά και τη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Εμπειρικές μελέτες, έχουν δείξει ότι η ηγετική συμπεριφορά έχει μια βαθιά και σταθερή επιρροή στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει βρεθεί να ενισχύει σε σημαντικότερο βαθμό την ικανοποίηση των εργαζομένων που απορρέει από την αίσθηση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα ικανοποίησης που επιτυγχάνονται με τη συναλλακτική ηγεσία (Bass & Avolio, 1994). Οι Doherty και Danylchuk (1996) υποστηρίζουν τη μεγάλη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, επειδή η μετασχηματιστική ηγεσία συντείνει στην αύξηση της ικανοποίησης και της δέσμευσης του προσωπικού δίνοντας ώθηση και παρέχοντας όραμα στους εργαζομένους. Αντίστοιχα, η έρευνα του Maeroff (1988, όπ.

αναφ. στο Nguni, Slegers, & Denessen, 2006) έδειξε ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης του Bogler (2001) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, τα οποία επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μεταγενέστερα, τα αποτελέσματα της έρευνας της Saleem (2014), αναδεικνύουν τη θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να προκαλέσει αλλαγές στην ψυχολογική κατάσταση των μελών του οργανισμού εμπνέοντας και παρακινώντας τους εργαζομένους με τη συμπεριφορά του.

Ειδικότερα, από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η διανοητική διέγερση βρέθηκαν να προβλέπουν θετικά την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο εύρημα, φαίνεται ότι, όταν ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ως μέντορας των εκπαιδευτικών, δίνοντας προσοχή στην εργασιακή τους ευημερία, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, βρέθηκε να ασκεί πολύ ασθενή και ασήμαντη επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση στην ερευνητική μελέτη του Nguni και των συνεργατών του (2006), εύρημα το οποίο αποδόθηκε στον λειτουργικό ρόλο της διάστασης αυτής ως «υποστηρικτικής» σε επίπεδο εκδήλωσης σεβασμού και εκτίμησης εκ μέρους του ηγέτη προς τον εργαζόμενο και όχι τόσο σε επίπεδο καθοδήγησης. Αυτή η μορφή εκδήλωσης ενδιαφέροντος βρέθηκε να έχει περιορισμένη μόνο επίδραση στην κινητοποίηση και Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα και με παλαιότερες έρευνες (Geijsel et al., 2003). Η διανοητική διέγερση, επίσης, βρέθηκε να ασκεί ασθενή μόνο επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ σε προγενέστερη έρευνα η ίδια διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Podsakoff et al., 1990, όπ. αναφ. στο Nguni et al., 2006). Αν και η διανοητική διέγερση μπορεί να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα, είναι πιθανό βραχυπρόθεσμα, οι ηγέτες που προτρέπουν ή παροτρύνουν συνεχώς τους υφισταμένους τους να αναζητούν νέες και καλύτερες μεθόδους για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητάς τους να δημιουργούν ασαφείς εντυπώσεις, σύγχυση ή άλλες μορφές άγχους στη σκέψη των υφισταμένων τους. Μία άλλη ερμηνεία που δίνεται από τους Avolio and Bass (1994) για τη λειτουργικότητα της διανοητικής

διέγερσης και την επενέργειά της στους εργαζομένους, αφορά στη «γνωστική επανεκτίμηση των τρεχουσών συνθηκών» που προκαλεί, η οποία ανατρέπει, ενδεχομένως, την «αυτο-εικόνα» ενός ατόμου, θέτοντας σε αμφισβήτηση «παλιότερες» αντιλήψεις και στάσεις. Ως εκ τούτου, η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται δυσάρεστη και οι ηγέτες που εκδηλώνουν συνεχώς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά να γίνονται εντέλει αποδέκτες λιγότερης εμπιστοσύνης, επειδή θεωρούνται προβλέψιμοι επενεργώντας εν τέλει αρνητικά και στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συναλλακτική ηγεσία – Μη Παρεμβατική ηγεσία και Εργασιακή Ικανοποίηση

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων της Συναλλακτικής ηγεσίας, Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή και Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό, με την Εργασιακή Ικανοποίηση. Αντιθέτως, αρνητική βρέθηκε να είναι η συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της Συναλλακτικής ηγεσίας Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό και της μη Παρεμβατικής ηγεσίας (laissez faire) με την Εργασιακή Ικανοποίηση από την εργασία. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος μπορεί να αποτελεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των συναλλακτικών ηγετών για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων μέσω της παροχής ανταμοιβών ή τιμωριών και όχι τόσο η παροχή κινήτρων στα μέλη του οργανισμού (Saleem, 2014). Σε μερική αντίθεση με τα ευρήματα αυτά βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Nguni και των συνεργατών του (2006), σύμφωνα με τα οποία η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό βρέθηκε να ασκεί ασθενή, αλλά θετική επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η μη Παρεμβατική ηγεσία δεν βρέθηκε να ασκεί οποιαδήποτε επιρροή, θετική ή αρνητική, στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια μελέτη τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η ομάδα των μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας είχε ισχυρές έως μέτριες θετικές επιδράσεις στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αν και η Συναλλακτική και η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες, η ομάδα των παραγόντων-διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να έχει ισχυρότερη θετική επιρροή στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων συγκριτικά με τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας (Bogler, 2001).

Η Εργασιακή Ικανοποίηση ελέγχθηκε, επίσης, και ως διαμεσολαβούσα μεταβλητή στην επιρροή της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και βρέθηκε να μεσολαβεί μερικώς στην επιρροή όλων των διαστάσεων (παραγόντων) της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά μόνο σε δύο

διαστάσεις (παράγοντες) της συναλλακτικής ηγεσίας, την Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή και το Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργητικό, ως προς την Εργασιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών. Δεν βρέθηκε, ωστόσο, να διαμεσολαβεί στην επιρροή της μη παρεμβατικής ηγεσίας και του Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό, καθώς οι συγκεκριμένοι παράγοντες δεν βρέθηκαν να ασκούν καμία επιρροή στην Εργασιακή Ικανοποίηση (Nguni, et al., 2006; Podsakoff et al., 1990).

Υπάρχει, επίσης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στα στιλ ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης δεν είναι άμεση, αλλά διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές (Pillai et al, 1999; Gadot, 2007; Kimura, 2012; Talat et al, 2013, όπ. αναφ. στο Saleem, 2014), ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση δεν εξαρτάται μόνο από τα στιλ ηγεσίας, αλλά και από τα χαρακτηριστικά και τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών.

Ατομικές διαφορές στην Εργασιακή Ικανοποίηση Εργασιακή Ικανοποίηση και Φύλο

Το φύλο είναι ένας παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να προκαλεί ατομικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την εργασιακή τους ικανοποίηση. Γενικότερα, η έρευνα σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από την εργασία χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ασυνέπειας, ακόμη και σε ίδια εθνικά πλαίσια, και οι μελέτες οι οποίες εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καταλήγουν σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μελέτη του Baluyos και των συνεργατών του, οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να βιώνουν μικρότερη Εργασιακή Ικανοποίηση από τις γυναίκες ομολόγους τους, οι οποίες αναφέρουν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση λόγω των προσωπικών τους επιτευγμάτων (Baluyos, Rivera, & Baluyos, 2019). Σε άλλη έρευνα οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται να αναφέρουν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση με τις διδακτικές εργασίες ή τις θέσεις εργασίας τους ήταν κατά κύριο λόγο γυναίκες, με μέση διδακτική εμπειρία τα εννέα έτη (Kalaw, 2014, όπ. αναφ. στο Baluyos, Rivera, & Baluyos, 2019). Και στην έρευνα του Koustelios (2001) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αναφέρουν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Στην ίδια έρευνα άνδρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν να αναφέρουν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά από τους άνδρες ομολόγους τους. Σε ανάλογο συμπέρασμα οδήγησε και μεταγενέστερη έρευνα των Γραμματικού (2016) και Ηλιοφώτου, Γεωργίου και Σωκράτους (2014) τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένες με το επάγγελμά τους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, στην έρευνα του Tran (2015, όπ. αναφ. στο Latiff, Majoka, & Kahn, 2017) οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να διαφοροποιούνται από τις γυναίκες σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο δηλώνοντας μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση σε σύγκριση με τις γυναίκες. Οι διαφορές στην Εργασιακή Ικανοποίηση σε αυτές τις μελέτες αποδόθηκαν κυρίως σε διαφοροποιημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας.

Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα τα οποία έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο δεν ασκεί καμία σημαντική επιρροή στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bruning & Snyder, 1983; Quinn, Staines, & McCullough 1974; Mortimer, Finch, & Maruyama, 1988, όπ. αναφ. στο Eleswed & Mohammed, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Το επίπεδο Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βρέθηκε να διαφοροποιείται από τον παράγοντα φύλο σε σχέση με τη συμβολή και την επιρροή των διευθυντών τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Lalagka (2017), Otaga και Mange (2014), Οικονόμου (2014) και Sari (2004).

Τα αντιφατικά ευρήματα ως προς την επίδραση του φύλου στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται στην αλληλεπίδραση του παράγοντα φύλο με άλλους επαγγελματικούς και προσωπικούς παράγοντες που αφορούν για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων τάξεων, το εργασιακό περιβάλλον γενικότερα.

Εργασιακή Ικανοποίηση και Ηλικία

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα ακόμη από τα ατομικά χαρακτηριστικά που βρέθηκε να επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση είναι η ηλικία. Οι παρατηρούμενες διαφορές ηλικίας στη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση είναι μεγαλύτερες από αυτές που σχετίζονται με το φύλο, την εκπαίδευση, το εθνικό υπόβαθρο ή το εισόδημα (Clark, Oswald, & Warr, 1996). Η ηλικιακή ομάδα είναι η δημογραφική μεταβλητή που αντικατοπτρίζει την αρχαιότητα και την ωριμότητα μεταξύ των εργαζομένων σε σχέση με το επάγγελμα και διαφοροποιεί τον ενθουσιασμό των ατόμων προς τις δραστηριότητες

που σχετίζονται με την εργασία (Msuya, 2016). Κατά συνέπεια, οι ηλικιακές ομάδες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ικανοποίηση από τα εργασιακά τους καθήκοντα, το εργασιακό περιβάλλον, την προαγωγή, την επίβλεψη και τις αμοιβές τους. Αυτές οι αποκλίσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων δημιουργούν μια αντίθεση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποδεικνύουν θετική σχέση μεταξύ ηλικίας και εργασιακής ικανοποίησης (Lee & Wilbur, 1985; Weaver, 1980 όπ. αναφ. στο Koustelios, 2001), αλλά εξίσου μεγάλος είναι και ο αριθμός των ερευνών, οι οποίες δείχνουν ότι ο παράγοντας ηλικία δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εργαζομένους ως προς τις αναφορές τους για τη γενική εργασιακή τους ικανοποίηση (Singh & Singh, 1980, όπ. αναφ. στο Koustelios, 2001).

Ο παράγοντας ηλικία βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς στις αναφορές τους ως προς το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης σε σχέση με τη συμβολή και την επιρροή των διευθυντών τους (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Lalagka, 2017; Λιάκου, 2015). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα των Yucel και Bektas (2012), Usop, Askndar, Langguyuan- Kadlong και Usop (2013), και Lam & Yam, (2011), οι οποίοι κατέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας εξέφρασαν υψηλότερα επίπεδα στρες και χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης τάξης και αυτό γιατί χρειάζονταν μεγαλύτερη υποστήριξη από τον διευθυντή τους εξαιτίας της περιορισμένης εργασιακής τους εμπειρίας (Fry, 2016, όπ. αναφ. στο Lalagka, 2017). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία μπορούν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο, βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους και ως εκ τούτου, αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι. Επιπλέον, σε κάποιες χώρες παράλληλα με την ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνει και ο μισθός τους, λόγω των προαγωγών που λαμβάνουν ως αποτέλεσμα της αύξησης των ετών υπηρεσίας τους, παράγοντας που θα μπορούσε να αιτιολογεί την Εργασιακή τους Ικανοποίηση. Μία ακόμη εξήγηση που προτείνεται από τους ερευνητές για την αύξηση της Εργασιακής Ικανοποίησης με την αύξηση της ηλικίας είναι η μείωση του αρχικού χάσματος ανάμεσα στις προσδοκίες των νεοεισαχθέντων στην αγορά εργασίας εργαζομένων και τη ρεαλιστική πραγματικότητα, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι περιορίζουν τις προσδοκίες τους για τη δουλειά τους, βιώνοντας ρεαλιστικότερες εμπειρίες (Wanous, 1992, όπ. αναφ στο Riza, Ganzach, & Liu, 2015). Το εύρημα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα

Εργασιακής Ικανοποίησης υποστηρίζεται από έναν μεγάλο αριθμό ερευνών (Belcastro & Koeske, 1996; Billingsley & Cross, 1992; Cramer, 1993; Jones Johnson & Johnson, 2000; Larwood, 1984; Loscocco, 1990; Saal & Knight, 1988, όπ. αναφ στο Eleswed & Mohammed, 2013) αν και υπάρχουν ασυνεπή ευρήματα σχετικά με το αν το μοτίβο αυτής της αλλαγής είναι γραμμικό.

Σε αντίθετη κατεύθυνση κινήθηκαν τα ευρήματα στην έρευνα των Crossman και Harris (2006), όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35-45 χρονών βρέθηκαν να αναφέρουν μικρότερη Εργασιακή Ικανοποίηση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της ηλικιακής ομάδας 22 έως 30 ετών, οι οποίοι ανέφεραν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση. Οι αναφορές μεγάλης Εργασιακής Ικανοποίησης από εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα της γενικότερης ικανοποίησης που βιώνουν ως νεοεισερχόμενοι στην αγορά εργασίας, ενώ η σταδιακά αυξανόμενη πλήξη και η συνειδητοποίηση των περιορισμένων ευκαιριών εξέλιξης θεωρήθηκε ότι οδηγούν σε κάποια μείωση της ικανοποίησης από την εργασία κατά τα επόμενα χρόνια (Clark, Oswald, & Wan, 1996).

Οι διαφορές μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων εκπαιδευτικών και Εργασιακής ικανοποίησης πιθανότατα οφείλονται στην παρουσία διαφορετικών φιλοδοξιών, προσδοκιών, εκπλήρωσης, επιτευγμάτων και αυτοεκτίμησης μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων των ερωτηθέντων.

Εργασιακή Ικανοποίηση και Διδακτική εμπειρία

Η έρευνα για τη σχέση της διδακτικής εμπειρίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση δίνει εντελώς αντιφατικά αποτελέσματα. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί στο μέσον της καριέρας τους δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους (Klassen & Chiu, 2010). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Kinmann, όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας ανέφεραν μικρότερη Εργασιακή Ικανοποίηση, σε σχέση με τους συναδέλφους με μικρότερη ή μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, ενδεχομένως, εξαιτίας του άγχους που βιώνουν τη δεδομένη χρονική περίοδο για την εξέλιξη της καριέρας τους (Kinmann, 2001). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, η Εργασιακή Ικανοποίηση βρέθηκε να αυξάνεται αντιστρόφως ανάλογα με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Όσο μεγαλύτερη η διδακτική εμπειρία τόσο μικρότερη φαίνεται να είναι η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Churchwell, 2016, όπ. αναφ. στο Baluyos, Rivera, & Baluyos, 2019).

Αντιφατικά, ως προς το εύρημα αυτό, είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Latiff και των συνεργατών του (2017), όπου επισημαίνεται ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση αυξάνεται με τα χρόνια τη εμπειρίας, επισημαίνοντας ότι εκπαιδευτικοί με δεκάχρονη διδακτική εμπειρία δήλωναν μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση από νεότερους συναδέλφους τους. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από έναν μεγάλο αριθμό ερευνών όπου διαπιστώνεται ότι η συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση αυξάνεται όσο αυξάνεται η διδακτική εμπειρία (Bertz and Judge, 1994; Boltes et al., 1995; Manthe, 1976; McCaslin & Mwangi 1994, όπ αναφ. στο Eleswed & Mohammed, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο τα αποτελέσματα της έρευνας των Menon και Christou (2002) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-10) δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το καθεστώς απασχόλησης, το κοινωνικό κύρος που προσδίδει το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι ως προς τον βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους. Το χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της απασχόλησης των νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί, στην ύπαρξη αντιθέσεων μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας που βιώνουν καθημερινά στο επαγγελματικό περιβάλλον. Με την πάροδο των χρόνων ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερη εμπειρία και πείρα, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Menon & Christou, 2002; Πετρίλη, 2007).

Ακολουθώντας τα διεθνή στοιχεία προκύπτει ότι οι σχέσεις μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής ικανοποίησης ακολουθούν ένα μη γραμμικό πρότυπο, πιθανότατα, λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών των σχολικών συστημάτων κάθε χώρας καθώς και των συνθηκών της αγοράς εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (Kukla-Acevedo, 2009).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία είναι καθοριστικός. Είναι, επομένως, ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας που έχουν για να διατηρούν τον ενθουσιασμό και τη δέσμευση στο επάγγελμά τους, που θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Ο μετασχηματισμός ενός σχολείου, η οργανωτική αλλαγή, η εργασιακή αποτελεσματικότητα και η υψηλή απόδοση του σχολείου είναι δυνατόν να επιτευχθούν μόνο όταν η ηγεσία του σχολείου είναι σε θέση να ικανοποιήσει τους εκπαιδευτικούς της στις θέσεις εργασίας τους.

5 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σχεδιασμός της έρευνας

Ένας δείκτης επιτυχίας της εκπαίδευσης στα σχολεία είναι η διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού από τον διευθυντή. Ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να κινητοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους, ιδιαίτερα το ανθρώπινο δυναμικό στον μέγιστο βαθμό για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του σχολείου που έχουν τεθεί από κοινού με τους εκπαιδευτικούς (Smith, 2002). Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με την επιρροή των διαφόρων μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούνται από τους διευθυντές, στις διάφορες διαδικασίες που συντελούνται στον χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντική στο παρόν πλαίσιο η διαπίστωση των ερευνητών ως προς την κρισιμότητα του ρόλου της αποτελεσματικής ηγεσίας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση (α) των αναφορών εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν προκειμένου να διαπιστωθεί το μοντέλο που κυριαρχεί β) της διασύνδεσης των τριών επικρατέστερων στιλ ηγεσίας, της Μετασχηματιστικής, της Συναλλακτικής και της μη Παρεμβατικής (Bass, 1985) και των επιμέρους διαστάσεών τους με Ι) την Εργασιακή Ικανοποίηση, εγγενή και εξωγενή, των εκπαιδευτικών, ΙΙ) με τη Συναισθηματική τους Δέσμευση στον οργανισμό.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ότι μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων πρόβλεψης της μελλοντικής παραγωγικότητας ενός οργανισμού συγκαταλέγονται η ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και η θετική άποψη που μπορεί να έχουν για τον οργανισμό, σε συνδυασμό με σχετικά εκτεταμένες και εξελιγμένες πρακτικές διαχείρισης προσωπικού. Επιπλέον, η έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης υπογραμμίζει ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει πολλές σημαντικές και εκτεταμένες επιπτώσεις, συμβάλλοντας πρωτίστως στην ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας παράλληλα τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011), η οποία συνιστά έναν παράγοντα που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την εργασιακή συμπεριφορά

των εργαζομένων και σχετίζεται με θετικά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η εργασιακή απόδοση (Meyer et al., 2002). Στο πλαίσιο αυτών των διαπιστώσεων κρίθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστεί περαιτέρω ο ρόλος της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της Συναισθηματικής τους Δέσμευσης και ως εκ τούτου επιχειρήθηκε μία περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της Εργασιακής Ικανοποίησης, εγγενούς και εξωγενούς, των εκπαιδευτικών και της Συναισθηματικής τους Δέσμευσης στον οργανισμό.

Καθώς υπάρχουν μελέτες οι οποίες επισημαίνουν θετική σχέση ανάμεσα στο στιλ ηγεσίας και στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθώς επίσης και τη δέσμευση στο επάγγελμά τους (Dou, Devos, & Valcke, 2016; Ghazala, Riffat-un-Nisa, & Anam, 2015), αλλά και αρνητική (θετική συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Eyal & Roth, 2011) ή ουδέτερη (Eres, 2011; Gallmeier, 1992), προκειμένου για την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων εκείνων που επενεργούν στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η άσκηση της ηγεσίας, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης μεταβλητών, όπως η ηλικία, το φύλο και η διδακτική εμπειρία στις αναφορές των συμμετεχόντων στο πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας MLQ-5x.

Τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση των μεταβλητών του φύλου και της ηλικίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικά και ως εκ τούτου δεν αποδίδουν με σαφήνεια τη φύση της σχέσης τους (Crossman & Harris, 2006). Ομοίως, αν και σε πολλές έρευνες η διδακτική προϋπηρεσία εμφανίζεται ως προβλεπτικός παράγοντας της Εργασιακής Ικανοποίησης, η φύση της σχέσης των δύο μεταβλητών δεν είναι απολύτως ξεκάθαρη (Koustelios, 2001). Για μία βαθύτερη κατανόηση των επιδράσεων που ασκούν οι συγκεκριμένες μεταβλητές στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας, του φύλου, της διδακτικής εμπειρίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση, εγγενή και εξωγενή, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ορισμένες μεμονωμένες μεταβλητές, όπως η ηλικία και το φύλο, έχουν σημαντική επίδραση στα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ασαφή είναι τα ευρήματα ως προς τις διαφορές φύλου στη δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Hall & Quinn, 2014). Δεδομένων των διαφορετικών ευρημάτων, επιχειρήθηκε η περαιτέρω διερεύνηση τη σχέσης μεταξύ του φύλου και της δέσμευσης στη διδασκαλία. Καθώς προηγούμενες έρευνες αναγνωρίζουν δημογραφικές μεταβλητές όπως την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, τη διδακτική

εμπειρία ως πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της Οργανωσιακής Δέσμευσης και της Εργασιακής Ικανοποίησης (Mathieu, & Zajac, 1990) επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιδράσεων του συνόλου των δημογραφικών μεταβλητών που συμπεριλήφθησαν στην παρούσα έρευνα, στη Συναισθηματική Δέσμευση των συμμετεχόντων.

Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των επιδράσεων που ασκούν τα τρία επικρατέστερα στιλ ηγεσίας, της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της μη παρεμβατικής (Bass, 1985) και των επιμέρους διαστάσεων στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, στην Εργασιακή τους Ικανοποίηση, εγγενή και εξωγενή. Στόχευε, επίσης, στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι παραπάνω παράγοντες επενεργούν και στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π. Ε.) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ. Ε.) αναφορικά με το στιλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν.

Ο δεύτερος στόχος ήταν η διεξοδική διερεύνηση των σχέσεων των τριών στιλ ηγεσίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι επιδράσεις των επιμέρους διαστάσεων των τριών ηγετικών μοντέλων στη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση και ειδικότερα στην εγγενή και εξωγενή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τρίτος στόχος ήταν η διερεύνηση των σχέσεων των παραπάνω παραγόντων με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό.

Τέταρτος, και τελευταίος στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως η ηλικία, το φύλο και η διδακτική εμπειρία επηρεάζουν τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς το στιλ της ηγεσίας του οποίου γίνονται αποδέκτες, την εγγενή και εξωγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική τους Δέσμευση στον οργανισμό.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πρώτο στόχο

Το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Η διεθνής έρευνα δείχνει ότι τα επιτυχημένα σχολεία έχουν ηγέτες που καθιερώνουν μια παραγωγική και επαγγελματική σχολική κουλτούρα (Stoll, 1999), έχουν ξεκάθαρο όραμα

(Fullan, 2003), γνωρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Wesson & Grady, 1993) και προστατεύουν τα σχολεία από απαιτήσεις που δυσκολεύουν τη λειτουργία των σχολείων σε επαγγελματική βάση (Normore, 2004c). Αν και θεωρείται δεδομένο ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένα ενιαίο στιλ σχολικής ηγεσίας το οποίο θα ανταποκρίνεται με επιτυχία σε οποιαδήποτε ρύθμιση που αφορά την καθημερινή πρακτική, τα δεδομένα ερευνών τόσο στον ελληνικό όσο και τον διεθνή χώρο αναδεικνύουν (σε μεγάλο βαθμό) το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας ως το επικρατέστερο σε δημόσιους οργανισμούς, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς επίσης σε περιόδους κρίσης όπως και σε περιόδους ανάπτυξης (Antonakis, 2001; Καλλιωντζή και Ιορδανίδη, 2019; Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996). Στηριζόμενοι στα παραπάνω ευρήματα θεωρήσαμε αναμενόμενο (Υπόθεση 1), στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας να συγκεντρώνει τις υψηλότερες μέσες τιμές στις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον δεύτερο στόχο

Σχέση της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής (*laissez faire*) ηγεσίας, καθώς επίσης και των επιμέρους διαστάσεών τους, με την Εγγενή και Εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εφαρμοσμένη στην αυθεντική της μορφή η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα κίνητρα και την αποδοτικότητα των υφισταμένων μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών (Bass, 1985). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τη μεγαλύτερη επενέργεια της Μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση και Δέσμευση των εργαζομένων συγκριτικά με τη Συναλλακτική ηγεσία (Koh et al., (1995). Μια σειρά από μελέτες δείχνουν ότι η μη Παρεμβατική ηγεσία (*laissez-faire*) σχετίζεται σημαντικά και αρνητικά με τη συμπεριφορά και την ευεξία των εργαζομένων, ενώ μέτρια και αρνητική βρέθηκε η συσχέτισή της με την Εργασιακή Ικανοποίηση (Judge & Piccolo, 2004). Βάσει των ευρημάτων αυτών, η Υπόθεση (2α) προέβλεπε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής ηγεσίας και Εγγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης. Όσον αφορά στη συσχέτιση της Συναλλακτικής ηγεσίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (2β) προέβλεπε θετική συσχέτιση αλλά μικρότερη σε σχέση με τη συσχέτιση της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις αντίστοιχες μεταβλητές, ενώ το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (2γ) προέβλεπε μηδενικές έως χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στη μη Παρεμβατική ηγεσία και στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τρίτο στόχο

Σχέση της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής (*laissez faire*) ηγεσίας, καθώς επίσης και των επιμέρους διαστάσεών τους, με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Από προηγούμενες έρευνες φαίνεται ότι θα μπορούσε να υπάρξει σχέση μεταξύ των στιλ ηγεσίας των διευθυντών και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Μελέτες του Meyer και των συνεργατών του (2002) εντοπίζουν πολύ ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης των εργαζομένων και της υποστηρικτικής στάσης της ηγεσίας, ενώ στην ερευνητική μελέτη του Coladarsi (1992), η επίδραση της συμπεριφοράς του διευθυντή στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ένας παράγοντας με στατιστικά σημαντική αλλά μέτρια προβλεπτική ικανότητα της Δέσμευσης. Ειδικότερα, ως προς τη σχέση των στιλ ηγεσίας και της Δέσμευσης, η μελέτη του Koh και των συνεργατών του (1995) επισημαίνει θετικότερη επενέργεια της Μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση των εργαζομένων συγκριτικά με τη Συναλλακτική ηγεσία. Καθώς, υπάρχουν όμως και μελέτες οι οποίες δεν ανέδειξαν κάποια συσχέτιση μεταξύ των στιλ ηγεσίας και της Δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Cheah, Kanesan, Aziah, & Alzaidiyeen, 2011) η Υπόθεση (3α) προέβλεπε μηδενικές έως χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της Συναισθηματικής Δέσμευσης και των στιλ ηγεσίας. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν με συνέπεια μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στην Εργασιακή Ικανοποίηση και στην εργασιακή δέσμευση (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2003; Klassen & Chiu, 2010). Ως εκ τούτου, το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (3β) ήταν ότι θα διαπιστωνόταν θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Δέσμευσης και της Εργασιακής Ικανοποίησης.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τέταρτο στόχο

Ατομικές διαφορές στην αποτίμηση των τριών στιλ ηγεσίας

Μέσα από τη βιβλιογραφική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των πρακτικών των τριών στιλ ηγεσίας και του φύλου των εργαζομένων προκύπτει ότι οι γυναίκες φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με μετασχηματιστικούς ηγέτες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (Abelha, Carneiro, & Cavazotte, 2018). Ηγετικές συμπεριφορές, όπως η ενθάρρυνση της συμμετοχής, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, η εμπυχωτική κινητοποίηση των υφισταμένων, η μετάδοση του ενθουσιασμού στα συνεργαζόμενα μέλη αναγνωρίζονται και αναδεικνύονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τις γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες ομολόγους τους (Rosener, 1990, όπ. αναφ στο Billing and Alvesson, 2000). Η προτίμηση των ανδρών, όπως σημειώνεται σε άλλη έρευνα (Belias

& Koustelios (2013a), να εργάζονται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από τους κανόνες της αγοράς, θα διαφοροποιούσε ενδεχομένως τον τρόπο αποτίμησης των πρακτικών της ηγεσίας συγκριτικά με τις γυναίκες ομολόγους τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας της Rowold (2011) τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες υφιστάμενοι ανταποκρίνονται θετικά στις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν ένα όραμα που βασίζεται σε αξίες που μοιράζονται άνδρες και γυναίκες. Για παράδειγμα, αξίες που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στους σύγχρονους οργανισμούς, όπως η δικαιοσύνη και η υψηλή ποιότητα, επικοινωνούνται και στα δύο φύλα. Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις σχέσεις φύλου και ηγετικών πρακτικών δεν υποστηρίζουν με συνέπεια την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες μεταβλητών η Υπόθεση (4α) προέβλεπε μικρές διαφορές φύλου στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αποτίμησης των πρακτικών και συμπεριφορών που υιοθετούνται από την ηγεσία του σχολείου τους.

Ο τρόπος που γίνονται αντιληπτές και αποτιμώνται οι ηγετικές συμπεριφορές της σχολικής αρχής βρέθηκε στην έρευνα των Kiral και Suçiçeğ να διαφοροποιείται σε όλες τις διαστάσεις τους ανάλογα με την ηλικία των υφισταμένων (Kiral & Suçiçeğ, 2017). Ανάλογα και τα αποτελέσματα της έρευνας των Gallo, Čabinová και Onuferoná έδειξαν ότι η επίδραση του στιλ ηγεσίας στην εργασιακή δραστηριότητα και απόδοση γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους παρά από τους νεότερους σύμφωνα με τις αναφορές τους. Στηριζόμενη στα παραπάνω, η Υπόθεση (4β) προέβλεπε ότι ο παράγοντας ηλικία θα διαφοροποιούσε τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που αποτιμούν τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές.

Ατομικές διαφορές Διδακτικής Εμπειρίας και Εργασιακής Κατάστασης στην αποτίμηση των τριών στιλ ηγεσίας

Σύμφωνα με την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών δεν διαπιστώνονται ευρήματα σε σχέση με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στον τρόπο με τον οποίο αποτιμώνται τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών στιλ ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς. Καθώς η ηλικία συνδέεται με την εμπειρία, η Υπόθεση (4γ), κατ' αντιστοιχία με την Υπόθεση (4β), προέβλεπε ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών θα διαφοροποιούνταν ως προς τη συχνότητα που γίνονται αντιληπτά τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών στιλ ηγεσίας, ανάλογα με τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας.

Μηδενικές προβλέπονταν να είναι οι διαφορές (Υπόθεση 4γ) ανάμεσα στην εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων (μόνιμοι- αναπληρωτές) εκπαιδευτικών και στον τρόπο που γίνονται αντιληπτές και αποτιμώνται οι ηγετικές συμπεριφορές της σχολικής αρχής από τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν διευρυμένη χρήση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Antonakis, 2001; Καλλιοντζή & Ιορδανίδη, 2019), ως εκ τούτου, ανεξαρτήτως εργασιακής κατάστασης, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αναμένεται να έχει εμπειρία του μετασχηματιστικού μοντέλου εργασίας.

Ατομικές διαφορές στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τα δεδομένα για τις σχέσεις φύλου και εργασιακής ικανοποίησης είναι ασυνεπή. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με τους άνδρες στους περισσότερους εργασιακούς χώρους (Lambert, Hogan, Barton, & Lubbock, 2001), ενώ σύμφωνα με τη μελέτη του Al-Mashaan (2003), οι άνδρες εργαζόμενοι αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από τις γυναίκες, λόγω των καλύτερων ευκαιριών απασχόλησης και ευκαιριών προαγωγής. Λίγες μελέτες υποστήριξαν ότι άνδρες και γυναίκες δείχνουν ανάλογη ικανοποίηση (Clark, Oswald, & Warr, 1996). Με βάση το σύνολο των παραπάνω ευρημάτων, η αντίστοιχη Υπόθεση (5α) προέβλεπε μικρή επίδραση του παράγοντα φύλο στην Εργασιακή Ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Όπως αποκαλύπτεται από διάφορες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους οργανισμούς, θετική εμφανίζεται να είναι η σχέση της ηλικίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση (Chambers, 1999; Siu, Spector, Cooper, & Donald, 2001). Σύμφωνα με τα ευρήματα των Blood, Ridenour, Thomas, Qualls και Hammer (2002) διαπιστώνεται ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση αυξάνεται με την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν με μεγαλύτερη ευκολία το επάγγελμα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Ingersoll, 2001). Ως εκ τούτου θετική αναμενόταν να είναι η σχέση ανάμεσα στον παράγοντα ηλικία και στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Υπόθεση 5β).

Ατομικές διαφορές Διδακτικής Εμπειρίας και Εργασιακής Κατάστασης στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τα δεδομένα ερευνών έδειξαν μία θετική επίδραση των χρόνων διδακτικής εμπειρίας στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με

μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση δείχνουν υψηλότερη ικανοποίηση από τον επαγγελματικό τους ρόλο σε σχέση με λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους (Akhtar, 1994; Sari, 2004). Εντοπίζονται, ωστόσο, και ευρήματα που υποδεικνύουν χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της απασχόλησης των νέων εκπαιδευτικών, ενώ σύμφωνα με τα διεθνή στοιχεία προκύπτει ότι οι σχέσεις μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής ικανοποίησης ακολουθούν ένα μη γραμμικό πρότυπο (Kukla-Acevedo, 2009). Για τους λόγους αυτούς, η Υπόθεση (5γ) δεν απέκλειε τη διαπίστωση μικρών διαφορών διδακτικής εμπειρίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες συνδέουν τη σχέση προσωρινής εργασίας με χαμηλότερα επίπεδα Εργασιακής Ικανοποίησης σε σχέση με αυτή των μόνιμων υπαλλήλων (Wilkin, 2012; Dawson, Veliziotis, & Hopkins, 2014). Υπάρχουν όμως και ερευνητικά δεδομένα που οδηγούν σε αντίθετα συμπεράσματα με τους μόνιμους εργαζομένους να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα Εργασιακής Ικανοποίησης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται με σχέση προσωρινής εργασίας (Nestor & Leary, 2000). Με βάση το σύνολο των παραπάνω ευρημάτων, η αντίστοιχη Υπόθεση (5δ) προέβλεπε μικρή επίδραση του παράγοντα Εργασιακή Κατάσταση στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ατομικές διαφορές στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν με συνέπεια το φύλο ως προβλεπτικό παράγοντα της δέσμευσης (Al-Ajmi, 2006; Joiner and Bakalis, 2006, όπ. αναφ. στο Yahaya & Ebrahim, 2015). Ωστόσο, διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος. Δεδομένων των διαφορετικών ευρημάτων η Υπόθεση (6α) προέβλεπε μικρή διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς τη συναισθηματική τους δέσμευση.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών δεν διαπιστώνονται διαφορές στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία (Klassen, Al-Dhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Wong, & Woods-McConney, 2012; Klassen & Chiu, 2010). Στηριζόμενη στα παραπάνω, η Υπόθεση (6β) προέβλεπε ότι ο παράγοντας ηλικία δεν θα διαφοροποιούσε τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους δέσμευση.

Ατομικές διαφορές Διδακτικής Εμπειρίας και Εργασιακής Κατάστασης στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών καθώς αυξάνεται ο χρόνος εργασίας τους στα σχολεία, (Allen & Meyer, 1993; Currivan, 1999). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία βρέθηκαν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη Συναισθηματική Δέσμευση στον οργανισμό συγκριτικά με νεότερους συναδέλφους τους. Ωστόσο, τα ευρήματα του Reyes (1992) δείχνουν τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται αρνητικά με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Επομένως, βασιζόμενη στην έλλειψη συνέπειας ως προς τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, η Υπόθεση (6γ) προέβλεπε διαφορές διδακτικής εμπειρίας στις αναφορές Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Η Υπόθεση (6δ) διαμορφώνεται βάσει των εκτιμήσεων που απορρέουν από τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και δεν προέβλεπε διαφορές ως προς τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών βάσει της εργασιακής τους κατάστασης. Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική αστάθεια που επικρατεί στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, την ανεργία και τις μειωμένες θέσεις εργασίας, θεωρήθηκε αρκετά πιθανό τόσο οι νεοεισερχόμενοι στον δημόσιο τομέα, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα Δέσμευσης νιώθοντας τυχεροί σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους που παραμένουν στην ανεργία, όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν ευνοημένοι με την ασφάλεια της μονιμότητας που παρέχει η εργασιακή τους θέση, επιδεικνύοντας εξίσου υψηλά επίπεδα δέσμευσης.

6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΕΡΕΥΝΑ

Δείγμα – Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 125 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (38.4%) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (61.6%), οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Από τους συμμετέχοντες οι 99 (79. 2%) ήταν γυναίκες και οι 26 (20. 8%) άνδρες. Σε ποσοστό 6. 4% (8) οι συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 25 έως 35 ετών, το 20. 8% του δείγματος (26) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών, ενώ το 79. 2% του δείγματος (65) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών. Το υπόλοιπο 20. 8% (26) του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 56-65 ετών. Οι 13 συμμετέχοντες (10. 8 %) ήταν αναπληρωτές και οι 112 (89. 6%) μόνιμοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

Οι 10 συμμετέχοντες (8 %) είχαν διδακτική εμπειρία 0-5 ετών, 9 εκπαιδευτικοί (7. 2%) είχαν διδακτική εμπειρία 6-10 ετών, οι 14 (11. 2%) είχαν διδακτική εμπειρία 11-15 έτη, 34 εκπαιδευτικοί, το (27. 2%) του δείγματος είχαν διδακτική εμπειρία 16-20 έτη, 32 εκπαιδευτικοί (25. 6%) 21-25 έτη προϋπηρεσίας, ενώ 26 (20. 8%) είχαν συμπληρώσει περισσότερα από 25 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Δημογραφική Κατηγορία	N = 125	Ποσοστό
ΦΥΛΟ		
Άνδρες	26	20.8%
Γυναίκες	99	79.2%
ΗΛΙΚΙΑ		
25-35	8	6.4%
36-45	26	20.8%

46-55	65	79.2%
56-65	26	20.8%

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	13	10.8%
Μόνιμος Εκπαιδευτικός	112	89.6%

ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	48	38.4%
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	77	61.6%

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

0-5	10	8 %
6-10	9	7.2%
11-15	14	11.2%
16-20	34	27.2%
21-25	32	25.6%
25+	26	20.8%

Ερωτηματολόγια

Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5x)

Για τη διερεύνηση του στιλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές των οργανισμών χρησιμοποιήθηκε το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο στις μελέτες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας και συγκεκριμένα η τελευταία αναθεωρημένη του έκδοση (MLQ-5x) που προτείνεται από

τους Avolio και Bass (1994), έτσι όπως μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (Μαγουλιανίτη, 2011). Το ερωτηματολόγιο αποτιμά συμπεριφορές ηγεσίας που παρακινούν τους υφισταμένους να επιτύχουν τα αναμενόμενα οργανωσιακά αποτελέσματα. Αποτελείται από 45 προτάσεις και διατίθεται σε δύο τύπους ανάλογα με το πρόσωπο που κάνει την αξιολόγηση, είτε αυτό είναι ο ίδιος ο διευθυντής (Leader Form), και χρησιμοποιείται ως ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, είτε οι συνεργάτες του (Ratter Form) οπότε και χρησιμοποιείται ως ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς. Και στους δύο τύπους του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις είναι απολύτως οι ίδιες. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, οι 36 από τις 45 προτάσεις οργανώνονται, ανά τέσσερις, σε εννέα υποκλίμακες/παράγοντες ηγεσίας: πέντε μετασχηματιστικά στιλ ηγεσίας: 1) εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), 2) εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), που αφορούν στην απόκτηση σεβασμού και εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη καθώς επίσης, και μετάδοσης μιας ισχυρής αίσθησης αποστολής και του οράματος για το επιθυμητό μέλλον από τον ηγέτη προς τους υφισταμένους του, 3) εμπυχωτική κινητοποίηση που αφορά στη δυνατότητα του ηγέτη να επικοινωνεί ένα όραμα με αυτοπεποίθηση και να αυξάνει την αισιοδοξία και τον ενθουσιασμό για την επίτευξή του, 4) διανοητική διέγερση, που ορίζεται ως ο τρόπος του ηγέτη να ενθαρρύνει ενεργά τους υφισταμένους του να αμφισβητούν το status quo αλλά και παγιωμένες προσωπικές πεποιθήσεις, 5) εξατομικευμένο ενδιαφέρον, το οποίο προσδιορίζεται ως η εξατομικευμένη προσοχή στις ανάγκες όλων των υφισταμένων, που κάνει κάθε άτομο να αισθάνεται ότι εκτιμάται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά, αλλά δίκαια, σε προσωπικό επίπεδο. Αντίστοιχα τα τρία στιλ συναλλακτικής ηγεσίας είναι: 1) η έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή, η οποία αναφέρεται σε μια ανταλλαγή ανταμοιβών μεταξύ ηγετών και υφισταμένων για την αναγνώριση της προσπάθειας και της καλής απόδοσης αλλά και επιπλήξεων και τιμωριών για μία κακή απόδοση, 2) μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό το οποίο χαρακτηρίζει ηγέτες που εντοπίζουν εγκαίρως τα λάθη και 3) μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό, που περιγράφει έναν ηγέτη που παρεμβαίνει στην ομάδα του/της μόνο όταν υπάρχουν διαδικασίες και καθήκοντα που δεν εκπληρώνονται και, τέλος, ένα στιλ παθητικής ηγεσίας (laissez-faire), το οποίο αναφέρεται σε ηγέτες που αποφεύγουν να ξεκαθαρίσουν τις προσδοκίες, να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και να λάβουν αποφάσεις. Οι υπόλοιπες εννέα μετρούν την έκβαση της ηγεσίας. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του προτεινόμενου μοντέλου εννέα παραγόντων MLQ-5X ελέγχθηκε από τον Antonakis και τους συνεργάτες του (2003) μέσα από δύο μελέτες στις οποίες αξιοποιήθηκαν πολύ μεγάλα δείγματα (Μελέτη 1: N=3368, Μελέτη 2: N=6525) και αποτελεί ερευνητικό εργαλείο σε πολλές έρευνες.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο των προτάσεων. Οι απαντήσεις τους δίνονται με τη μορφή 5θμης κλίμακας τύπου Likert, σύμφωνα με την οποία το 1 σημαίνει «ποτέ», το 2 σημαίνει «σπάνια», το 3 «μερικές φορές», το 4 «συχνά» και το 5 σημαίνει «πάντα». Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθούν οι 36 από τις 45 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, για να διερευνηθούν τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Παραδείγματα των εννέα υποκλιμάκων/παραγόντων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5x)

1. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου
2. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής
3. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν
4. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων
5. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου
6. Εκφράζει ικανοποίηση, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της
7. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται
8. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά
9. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις

Αξιοπιστία

Για τη μελέτη της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) για κάθε διάστασή τους ξεχωριστά, αλλά και συνολικά. Αποδεκτές είναι οι τιμές για τις οποίες ισχύει $\alpha \geq 0.70$ (ίσες ή μεγαλύτερες της τιμής 0.70) (Spector, 1992).

Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5x)

Η αξιοπιστία των εννέα υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5x, ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha που προέκυψε από την αντίστοιχη ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach's α reliability analysis).

Η τιμή που πήρε ο δείκτης Cronbach's α για το σύνολο των 20 προτάσεων της κλίμακας Μετασχηματιστική ηγεσία ήταν .97. Για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)», $\alpha = .89$, για τις τέσσερις προτάσεις της

υποκλίμακας «Εξιδανικευμένη Επιρροή» (συμπεριφορά), $\alpha=.79$, για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Εμψυχωτική Παρακίνηση», $\alpha=.91$, για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Διανοητική διέγερση», $\alpha=.94$ και για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» $\alpha=.90$.

Αντιστοίχως, η τιμή Cronbach's α για το σύνολο των 12 προτάσεων της κλίμακας, Συναλλακτική Ηγεσία ήταν .69. Για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή», $\alpha=.81$, για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό», $\alpha=.81$ και για τις τέσσερις προτάσεις της υποκλίμακας «Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό», $\alpha=.82$.

Τέλος, για το σύνολο των 4 προτάσεων της κλίμακας «Μη Παρεμβατική Ηγεσία (laissez faire), $\alpha=.96$

Οι δείκτες αξιοπιστίας για τις τρεις κλίμακες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5x, καθώς και για τις υποκλίμακες που αντιστοιχούν σε καθεμία από αυτές, φαίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Δείκτες αξιοπιστίας για τις τρεις κλίμακες και υποκλίμακες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ-5x,

Κλίμακες	Αριθμός προτάσεων	Δείκτες Cronbach's α
<i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>	20	.97
<i>Συναλλακτική Ηγεσία</i>	12	.63
<i>Μη Παρεμβατική Ηγεσία</i>	4	.96
Υποκλίμακες		
<i>Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)</i>	4	.89
Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορά)	4	.79
Εμψυχωτική Παρακίνηση	4	.91
Διανοητική Διέγερση	4	.94
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	4	.90
Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή	4	.81
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	4	.81
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	4	.82

Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ικανοποίησης (“Job Satisfaction”)

Για τη διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου της Εργασιακής Ικανοποίησης (“Job Satisfaction”). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών, το οποίο κατασκευάστηκε από τους Warr-Cook-Wall (1979) και αποσκοπεί στο να αξιολογήσει διάφορες πτυχές του εργασιακού βίου που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνεισφέρουν στην ποιότητά του (Warr et al., 1979). Διερευνά τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο αναφέρει ικανοποίηση σε σχέση με εγγενή και εξωγενή χαρακτηριστικά της εργασίας του.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν ορισμένες γενικές πληροφορίες ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν την απόδοσή τους στην εργασία, τις εργασιακές συνθήκες, τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, δηλώνοντας το βαθμό ικανοποίησης ή απαρέσκειάς τους σε σχέση με το περιεχόμενο των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνονται με τη μορφή μίας 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 «καθόλου» σημαίνει καμία ικανοποίηση και το 4 «πολύ» σημαίνει μεγάλη ικανοποίηση.

Όσον αφορά στη δομή του ερωτηματολογίου, η οποία, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, προέκυψε μέσω ανάλυσης συστάδων (cluster analysis), οι 15 προτάσεις (items) του ερωτηματολογίου οργανώνονται σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας, Εγγενής Επαγγελματική Ικανοποίηση (intrinsic job satisfaction) αφορά ικανοποίηση που βιώνει ένα εργαζόμενος στον χώρο της εργασίας του, η οποία “απορρέει” από εσωτερικά κίνητρα, όπως η προσωπική εργασιακή επιτυχία και η απόδοσή του στις εργασιακές του αρμοδιότητες. Ο δεύτερος παράγοντας, Εξωγενής Επαγγελματική Ικανοποίηση (extrinsic job satisfaction) αφορά ικανοποίηση που βιώνει ένας εργαζόμενος στον χώρο εργασίας του, η οποία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εργασιακές συνθήκες ή κάποια επιπρόσθετη αμοιβή. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές (Warr et al., 1975) οι προτάσεις (items) 2,4,6,8,10,12 και 14 οργανώνονται στον πρώτο παράγοντα, ενώ οι υπόλοιπες προτάσεις 1,3,5,7,9,11,13 και 15 στον δεύτερο παράγοντα (Chew, Ramli, Omar, & Ismail 2013; Davidescu, Eid, Sacala, 2016). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα. Ακολουθούν παραδείγματα για κάθε μία από τις δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Παραδείγματα του Ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης “Job Satisfaction”

1. Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όταν είναι καλή (εγγενής επαγγελματική ικανοποίηση).
2. Είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο που ο οργανισμός διοικείται (εξωγενής επαγγελματική ικανοποίηση).

Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης “Job Satisfaction”)

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach’s alpha που προέκυψε από την αντίστοιχη ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach’s α reliability analysis). Η τιμή που πήρε ο δείκτης α για το σύνολο των 15 προτάσεων Ερωτηματολογίου ήταν .90. Για τις επτά προτάσεις της κλίμακας «Εγγενής Επαγγελματική Ικανοποίηση», α =.86 και για τις οκτώ προτάσεις της κλίμακας «εξωγενής επαγγελματική ικανοποίηση» α =.80, υποδεικνύοντας καλή εσωτερική συνέπεια (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Δείκτες αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Εργασιακής Ικανοποίησης

Κλίμακα	Αριθμός προτάσεων	Δείκτες Cronbach’s α
<i>Επαγγελματική Ικανοποίηση</i>	15	.90
Υποκλίμακες		
Εγγενής Επαγγελματική Ικανοποίηση	7	.86
Εξωγενής Επαγγελματική Ικανοποίηση	8	.80

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού

Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της αναθεωρημένη μορφής της κλίμακας «Συναισθηματικής Δέσμευσης» από το ερωτηματολόγιο TCM (Meyer & Allen, 1991, 1993, 1997) έτσι, όπως αυτή μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τη Χατζησταματίου (2010), ώστε να αντανακλά το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών έξι προτάσεων το οποίο αξιολογεί τη συναισθηματική ή ψυχολογική σύνδεση του εργαζομένου με το εργασιακό του περιβάλλον. Στο σύνολό του, το εργαλείο TCM (Employee Commitment Survey)

αποτελείται από τρεις κλίμακες: την κλίμακα Συναισθηματικής Δέσμευσης (Affective Commitment Scale), η οποία αξιολογεί τη συναισθηματική ή ψυχολογική σύνδεση του εργαζομένου με το εργασιακό του περιβάλλον, την κλίμακα Δέσμευσης σύμφωνα με τα Κανονιστικά Πρότυπα (Normative Commitment Scale), η οποία αξιολογεί την ηθική υποχρέωση που αισθάνεται ο εργαζόμενος να παραμείνει στο επάγγελμά του, και την κλίμακα Συνεχούς Δέσμευσης (Continuance Commitment Scale), η οποία αξιολογεί την παραμονή του εργαζομένου στο επάγγελμά του ως αποτέλεσμα της εκτίμησης, από την πλευρά του εργαζομένου, του τιμήματος σε περίπτωση εγκατάλειψης του επαγγέλματός του. Οι τρεις κλίμακες βαθμολογούνται χωριστά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό της προσωπικής αίσθησης δέσμευσης του εργαζομένου/συμμετέχοντα στο επάγγελμά του, (Meyer & Allen, 2004) τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τον χώρο εργασίας τους και τους λόγους παραμονής τους σ' αυτόν. Οι προτάσεις της κάθε κλίμακας του TCE (Employee Commitment Survey) αναφέρονται στη δέσμευση του εργαζομένου στον «Οργανισμό». Προς αποφυγή παρερμηνειών, όσον αφορά τη χρήση του όρου «Οργανισμός», η λέξη αντικαθίσταται ανάλογα με το περιεχόμενο της εκάστοτε έρευνας και το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή (Meyer & Allen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν ορισμένες πληροφορίες, ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τον χώρο εργασίας τους, δηλώνοντας τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο των προτάσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Οι 3 από τις 6 προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι διατυπωμένες θετικά και οι υπόλοιπες τρεις είναι διατυπωμένες αρνητικά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται με τη μορφή μιας 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα». Κατά τη διεξαγωγή των αναλύσεων, η βαθμολόγηση των τριών αντεστραμμένων προτάσεων επανακωδικοποιήθηκε αντιστρόφως.

Παραδείγματα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού

1. Το επάγγελμά μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου.
2. Δε μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός

Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για το σύνολο των 6 προτάσεων ήταν εξαιρετική, με δείκτη Cronbach's alpha=. 90. Αντίστοιχα οι Allen and Meyer (1990) αναφέρουν $\alpha=0.87$ για τη Συναισθηματική Δέσμευση.

Κλίμακα	Αριθμός προτάσεων	Δείκτες Cronbach's α
<i>Συναισθηματική Δέσμευση</i>	6	.90

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαρτίου-Απριλίου 2022. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση της διαδικτυακής υπηρεσίας Google Forms σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Κεντρικής Μακεδονίας και ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν, κατ' ιδίαν, σε ειδική απαντητική φόρμα πληροφορίες που αφορούσαν στην ηλικία, το φύλο, την εργασιακή τους κατάσταση, τη διδακτική τους εμπειρία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποστείλουν συμπληρωμένα, τα ακόλουθα ερωτηματολόγια: Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5x), Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ικανοποίησης ("Job Satisfaction"), Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύτηκαν από ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο δίνονταν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους και μία γενική ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας. Γνωστοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

7 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας που αφορούσαν τις σχέσεις/επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζει η έρευνα αυτή, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson και εφαρμόστηκε η στατιστική μέθοδος της Γραμμικής Παλινδρόμησης. Για την περιγραφή των ποσοτικών δεδομένων του δείγματος αξιοποιήθηκε η Περιγραφική Στατιστική (Means-Standard deviation). Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ατομικών διαφορών στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική τους δέσμευση, την επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς, επίσης και στις αναφορές τους για την αποτίμηση των συμπεριφορών της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως προς το στιλ ηγεσίας που εφαρμόζεται, θεωρήθηκε σκόπιμο να ελεγχθούν οι επιδράσεις του φύλου, της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής κατάστασης στο σύνολο των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν την έρευνα. Για τον έλεγχο των επιδράσεων της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης, ενώ για τον έλεγχο της επίδρασης του φύλου και εργασιακής κατάστασης εφαρμόστηκε το t- test.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τριών μοντέλων ηγεσίας

Για τον εντοπισμό της κυρίαρχης μορφής ηγετικού μοντέλου που εφαρμόζεται από τους διευθυντές των οργανισμών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (descriptives) και ειδικότερα τα στατιστικά μέτρα του Μέσου όρου (Mean) και της Τυπικής Απόκλισης (Standard deviation) των αναφορών των εκπαιδευτικών στην επιλογή των τριών μοντέλων ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών τους.

Από τον Πίνακα 4, μπορούμε να δούμε ότι η μέση βαθμολογία κάθε παράγοντα ηγεσίας ήταν πάνω από το μέσο του 3 στην κλίμακα αξιολόγησης, με εξαίρεση την παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (2.61) και τη μη παρεμβατική ηγεσία (laissez-faire) (2.08). Ως κυρίαρχο στιλ ηγεσίας εμφανίζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο, με συνολική μέση τιμή $MMET = 3.41$ μονάδες, που αντιστοιχεί στη μέτρια ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «μερικές φορές» στην κλίμακα Likert. Το συναλλακτικό μοντέλο ακολουθεί με συνολική μέση τιμή $MΣΥΝ=3.02$, που αντιστοιχεί επίσης στη μέτρια ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «μερικές φορές». Η μη παρεμβατική ηγεσία εμφανίζεται με

τη χαμηλή ισχύ της απάντησης «σπάνια» και με συνολική μέση τιμή ΜΜΠΑΡ = 2.08 μονάδες. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι η σχολική ηγεσία επιδεικνύει μετασχηματιστικές συμπεριφορές σχεδόν παράλληλα με τις αντίστοιχες συναλλακτικές. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υπόθεση (1) η οποία προέβλεπε το μετασχηματιστικό μοντέλο ως το κυρίαρχο εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας και συνάδει με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Antonakis, 2001; Καλλιοντζή & Ιορδανίδη, 2019; Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996), επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό του Bass (1985, 1997) σχετικά με την καθολικότητα του παραδείγματος της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας σε διαφορετικά έθνη και κοινωνίες και την πεποίθησή του ότι η ίδια αντίληψη για το φαινόμενο και τις σχέσεις μπορεί να παρατηρηθεί σε ένα ευρύ φάσμα οργανισμών και πολιτισμών σε διάφορα μέρη του κόσμου.

Οι διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας, «Εξιδανικευμένη Επιρροή-συμπεριφορές» και «Εξιδανικευμένη Επιρροή-χαρακτηριστικά» των ηγετών και αυτή της Συναλλακτικής ηγεσίας, «έκτακτη ανταμοιβή», εμφανίζονται με τις υψηλότερες μέσες τιμές, MEE-Σ=3.67, MEE-X=3.56 και MEΑ=3.49 μονάδες, με αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ΤΑΕΕ-Σ=0.79, ΤΑΕΕ-X=0.98 και ΤΑΕΑ=0.87 μονάδες, που αντιστοιχούν στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «συχνά» στην κλίμακα Likert. Οι παθητικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες συνίστανται στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό) και στη μη παρεμβατική ηγεσία αξιολογούνται χαμηλά από τους εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας την ασθενή εμφάνισή τους στον τρόπο διοίκησης των σχολείων, διαπίστωση η οποία ενισχύεται από την υψηλή αρνητική συσχέτιση της μη παρεμβατικής ηγεσίας και με τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πίνακας 4

Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των τριών Μοντέλων Ηγεσίας

Ηγετικά Μοντέλα	Διαστάσεις των ηγετικών μοντέλων	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	3.56	.98
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορές)	3.67	.79
Μετασχηματιστικό μοντέλο	Εμπνευστική Παρακίνηση	3.41	1.00

(M.T.=3.41 T.A.=.90)			
	Διανοητική Διέγερση	3.27	1.05
	Εξαστομικευμένο Ενδιαφέρον	3.14	1.12
Συναλλακτικό μοντέλο (M.T.=3.02 T.A. =.50)	Έκτακτη κατ' εξαίρεση Αμοιβή	3.49	.87
	Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή	2.95	.84
	Διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική	2.61	.97
Μη Παρεμβατικό μοντέλο (M.T.=2.08 T.A.=1.15)	Παθητική - μη Παρεμβατική ηγεσία	2.08	1.15

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Ομοίως, τα στατιστικά μέτρα του Μέσου όρου και Τυπικής Απόκλισης χρησιμοποιήθηκαν και για τον εντοπισμό των παραγόντων που επιλέγονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως οι σημαντικότεροι και οι λιγότερο σημαντικοί για την Εργασιακή τους Ικανοποίηση. Στον Πίνακα 5 μπορούμε να δούμε ότι οι μέσες τιμές των αναφορών των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό αποτίμησης της εγγενούς (M.O.=3.59, T.A.= .77) και εξωγενούς (M.O.=3.52, T.A.=.69) ικανοποίησης που βιώνουν στον επαγγελματικό τους χώρο αντιστοιχούν στη μέτρια ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «μέτρια» διαφοροποιώντας ελάχιστα την Εργασιακή τους Ικανοποίηση που απορρέει από εγγενείς παράγοντες σε σχέση με την Εργασιακή Ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωτερικά κίνητρα, σε συνέπεια και με προηγούμενες μελέτες (van den Berg, 2002).

Παράλληλα, οι παράγοντες που αναδεικνύονται μέσα από τις αναφορές των συμμετεχόντων ως αυτοί που σχετίζονται με το υψηλότερο επίπεδο Εργασιακής Ικανοποίησης είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους (M.O.=4.35, T.A.=.73), η ελευθερία επιλογής μεθόδων εργασίας (M.O.=4.10, T.A.=.91) και η αναγνώριση της εργασιακής

τους απόδοσης (Μ.Ο.=4.06, Τ.Α.=.92), μέσες τιμές οι οποίες αντιστοιχούν στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «αρκετά» στην κλίμακα Likert. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενο εύρημα των Davidescu κ.συν. (2016), το οποίο αναδεικνύει τους ίδιους παράγοντες ως τους σημαντικότερους για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Και οι τρεις παράγοντες συνιστούν προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και όχι τόσο απαιτήσεις του οργανισμού. Μπορούμε να εξαγάγουμε το συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών περισσότερο και όχι τόσο η ικανοποίηση των απαιτήσεων του οργανισμού ενισχύουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα, οι παράγοντες που σχετίζονται με το υψηλότερο επίπεδο απαρέσκειας είναι οι πιθανότητες προαγωγής (Μ.Ο.2.42, Τ.Α.=1.23) και η ικανοποίηση από τις απολαβές (Μ.Ο.=2,40, Τ.Α.=1.10), μέσες τιμές οι οποίες αντιστοιχούν στη χαμηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «λίγο» στην κλίμακα Likert.

Πίνακας 5

Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Διαστάσεις Εργασιακής Ικανοποίησης		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Είμαι ελεύθερος να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας	4.10	.91
	Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όταν είναι καλή	4.06	.92
Εγγενής Εργασιακή Ικανοποίηση	Νιώθω ικανοποιημένος από τις αρμοδιότητες που μου έχουν παραχωρηθεί	3.88	1.10
	Έχω την ευκαιρία να κάνω χρήση των δεξιοτήτων μου	3.58	1.04
	Έχω καλές πιθανότητες να πάρω προαγωγή	2.42	1.23
	Οι προτάσεις μου λαμβάνουν τη δέουσα προσοχή	3.44	1.08

	Η εργασία μου ενέχει το στοιχείο της ποικιλίας	3.62	1.05
Εξωγενής Εργασιακή Ικανοποίηση	Θεωρώ τις φυσικές συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές	3.35	1.06
	Η σχέση μου με τους συναδέλφους είναι καλή	4.35	.73
	Είμαι ικανοποιημένος από τον προϊστάμενο – διευθυντή μου	3.80	1.23
	Είμαι ευχαριστημένος από τις οικονομικές μου απολαβές	2.40	1.10
	Οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ διοίκησης και προσωπικού του οργανισμού είναι καλές	3.84	.96
	Είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο που διοικείται ο οργανισμός	3.19	1.25
	Οι ώρες που εργάζομαι με βρίσκουν σύμφωνο	3.50	1.09
	Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής	3.72	1.06
Εγγενής Εργασιακή Ικανοποίηση	(συνολικά)	3.59	.77
Εξωγενής Εργασιακή Ικανοποίηση	(συνολικά)	3.52	.69

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Αντίστοιχα τα στατιστικά μέτρα του Μέσου όρου και Τυπικής Απόκλισης χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους με το εργασιακό τους περιβάλλον. Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι μέσες τιμές (>4.00), στο σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών,

αντιστοιχούν στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «συμφωνώ» στην κλίμακα Likert, υποδεικνύοντας υψηλή συναισθηματική σύνδεση με τον χώρο εργασίας τους. Η υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Τ.=4.35 , Τ.Α.=.81) εμφανίζεται στη δήλωση «είμαι υπερήφανος/η που εξασκώ το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού». Η υψηλή Συναισθηματική Δέσμευση που ανακλάται στις αναφορές των εκπαιδευτικών υποδεικνύει τον ενθουσιασμό και προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν να εργάζονται στην εκπαίδευση και βρίσκεται σε συνέπεια με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Νούση, Πανάγος, & Χατζημπεκιάρης, 2015; Kushman, 1992; Riehl and Sipple, 1996, όπ. αναφ. στο Peretomod & Bello, 2018). Οι Cheung, Cheng και Pang (2008) ερμηνεύουν τη διαπίστωση αυτή μέσα από την παρατήρηση ότι οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται επαγγελματικά στη σχολική μονάδα, μαθαίνουν, δηλαδή, τις αξίες, τις νόρμες και διαμορφώνουν εξελικτικά την απαιτούμενη επαγγελματική συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για τον σχολικό οργανισμό. Έτσι αποκτούν την αίσθηση ότι ανήκουν στη σχολική μονάδα και δίνουν αλλά και παίρνουν αξία από τον σχολικό οργανισμό. Ως αποτέλεσμα προσαρμόζονται καλύτερα στη δουλειά τους, πιστεύουν στους σκοπούς του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, θέλουν να είναι μέλη του σχολείου και να ξεπερνούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους κάθε φορά.

Πίνακας 6

Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών

	Διαστάσεις Συναισθηματικής Δέσμευσης	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Είμαι υπερήφανος/η που εξασκώ το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	4.35	.81
	Το επάγγελμα μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου	4.00	1.02
	Μετάνιωσα που διάλεξα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	4.31	.95
Συναισθηματική Δέσμευση στο	Δεν μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός	4.38	.98

επάγγελμα του εκπαιδευτικού			
	Δεν ταυτίζομαι με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	4.30	.99
	Είμαι ενθουσιασμένος/η με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	4.05	1.08

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του MLQ, της Εγγενούς και Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης

Για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των διαφορετικών στιλ ηγεσίας, της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής, και των επιμέρους διαστάσεών τους, και με τις μεταβλητές της Εγγενούς και Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης, καθώς επίσης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης, υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης Pearson (Pearson Correlation Analysis). Οι συντελεστές αυτοί παρουσιάζουν το βαθμό (υψηλό, μέτριο ή χαμηλό) και την κατεύθυνση (θετική ή αρνητική) της συσχέτισης.

Οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης των πέντε διαστάσεων της μετασχηματιστικής με τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή βρέθηκαν να είναι θετικοί, στατιστικά σημαντικοί και υποδηλώνουν ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=.700$, $r=.734$, $r=.770$, $r=.744$, $r=.743$, $p<0.001$) υποδεικνύοντας ότι, όταν αυξάνονται τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής μονάδας, αυξάνονται και τα συναλλακτικά του χαρακτηριστικά που αφορούν στην έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς των Bass και Riggio (2014) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τη συναλλακτική και θα μπορούσε να αποτελεί επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο και προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Διαφαίνεται αρκετά πιθανό οι ηγέτες να μπορούν να εφαρμόζουν τόσο συναλλακτικές όσο και μετασχηματιστικές πολιτικές προκειμένου να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους (Bass & Riggio, 2014).

Αντίθετα, οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης των πέντε διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση ($r=-.528$, $r=-.462$, $r=-.528$, $r=-.405$, $r=-.398$, $p<0.001$) και τη μη παρεμβατική ηγεσία ($r=-.743$, $r=-.624$, $r=-.652$, $r=-.593$, $r=-.559$, $p<0.001$) είναι

όλοι αρνητικοί, στατιστικά σημαντικοί και υποδηλώνουν μέτρια έως και ισχυρή αρνητική συσχέτιση, αντίστοιχα, που σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται η παθητική και αδιάφορη συμπεριφορά του ηγέτη, μειώνονται τα μετασχηματιστικά του χαρακτηριστικά.

Η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή βρέθηκε να παρουσιάζει μέτρια αρνητική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($r=-.552$, $p<0.001$ με τη μη παρεμβατική ηγεσία, ενώ η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την αδιάφορη, μη παρεμβατική ηγεσία ($r=.725$, $p<0.001$), υποδηλώνοντας ότι, όταν αυξάνονται τα παθητικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας, αυξάνεται, στο βαθμό που δηλώνουν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης, και η αδιάφορη ηγετική συμπεριφορά. Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε την υψηλή θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο που εντοπίζεται ανάμεσα στην έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή και στις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εύρημα το οποίο συνάδει με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Judge & Piccolo, 2004) και υποδηλώνει ότι όταν ο χαρακτήρας της αμοιβής είναι περισσότερο ηθικός παρά υλικός συγκαταλέγεται, ενδεχομένως, στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Διαπιστώθηκε, επίσης, υψηλή θετική συσχέτιση, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ανάμεσα σε όλες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στην εγγενή αλλά και εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών παρατίθενται στον Πίνακα 7). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν, την Υπόθεση (2α) στον βαθμό που προέβλεπε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και συνάδουν με τα αποτελέσματα Yukl (1999) και Bass (1990), σύμφωνα με τα οποία, η εργασιακή δέσμευση και η ικανοποίηση ενισχύονται από τις συμπεριφορές των μετασχηματιστών ηγετών. Σε συνέπεια με τα ευρήματα της Saleem (2014) το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον είναι η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ισχυρότερη θετική συσχέτιση τόσο με την εγγενή όσο και με την εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ακολουθούμενο από τη Διανοητική Διέγερση. Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας εγείρουν υψηλότερου επιπέδου ανάγκες των εργαζομένων και έχουν ως αποτέλεσμα συναισθήματα εργασιακής ικανοποίησης και αιτιολογούν την προτίμηση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις αναφορές τους, για το συγκεκριμένο στίλ

ηγεσίας. Η ασκούμενη μορφή ηγεσίας που δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι θετικά συνδεδεμένη με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από τις τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας διαπιστώνεται μέτρια θετική συσχέτιση, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ της κατ' εξαίρεση ανταμοιβής και της εγγενούς ($r=.490$, $p<0.001$) αλλά και εξωγενούς ($r=.539$, $p<0.001$) Εργασιακής Ικανοποίησης συγκλίνοντας μερικώς με τα ευρήματα της Saleem (2014). Αξιοσημείωτη είναι η ασθενέστατη επενέργεια του μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν, μερικώς, το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (2β) καθώς δύο μόνο εκ των τριών διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας βρέθηκαν να παρουσιάζουν ασθενή έως και μέτρια θετική συσχέτιση με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την επισήμανση των Bass και Avolio (1994) για το προβάδισμα της μετασχηματιστικής έναντι της συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τα επίπεδα της Εργασιακής Ικανοποίησης που προκαλούν στους εργαζομένους.

Τα ευρήματα είναι παρεμφερή με τα ευρήματα των Awamleh and Al-Dmour (2004), σύμφωνα με τα οποία, τόσο το συναλλακτικό όσο και το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων, με το μετασχηματιστικό είδος ηγεσίας να έχει μία στατιστικά σημαντικότερη θετική επίδραση, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας της ύπαρξης αποτελεσματικών συναλλακτικών ηγετών για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω της λειτουργικής και διεκπεραιωτικής τους ικανότητας, που επιτυγχάνεται με την παροχή ανταμοιβών για την επίτευξη στόχων (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Καμία συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο δεν διαπιστώθηκε μεταξύ της διάστασης Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, μέτρια αρνητική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο βρέθηκε μεταξύ των μεταβλητών Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό αλλά και της μη παρεμβατικής ηγεσίας τόσο με την εγγενή ($r=-.439$, $r=-.523$, $p<0.001$, αντίστοιχα) όσο και με την εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ($r=-.462$, $r=-.613$, $p<0.001$, αντίστοιχα), φανερώνοντας την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αρνητική επίδραση του παθητικού μοντέλου και της έλλειψης της ηγεσίας. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (2γ) που προέβλεπε χαμηλές αρνητικές έως μηδενικές συσχετίσεις μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και των

διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας και δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Nguni, et al. (2006) και Podsakoff et al. (1990), όπου η μη παρεμβατική ηγεσία δε βρέθηκε να ασκεί κανενός είδους επιρροή στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η μεταβλητή της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών δε βρέθηκε να συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με καμία από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ή τις τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, αλλά ούτε και με τη μεταβλητή της μη παρεμβατικής ηγεσίας, επιβεβαιώνοντας μερικώς το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (3α) στον βαθμό που προέβλεπε μηδενικές συσχετίσεις μεταξύ Συναισθηματικής Δέσμευσης και των τριών στιλ ηγεσίας και βρίσκεται σε αντίθεση με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να καθορίζει τη Δέσμευση των εργαζομένων (Belias & Koustelios, 2014; Emery & Barker, 2007). Η έλλειψη συσχέτισης σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ Συναισθηματικής Δέσμευσης και των τριών στιλ ηγεσίας δείχνει, ενδεχομένως, ότι το επίπεδο της Συνεχούς Δέσμευσης των εργαζομένων είναι υψηλότερο, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εργασιακή ασφάλεια και όχι τόσο στην προσωπική τους ικανοποίηση.

Τέλος, διαπιστώθηκε χαμηλός, θετικός συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Δέσμευση και στην εγγενή ($r=.271$) και εξωγενή ($r=.308$) Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδα σημαντικότητας $p<0.005$ και $p<0.001$ αντίστοιχα, εύρημα το οποίο είναι συνεπές προς το τμήμα της Υπόθεσης (3β) που προέβλεπε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ Εργασιακής Ικανοποίησης και Συναισθηματικής Δέσμευσης και συνάδει με διαπιστώσεις προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες, η Εργασιακή Ικανοποίηση έχει διαμορφωτική επίδραση στη Δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό και όσο αυξάνεται η Εργασιακή τους Ικανοποίηση τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η δέσμευση για παραμονή στον οργανισμό που επιδεικνύουν οι εργαζόμενοι (Perryer, Jordan, Firms, & Travaglione, 2010).

Συγκεντρωτικά, διαπιστώνεται ότι, όταν αυξάνονται τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής μονάδας, όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά του της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορούν στην έκτακτη ανταμοιβή των εκπαιδευτικών, αυξάνεται, στο βαθμό που δηλώνουν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης, και η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, όταν αυξάνεται η αδιάφορη, μη παρεμβατική ηγετική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης

και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στο Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό, μειώνεται, στο βαθμό που δηλώνουν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης, και η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ κανένα από τα χαρακτηριστικά των τριών διαφορετικών μορφών ηγεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζει τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επενεργεί θετικά στη Συναισθηματική τους Δέσμευση.

Παράλληλα, τα παραπάνω αποτελέσματα, στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.001$, δείχνουν ότι η πιθανότητα να οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες είναι σχεδόν μηδενική, γεγονός που επιτρέπει τη γενίκευσή τους σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 7

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας

	Εγγενής επ. ικανοποίηση	Εξωγενής επ. ικανοποίηση	Εξιδανικευμένη επιρροή(χαρ)	Εξιδανικευμένη επιρροή(συμπ)	Εμπυχωτική παρακίνηση	Διανοητική διέγερση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Έκτακτη κατ' εξαφ. ανταμοιβή	Μάνατζμεντ κατ' εξ. ενεργό	Μάνατζμεντ κατ' εξ. παθητικό	Μη παρεμβατική ηγεσία	Επ.Συνασθηματική Δέσμευση
Εγγενής επ. Ικανοποίηση	1.00											
Εξωγενής επ. Ικανοποίηση	.784**	1.00										
Εξιδανικευμένη επιρροή(χαρ)	.605**	.706**	1.00									
Εξιδανικευμένη επιρροή(συμπ)	.552**	.628**	.831**	1.00								
Εμπυχωτική παρακίνηση	.488**	.597**	.769**	.758**	1.00							
Διανοητική διέγερση	.566**	.611**	.809**	.770**	.749**	1.00						
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	.626**	.641**	.795**	.743**	.719**	.843**	1.00					
Έκτακτη κατ' εξαφ. ανταμοιβή	.490**	.539**	.700**	.734**	.770**	.744**	.743**	1.00				
Μάνατζμεντ κατ' εξ. ενεργό	.080	.065	-.026	.116	.128	.089	.048	.194	1.00			

Μάνατζμεντ κατ'εξ.παθητικό	-.439**	-.462**	-.528**	-.462**	-.528**	-	-.398**	-.449**	.188*	1.00		
Μη παρεμβατική ηγεσία	-.523**	-.613**	-.743**	-.624**	-.652**	-.593	-.559**	-.552**	.096	.725**	1.00	
.Συναισθηματική Δέσμευση	.271*	.308**	.099	.116	.050	.075	.011	-.016	-.014	.015	-.172	1.00

Σημείωση: Όλες οι παραπάνω συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές (**p< 0.01, 2 tailed).

Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας με τη Συναισθηματική Δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εγγενή και εξωγενή, και της Εργασιακής Ικανοποίησης με τη Συναισθηματική Δέσμευση

Για την περιγραφή και εξήγηση των σχέσεων μεταξύ των τριών στιλ ηγεσίας και της Εργασιακής Ικανοποίησης και Συναισθηματικής Δέσμευσης, καθώς επίσης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον εντοπισμό της δυνατότητας πρόβλεψης των τιμών των (εξαρτημένων) μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της γραμμικής (απλής και πολλαπλής) παλινδρόμησης.

Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας με την Εργασιακή Ικανοποίηση

Οι επιδράσεις των διαφορετικών στιλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική και μη παρεμβατική (*laissez faire*) στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ελέγχθηκαν μέσα από την εφαρμογή της Γραμμικής Παλινδρόμησης. Στις αναλύσεις αυτές η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην αποτίμησή τους των τριών διαφορετικών στιλ ηγεσίας. Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης έδειξε ότι από τα τρία στιλ ηγεσίας η άσκηση της μετασχηματιστικής ($\beta=.43, p<0.05$) στη σχολική μονάδα ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τον συνολικό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αξιοποιώντας μαθηματικούς όρους για τον προσδιορισμό της επίδρασης, διαπιστώνουμε ότι κάθε φορά που η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας αυξάνεται κατά μία μονάδα της τυπικής της απόκλισης, η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα αυξάνεται κατά 0.56 μονάδες της τυπικής της απόκλισης ($Beta=.56$). Διαπιστώθηκε, επίσης, ασθενής αρνητική επίδραση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο και της μη παρεμβατικής ηγεσίας ($\beta=-.13, p<0.05$) στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι η αύξηση άσκησης της μη παρεμβατικής ηγεσίας οδηγεί αντίστοιχα και σε μείωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν και ασθενή αρνητική επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας ως στατιστικά μη σημαντικής ($\beta=-.01, p>0.05$). Από τις δύο μεταβλητές η

μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζει μεγαλύτερη ερμηνευτική ικανότητα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($Beta=.56$) συγκριτικά με τη συναλλακτική και μη παρεμβατική ηγεσία ($Beta=-.21$) (Πίνακας 8). Το εύρημα ενισχύει την επισήμανση των Bass και Avolio, (1994) ως προς τον σημαντικό ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι των άλλων ηγετικών μοντέλων ως προς την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων.

Πίνακας 8

Συντελεστές Παλινδρόμησης της συνολικής Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία

	β	SE	t	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	.43	.08	5.54	.000
Συναλλακτική ηγεσία	-.01	.10	-.08	.936
Μη παρεμβατική ηγεσία (laissez faire)	-.13	.06	-2.11	.037

Σχέσεις των μεταβλητών των πέντε διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Για την περαιτέρω διερεύνηση των επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ελέγχθηκαν ειδικότερα οι επιδράσεις των πέντε διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις αναφορές των εκπαιδευτικών για την Εργασιακή τους Ικανοποίηση μέσα από την εφαρμογή της Γραμμικής Παλινδρόμησης. Στις αναλύσεις αυτές η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τις δύο εκφάνσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης (εγγενής και εξωγενής Εργασιακή Ικανοποίηση), έτσι όπως προέκυπταν από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και η συνολική Εργασιακή Ικανοποίησή τους. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν οι αναφορές στις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έτσι όπως προέκυπταν από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις των αντίστοιχων υποκλιμάκων. Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης έδειξε ότι η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη συνολική Εργασιακή

Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ($\beta=.54$, $p<0.05$). Συγκεκριμένα, το 50% της διακύμανσης του συνολικού βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από τη διακύμανση του βαθμού ικανοποίησης από την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας η εξιδανικευμένη επιρροή που αφορά στα χαρακτηριστικά του ηγέτη ($\beta=.28$, $p<0.05$) και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον ($\beta=.20$, $p<0.05$) ερμηνεύουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 9). Ο ηγέτης που λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του και προάγει την επικοινωνία επηρεάζει και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Συνιστά, επομένως, σημαντική διαπίστωση, αφενός ότι η ασκούμενη μορφή ηγεσίας επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μία σημαντική εργασιακή συμπεριφορά πολύ σημαντική για την απόδοση των εργαζομένων, και ειδικότερα το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα Εργασιακής Ικανοποίησης.

Πίνακας 9

Συντελεστές Παλινδρόμησης της συνολικής Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

	β	SE	t	p
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρ)	.28	.10	2.89	.005
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπ)	.07	.11	.64	.522
Διανοητική διέγερση	-.02	.09	-.22	.825
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	.20	.08	2.52	.013
Εμψυχωτική παρακίνηση	.00	.08	.02	.987

Ειδικότερα, όταν η Εγγενής Ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, έδειξαν ότι

μεταξύ των πέντε διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μόνο το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον ήταν στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ($\beta=.28, p<0.05$).

Πίνακας 10

Συντελεστές Παλινδρόμησης της Εγγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

	β	SE	t	p
Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρ.)	.22	.12	1.85	.067
Εξιδανικευμένη Επιρροή(συμπ)	.08	.13	.62	.535
Διανοητική Διέγερση	.00	.11	-.04	.967
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	.28	.10	2.87	.005
Εμπνευστική Παρακίνηση	-.06	.09	-.61	.544

Όταν η εξωγενής Εργασιακή Ικανοποίηση ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μόνο η Εξιδανικευμένη Επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εξωγενούς ικανοποίησης από την εργασία ($\beta=.33, p<0.05$) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Συντελεστές Παλινδρόμησης της Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις πέντε διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

	β	SE	t	p
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρ.)	.33	.10	3.41	.001
Εξιδανικευμένη Επιρροή(συμπ)	.06	.11	.53	.597
Διανοητική Διέγερση	-.03	.09	-.37	.713
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	.13	.08	1.62	.108

Εμπνευστική Παρακίνηση	.05	.08	.69	.494
---------------------------	-----	-----	-----	------

Σχέσεις των μεταβλητών των τριών διαστάσεων της Συναλλακτικής ηγεσίας με τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ελέγχθηκαν επίσης οι επιδράσεις των τριών διαστάσεων της Συναλλακτικής ηγεσίας στη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στις αναλύσεις αυτές η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν οι αναφορές στις τρεις διαστάσεις της Συναλλακτικής ηγεσίας, έτσι όπως προέκυπταν από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις των αντίστοιχων υποκλιμάκων. Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης έδειξε ότι η άσκηση της συναλλακτικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το 37% της διακύμανσης του συνολικού βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από τη διακύμανση του βαθμού ικανοποίησης από την άσκηση της συναλλακτικής ηγεσίας. Από τις τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, η παροχή ανταμοιβών (έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή) ($\beta=.31$, $p<0.001$) και η παθητική ηγεσία (μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό) ($\beta=-.22$, $p<0.001$) ερμηνεύουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Από τους δύο παράγοντες, η παροχή ανταμοιβών (έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή) εμφανίζει μεγαλύτερη ερμηνευτική ικανότητα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($Beta=.39$), ενώ η παθητική ηγεσία (μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό) ($Beta=-.31$) παρουσιάζει αρνητική εξάρτηση με την Εργασιακή Ικανοποίηση (Πίνακας 12). Ερμηνεύοντας τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, η αύξηση των χαρακτηριστικών της παθητικής ηγεσίας συνοδεύεται από μείωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει επειδή, όπως υποστήριξε ο Bass (1985), η παθητική μορφή ηγεσίας θεωρείται από τους εργαζομένους ως αναποτελεσματική και επομένως αυτές οι συμπεριφορές είναι αντιπαραγωγικές στην ενίσχυση των κινήτρων των εργαζομένων.

Πίνακας 12

Συντελεστές Παλινδρόμησης της Εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τις τρεις διαστάσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας

	β	SE	t	p
Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή	.31	.07	4.62	.000
Παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση	-.05	.06	.76	.451
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	-.22	.06	-3.65	.000

Ειδικότερα είτε όταν η εγγενής ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, είτε η εξωγενής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ των τριών διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας η Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή ($\beta=.31$, $p<0.05$ και $\beta=.32$, $p<0.05$ αντίστοιχα) και το Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό ($\beta= -.24$, $p<0.05$ και $\beta= -.21$, $p<0.05$) με ελάχιστη μεταξύ τους διαφοροποίηση ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντές τους.

Σχέσεις των μεταβλητών της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής ηγεσίας με τη Συναισθηματική Δέσμευση

Στις αναλύσεις που εφαρμόστηκαν η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν οι αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση των τριών διαφορετικών στιλ ηγεσίας. Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης έδειξε ότι από τα τρία διαφορετικά στιλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική και μη παρεμβατική (*laissez faire*), η άσκηση της μη παρεμβατικής ηγεσίας βρέθηκε να ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών ($\beta=-.20$, $p=.043<0.05$). Η αρνητική όμως συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών υποδηλώνει ότι η αύξηση των χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας κατά μία μονάδα της τυπικής της απόκλισης οδηγεί σε μείωση της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τον οργανισμό κατά 0.20 μονάδες της τυπικής της απόκλισης ($Beta=-.29$) (Πίνακας 13). Το αποτέλεσμα συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Skogstad et al.

(2014), σύμφωνα με τα οποία οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την παθητική ηγεσία με αρνητισμό, καθώς διαπιστώνεται ότι προκαλεί υψηλά επίπεδα στρες επενεργώντας ανασταλτικά στην κινητοποίηση, Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Δέσμευση των εργαζομένων. Καμία από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά ούτε και κάποια από τις τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας βρέθηκε να ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών σε συνέπεια με τα αποτελέσματα της έρευνας των (Cheah et al., 2011).

Πίνακας 13

Συντελεστές Παλινδρόμησης της Συναισθηματικής Δέσμευσης ως προς ως προς τη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία

	β	SE		p
Μετασχηματιστική ηγεσία	-.13	.13	-1.03	.306
Συναλλακτική ηγεσία	.13	.17	.80	.423
Μη παρεμβατική ηγεσία (laissez faire)	-.20	.10	-2.04	.043

Σχέσεις των μεταβλητών της Συναισθηματικής Δέσμευσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση

Η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=.36$, $p<0.05$) τη Συναισθηματική τους Δέσμευση στο επάγγελμά τους (Πίνακας 14). Συγκεκριμένα, το 10% της διακύμανσης της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από τη διακύμανση του συνολικού βαθμού Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($Beta=.31$). Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών τα οποία υποστηρίζουν μια ισχυρή σχέση μεταξύ Εργασιακής Ικανοποίησης και Συναισθηματικής Δέσμευσης, αντιμετωπίζοντας συχνά τη δεύτερη ως προέκταση της Εργασιακής Ικανοποίησης (Culibrk, J., Delic, M., Mitrovic, S. Culibrk, D., 2018; Perryer, Jordan, Firms, & Travaglione, 2010).

Πίνακας 14

Συντελεστές Παλινδρόμησης της Συναισθηματικής Δέσμευσης ως προς τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση

	β	SE	t	p
Εργασιακή Ικανοποίηση	.36	.10	8.66	.001

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των τριών στιλ ηγεσίας, στη Συναισθηματική Δέσμευση και στην Εργασιακή Ικανοποίηση

Οι επιδράσεις του φύλου, της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής κατάστασης στις αναφορές των τριών στιλ ηγεσίας, της εργασιακής ικανοποίησης και της συναισθηματικής δέσμευσης ελέγχθηκαν με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε το t- test. Στις αναλύσεις αυτές οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι αναφορές στις δύο διαστάσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης αλλά και η συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση, καθώς, επίσης, και η Συναισθηματική Δέσμευση, έτσι όπως προέκυπταν από τα αθροίσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις των αντίστοιχων ερωτηματολογίων. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ηλικία, χωρισμένη σε πέντε ομάδες (25-35 έτη, 36-45 έτη, 46-55 έτη, 56-65 έτη και 65+ έτη), το φύλο, η διδακτική εμπειρία, χωρισμένη σε έξι ομάδες (0-5 έτη, 6-10 έτη, 11-15 έτη, 16-20 έτη, 21-25 έτη, 25+ έτη) και η εργασιακή κατάσταση (μόνιμοι εν ενεργεία και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί).

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των τριών στιλ ηγεσίας

Επιδράσεις του Φύλου

Τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο $t(52.62)=-1.80$, $p=.034<.05$ ως προς την αποτίμηση των χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας που βιώνουν στις σχολικές μονάδες, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να βιώνουν τα χαρακτηριστικά της μη παρεμβατικής ηγεσίας με μεγαλύτερη συχνότητα (M.O.=2.16, T.A.=1.20) σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (M.O.=1.78, T.A.=.87), επιβεβαιώνοντας μερικώς το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (4α) σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαφοροποιούνται από τους άνδρες ομολόγους τους ως προς τη συχνότητα με την οποία γίνονται δέκτες χαρακτηριστικών του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Οι τιμές αντιστοιχούν στη χαμηλή ισχύ της απάντησης «σπάνια» και «ποτέ» στην κλίμακα Likert, αντίστοιχα αναδεικνύοντας την περιορισμένη αποδοχή συμπεριφορών και χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας των γυναικών εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους άνδρες ομολόγους τους.

Τα δύο φύλα δεν βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά στις αναφορές τους ως προς την αποτίμηση της συχνότητας με την οποία βιώνουν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βιώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα από τις γυναίκες συναδέλφους τους τόσο τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και τις πέντε διαστάσεις της (M.O.=3.56, T.A.=.81>M.O.=3.37, T.A.=.92), όσο και της συναλλακτικής ηγεσίας (M.O.=3.10, T.A.=.49> M.O.=2.99, T.A.=.50) (Πίνακας 15) με μερική διαφοροποίηση από αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας συγκριτικά με τις γυναίκες ομολόγους τους, οι οποίες εμφανίζονται να αναγνωρίζουν περισσότερο από τους άνδρες τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Rowold, 2011; Abelha, Carneiro, & Cavazotte, 2018).

Επιδράσεις της Ηλικίας

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα με την οποία βιώνουν τα χαρακτηριστικά των τριών στιλ ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες δεν βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με την ηλικία τους. Το

εύρημα αυτό διαψεύδει το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (4β) που προέβλεπε ότι ο παράγοντας ηλικία θα διαφοροποιούσε τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που αποτιμούν τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές και διαφοροποιείται από ερευνητικά αποτελέσματα που υποστηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως διαμεσολαβούσα μεταβλητή στην ηλικία και την εργασιακή απόδοση η οποία συσχετίζεται θετικά με την ηλικία, όταν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αυξάνονται (Kearney & Gebert, 2009). Ωστόσο, από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι υψηλότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν στις αναφορές των εκπαιδευτικών που αφορούν στη μετασχηματιστική ηγεσία, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, και κυμάνθηκαν από $M.O.=3.30$ στις ηλικίες 46-55 έως $M.O.=3.61$ στις ηλικίες 56-65 ετών, που αντιστοιχούν στη μέτρια σχεδόν υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης μερικές φορές, σε αντίθεση με τη μελέτη του Laub (2000 όπ. αναφ στο Τσιαχρή & Μώσογλου, 2018), όπου διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερη είναι η ηλικία των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερες είναι οι μέσες τιμές στις αναφορές τους. Οι χαμηλότερες μέσες τιμές σημειώθηκαν στις αναφορές των εκπαιδευτικών που αφορούν στη μη παρεμβατική ηγεσία, ανεξαρτήτως ηλικίας και κυμάνθηκαν από $M.O.=2.01$, στις ηλικιακές ομάδες 36-55, έως $M.O.=2.66$. στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών, παραμένοντας για όλες τις ηλικιακές ομάδες στη χαμηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «σπάνια».

Επιδράσεις Διδακτικής Εμπειρίας-Εργασιακής Κατάστασης

Όπως προέκυψε από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης ούτε ο παράγοντας διδακτική εμπειρία βρέθηκε να προκαλεί διαφοροποιήσεις στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των διαφορετικών στιλ ηγεσίας, διαψεύδοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (4γ). Από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφορά εκπαιδευτικούς με μικρότερη διδακτική εμπειρία (6-10 έτη $M.O. =3.63$, $T.A.=.98$ και 0-5 έτη $M.O.=3.51$, $T.A. = .94$), αντίστοιχα και ως προς τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι οι ομάδες εκπαιδευτικών με ανάλογα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, που αναφέρουν υψηλότερες μέσες τιμές ως προς την αναγνώριση των χαρακτηριστικών αυτών (6-10 έτη $M.O. =3.12$, $T.A.=.36$ και 0-5 έτη $M.O.=3.23$, $T.A. = .52$). Ως προς

τις αναφορές των χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας που συγκεντρώνουν τις μεγαλύτερες μέσες τιμές, αυτές αφορούν ομάδες εκπαιδευτικών με τη μικρότερη διδακτική εμπειρία (0-5 έτη Μ.Ο.=2.50 , Τ.Α.=1.55) και εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία 21-25 έτη (Μ.Ο.=2.15 Τ.Α.=1.23)

Η εργασιακή κατάσταση (μονιμότητα-αναπλήρωση) δεν βρέθηκε, επίσης, να προκαλεί διαφοροποιήσεις στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα με την οποία βιώνουν τα χαρακτηριστικά των τριών διαφορετικών στιλ ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες, επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (4δ). Ελάχιστα υψηλότερες ήταν οι μέσες τιμές στις αναφορές των αναπληρωτών (Μ.Ο.=3.72, Τ.Α.=.97) ως προς τη συχνότητα με την οποία βιώνουν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τιμές οι οποίες αντιστοιχούν στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «συχνά», σε σύγκριση με τους μόνιμους συναδέλφους τους (Μ.Ο.=3.39, Τ.Α.=.88). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ευαγγελινού (2017) και θεωρήθηκε αναμενόμενο, καθώς το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας αναδεικνύεται από πλήθος μελετών ως το κυρίαρχο στιλ ηγεσίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Γερασίμου, 2008; Νταφούλη, 2009, όπ. αναφ στο Τσιαχρή & Μώσογλου, 2018). Κατά συνέπεια το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως εργασιακής κατάστασης, έχουν την εμπειρία των χαρακτηριστικών και πρακτικών του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας.

Πίνακας 15

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και μη Παρεμβατικής Ηγεσίας ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125)

ΣΤΙΑ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΦΥΛΟ		ΒΑΘΜΙΔΑ		ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ						ΗΛΙΚΙΑ			
	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	Α/ΘΜΙΑ	Β/ΘΜΙΑ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	>26	25-35	36-45	46-55	56-65
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ	3.56	3.37	3.30	3.47	3.39	3.72	3.52	3.63	3.51	3.41	3.36	3.30	3.45	3.47	3.30	3.61
	(.81)	(.92)	(.93)	(.87)	(.88)	(.97)	(.94)	(.98)	(.86)	(.97)	(.88)	(.85)	(1.06)	(.94)	(.91)	(.77)
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ	3.10	2.99	3.02	3.02	2.99	3.20	3.23	3.12	2.90	2.89	3.04	3.09	3.04	2.99	2.93	3.24
	(.49)	(.50)	(.48)	(.51)	(.51)	(.33)	(.52)	(.36)	(.49)	(.46)	(.55)	(.51)	(.30)	(.48)	(.53)	(.42)
ΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ	1.78	2.16	2.08	2.09	2.06	2.06	2.50	1.97	2.11	1.92	2.15	2.06	2.66	2.01	2.01	2.13
	(.87)	(1.20)	(1.21)	(1.11)	(1.08)	(1.64)	(1.55)	(1.13)	(1.04)	(1.12)	(1.23)	(1.01)	(1.74)	(1.01)	(1.14)	(1.08)

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Εργασιακής Ικανοποίησης

Επιδράσεις του Φύλου

Τα δύο φύλα δεν βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά ως προς τις αναφορές τους για την εγγενή ή εξωγενή εργασιακή τους ικανοποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο $t=(1.11)=123, p>.05$, διαψεύδοντας μερικώς το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (5α) στο βαθμό που προέβλεπε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και στην Εργασιακή Ικανοποίηση. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 16 μεγαλύτερη μέση τιμή τόσο ως προς την εγγενή (Μ.Ο.=3.74, ΤΑ=.74) όσο και ως προς την εξωγενή (Μ.Ο.=3.59, ΤΑ=.68) Εργασιακή Ικανοποίηση αναφέρεται από τους άνδρες συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου διαπιστώθηκε ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένες με το επάγγελμά τους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Γραμματικού, 2016; Ηλιοφώτου, Γεωργίου, & Σωκράτους, 2014). Ενδεχομένως, οι παρούσες εργασιακές συνθήκες, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι απαιτήσεις που διαμορφώνονται να συγκλίνουν μεταξύ των δύο φύλων με αποτέλεσμα την έλλειψη διαφοροποιήσεων ως προς τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Επιδράσεις της Ηλικίας

Ούτε και ο παράγοντας ηλικία βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την εγγενή ή εξωγενή εργασιακή τους ικανοποίηση, διαψεύδοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (5β). Παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή εγγενούς εργασιακής ικανοποίησης δηλώνεται από εκπαιδευτικούς ηλικίας 55-65 ετών (Μ.Ο.=3.70, ΤΑ=.71), μέση τιμή η οποία αντιστοιχεί στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «αρκετά» στην κλίμακα Likert. Η μικρότερη μέση τιμή αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 26-35 ετών (Μ.Ο.=3.48, ΤΑ=.71) και αντιστοιχεί στη μέτρια ισχύ ως προς τη συχνότητα της απάντησης «αρκετά» στην κλίμακα Likert. Αντίστοιχα, μεγαλύτερη μέση τιμή ως προς την εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση δηλώνεται από εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας των 36-45 ετών (Μ.Ο.=3.70, ΤΑ=.72) και η μικρότερη από τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 46-55 (Μ.Ο.=3.40, ΤΑ=.72). Μεγαλύτερη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση γενικότερα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56-

65 ετών ($MO=3.66$, $TA =,53$), ενώ μικρότερη αναφορά Εργασιακής Ικανοποίησης δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46-55 ετών ($M.O.=3.47$, $TA=.73$). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι, όσο οι άνθρωποι μεγαλώνουν, γίνονται όλο και πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, ενδεχομένως, εξαιτίας της εκπλήρωσης των προσωπικών τους φιλοδοξιών και των επιτευγμάτων τους, είτε γιατί η αύξηση της ηλικίας συνοδεύεται από αντίστοιχη επαγγελματική εξέλιξη, η οποία συνεπάγεται και αύξηση των απολαβών, ως εκ τούτου και μεγαλύτερη Εργασιακή Ικανοποίηση.

Επιδράσεις της Διδακτικής εμπειρίας-Εργασιακής κατάστασης

Η διδακτική εμπειρία δε βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς είτε ως προς την εγγενή $F(5,119)=.61$, $p>.05$ είτε ως προς την εξωγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση $F(5,199)=.83$, $p>.05$ σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο και διαψεύδει την Υπόθεση (5γ). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή τόσο ως προς την εγγενή όσο και ως προς την εξωγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 6 έως 10 χρόνια (Πίνακας 16) σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Eleswed και Mohammed (2013). Αν και τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη διδακτική εμπειρία ως προβλεπτικό παράγοντα της Εργασιακής Ικανοποίησης, η φύση της μεταξύ τους σχέσης δεν είναι ξεκάθαρη (Koustelios, 2001).

Όπως προέκυψε από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης, από τις δύο εκφάνσεις της Εργασιακής Ικανοποίησης (εγγενής, εξωγενής) που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα, η εργασιακή κατάσταση, μονιμότητα και αναπλήρωση, βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την εγγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο $F(2,122)=3.94$, $p<.05$, επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο τμήμα της υπόθεσης (5δ). Ειδικότερα, οι μόνιμοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να δηλώνουν σε ελάχιστα μεγαλύτερο βαθμό ($M.O.=3.62$, $T.A.=.76$) επαγγελματικά ικανοποιημένοι σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους ($M.O.=3.43$, $T.A.=.71$), υποδηλώνοντας ότι η ασφάλεια της μονιμότητας ως εργασιακής κατάστασης φαίνεται να επηρεάζει με θετικό τρόπο την ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους χώρο (Πίνακας 16).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς τις αναφορές τους σε σχέση με την εγγενή και εξωγενή εργασιακή τους ικανοποίηση $t(122)=-.55$, $p=.582>0.05$ και $t(122)=-.56$, $p=.577>0.05$. Ελάχιστα μεγαλύτερη μέση τιμή εγγενούς ($M.O.=3.63$, $TA=.68$) και εξωγενούς

(M.O.=3.56, TA=.66) εργασιακής ικανοποίησης βρέθηκε να αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τιμές που αντιστοιχούν στη μέτρια ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «μέτρια» στην κλίμακα Likert.

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Συναισθηματικής Δέσμευσης

Επιδράσεις του Φύλου

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τη Συναισθηματική τους Δέσμευση δε βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικά επίπεδο από τον παράγοντα φύλο $t(123)=45, p=.653>0.05$. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αναφέρουν υψηλή Συναισθηματική Δέσμευση (M.O. = 4.29 και 4.22, αντίστοιχα) (Πίνακας 17). Τα αποτελέσματα διαψεύδουν την Υπόθεση (6α), η οποία προέβλεπε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα ανέφεραν μικρότερη Συναισθηματική Δέσμευση στο επάγγελμά τους απ' ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, λόγω και του αυξημένου εργασιακού άγχους που βιώνουν. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα των Kasmar, Carlson και Brymer (1999), σύμφωνα με τα οποία το φύλο δεν συνιστά προβλεπτικό παράγοντα καμίας εκ των τριών μορφών της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Ενδεχομένως, οι σύγχρονες εργασιακές συνθήκες έχουν μετατοπίσει την εστία του άγχους των εκπαιδευτικών από τη σχολική αίθουσα ή τους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική και το σχολικό περιβάλλον, στη γενικότερη εργασιακή ανασφάλεια, η οποία επηρεάζει εξίσου τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως φύλου, και δεν διαφοροποιεί τις αναφορές τους ως προς τη δέσμευση στο επάγγελμά τους.

Επιδράσεις της Ηλικίας

Οι μέσες τιμές στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τη Συναισθηματική τους Δέσμευση ελάχιστα μόνο διαφοροποιούνται μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και κυμαίνονται από M.O.= 4.21 έως 4.27 και όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υποδηλώνοντας μία υψηλή Συναισθηματική Δέσμευση η οποία παραμένει σταθερή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (Πίνακας 17). Το εύρημα επιβεβαιώνει το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (6β) και είναι συνεπές με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Klassen, et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010). Ενδεχομένως, η υψηλή Συναισθηματική Δέσμευση που αναφέρεται ανεξάρτητα από την ηλικία των

συμμετεχόντων θα μπορούσε να αποτελεί απόρροια της έλλειψης εναλλακτικών επαγγελματικών επιλογών που παρέχουν ανάλογη εργασιακή ασφάλεια. Θα μπορούσαμε ακόμη να επικαλεστούμε το ενδεχόμενο ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου τρόπου εφαρμογής χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας τόσο για νεότερους όσο και για μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, η οποία, λόγω της ελκυστικής και ανθρωποκεντρικής φύσης της και του ισχυρού συστήματος εξατομίκευσης που ενσωματώνει, ενισχύει τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ηλικίας.

Επιδράσεις Διδακτικής Εμπειρίας-Εργασιακής κατάστασης

Ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκαν να διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς τις αναφορές τους σε σχέση με τη Συναισθηματική τους Δέσμευση $F(5,119)=.71$, $p=.619>0.05$, διαψεύδοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (6γ). Οι μεγαλύτερες μέσες τιμές αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς με συνολική προϋπηρεσία τα 6-10 έτη (Μ.Ο.=4.54, Τ.Α.=.41), ενώ η μικρότερη μέση τιμή παρατηρείται στις αναφορές των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία τα 16-20 έτη (Μ.Ο.=4.07 και Τ.Α.=.97), υποδηλώνοντας ότι η διάρκεια προϋπηρεσίας δεν συνιστά παράγοντα που συμβάλλει στην εσωτερίκευση των οργανωσιακών αξιών και κατ' επέκταση σε μεγαλύτερη Δέσμευση και βρίσκεται σε συνέπεια με τη διαπίστωση των Peter, και Crawford (1999) ότι η πολυετής εμπειρία αποτυγχάνει να δείξει κάποια σχέση με τη Οργανωσιακή Δέσμευση (Πίνακας 17).

Η μέση τιμή στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τη Συναισθηματική τους Δέσμευση αντιστοιχεί στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «συμφωνώ» στην κλίμακα Likert, χωρίς, ωστόσο, να εντοπίζεται διαφοροποίηση στις αναφορές μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο $t(122)=-.24$, $p=.807>0.05$, επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (6δ). Καμία διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο δεν εντοπίζεται ούτε μεταξύ των αναφορών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης $t(122)=1.51$, $p=.134>0.05$ ως προς τη Συναισθηματική τους Δέσμευση. Ελάχιστα μεγαλύτερη είναι η μέση τιμή που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4.32, Τ.Α.=.73) που αντιστοιχεί στην υψηλή ισχύ, ως προς τη συχνότητα, της απάντησης «συμφωνώ» στην κλίμακα Likert. Τα ευρήματα ενισχύουν την υπόθεση ότι οι επικρατούσες κοινωνικο-οικονομικές

συνθήκες επηρεάζουν, ενδεχομένως, ανάλογα και την Οργανωσιακή Δέσμευση των εργαζομένων.

Πίνακας 16

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Εγγενούς και Εξωγενούς Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125)

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗ ΣΗ	ΦΥΛΟ		ΒΑΘΜΙΔΑ		ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ						ΗΛΙΚΙΑ			
	ΑΝΔΡΕ Σ	ΓΥΝΑΙΚ ΕΣ	Α/ΒΑΘΜΙ Α	Β/ΒΑΘΜΙ Α	ΜΟΝΙΜΟ Σ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤ ΗΣ	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	>26	25-35	36-45	46-55	56-65
ΕΓΓΕΝΗΣ	3.74 (.74)	3.55 (.78)	3.63 (.68)	3.55 (.83)	3.62 (.76)	3.43 (.71)	3.31 (.77)	3.84 (.49)	3.48 (.88)	3.66 (.86)	3.62 (.72)	3.52 (.76)	3.48 (.71)	3.59 (.76)	3.55 (.82)	3.70 (.71)
ΕΞΩΓΕΝΗΣ	3.59 (.68)	3.50 (.69)	3.56 (.66)	3.49 (.71)	3.52 (.68)	3.64 (.74)	3.44 (.75)	3.94 (.64)	3.60 (.67)	3.46 (.77)	3.47 (.72)	3.50 (.52)	3.52 (.89)	3.70 (.72)	3.40 (.72)	3.63 (.45)

Πίνακας 17

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Συναισθηματικής Δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανά Φύλο, Βαθμίδα, Εργασιακή Κατάσταση, Διδακτική Εμπειρία και Ηλικία στο σύνολο του δείγματος (N=125)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΦΥΛΟ		ΒΑΘΜΙΔΑ		ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ						ΗΛΙΚΙΑ			
	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	Α/ΒΑΘΜΙΑ	Β/ΘΜΙΑ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	0-5	6-10	11- 15	16- 20	21- 25	>26	25- 35	36- 45	46- 55	56- 65
	4.29	4.22	4.10	4.32	4.23	4.99	4.23	4.54	4.33	4.07	4.18	4.35	4.27	4.27	4.22	4.21

(.90)	(.77)	(.90)	(.73)	(.81)	(.64)	(.69)	(.41)	(.45)	(.97)	(.86)	(.77)	(.70)	(.81)	(.77)	(.92)
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

8 Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Πρωταρχικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις που δέχονται η Εργασιακή Ικανοποίηση και η Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ο βαθμός στον οποίο τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής ηγεσίας, σε επίπεδο συμπεριφοράς ενός διευθυντή σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Ένας επιπλέον, στόχος της ήταν η διαπίστωση του κυρίαρχου μοντέλου ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του γενικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την επιρροή των διαφόρων μοντέλων ηγεσίας, που υιοθετούνται από τους διευθυντές, στην αποτελεσματική λειτουργία και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό που οι επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας συμβάλλουν στην εγγενή και εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική τους Δέσμευση.

Επιχειρήθηκε, επίσης, να διαπιστωθεί η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Δέσμευση, ώστε να διευκρινιστεί περαιτέρω ο ρόλος της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της Συναισθηματικής τους Δέσμευσης.

Επιδιώχθηκε, επίσης, να διευκρινιστεί ο βαθμός στον οποίο παράγοντες ατομικών διαφορών όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται στη σχολική τους μονάδα, την εγγενή και εξωγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση αλλά και τη Συναισθηματική τους Δέσμευση στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνθεση των επιμέρους ευρημάτων της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Επιχειρείται, επίσης, να γίνει αποτίμηση της συμβολής της ερευνητικής αυτής προσπάθειας στον ευρύτερο χώρο της έρευνας, καθώς και η

επισήμανση των ερωτημάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Σχέσεις ανάμεσα στη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Στο μεγαλύτερο μέρος τους, τα αποτελέσματα παρείχαν υποστήριξη για τις υποθέσεις της έρευνας.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρέθηκε να επιδρά θετικά τόσο στην εγγενή όσο και στην εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ερμηνεύοντας τον συνολικό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών υποδηλώνει την αύξηση της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της αύξησης των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά την άσκηση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Φαίνεται επομένως ότι τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνάδουν με τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι αναδεικνύονται από την επιστημονική έρευνα ως καθοριστικής σημασίας για την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες στον χώρο εργασίας που επιτρέπουν στους εργαζόμενους να βιώσουν συναισθήματα ικανοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, η επιστημονική έρευνα έχει αναδείξει μεταξύ των ειδικών χαρακτηριστικών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους παρακινούν, εξωτερικούς παράγοντες, όπως τις σχέσεις στον χώρο εργασίας, ή εσωτερικούς, όπως την αυτονομία, την αναγνώριση εργασίας, την ευθύνη (Chamundeswari, 2013). Στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο ηγέτης αναγνωρίζει τον εργαζόμενο ως την κύρια πηγή ποιότητας και αποτελεσματικότητας και την ικανότητά του να αναλαμβάνει δράση και να πετυχαίνει, ικανοποιώντας μ' αυτόν τον τρόπο πνευματικές και συναισθηματικές του ανάγκες με αποτέλεσμα τη βελτίωση της Εργασιακής Ικανοποίησης που βιώνει.

Από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας η Εξιδανικευμένη Επιρροή που αφορά στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον βρέθηκαν να ερμηνεύουν τη συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με την

Εξιδανικευμένη Επιρροή να ερμηνεύει, ειδικότερα, την εξωγενή Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, ενώ το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον την εγγενή Εργασιακή τους Ικανοποίηση αντίστοιχα. Η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών υποδηλώνει την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εγγενούς και εξωγενούς, ως αποτέλεσμα της αύξησης της παρακίνησης και έμπνευσης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από έναν ηγέτη που λειτουργεί ως μέντορας και διευκολύνει τους υφισταμένους του να ολοκληρώσουν δύσκολες εργασίες διαμοιραζόμενος μαζί τους το όραμα και τις στρατηγικές του, χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στις συγκεκριμένες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Αν και η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνεται μέσα από την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ιδιαίτερα από τις πτυχές που αφορούν την Εξιδανικευμένη Επιρροή και το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, εξίσου σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της Εργασιακής Ικανοποίησης αναδείχτηκε και η μία από τις τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, η Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή, η οποία βρέθηκε να ερμηνεύει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ασκώντας μία μέτρια, αλλά στατιστικά σημαντική επιρροή. Η ανταμοιβή συνιστά μία κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού και αποδίδεται ως αποτέλεσμα της θετικής αποτίμησης των επιδόσεών του και αναγνώρισης του έργου του και της συμβολής του στην επιτυχή ολοκλήρωση των καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί στο πλαίσιο της συναλλακτικής ηγεσίας, ενισχύοντας εν είδει ανατροφοδότησης την Εργασιακή του Ικανοποίηση (Bass & Avolio, 1994). Η αύξηση της Εργασιακής ικανοποίησης ως αποτέλεσμα της ανταμοιβής για την επιτυχή επίτευξη στόχων και καθηκόντων αντανάκλα έμμεσα και την αποδοχή και θετική αποτίμηση, εκ μέρους των εργαζομένων, της αποτελεσματικότητας του συναλλακτικού ηγέτη ως προς τον καθορισμό σαφών στόχων και καθηκόντων, χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας που επιτρέπουν και την επιτυχή έκβαση των καθηκόντων που ανατίθενται κάθε φορά.

Η παθητική, όπως και η μη παρεμβατική ηγεσία βρέθηκαν να επενεργούν αρνητικά στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μειώνοντάς την κάθε φορά που τα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου εμφανίζονται κατά την άσκηση της ηγεσίας.

Η ασκούμενη μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας συγκαταλέγεται, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στους παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μία εργασιακή συμπεριφορά πολύ σημαντική για την απόδοση των εργαζομένων, παρέχοντας υποστήριξη σε ευρήματα προηγούμενων μελετών οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι και τα στιλ ηγεσίας επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Jansen, Vera, & Crossan, 2009). Η μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύεται ως ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης συγκριτικά με τη συναλλακτική ηγεσία και συγκεκριμένα με τη διάστασή της που αφορά την κατ' εξαίρεση ανταμοιβή, η οποία φαίνεται να επενεργεί επικουρικά στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και συνδυαστικά με την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Θα πρέπει, επομένως, να υιοθετείται για τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών το στιλ ηγεσίας που θα ταιριάζει στις καταστάσεις και θα επιφέρει τη θετικότερη επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων.

Σχέσεις ανάμεσα στη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και μη Παρεμβατική ηγεσία με τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Αν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα αναφέρουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Δέσμευσης κανένα από τα τρία στιλ ηγεσίας που ελέγχθηκαν δεν βρέθηκε να ερμηνεύει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών συγκριτικά με ευρήματα προηγούμενων ερευνών τα οποία δείχνουν ότι θα μπορούσε να υπάρχει σχέση μεταξύ των στιλ ηγεσίας των διευθυντών και των στοιχείων της Οργανωσιακής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες που προηγήθηκαν (Allen & Meyer 1990; Lee, Singhapakdi, & Sirgy, 2007), τα άτομα που επιδεικνύουν έντονη δέσμευση στο επάγγελμά τους, ταυτίζονται με τον επαγγελματικό τους χώρο, εμπλέκονται ενεργά σ' αυτόν, επιδεικνύουν πίστη και συμφωνία με τους στόχους και τις αξίες του επαγγελματικού τους χώρου και απολαμβάνουν την ιδιότητα του να αποτελούν μέλη του συγκεκριμένου επαγγελματικού χώρου. Φαίνεται ότι το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα ή ακόμη και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική τους πρακτική προσλαμβάνονται ως μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δεν επηρεάζουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους και τη διάθεσή τους να παραμείνουν σε αυτό.

Η έλλειψη συσχέτισης μεταξύ Συναισθηματικής Δέσμευσης και στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να αποδοθεί και σε ένα, ενδεχομένως, υψηλότερο επίπεδο της Συνεχούς Δέσμευσης των εκπαιδευτικών έναντι της Συναισθηματικής τους Δέσμευσης, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εργασιακή ασφάλεια και τις οικονομικές απολαβές και όχι τόσο στην προσωπική τους ικανοποίηση.

Η αύξηση των χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας κατά την άσκηση της ηγεσίας βρέθηκε να επενεργεί αρνητικά στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε μείωσή της. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο, τα υψηλά επίπεδα στρες που προκαλούν οι συνθήκες αυτές στον εκπαιδευτικό και ενδεχομένως το αίσθημα αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής εκπλήρωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός ερμηνεύουν και τον αρνητισμό με τον οποίο αντιμετωπίζεται η παθητική και η μη παρεμβατική ηγεσία. Η απουσία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, απαραίτητων για τη διαμόρφωση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, μειώνουν το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης και αποδυναμώνουν τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία.

Κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας

Η περιγραφική στατιστική (descriptives) και ειδικότερα τα στατιστικά μέτρα του Μέσου όρου (Mean) και της Τυπικής Απόκλισης (Standard deviation) των αναφορών των εκπαιδευτικών στην επιλογή των τριών μοντέλων ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών τους ανέδειξε το μετασχηματιστικό μοντέλο ως κυρίαρχο εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, σε βαθμό άνω του μετρίου, με ισχυρότερες διαστάσεις την Εξιδανικευμένη Επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη αλλά και ως προς τη συμπεριφορά του, ενώ πιο αδύναμες διαστάσεις αναδεικνύονται το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον και η Διανοητική Διέγερση, παρέχοντας στήριξη σε προηγούμενα ευρήματα (Διάδου, 2014; Παπάζογλου, 2016). Ακολουθεί το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, σε μέτριο βαθμό, με ισχυρότερη διάσταση την Έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή. Η μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση που εμφανίζει η συγκεκριμένη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας και με τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

αναδεικνύει μία σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, καθώς η αύξηση των χαρακτηριστικών του ενός μοντέλου ηγεσίας συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση των συναλλακτικών χαρακτηριστικών που αφορούν στην έκτακτη κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή, επιβεβαιώνοντας τους ισχυρισμούς των Bass και Riggio (2014) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τη συναλλακτική και θα μπορούσε να αποτελεί επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο και προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Η διαφανόμενη τάση μίας συνδυαστικής χρήσης των πρακτικών του συναλλακτικού και μετασχηματιστικού μοντέλου συντείνει επιπλέον στην επιτέλεση του διττού ρόλου ενός διευθυντή, του εκτελεστικού-διεκπεραιωτικού και του ηγετικού, αναβαθμίζοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η χαμηλή αξιολόγηση των παθητικών μορφών ηγεσίας, μάλιστα κατ' εξαίρεση παθητικό και μη παρεμβατική ηγεσία, στις αναφορές των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει την τάση εφαρμογής ηγετικών πρακτικών που προωθούν την πρωτοβουλία και το συλλογικά διαμορφωμένο όραμα.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί από πολλούς ερευνητές, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια πολύ σχετική θεωρία για την εποχή μας, η οποία είναι σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένη στην αλλαγή (Bush, 2014; Hallinger, 2003). Η αναβάθμιση του σχολείου, είτε ως αποτέλεσμα αναδιάρθρωσης, απόδοσης ή τοπικής πρωτοβουλίας, είναι η κοινή ατζέντα των περισσότερων σχολικών ηγετών παγκοσμίως. Ως εκ τούτου μία θεωρία ηγεσίας η οποία στοχεύει να εξηγήσει πώς οι ηγέτες προωθούν την αλλαγή επενεργώντας στα συναισθήματα, τα κίνητρα και την ταυτότητα των υφισταμένων τους είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανατροπή-μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης και φαίνεται να υιοθετείται από μεγάλο μέρος της σχολικής ηγεσίας. Θα πρέπει, ωστόσο, να γενικευτεί και να γίνει σταδιακά εκπαιδευτική πραγματικότητα για όλα τα σχολεία.

Ο ρόλος της Εργασιακής Ικανοποίησης στη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Δέσμευσης στον οργανισμό που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν την πίστη τους στους σκοπούς του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος και υποδηλώνουν την προθυμία τους να συνεχίσουν να εργάζονται στην εκπαίδευση. Επιχειρώντας την ερμηνεία της υψηλής

δέσμευσης στον οργανισμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν τη σημασία της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση της Οργανωσιακής τους Δέσμευσης. Η θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών επιβεβαιώνει πως όσο αυξάνονται οι παράγοντες που ενισχύουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων τόσο αυξάνεται και η αφοσίωσή τους στον οργανισμό και επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η Εργασιακή Ικανοποίηση λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της Δέσμευσης στον οργανισμό (Eleswed & Mohammed, 2013; Wright & Bonett, 2007) και ενισχύει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών (Meyer et al., 2002; Yousef, (2000). Παράλληλα, η θετική συσχέτιση που διαπιστώθηκε ως εύρημα της παρούσας έρευνας, μεταξύ όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά στην Έκτακτη Ανταμοιβή των εκπαιδευτικών με την Εργασιακή Ικανοποίηση, ενισχύει την υπόθεση του διαμεσολαβητικού ρόλου της Εργασιακής Ικανοποίησης στην επιρροή της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην Δέσμευση. Συνθήκες εργασίας οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες των εργαζομένων και διασφαλίζουν ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα αυξάνουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων και κατ' επέκταση το αίσθημα του «ανήκειν» στον οργανισμό και τον βαθμό αφοσίωσής τους σ' αυτόν (Wright & Bonett, 2007).

Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα αποδίδουν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού σε μεγάλο βαθμό σε εργαζόμενους οι οποίοι διαθέτουν υψηλά κίνητρα, νιώθουν ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας και αφοσιώνονται στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Cheung, Cheng, & Pang, 2008; Eleswed & Mohammed, 2013).

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές αποτίμησης των χαρακτηριστικών των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των επιδράσεων του φύλου, της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής κατάστασης στο σύνολο των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν στα πλαίσιά της.

Επιδράσεις του Φύλου στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μικρές διαφορές φύλου διαπιστώθηκαν στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση των χαρακτηριστικών της μη παρεμβατικής ηγεσίας με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι βιώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα πρακτικές της μη παρεμβατικής ηγεσίας συγκριτικά με άνδρες συναδέλφους τους. Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη μίας αποτελεσματικότερης στάσης των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας με αποτέλεσμα η έλλειψη αλληλεπίδρασης στον εργασιακό χώρο να γίνεται περισσότερο αισθητή και να αναφέρεται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι φαίνεται να υιοθετούν, ίσως, περισσότερο αυτόνομη δράση και να μην αντιδρούν στην ελλιπή παρέμβαση μίας παθητικής σχολικής ηγεσίας. Μία ακόμη πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσαμε να δώσουμε είναι ότι, ενδεχομένως, το φύλο των υφισταμένων επηρεάζει αναλόγως και τις προτιμήσεις ηγετικής συμπεριφοράς. Ο παράγοντας φύλο δε βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση των χαρακτηριστικών και πρακτικών της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, ενισχύοντας αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών οι οποίες έδειξαν ελάχιστη ή καθόλου διαφορά φύλου τόσο ως προς την άσκηση ηγεσίας όσο και ως προς τις προτιμήσεις των υφισταμένων (Dobbins & Platz, 1986; Powell's, 1999, όπ. αναφ. στο Dobbins & Platz). Η έλλειψη διαφοροποιήσεων σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς την αποτίμηση των πρακτικών της μετασχηματιστικής αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας αντανακλά μία καθολική αποδοχή του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας και την ανάγκη των υφισταμένων, ανεξαρτήτως φύλου, να αισθάνονται το ομαδικό πνεύμα στον οργανισμό και τη δυνατότητα του ηγέτη να προσαρμόζει το στιλ ηγεσίας στις καταστάσεις, ώστε να διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα και να συμβιβάζει τις αντικρουόμενες απαιτήσεις, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα, στοιχεία που συνιστούν χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη.

Ο παράγοντας φύλο του εκπαιδευτικού δε διαφοροποίησε τις αναφορές μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην Εργασιακή τους Ικανοποίηση, εγγενή και εξωγενή, ούτε και στη Συναισθηματική τους Δέσμευση στον οργανισμό. Τα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας

συστήματος, αλλά και οι ταχύτατες μεταβολές που συντελούνται συμπαράσφρουν και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και τις εργασιακές συνθήκες και σχέσεις. Παράλληλα, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων, και μάλιστα διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, καθιστά εξαιρετικά ευμετάβλητη τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων η οποία δεν καταφέρνει να αφομοιώσει πάντα, εξαιτίας της έλλειψης σταθερότητας, τη στρατηγική και τους στόχους που υιοθετούνται. Ως εκ τούτου, η Εργασιακή Ικανοποίηση και Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών με το εργασιακό τους περιβάλλον, τη διδακτική τους πρακτική αλλά και ως προς τις σχέσεις τους με τα πρόσωπα του εργασιακού τους περιβάλλοντος φαίνεται να απορρέει από τον συνδυασμό ενός συνόλου δημογραφικών και ψυχογραφικών παραγόντων (ατομικές διαφορές, σχολικό κλίμα, διεύθυνση του σχολείου, δυνατότητα πρόσβασης σε προγράμματα επιμόρφωσης, στη λήψη αποφάσεων, συνεχής κινητικότητα κ.ά.), συνάγεται ότι η επενέργεια του παράγοντα φύλο δε θα μπορούσε από μόνη της να διαφοροποιήσει τα επίπεδα Εργασιακής Ικανοποίησης ή τη Δέσμευση των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του οργανισμού όπου εργάζονται, παρά μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή της με άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης της παρούσας έρευνας.

Επιδράσεις της Ηλικίας και της Διδακτικής Εμπειρίας στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ο παράγοντας ηλικία αλλά και η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνδέονται με μικρότερης έκτασης διαφορές στις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην έρευνα αυτή σε σχέση με αυτές που αρχικά υποτέθηκαν. Κανένας από τους δύο παράγοντες δε βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση των μεταβλητών που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εύρημα το οποίο αντανακλά τη διάσταση των απόψεων ως προς τη σχέση των παραγόντων Ηλικία και Διδακτική Εμπειρία με την Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Ο τρόπος που αποτιμώνται οι συμπεριφορές και οι πρακτικές του εφαρμοζόμενου μοντέλου ηγεσίας, η Εργασιακή Ικανοποίηση και Δέσμευση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να συνδέεται με την ηλικία τους, αλλά αφορούν στον ίδιο βαθμό, τόσο τους

νεότερους και με μικρότερη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικούς, όσο και τους εμπειρότερους και μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί βάσει των νέων εργασιακών και σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στην Ελλάδα. Η απειλή της εργασιακής και προσωπικής ευημερίας έχει, ενδεχομένως, υπερσκελίσει τα άγχη που περιόριζαν την Εργασιακή Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του Δέσμευση, καθιστώντας την παραμονή και την αφοσίωση στο επάγγελμά του, περισσότερο αποτέλεσμα της εκτίμησης, από την πλευρά του εργαζομένου, ανεξαρτήτως ηλικίας και εμπειρίας, του τιμήματος σε περίπτωση εγκατάλειψης του επαγγέλματός του. Η μονιμότητα της εργασίας, ως ένα από τα εναπομείναντα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου επαγγέλματος στη χώρα μας, απαλύνει, ως ένα βαθμό, την αίσθηση του οικονομικού στρες και ενισχύει τη Δέσμευση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό.

Παράλληλα, για την ερμηνεία της έλλειψης διαφορών μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αποτίμησης των ηγετικών συμπεριφορών της σχολικής αρχής θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε τη μεγάλη ετερογένεια-διαφορετικές ηλικίες, φύλο ή/και πολιτισμικό υπόβαθρο-που χαρακτηρίζει τα μέλη των συλλόγων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, η οποία μας εμποδίζει να ελέγξουμε με ακρίβεια εάν η έκφραση και επιρροή των ηγετικών συμπεριφορών μετριάζεται από πτυχές της ετερογένειας της ομάδας μεμονωμένα ή συνδυαστικά ή εάν οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που υιοθετούνται παραμένουν ανεπηρέαστες και γίνονται αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο από όλα τα μέλη της εργασιακής ομάδας ανεξαρτήτως ηλικίας, διδακτικής εμπειρίας ή φύλου.

Επιδράσεις της Εργασιακής Κατάστασης στην αποτίμηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας, στην Εργασιακή Ικανοποίηση και τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ο παράγοντας της Εργασιακής κατάστασης βρέθηκε να διαφοροποιεί, σε μικρό μόνο βαθμό τις αναφορές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην έρευνα αυτή. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δε βρέθηκαν να διαφοροποιούνται, σε συνέπεια με τις υποθέσεις της έρευνας, σε σχέση με τον τρόπο αποτίμησης των τριών στυλ ηγεσίας ούτε και ως προς τη Συναισθηματική τους Δέσμευση λόγω τη επίδρασης της εργασιακής τους κατάστασης. Μία προσπάθεια ερμηνείας του συγκεκριμένου

ευρήματος αποτελεί η διαπίστωση ότι η διευρυμένη χρήση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο ρόλος του ηγέτη ως μέντορα ο οποίος εμπνέει και παρακινεί, η ανάπτυξη πρακτικών συνεργατικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η υποστήριξη και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών, η προώθηση ενός κοινά διαμορφωμένου οράματος (Διάδου, 2014; Παπάζογλου, 2016), είναι χαρακτηριστικά ηγεσίας που αποτιμώνται θετικά και αναγνωρίζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως εργασιακής κατάστασης. Επιπλέον, θεωρήθηκε αρκετά πιθανό οι νεοεισερχόμενοι στον δημόσιο τομέα, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα Δέσμευσης, νιώθοντας τυχεροί σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους που παραμένουν στην ανεργία και ως εκ τούτου να μη διαφοροποιούνται από τους μόνιμους συναδέλφους τους ως προς την αφοσίωσή τους στον οργανισμό. Επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση (6δ) οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αναφέρουν μερικώς υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συγκριτικά με τους αναπληρωτές ομολόγους του ενισχύοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Dawson, et al., 2014; Wilkin, 2012). Ένα σταθερό εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί το αίσθημα της ασφάλειας στους εργαζομένους αλλά και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και συνεργασίες σε καθεστώς αμοιβαιότητας και σεβασμού. Ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός βιώνει την ανασφάλεια της έλλειψης μόνιμης εργασίας, η οποία επενεργεί αρνητικά στην Εργασιακή του Ικανοποίηση, καθώς η ασταθής εργασιακή του σχέση διαφοροποιεί τα δικαιώματά του, το είδος των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει και κατ' επέκταση τις σχέσεις με τους συναδέλφους του, αλλά και την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας – Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί και εφαρμογές

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των εφαρμοζόμενων μοντέλων ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της ενδεχόμενης σύνδεσής τους με παράγοντες, όπως η Εργασιακή Ικανοποίηση και η Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, ένα τμήμα της συμβολής αυτής της έρευνας έγκειται στο ότι κατέδειξε με ακρίβεια το πλέγμα της σύνδεσης μεταξύ όλων των παραπάνω παραγόντων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που αφορούν στο κυρίαρχο εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της ελληνικής δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξαν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, με ισχυρότερες διαστάσεις του την Εξιδανικευμένη Επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά αλλά και ως προς τη συμπεριφορά του ηγέτη, υποδεικνύοντας ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζεται από τους υφισταμένους του ως πρότυπο και μέντορας. Ακολουθεί το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας με ισχυρότερη διάσταση την Έκτακτη Ανταμοιβή, η οποία αντιμετωπίζεται ως εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων. Η ισχυρή σχέση συμμεταβολής-συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων των δύο μοντέλων ηγεσίας υποστηρίζει τη συνδυαστική χρήση των πρακτικών και συμπεριφορών των δύο μοντέλων ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αναλόγως των συνθηκών και προκειμένου για την επίτευξη των στόχων.

Σταθερή επιδίωξη στον χώρο της εκπαίδευσης και απώτερος στόχος όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, καθώς οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενθουσιώδεις, ώστε να επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία των μαθητών τους. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τους παράγοντες που συνδέονται με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα το στίλ ηγεσίας που την ενισχύει. Σημαντικές διαπιστώσεις αυτής της έρευνας αποτελούν τόσο η θετική σχέση ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας που αφορά την κατ' εξαίρεση Ανταμοιβή και την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όσο και η αρνητική σχέση ανάμεσα σε όλες της μορφές της παθητικής ηγεσίας και την Εργασιακή Ικανοποίηση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενισχύουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας όχι μόνο ως επιθυμητού προτύπου αλλά και ως κριτηρίου επιλογής διευθυντών, εφόσον διαπιστώθηκε ότι ασκεί σημαντική θετική επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση, μία σημαντική και θετική στάση εργασίας με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού.

Ένα ακόμη τμήμα της συμβολής αυτής της έρευνας είναι ότι ανέδειξε τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό που αντανακλά τον ενθουσιασμό και την προθυμία τους να συνεχίσουν να εργάζονται στην εκπαίδευση. Κατέδειξε, επίσης, την έκταση στην οποία ο παράγοντας Εργασιακή Ικανοποίηση,

εγγενής και εξωγενής, επηρεάζει τη Συναισθηματική Δέσμευση των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ότι η Εργασιακή Ικανοποίηση συνιστά, επίσης, έναν παράγοντα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Συναισθηματικής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών και δίνει τη δυνατότητα έμμεσων χειρισμών της Δέσμευσης μέσω της αξιοποίησης στρατηγικών που αυξάνουν την Εργασιακή Ικανοποίηση.

Οι πρακτικές προεκτάσεις των ευρημάτων της έρευνας αφορούν την αξιοποίησή τους στον σχεδιασμό προγραμμάτων περαιτέρω κατάρτισης για διευθυντές σχολικών μονάδων, προκειμένου να τους βοηθήσουν να ενεργούν ως ηγέτες μετασχηματισμού, οι οποίοι θα πρέπει να αναπτύξουν ηγετικές δεξιότητες, είτε ως ηγέτες στην τάξη τους είτε ως μέντορες των συναδέλφων τους. Το Ισραηλινό Ινστιτούτο για τη Σχολική Ηγεσία, το οποίο είναι ο εθνικός οργανισμός που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση διευθυντών, ενσωματώνει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως απαραίτητο στοιχείο του ρόλου του διευθυντή (Avney & Rosha, 2008), ενώ η Επιτροπή Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης (HEQC) στη Νότια Αφρική ως υπεύθυνη για τη διαπίστευση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβάνει στα προγράμματά της τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα από τα κριτήρια για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων προετοιμασίας σχολικής ηγεσίας (Steyn, 2009).

Η κυριαρχία του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και ο ρόλος του ως προβλεπτικού παράγοντα της Εργασιακής Ικανοποίησης υποστηρίζουν τη δυνατότητα να λειτουργήσει η μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη διεξαγωγή έρευνας και πρακτικών δραστηριοτήτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ο περιορισμός της παρούσας έρευνας στο βαθμό που αυτή αφορούσε τη συλλογή δεδομένων με εργαλεία αυτο-αναφορών, τα οποία μειώνουν την αντικειμενικότητα της μέτρησης (Winne, Jamieson-Noel, & Muis, 2002). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εικόνα και αυτοεκτίμηση, η προθυμία τους να γνωστοποιήσουν ορισμένες πεποιθήσεις και συναισθήματα ή ακόμα και το κοινωνικό επιθυμητό αποτέλεσμα, μπορεί να έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις τους. Όσον αφορά την κοινωνική επιθυμία, οι τάσεις υπέρβασης των κοινωνικά εγκεκριμένων στάσεων ή συμπεριφορών (και αντίστροφα)

αποτελεί πιθανή απειλή για τις μετρήσεις αυτο-αναφορών (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios 2007).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το αυστηρά γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση, και ειδικότερα στη σχολική μονάδα, εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του περιορίζει τα μέλη της σχολικής μονάδας σε ρόλους εκτελεστή – εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, περιορίζοντας ακολούθως και τις δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στο πλαίσιο μίας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί, και η αποτίμηση των πρακτικών και συμπεριφορών που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να είναι δυνατή μία σύγκριση ανάμεσα στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία και η συχνότητα με την οποία αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές διαστάσεις της, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τις αναφορές τους, και τον τρόπο και με τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά αξιολογούνται στους αντίστοιχους τομείς, από τον διευθυντή του σχολείου, αυξάνοντας την αντικειμενικότητα της μέτρησης, αλλά και για να θεμελιωθεί συμπέρασμα για το υφιστάμενο μοντέλο ηγεσίας που επικρατεί στη δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Γραμματικού (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 152-162.

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

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. ΑΘΗΝΑΣ*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).

Ευαγγελινού, Ο. (2017). *Συσχέτιση ηγεσίας & ικανοποίησης ανθρώπινου δυναμικού στον οργανισμό πολιτισμού, αθλητισμού & νεολαίας, δήμου Αθηναίων*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Γραφείο Δημοσιεύσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης Βρυξέλλες. <https://eur-lex.europa.eu>

Ηλιοφώτου Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), 112-128.

<https://doi.org/10.12681/hjre.20797>

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της εργασιακής αυτοαντίληψης και της εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου

Νούση, Ε., Πανάγος, Π., & Χατζημπεκιάρης, Θ. (2015). *Οργανωσιακή Δέσμευση: Μελέτη Περίπτωσης των μελών εκπαιδευτικού προσωπικού του ΑΤΕΙ Καλαμάτας* (Πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Καλαμάτα.
<http://nestor.teipel.gr/xmlui/handle/123456789/13137>

Παπαδοπούλου, Σ. (2020). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *C.V.P. Scientific Journal Articles. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, 1-14.

<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/the-professional-satisfaction-of-teachers-papadopoulou-sofia.htm>

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).

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

Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα εργασιακής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην εργασιακή τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 145-160.

Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών.

Ρούσσο, Α. & Τσαούσης, Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαΐτης Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο- από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)

Τσιαχρή, Μ., & Μώσογλου, Ι. (2018). Το στιλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 148-168.

Χατζησταματίου, Μ. (2010). *Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά και οι σχέσεις τους με παράγοντες κινήτρων και θυμικού*. (Διδακτορική διατριβή ανοικτής πρόσβασης). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσσες

AARE (2004). Teacher Commitment and Engagement: The Dimensions of Ideology and Practice associated with Teacher Commitment and Engagement within Australian Perspective. (online:<http://www.aare.edu.au/02pap/croo2522.html>)

Abelha, D., M., Carneiro, P., C., & Cavazotte, F. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: Assessing the Influence of Organizational Contextual Factors and

Individual Characteristics. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios* [online]20(04): διαθέσιμο στο <<https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.3949>>.

Adnan, R., & Mubarak, H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Business and Economic Horizons*, 1(1), 9-38.

Akhtar, M. S. (1994). Job satisfaction in primary teachers. *Bulletin of Education and Research*, 16(1/2), 87-99.

Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.

Alimo-Metcalfe, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10(2), 3-8.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Al-Mashaan, O. (2003). Associations among job satisfaction, pessimism, and psychosomatic symptoms of employees in the government sector. *Psychological Reports*, 93, 17-25.

Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. C. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3(1), 6-21, DOI: [10.1080/10400419009534330](https://doi.org/10.1080/10400419009534330)

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

Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ 5X). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(1-A), 233.

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.[http:// dx. doi. org/ 10. 1016/ S1048-9843\(03\)00030-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)

Appelbaum, S. H., Audet, L., & Miller, J. C. (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 43-51. doi:10.1108/09649429510146901

Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organizational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8 (1), 38–45.

Avolio, B.J., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999). Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441-6.

Awamleh, R., Al-Dmour, H. (2004). The Impact of Transformational Leadership on Job Satisfaction and Self-Perceived Performance of Banking Employees: The Case of Jordan. *International Business & Economics Research Journal*, 3, 29-42.

Aydin, A., Sarier, Y. and Uysal, S. (2011). The effect of gender on organizational commitment of teachers: a meta analytic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 628-632.

Aydogdu, S., & Asikgil, B. (2011). An Empirical Study of the Relationship Among Job Satisfaction, Organizational Commitment and Turnover Intention. *International Review of Management and Marketing*, 1 (3), 43-53.

Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: a Literature Review. *Management Research and Practice*, 3 (4), 77-86.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). The relation of intrinsic need satisfaction to performance and wellbeing in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068.

Balfour, D.L. and Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity & Management Review*, 19 (3), 256-277.

Baluyos, G.R., Rivera, H.L. and Baluyos, E.L. (2019) Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. A., Byrne, D., & Branscombe, N. R. (2006). *Social Psychology, 11th ed.* Washington, DC: Pearson Education.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-32. doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge
- Bhal, K., & Ansari, M. (1996). Measuring Quality of Interaction Between Leaders and Members. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(11), 945-972.
- Bedney, G., & Karwowski, W. (2006) The self-regulation concept of motivation at work. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7(4), 413-436.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2013a). Organizational Culture of Greek Bank Institutions: A Case Study. *International Journal of Human Resource Management and Research*, 3(2), 95-104
- Best, J. (1994). Social Progress and Social Problems: Toward a sociology of gloom. *The Sociological Quarterly*, 42(1), 1-12.
- Bieri, Th. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 595-611.
- Billing, Y., & Allvesson, M. (2000). Questioning the notion of feminine leadership: A critical perspective on the gender labelling of leadership. *Gender, Work and Organization*, 7 (3), 144-157.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in

the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374–387). London: Routledge.

Blood, G., Ridenour, J., Thomas, E., Qualls, C., & Hammer, C. (2002). Predicting job satisfaction among speech-language pathologists working in public schools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 33*, 282–290.

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

Bogler, R., & Nir, A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration, 5*(3), 287-306. DOI 10.1108/09578231211223310.

Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal, 46*, 554–571.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row, Publishers.

Bush, T. (2014), "Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models?", *Educational Management Administration and Leadership, 42* (4), 443-444.

Butler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers; professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*, 751-766.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.

Carmeli, A., Ben-Hador, B., Waldman, D. A., & Rupp, D. W. (2009) How leaders cultivate social capital and nurture employee vigor: implications for job performance. *Journal of Applied Psychology, 94*(6), 1553-1561.

Cemaloğlu, N., Sezgin, F., & Kiliç, A. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers'

organizational commitment. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 53-64.

Chambers, J. (1999). The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions. *Journal of Education for Business*, 75(2), 69–74.

Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (5) 420-428.

Chatzistamatiou, M., I. Dermitzaki and V. Bagiatis (2014), “Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers’ motivation, affect and professional commitment”. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2) 295-310.

Cheah, L, Kanesan, A., G., Aziah, I., & Alizydeen, N., J. 2011. How democratic leaders empower teachers job satisfaction? The Malaysian case. *International Journal of Business and Social Science* 2(10): 251-257.

Chen, L.Y. (2002). An examination of the relationship between leadership behavior and professional commitment at steel companies. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 7(2), 122-142.

Cheung, L., Cheng, M., Pang, K. C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623–634.

Chew, B. H., Ramli, A. S., Omar, M., & Ismail, I. Z. (2013). A preliminary study of job satisfaction and motivation among the Malaysian primary healthcare professionals. *Malaysian family physician: the official journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia*, 8 (2), 15.

Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81.

Cobanoglu, N. (2020). Investigation of shared leadership and organizational commitment in primary and secondary schools: Malatya case. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 613-629. DOI: [org/10.12973/ijem.6.3.613](https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.613).

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189

- Crossman, A. & Harris, P. (2006), Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Culibrk, J., Delic, M., Mitrovic, S. Culibrk, D. (2018). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Job Involvement: The Mediating Role of Job Involvement. *Frontiers in Psychology*, 9, 132.
- Currihan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in of employee turnover. *Human Resource Management Review* 9 (4), 495-524.
- Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043–1052.
- Dannetta, V. (2002). What Factors Influence a Teacher’s Commitment to Student Learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Davidescu, A., Eid, M.T.I., Sacala, C. (2016). Analyzing the determinants of job satisfaction among Jordanian Hospital Employees using the Warr-Cook-Wall Scale. *Romanian Statistical Review*, 3, 81-94.
- Dawson, C., Veliziotis, M., & Hopkins, B. (2014). Temporary employment, job satisfaction and subjective wellbeing. *Economic and Industrial Democracy*, 38(1), 69 – 98.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859. DOI: [10.1037/0022-0663.74.6.852](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852).
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*. London: Sage.

Dobbins, G. H., Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: how real are they? *Academy of Management Review*, 11(1), 118–127.

Dobrow, S., Ganzach, Y., & Liu, Y. (2016). Time and Job Satisfaction: A Longitudinal Study of the Differential Roles of Age and Tenure. *Journal of Management*, 44(7), 2558–2579.

Dogan, U., & Aslan, H. (2016). The relationship between the servant leadership behaviors of the directors working in private education institutions and the organizational commitment levels of teachers. *Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Journal*, 35(2), 51-68.

Doherty, A., J., & Danylchuk., K. (1996). Transformational and transactional leadership in interuniversity athletics management. *Journal of Sport Management*, 10(3), 292-309.

Dolton, P.J., & Marcenaro-Gutierrez, Ó.D. (2011). If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-Country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance. *Wiley-Blackwell: Economic Policy*, 26(65), 5-55.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.

Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration and Leadership*, 19.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, 75–146. San Francisco, CA: Freeman.

Eleswed, M. and Mohammed, F. (2013). The impact of gender, age, years of experience, education level, and position type on job satisfaction and organizational commitment: an exploratory study in the kingdom of Bahrain. *International Journal of Business and Social Science*, 4(11), 108-119.

Emery, C.R. Barker, K. (2007). The effect of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer

contact personnel. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(1), 77-90.

Eres, F. (2011). Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals. *International Journal of Education*, 3(2), ISSN:1948-5476.

Erkutlu, H., 2008. The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness: the Turkish case. *Journal of Management Development*, 27(7), 708-726.

Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319–331.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Farooq, M., S., Chaudhry, A., H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A Case of Secondary School Level. *Journal of Quality and Technology Management* (7)2,1-14.

Farthing, K., W. (2006). *Perceived Job Satisfaction Factors Impacting the Retention of Middle School Teachers in Northwest North Carolina*. (2006). (Electronic Theses and Dissertations. Paper 2225).

Finnigan, K. (2010). Principals leadership and teacher motivation under high stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.

Fletcher, J. K. (2007) Leadership, power, and positive relationships. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: building a theoretical and research foundation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Friedman, Y. (2004). The Teacher as an Organized Professional: The Ideal of Giving and Expectations of Receiving. *Studies in Educational Administration and Organization*, 28, 95-141.

Fullan, M. (2003a). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

- Gallmeier, K. (1992). *The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation*. ERIC: Institute of Education Science.
- Gallo, P., Čabinová V., & Onuferová, E. (2019). The Influence of Leadership Style on the Work Activity of Employees in the Selected Financial Institution. *Quality - Access to Success*, 20 (170), 90-93.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations programme in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 130 – 166.
- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment. *Canadian Social Science*, 7 (1), 90-99.
- Getz, L., & Roy, M. (2013). Student Leadership Perceptions in South Africa and the United States. *International Journal of Psychological Studies*, 5(2), 1-10.
- Ghazala, N., Awan, R.N., & Noshaba, A. (2015). Relationship between Leadership Styles of School Heads and their Teachers' Job Satisfaction as Moderated by Locus of Control and Task Structure. *Journal of Educational Research*, 18 (2), 14-31.
- Gilmore, P., Hui, X., Wei, F., Tetrick, L., & Zaccaro, S. (2013). Positive affectivity neutralizes transformational leadership's influence on creative performance and organizational citizenship behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 1061-1075.
- 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 DOI: [10.1108/09578230410534667](https://doi.org/10.1108/09578230410534667)
- Hall, N. & Quinn, R. J. (2014). Parental involvement at the high school level: Parents' perspectives. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 13-21.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3) 329-352.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1): DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819

- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 73*, 695-702.
- Hau Fai Law, E., Galton, M., Kennedy, K., & Lee, J. C. K. (2016). Developing Curriculum Leadership Among Teachers for School-Based Curriculum Innovations in Hong Kong: A Distributed and Problem-Solving Approach. *Education in the Asia Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 30*, 177-193.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century, 62*, 40-50.
- Herzberg, F. I. (1966). *Work and nature of man*. New York: Thomas Y. Crowell.
- Hina Saleem, (2014). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia- Social and Behavioral Sciences 172*, 563 – 569
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *The Elementary School and Teacher Education, 20*, 341-359.
- Howell, J. M., & Frost, P. J. (1989). A Laboratory study of charismatic leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 43*, 243-269
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 341-359.
- Ingram, Q. I., Garstka, A. N., & Harris, L. D. (2018). Perceptions of Transactional and Transformational Leaders According to Gender. *Student Publications, 601*.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534.
- Jansen, J. J. P., Vera, D., & Crossan, M. (2009). Strategic Leadership for Exploration and Exploitation: The Moderating Role of Environmental Dynamism. *The Leadership Quarterly, 20*, 5-18.
- Jesus, S., & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: an International Review, 54* (1), 119–134.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.

Judge T., & Piccolo, R., F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-68.

Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Brymer, R. A. (1999). Antecedents and consequences of organizational commitment: A comparison of two scales. *Educational and Psychological Measurement*, 59(6), 976–994. <https://doi.org/10.1177/00131649921970297>

Kaya, M., & Selvitop, A. (2017). Leadership and organizational commitment in educational context: A meta-analytic review. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, (31), 719- 728.

Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: The promise of transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 77–89. <https://doi.org/10.1037/a0013077>

Kinman, G. (2001). Pressure Points: A Review of Stressors and Strains in UK Academics. *Educational Psychology*, 21, 474-492. <https://doi.org/10.1080/01443410120090849>

Kiral, E., & Suçiçeğ, A. (2017). The Relationship between Teachers' Perception of School Principals' Instructional Leadership and Organizational Commitment. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6, (1).

Kırkıç, K. A., & Balcı, T.D. (2021) Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, (79) 2. DOI: [10.33225/pec/21.79.207](https://doi.org/10.33225/pec/21.79.207)

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education, 80*, 1-20.

Knoop, R. (1995). Relationships among job involvement, job satisfaction, and organizational commitment for nurses. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 129*(6), 643–649. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914935>

Kocabas, I. (2009). The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels. *Education, 129*(4), 724-733.

Koh, W. L., Steers, R. M., and Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organisational Behaviour, 16*, 319-333.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of educational Management, 354-358*.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research, 102*(6), 443–452.

Lai, E.R. (2011). *Motivation: A Literature Review. Pearson Research Report*.

Lalagka, S. (2017). Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school. *Journal of Contemporary Education Theory & Research, 1*(1), 23-32. DOI: [10.5281/zenodo.3598032](https://doi.org/10.5281/zenodo.3598032)

Lam, B., & Yan, H. (2011) Beginning Teachers' Job Satisfaction. The Impact of School-Based Factors. *Teacher Development, 15*, 333-348.

Lambert, E. G., Hogan, N. L., Barton, A., & Lubbock, S. M. (2001). The impact of job satisfaction on turnover intent: A test of a structural measurement model using a national sample of workers. *Social Science Journal, 38*(2), 233–251.

Latiff, H., Majoka, M. I., & Kahn, M. I. (2017). Emotional intelligence and job performance of high school female teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research, 32* (2), 333–351.

- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. *Educational Research and Innovation*, 171-191. DOI:10.1787/9789264270695-10-EN
- Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (8), 655-672. doi: 10.1108/01437730510633728.
- Lee D. J., Singhapakdi, A., & Sirgy, M. J. (2007). Further Validation of a Need-based Quality of Work Life (QWL) Measure: Evidence from Marketing Practitioners. *Applied Research Quality of Life*, 2, 273-287.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for largescale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
- Little, J. (1995). Subject affiliation in high schools that restructure. In I. Siskin, & J. Little. (eds). *The subjects in question: Departmental organization and the high school*. New York: Teachers College Press, 345-359.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184
- Liu, Y., & Watson, S. (2020). Whose leadership role is more substantial for teacher professional collaboration, job satisfaction and organizational commitment: A lens of distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-29. DOI: [10.1080/13603124.2020.1820580](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1820580)
- Locke, E., & Latham, G. (2012). What Should We Do about Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty-First Century. *The Academy of Management Review*, 29, (3), 388-403.
- 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, 385-415. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)

- Macit, M. (2003). Leadership and bass transactional and transformational leadership theory. *The Journal of Social Economic Research*, 3(5), 86-114.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behaviour management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Masi, R. J., & Cooke, R. A. (2000). Effects of Transformational Leadership on Subordinate Motivation, Empowering Norms, and Organizational Productivity. *The International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McGuire, E., & Kennerly, S.M. (2006). Nurse managers as transformational and transactional leaders. *Nursing Economics*, 24 (4), 179-185.
- Menon, M. E. and Christou, C. (2002) 'Perceptions of Future and Current Teachers on the Organization of Elementary Schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61–89.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 20-52.
- Msuya, O. W. (2016). Exploring levels of job satisfaction among teachers in public secondary schools in Tanzani a. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(2), 9-16. doi: 10.5897/IJEAPS2015.0435
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33, 175-195.

- Mullins, L. (2007) *Organisational Behaviour*. 4th Edition, New York: Pearson Education.
- Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction Among Teachers During Times of Burnout. *Vikalpa*, 37, 43-60.
- Nazim, F., & Mahmood, A. (2018) A Study of Relationship between Leadership Style and Job Satisfaction. *Journal of Research in Social Sciences*, 6, 165-181.
- Nestor, P. I., & Leary, P. (2000). The relationship between tenure and non-tenure track status of Extension faculty and job satisfaction. *Journal of Extension*, 38(4), 8 –13.
- Nguni, S., Slegers, 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.
- Nir, A. E. (2002) School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 323-341.
- Normore, A.H. (2004b). Ethics and values in leadership preparation programs: finding the North Star in the dust storm. *Journal of Values and Ethics in Educational Administration*, 2(2), 1-7.
- Nystrom, P.C. (1993). Organizational cultures, strategies and commitments in the health care organization. *Healthcare Management Review*, 18 (1): 43–49.
- Odumeru, J., Ifeanyi G.O. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.
- Otanga, H. & Mange, D. (2014). Contribution of Personal Characteristics and School-Context Factors to Job Satisfaction among Primary school teachers in Coast province, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 469-480.
- Peretomode, V, & Bello, S. (2018). Analysis of Teachers' Commitment and Dimensions of Organizational Commitment in Edo State Public Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 8(3), 87-92.

Perryer, C., Jordan, C., Firms, I., & Travaglione, A. (2010). Predicting turnover intentions: The interactive effects of organizational commitment and perceived organizational support. *Management Research Review*, 33, 911-923.

Peter, L., & Cramford, J. (1999). The Relationship between Commitment and Organizational Culture, Subculture, Leadership Style and Job Satisfaction in organizational Change and Development. *Leadership and Organizational Development Journal*, 20, 365-373.

Pons, X. (2012). The turn and the paths school external evaluation in England, France and Switzerland: A sociological approach. *Education Inquiry*, 3 (2), 123–147.

Porter, L. W., & Mclauchlin, G. B. (2006). Leadership and the organizational context like the weather? *The Leadership Quarterly*, 17, 559-576.

Praver, M., & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14, 1–8.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577–587. DOI: [10.1037/a0019051](https://doi.org/10.1037/a0019051)

Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Roth, G., Assor, A., Kaplan, H. and Kanat-Maymon, Y. (2007). Perceived autonomy in teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-74.

Rowold, J., & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress, Kravis leadership institute. *Leadership Review*, 9 (2), 35-48.

Rowold, J. (2011). Relationship between leadership behaviors and performance. The moderating role of a work team's level of age, gender, and cultural heterogeneity. *Leadership & Organization Development Journal*, 32 (6), 628-647.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.

- Sabri, P.S.U., Ilyas, M.Y., & Amjad, Z. (2013). The Impact of Organizational Culture on Commitment of Teachers in Private Sector of Higher Education. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology* 11(2), 69-76.
- Saeed, A., and Muneer, R. (2012). Work Motivation of Male and Female Secondary School Teachers in Karachi. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 462- 467.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306.
- Shaked, H. (2014). Israel's Principal Preparation Policy. *World Journal of Education* 4(6), 78-89.
- Shaked, D., Sunderaraman, P., Piscitello, J., Cines, S., Hale, C., Devanand, D., Karlawish, J., & Cosentino, S. (2019). Modification of everyday activities and its association with self-awareness in cognitively diverse older adults. *PLOS ONE* 14(11): e0222769. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222769>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Silva, S., & Mendis, B. (2017). Male vs Female Leaders: Analysis of Transformational, Transactional & Laissez-faire Women Leadership Styles. *European Journal of Business and Management*, 9 (9), 19-26.
- Sims, S. (2017). TALIS 2013: *Working conditions, teacher job satisfaction and retention* (Department for Education Statistical Working Paper). London: Department of Education.
- Siu, O., Spector, P., Cooper, C., & Donald, I. (2001). Age differences in coping and locus of control: A study of managerial stress in Hong Kong. *Psychology and Aging*, 16, 707–710.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? *International Education Studies*, 8 (3), 181–192.

Skogstad, A., Aasland, M. S., Nielsen, M. B., Hetland, J., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2014). The relative effects of constructive, laissez-faire, and tyrannical leadership on subordinate job satisfaction: Results from two prospective and representative studies. *Zeitschrift Fur Psychologie. Journal of Psychology*, 222(4), 221–232. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000189>

Smith, M. (2002). The school leadership initiative: An ethically flawed project? *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 21–39. DOI: [10.1111/1467-9752.00257](https://doi.org/10.1111/1467-9752.00257)

Smithers, A.G., & Robinson, P.M. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. (Research Report No. 430). Liverpool, England: Centre for Education and Employment Research.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.

Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412986038>

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.

Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S. and Mickelson, R.A. (2015) Collective Pedagogical Teacher Culture and Teacher Satisfaction. *Teachers College Record*, 117, 17-18.

Steyn, G. M. (2012). A Narrative Inquiry into the Leadership Practice in a South African School through a Servant-Leadership Lens. *Journal of Social Sciences* 32(2), 151-163.

- Stoll, L. (1999). School culture and improvement. In Preedy, M., Glatter, R. and Wise, C. (Eds), *Leading and Managing for Effective Education: Strategic Leadership and Educational Improvement*, Paul Chapman, London, 93-108.
- Testa, M. R. (2001). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Effort in the Service Environment. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied* 135(2):226-36.
- Thoonen, E. E. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 441-460.
- Triyanto, T., & Handayani, R. D. (2016). Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education. *The New Educational Review*, 45, 199-209.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the teachers sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Tsui K. T., & Cheng Y. Ch. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment:A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5 (3), 249-268. doi: 10.1076/edre.5.3.249.3883
- Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan - Kadlong, M., Usop, D. A. S. O. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 8.
- Van Den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Varona, F. (1996). Relationship between communication satisfaction and organizational commitment in three Guatemalan organizations. *Journal of Business Communication*, 33(2), 111-140.
- Walumbwa, F.O., Orwa, B., Wang, P. and Lawler, J.L. (2005). Transformational leadership, organizational commitment, and job satisfaction: a comparative study of Kenyan and US Financial firms. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 235-256.

- Wanakacha, C., Aloka, P., & Nyaswa, P. (2018). Gender Differences in Motivation and Teacher Performance in Core Functions in Kenyan Secondary Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7 (1), 89-95.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129–148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Wasserman, E., Ben-eli, S., Yehoshua, O., & Gal, R. (2016). Relationship between the Principal's Leadership Style and Teacher Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 15, (10), 180-192.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281–312). New York: Guilford Press.
- Wesson, L.H. and Grady, M.L. (1993). *A comparative analysis of women superintendents in rural and urban settings*. Paper presented at the National Conference on Creating the Quality School, Oklahoma City. (ERIC Reproduction Service No. ED 359 008)
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837–848.
- Wilkin, C. L. (2012). I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 47– 64.
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L., & Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies and self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods*. (vol. 12, pp. 121-155). Greenwich, CT: JAI Press.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology (10th ed.)*. New York: Pearson.
- Wright, T.A. and Bonett, D.G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as non-additive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33(2) 141-160.
- Yahaya, R., & Ebrahim, F. (2015). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of Management Development*, 35(2), 190-216.

Young, B. S., Worchel, S., & Woehr, D. J. (1998). Organizational commitment among public service employees. *Public Personnel Management*, 27(3), 339–348. <https://doi.org/10.1177/009102609802700304>

Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (1), 6-28.

Yücel, I., & Bektaş, Ç. (2012). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Demographic Characteristics Among Teachers in Turkey: Younger is Better? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.346](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.346)

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-230.

Zainuddin, A., M. (2020). Leadership styles and organizational commitment among managers in Bahrain. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 4 (10), 110-117.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-74.

Zigarreli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective school's research. *The Journal of Educational Research*, 90, 103-109.

Παράρτημα

Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ)

Το ερωτηματολόγιο αφορά στη δική σας αντίληψη ως προς το ηγετικό στυλ που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε πόσο συχνά αληθεύει η κάθε πρόταση για εσάς. Απαντήστε με ειλικρίνεια, καθώς τις απαντήσεις σας δε θα τις δει κανένας άλλος εκτός από τον ερευνητή. Να θυμάστε ότι εδώ δεν ενδιαφερόμαστε για σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά για τη δική σας προσωπική εκτίμηση.

1	2	3	4	5
Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα από το 1-5 παρακαλούμε πείτε μας σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.

1. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.
2. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του /της συμφέρον.
3. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.
4. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.
5. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.
6. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.
7. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.
8. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής.
9. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.
10. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.
11. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.
12. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.
13. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.
14. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.
15. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.
16. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.
17. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.

18. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.
19. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.
20. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
21. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.
22. Εκφράζει ικανοποίηση, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.
23. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.
24. Επικεντρώνει την προσοχή του αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.
25. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.
26. Μου επιστρά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.
27. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.
28. Περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει.
29. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη " εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις".
30. Ακολουθεί την άποψη ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν αναλάβει δράση.
31. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.
32. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.
33. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.
34. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.
35. Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρονται σε διάφορες πτυχές του εργασιακού σας βίου. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε, δίπλα στην κάθε πρόταση, τον χαρακτηρισμό που αντανακλά καλύτερα τον βαθμό ικανοποίησής σας ως προς την καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν.

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα από το 1-5 (1= καθόλου και 5=πολύ), παρακαλούμε σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις. Όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση αισθάνεστε αναφορικά με το περιεχόμενο μιας πρότασης, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «5». Αντίθετα, όσο χαμηλότερη είναι η ικανοποίηση που βιώνετε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1».

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ

1. Θεωρώ τις φυσικές συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές.
2. Είμαι ελεύθερος να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας.
3. Η σχέση που έχω με τους συναδέλφους μου είναι καλή.
4. Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όταν είναι καλή.
5. Είμαι ικανοποιημένος από τον προϊστάμενο -διευθυντή μου.
6. Νιώθω ικανοποιημένος από τις αρμοδιότητες που μου έχουν παραχωρηθεί.
7. Είμαι ευχαριστημένος από τις οικονομικές μου απολαβές.
8. Έχω την ευκαιρία να κάνω χρήση των δεξιοτήτων μου.
9. Οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ διοίκησης και προσωπικού του οργανισμού είναι καλές.
10. Έχω πολλές πιθανότητες να πάρω προαγωγή.
11. Είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο που διοικείται ο οργανισμός.
12. Οι προτάσεις μου λαμβάνουν τη δέουσα προσοχή.
13. Οι ώρες που εργάζομαι με βρίσκουν σύμφωνο.
14. Η εργασία μου ενέχει το στοιχείο της ποικιλίας.
15. Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής.

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Το ερωτηματολόγιο διερευνά τη συναισθηματική σας δέσμευση στο επάγγελμά σας.

Παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για τις ακόλουθες δηλώσεις χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5 (1=διαφωνώ απόλυτα και 5=συμφωνώ απόλυτα)

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Είμαι περήφανος/η που εξασκώ το επάγγελμα του /της εκπαιδευτικού.
2. Το επάγγελμά μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου.
3. Μετάνιωσα που διάλεξα το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.
4. Δε μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός.
5. Δεν ταυτίζομαι με το επάγγελμα του /της εκπαιδευτικού.
6. Είμαι ενθουσιασμένος/η με το επάγγελμα του /της εκπαιδευτικού.