

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για
ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα
επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών:
Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του
Νομού Τρικάλων**

ΙΩΑΝΝΑ ΚΟΝΤΑΛΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: ΕΥΗ ΠΑΠΑΛΟΗ

Βόλος 2018

«Αν οι πράξεις σου εμπνέουν άλλους ανθρώπους να ονειρεύονται περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο, να κάνουν περισσότερα, να γίνονται κάτι περισσότερο, τότε είσαι ηγέτης».

John Quincy Adams

Η Ιωάννα Κονταλή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Ιωάννα Κονταλή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	10

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει και η εκπαιδευτική ηγεσία	12
1.1. Η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή.....	12
1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία	14
1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας στην εκπαίδευση	14
1.2.2. Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση	15
1.2.2.1. Η συναλλακτική ηγεσία	15
1.2.2.2. Η μετασηματιστική ηγεσία.....	17
1.2.2.3. Η κατανεμημένη ηγεσία.....	20
1.3. Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει.....	22
1.3.1. Προσδιορισμός της έννοιας ‘σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει’	22
1.3.2. Θεωρίες που υποστηρίζουν την ανάγκη για τη δημιουργία σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν.....	24
1.3.2.1. Η Νέα Αγωγή του J. Dewey.....	24
1.3.2.2. Η Θεωρία Ελέγχου του W. Glasser.....	25
1.3.2.3. Η ‘ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας’ του S. Sarason.....	26
1.3.3. Τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει	27
1.3.3.1. Καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν	27
1.3.3.2. Ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων.....	28
1.3.3.3. Σχέσεις φροντίδας	29
1.3.3.4. Σχέσεις σεβασμού	30
1.3.3.5. Ενεργή συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου	31
2. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	32
2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	32
2.2. Ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και η σημασία της στο εκπαιδευτικό έργο .	34
2.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	35
2.3.1. Οργανωσιακοί παράγοντες.....	36
2.3.2. Ατομικοί και δημογραφικοί παράγοντες.....	38

3. Το σύγχρονο συγκείμενο: Προκλήσεις της ηγεσίας για δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που νοιάζονται και φροντίζουν και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	40
3.1. Μετασχηματισμός του σχολείου σε κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει: Περιορισμοί και δυνατότητες.....	40
3.2. Χαρακτηριστικά του διευθυντή που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	42
3.3. Συναφείς έρευνες.....	44
3.3.1. Στυλ ηγεσίας του διευθυντή και αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει	44
3.3.2. Στυλ ηγεσίας του διευθυντή και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	47
3.3.3. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει	49
4. Σύνοψη θεωρητικού μέρους.....	52

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
5.1. Αναγκαιότητα, σκοπός, επιμέρους στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	54
5.2. Δείγμα της έρευνας	55
5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	55
5.4. Αξιοπιστία των εργαλείων συλλογής των δεδομένων	57
6. Αποτελέσματα της έρευνας.....	59
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	59
6.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει.....	62
6.3. Τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους	65
6.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριάς τους.....	67
6.5. Συσχέτιση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει με την επαγγελματική ικανοποίηση	71
6.6. Συσχέτιση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή	73
6.7. Συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.....	75

6.8. Δημογραφικά στοιχεία και μεταβλητές της έρευνας	77
6.8.1. Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών Εισαγωγή.....	77
6.8.2. Η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές της έρευνας	79
6.8.3. Η επίδραση της περιοχής του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές της έρευνας	79
6.8.4. Η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας	83
7. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	85
7.1. Βαθμός της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	85
7.2. Επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	86
7.3. Τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-τριών.....	87
7.4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.....	88
7.5. Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις μεταβλητές της έρευνας	92
8. Προτάσεις.....	96
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	98
Παράρτημα Α	118
Παράρτημα Β	122

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) για την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης και των συνιστωσών τους.....	59
Πίνακας 2: Οι ηλικίες των συμμετεχόντων.....	62
Πίνακας 3: Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.....	62
Πίνακας 4: Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στο τωρινό σχολείο.....	63
Πίνακας 5: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει (SCCP) .	64
Πίνακας 6: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει (SCCP) .	65
Πίνακας 7: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (MSQ).....	67
Πίνακας 8: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (MSQ).....	68
Πίνακας 9: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας (SPLIT)	69
Πίνακας 10: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας (SPLIT)	69
Πίνακας 11: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (MLQ)	71
Πίνακας 12: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας (MLQ)	71
Πίνακας 13: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της συναλλακτικής ηγεσίας (MLQ).....	72
Πίνακας 14: Δείκτες συσχέτισης του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς με τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους.....	73
Πίνακας 15: Δείκτες συσχέτισης του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης, μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται.....	75

Πίνακας 16: Δείκτες συσχέτισης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης, μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται.....	77
Πίνακας 17: Βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει σε σχέση με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας τους.....	79
Πίνακας 18: Βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα ανάλογα με το φύλο του/της	80
Πίνακας 19: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησής τους	81
Πίνακας 20: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται.....	82
Πίνακας 21: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα.....	83
Πίνακας 22: Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους	84
Πίνακας 23: Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα.....	85

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο	60
Σχήμα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα στην οποία εργάζονται.....	61
Σχήμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται ..	61
Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο του διευθυντή/τριας τους.....	62

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη δημιουργία ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του, καθώς εκτιμάται η σημασία της ύπαρξης ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την ψυχική υγεία των μελών του, μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην καλλιέργεια ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι κομβικός. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας (στυλ ηγεσίας και δεξιότητές) αφενός στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική κοινότητα ως ένα περιβάλλον που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του και αφετέρου στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 240 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που περιέχει τις κλίμακες *School as a Caring Community Profile-II*, *Minnesota Satisfaction Questionnaire*, *Multifactor Leadership Questionnaire* και *Shared Professional Leadership Inventory for Teams*. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς και του βαθμού ικανοποίησης από την εργασία τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως το στυλ ηγεσίας συσχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει και συγκεκριμένα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση και με τα τρία μελετώμενα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας που έχει τον υψηλότερο δείκτη συσχέτισης με το βαθμό αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει είναι η κατανομημένη ηγεσία, στη συνέχεια ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία και, τέλος, η μετασχηματιστική ηγεσία. Τέλος, εξήχθη το συμπέρασμα πως το στυλ ηγεσίας επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Μεγαλύτερου βαθμού θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίζει η μετασχηματιστική ηγεσία, ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία και, τέλος, η κατανομημένη ηγεσία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη μεγάλη σημασία της συμπεριφοράς του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί στη διαμόρφωση ολόκληρου του σχολικού κλίματος, των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό, καθώς και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους.

Λέξεις-κλειδιά: Στυλ ηγεσίας, σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει, επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους αποτελούν ένα θέμα που απασχολεί πληθώρα θεωρητικών και ερευνητών. Αυτό είναι λογικό και αναμενόμενο αν αναλογιστούμε τη σημασία της εκπαίδευσης, άρα και του ρόλου των εκπαιδευτικών, στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη κάθε κοινωνίας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν ένα θέμα που είναι πάντοτε επίκαιρο και χρήζει μελέτης, ιδιαίτερα στη χώρα μας όπου το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρείται αδύναμο. Παράλληλα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο και απαιτητικό, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων. Τα καθήκοντα και οι απαιτήσεις του έργου του εκπαιδευτικού αυξάνονται συνεχώς, καθώς ζούμε σε μια εποχή όπου «η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή» (Πασιαρδής, 2004: xiii). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πολυπλοκότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει συνεχώς να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να συμβαδίζει με αυτές και να είναι δεκτικός απέναντί τους.

Μερικοί από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, οι οποίοι μελετώνται και στην παρούσα εργασία, είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και το στυλ με το οποίο διοικεί το σχολείο, το σχολικό κλίμα το οποίο αναπτύσσεται στο σχολείο και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά ταυτόχρονα αλληλοεπηρεάζονται. Η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεαστεί από τις πολλαπλές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει καθοριστικά το έργο τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για να αντεπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους είναι η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, μέσα από την οποία θα προωθείται το συνεργατικό πνεύμα και όλοι μαζί θα συμμαχούν για την επίτευξη των στόχων που τίθενται από το σχολείο, ως σύνολο. Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη όλων των παραπάνω είναι κομβικός, καθώς αποτελεί το άτομο που μπορεί να εμπνεύσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα τέτοιο όραμα και που οφείλει να αναλάβει πρωτοβουλίες ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί. Όλα τα παραπάνω, εάν πραγματοποιηθούν, θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός θετικού και παραγωγικού κλίματος στο σχολείο, το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα για τους εκπαιδευτικούς την αύξηση της ικανοποίησης από το επάγγελμά τους. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας (στυλ ηγεσίας και δεξιότητές του) αφενός στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται τη σχολική κοινότητα ως ένα περιβάλλον που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του και αφετέρου στα επίπεδα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΝΟΙΑΖΕΤΑΙ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΕΙ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή

Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μια οργανωμένη κοινωνική οντότητα, που επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς, για την προώθηση των οποίων διαθέτει συγκεκριμένη δομή και οργάνωση. Αποτελεί βασικό κύτταρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι, μαζί με την οικογένεια, ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης του νέου ατόμου (Τσαούσης, 1983). Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που έχει ένα εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με αυτό, καθώς αντλεί τα στοιχεία από το ευρύτερο περιβάλλον και, παράλληλα, τα διαμορφώνει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έτσι, το σχολείο αποτελεί σημαντικό και αναντικατάστατο θεσμό, από τη μια συνδεδεμένο με το κοινωνικό σύστημα και από την άλλη εκφράζοντας ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ιστορική παράδοση στο παρόν και στο μέλλον (Μπίκος, 2004).

Η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και οι στόχοι που καλείται να πραγματοποιήσει συνδέονται άμεσα με την απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση, η οποία και προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε οργανισμού μάθησης (Ζιάκα, 2014). Τα τελευταία χρόνια, επιπλέον, έχει αρχίσει να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην επιτακτική ανάγκη για παροχή ενός υγιούς κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν, σαφώς, ιδιαίτερη δομή, διότι παρουσιάζουν ιδιομορφίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους κοινωφελείς οργανισμούς. Αυτές οφείλονται κυρίως στο χαρακτήρα του σχολείου ως κοινωνικού, παιδαγωγικού και διοικητικού θεσμού. Οι πρώτες δύο ιδιότητές του σχετίζονται με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την κοινωνική λειτουργία του στην τοπική και ευρύτερη κοινωνική δομή και την αποστολή του για ολοκληρωμένη παιδεία και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Από την τρίτη ιδιότητά του, αυτή του διοικητικού θεσμού, εκπορεύεται η θεσμικά προσδιορισμένη λειτουργία του, ο έντονα

συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η ιεραρχική του οργάνωση στη βάση κανόνων που προσδιορίζουν σχέσεις ρόλων με συγκεκριμένα δικαιώματα και καθήκοντα.

Οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι κομβικοί για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι ρόλοι αυτοί είναι διακριτοί αλλά αλληλοσυνδεόμενοι και εμπεριέχουν πολλές προκλήσεις, καθώς καλούνται να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά λόγω της ιδιαίτερης σημασίας του ρόλου του σχολείου για την κοινωνία και λόγω του πολυδιάστατου ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας που αναλύθηκε παραπάνω. Επιπλέον, δεδομένου, από τη μια πλευρά, του έντονου συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και από την άλλη την ανάγκη για ανάπτυξη μιας εσωτερικής πολιτικής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και ιδιαίτερα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός.

Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου, εξαρτώνται από την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων (Κομματίδου, 2012· Σαΐτης, 2007). Θεωρητικά, η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η σημασία της θέσης ενός διευθυντή γίνεται αντιληπτή αν ληφθεί υπόψη, μεταξύ των άλλων, ο επικοινωνιακός ρόλος που διαδραματίζει μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων του. Κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής πολιτικής που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση (Κομματίδου, 2012).

Ο συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιθανό να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συντελούν στην ανεπάρκειά του και που δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, η δημιουργία μιας νέας πολιτικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένης με τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα είναι επιβεβλημένη. Για να μπορέσει η σχολική μονάδα να αποκεντρωθεί απαιτείται περισσότερη έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω είναι βοηθητικά όχι μόνο ως προς τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ως προς τη δημιουργία ενός θετικού και γόνιμου σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί, επίσης, μια από τις διαστάσεις της αλλαγής που χρειάζεται το σημερινό σχολείο.

1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία

1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητική Επιστήμης, καθώς θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ενός οργανισμού (Bass, 1990). Η ηγεσία ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ενεργοποιεί και να καθοδηγεί τις δραστηριότητες μιας ομάδας, ώστε η ομάδα να καταφέρει να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού (Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τον Yukl (1989 στο Κάντας, 1998), «η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει διαδικασίες επιρροής που συνεπάγονται τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας ή του οργανισμού, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου που αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς και τη συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της». Ένας πιο περιεκτικός ορισμός για την ηγεσία δίνεται από τον Μπουραντά (2005: 197), σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με τη κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Ο Stogdill (1974) διαπίστωσε ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία, όσοι είναι και οι άνθρωποι που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενό της. Σε όλους τους ορισμούς βρίσκουμε τοποθετήσεις στις οποίες υπάρχουν κοινά στοιχεία, αλλά και διαφοροποιήσεις. Όλοι όμως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε ως διαδικασία, σημαίνει επιρροή. Ο ηγέτης είναι δυνατόν να επηρεάσει, είτε άμεσα είτε έμμεσα, πλήθος σημαντικών παραμέτρων, όπως την ερμηνεία των γεγονότων, την δημιουργία των στόχων, την επιδίωξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό (Hoy & Miskel, 2005 στο Κουτόβα, 2014).

Τα στοιχεία που απαρτίζουν και νοηματοδοτούν την έννοια της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bryman (1996), είναι:

- ο ηγέτης, δηλαδή το άτομο που ασκεί την ηγεσία
- η ομάδα/υφιστάμενοι, δηλαδή τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους του οργανισμού σύμφωνα με τις οδηγίες του ηγέτη

- το έργο, δηλαδή ο στόχος του ηγέτη
- η πηγή ισχύος, δηλαδή από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας του ηγέτη
- η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες
- το περιβάλλον στο οποίο δρουν ο ηγέτης και η ομάδα

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας, όπου ο ρόλος της διοίκησης είναι να υποστηρίζει, να καθοδηγεί και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι η διδασκαλία και η μάθηση – η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά και τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση, την κατανόηση της σχέσης του υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους (Δεδούλη, 2001). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι στην εκπαίδευση το ζητούμενο δεν είναι να έχουμε μόνο διευθυντές ή ηγέτες, αλλά παιδαγωγούς με γνώσεις για το πώς να ασκούνται αποτελεσματικά οι ρόλοι του διευθυντή και του ηγέτη ανάλογα με τις περιστάσεις (Whitaker, 2000).

1.2.2. Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Μελετώντας τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι οι θεωρητικοί που μελετούν τη σχολική διοίκηση και τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση έχουν διατυπώσει ποικιλία μοντέλων ηγεσίας. Τρία από τα κυριότερα από αυτά είναι η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) και η κατανεμημένη ηγεσία (distributed/ mediated/ collective/ shared leadership).

1.2.2.1. Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί μέσω μιας συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Ο συναλλακτικός ηγέτης ασκεί επιρροή μέσω της αποσαφήνισης των στόχων, των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, της παροχής ανατροφοδότησης και της επιβράβευσης (Dvir, Eden, Avolio & Shamir, 2002). Αναλυτικότερα, μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων προσφέρεται μια άμεση ή έμμεση ανταμοιβή, η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων που τίθενται σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού και επιχειρεί να τις ικανοποιεί, λαμβάνοντας ως αντάλλαγμα την εργασιακή τους απόδοση (Bass, 1985· Ράπτης &

Βιτσιλάκη, 2007). Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και εντοπίζουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους προσπαθώντας να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004). Ο ηγέτης θέτει τους σκοπούς του οργανισμού τους οποίους οφείλει να γνωστοποιεί στο προσωπικό και να τους διατυπώνει με σαφήνεια, γνωστοποιώντας, παράλληλα, στο προσωπικό και τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να δράσει για την επίτευξη των σκοπών αυτών (Burns, 1978).

Η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις (Bass 1985· Hoy & Miskel, 2008):

α) *Έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)*: Αναφέρεται στην ηγετική συμπεριφορά η οποία επιδιώκει να καθιστά σαφείς τους ρόλους των υφισταμένων και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους, και να τους παρέχει υλικές και ψυχολογικές αμοιβές όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται. Βέβαια, για να υπάρξει ανταμοιβή έχει προηγηθεί διευκρίνιση των απαιτήσεων, αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή βοήθειας για την εκπλήρωση των στόχων και παροχή καθοδήγησης για την εκτέλεση των έργων.

β) *Ενεργητική διεύθυνση εξαιρέσης (management-by-exception active)*: Αναφέρεται στον έλεγχο της ομάδας από τον ηγέτη, ο οποίος παρακολουθεί την απόδοση των υφισταμένων του και παρεμβαίνει εάν εντοπίσει κάποια παρέκκλιση από το στόχο. Επίσης, οι ηγέτες αυτοί ενισχύουν τους κανόνες για να αποφευχθούν τα λάθη.

γ) *Παθητική διεύθυνση εξαιρέσης (management-by-exception passive)*: Χαρακτηρίζει την αδυναμία των ηγετών να παρέμβουν μέχρι τα προβλήματα να διογκωθούν και η παρέμβαση να καταστεί αναγκαία. Με άλλα λόγια, παρεμβαίνουν μόνο στη μη συμμόρφωση ή όταν έχουν συμβεί λάθη.

δ) *Ελευθεριάζουσα ηγεσία (laissez-faire management)*: Πρόκειται για ηγέτες που αποφεύγουν να αναλάβουν τις ευθύνες τους ή είναι απόντες όταν η παρουσία τους είναι αναγκαία ή αποτυγχάνουν να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της ομάδας και, τέλος, δεν εκφράζουν τις απόψεις τους σε σημαντικά ζητήματα.

Η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί σύμφωνα με τα πλαίσια της ισχύουσας κουλτούρας, χωρίς να επιχειρεί να τη μετασχηματίσει (Waldman, Ramirez, House & Puranam, 2001). Εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού, ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris et al., 2003). Το αποτέλεσμα είναι ότι οι εργαζόμενοι δεν κινητοποιούνται να αποδώσουν σε επίπεδο μεγαλύτερο από αυτό που έχει οριστεί Bryant (2003) και η σχέση ηγέτη-υφισταμένου είναι μεταβατική, δηλαδή μόλις η συναλλαγή ολοκληρωθεί, η σχέση θα τελειώσει ή θα επαναπροσδιοριστεί (Lussier & Achua, 2004).

Πολλοί ερευνητές, όπως και ο Leithwood (1992), θεωρούν τη συναλλακτική ηγεσία πρόδρομο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ ο Burns (1978) έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο στυλ ηγεσίας, πιστεύοντας ότι αποτελούν δύο αντίθετες όψεις της ηγεσίας. Η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στον εντοπισμό των αναγκών του προσωπικού από τον ηγέτη και στην ικανοποίησή τους, χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούν από τον ηγέτη να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάπτυξης σχέσεων με τους υφισταμένους. Η στάση ενός διευθυντή ο οποίος αφουγκράζεται την εκπαιδευτική κοινότητα και προσπαθεί να εντοπίζει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του καθενός είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στο σχολείο. Ωστόσο, η συναλλακτική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τους θεωρητικούς, λόγω της επικέντρωσης στους στόχους και τις ανταμοιβές, φαίνεται να είναι στοχοκεντρική και να παρέχει ανταμοιβές όταν απαιτείται η επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η καλλιέργεια, εντούτοις, ενός υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στο σχολείο απαιτεί τη συνεχή θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του σχολείου και την ανάπτυξη ουσιαστικών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του σχολείου επιτυγχάνεται περισσότερο όταν οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται να εκπληρώνουν μόνο συγκεκριμένους, βραχυπρόθεσμους στόχους, αλλά όταν τα κίνητρό τους είναι εσωτερικά, ώστε να υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον θέτοντας ως κύριο στόχο το κοινό συμφέρον, το οποίο επιτυγχάνεται με την ύπαρξη ενός μετασχηματιστικού ηγέτη.

1.2.2.2. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήχθη από τον Burns (1978: 20), ο οποίος ανέφερε πως κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι «οι ηγέτες και τα μέλη της ομάδας συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής». Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας στην οποία ο ηγέτης όχι μόνο δεν περιορίζεται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων του, αλλά τις μετασχηματίζει. Ο ηγέτης δηλαδή «μεταμορφώνει» τους υφισταμένους του ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας και αυτό το επιτυγχάνει με το να τους βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού (Κάντας, 1998· Ράπτης & Βιτσιλάκη 2007). Ο ρόλος του ολοένα και περισσότερο θεμελιώνεται στην επιρροή και την πειθώ, παρά στον έλεγχο και τη διοίκηση. Στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις για να φέρει την αλλαγή στα

σχολεία παρά στη συμβατική δύναμη της νομιμοποιημένης εξουσίας (Fernandez, 2000· Πομάκη, 2007).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τα τέσσερα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Bass, 1985· Northouse, 1997):

1. *Το χαρισματικό στοιχείο* (charisma/idealized influence). Ο ηγέτης λειτουργεί ως ισχυρό πρότυπο για τους υφιστάμενούς του, δίνοντας μεγάλη σημασία στις ηθικές αξίες και κάνοντας τους υφιστάμενούς του να νιώθουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση.
2. *Εμπνευσμένη παρώθηση* (inspirational motivation). Ο ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες και όραμα το οποίο εμπνέει και στους υφιστάμενούς του, δημιουργώντας τους υψηλά και ισχυρά κίνητρα να γίνονται καλύτεροι. Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού.
3. *Διανοητικά ερεθίσματα* (intellectual stimulation). Ο ηγέτης κινητοποιεί τους υφιστάμενούς του να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί και να αναζητούν καινούργιες λύσεις στην επίλυση των προβλημάτων, καθώς και να αναστοχάζονται.
4. *Εξατομικευμένη φροντίδα* (individualized consideration). Ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά ως άτομο, εκχωρεί σε όλους αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και προσπαθεί να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν όραμα, επικεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και είναι φίλοι και καθοδηγητές των μελών της ομάδας. Το μετασχηματιστικό στυλ χαρακτηρίζεται από τον Bass ως ένα ανώτερο είδος ηγεσίας, διότι εξυψώνει τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων, δημιουργεί κοινό στόχο και αποστολή για τον οργανισμό και, ταυτόχρονα, εξασφαλίζει την σύμπνοια και την αποδοχή από τα μέλη της ομάδας, η οποία προκύπτει από την ενοποίηση των κινήτρων του ηγέτη και του υφιστάμενου (Bass, 1990). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν των συμφερόντων του οργανισμού. Αυτό το καταφέρνει κάνοντάς τους να αποκτήσουν μεγαλύτερη συνειδητότητα της αξίας και της σημασίας που έχουν τα αποτελέσματα του έργου και ενεργοποιώντας σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου (Κάντας, 1998). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει ένα τέτοιο όραμα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπερβαίνουν το προσωπικό τους συμφέρον χάριν των

συμφερόντων του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν σε ανάγκες όπως η αυτοπραγμάτωση και η αυτονομία και παύουν να έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας προωθείται ο σεβασμός μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, η αυτεπάρκεια και η αυτονομία και η βαθιά αλλαγή του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Μια κατεύθυνση που δημιουργεί νέα κουλτούρα, προωθεί τη συνεργατικότητα, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επεκτείνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να αξιοποιούν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, να αναλαμβάνουν ρίσκα και να μοιράζονται τις ιδέες τους προς όφελος του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 1990· Sergiionanni, 2001). Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με τους Moolenaar, Daly & Sleegers (2010), μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω της καλλιέργειας δημιουργικού/καινοτομικού κλίματος, το οποίο ωθεί τα μέλη του να εφαρμόσουν καινοτομίες.

Ο Πασιαρδής (2012), συνοψίζει τα χαρακτηριστικά του σχολικού μετασχηματιστικού ηγέτη και αναφέρει πως τα κυριότερα είναι η σαφής αίσθηση του σκοπού, ο προσανατολισμός στις αξίες, ο ισχυρός ρόλος προτύπου, οι υψηλές προσδοκίες, η επιμονή, η αυτοεπίγνωση, η διαρκής επιθυμία για μάθηση, ο οραματισμός, η αυτοαναγνώριση ως φορέας της αλλαγής, η συναισθηματική ωριμότητα, η αίσθηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της δημόσιας ανάγκης

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια μορφή ηγεσίας η οποία αρμόζει ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό χώρο, διότι η υιοθέτηση ηθικών αξιών, η δημιουργία ενός οράματος και η έμπνευση είναι αναγκαία στοιχεία για την παροχή μιας ολοκληρωμένης παιδείας στους μαθητές και για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού οδηγούν πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς να μην οραματίζονται και να επικεντρώνονται στην επιτέλεση των καθηκόντων που ορίζονται αποκλειστικά από τους επίσημους φορείς. Γι' αυτό το λόγο, η ύπαρξη ενός διευθυντή-ηγέτη ο οποίος έχει όραμα και υψηλές προσδοκίες, κινητοποιεί τους υφιστάμενούς του και τους παρέχει ερεθίσματα να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνονται αποτελεσματικότεροι, επομένως είναι απαραίτητη για το μετασχηματισμό του σχολείου.

1.2.2.3. Η Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership)

Ένα ακόμη στυλ ηγεσίας το οποίο συνεισφέρει στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι η κατανεμημένη ηγεσία. Κάποιοι άλλοι όροι με τους οποίους απαντάται στην ελληνική βιβλιογραφία είναι «διανεμημένη ηγεσία», «επιμερισμένη ηγεσία», «ηγεσία που διαμοιράζεται», «ηγεσία διαμεσολάβησης» ή «συλλογική ηγεσία», ενώ στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρεται ως “distributed leadership”, “mediated leadership”, “collective leadership” και “shared leadership”.

Το ηγετικό πρότυπο της κατανεμημένης ηγεσίας ενδιαφέρεται κυρίως για τις πρακτικές της ηγεσίας, παρά για την κατοχή μίας ηγετικής θέσης ή ρόλου από τον διευθυντή (Πασιαρδής, 2012). Η χρησιμότητά της έγκειται στο γεγονός ότι μια εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να ακμάσει επί μακρόν μόνο με τις ενέργειες του διευθυντή, αλλά χρειάζεται πολλούς ηγέτες σε πολλά επίπεδα (Fullan, 2002). Κατανοώντας την πολυπλοκότητα του όρου, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια προσέγγιση ηγεσίας, η οποία προσβλέπει στη συμμετοχή όλων των συμβαλλομένων στην ηγεσία του οργανισμού (Πισηία-Πιερουλλή, 2015). Η φιλοσοφία της εδράζεται στην άποψη ότι όλα τα μέλη ενός οργανισμού είναι σημαντικά για την αποτελεσματικότητά του (Harris, 2008). Σύμφωνα με τους Gronn και Hamilton (2004), διαφορετικά άτομα αποτελούν διαφορετικές πηγές επιρροής ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και έτσι όλα τα μέλη ενός οργανισμού μπορούν να συνεισφέρουν σε διαφορετικούς τομείς.

Η κατανεμημένη ηγεσία δε σημαίνει ότι οι διευθυντικές θέσεις καθίστανται περιττές. Αντιθέτως, ο ρόλος του επίσημου ηγέτη γίνεται πολυδιάστατος και περιλαμβάνει περισσότερες απαιτήσεις και ευθύνες. Ο ηγέτης επενδύει στη «συλλογική νοημοσύνη» του οργανισμού και ο ρόλος του είναι να λειτουργεί ως μεσάζων που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να φροντίζει να διατηρείται η συνοχή, η συνεργατικότητα και το θετικό κλίμα του σχολείου, δηλαδή να εξασφαλίζει την ύπαρξη μιας κουλτούρας στην οποία να μπορεί να ανθίσει η κατανεμημένη ηγεσία (Πισηία-Πιερουλλή, 2015).

Η ανάληψη ενός ρόλου κατανεμημένης ηγεσίας προάγει την αυτοδιάθεση, την αυτονομία, αναπτύσσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και βελτιώνει την αυτοαντίληψή τους, καθώς μέσα από την αξιοποίηση των εφοδίων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους – τις οποίες διαθέτουν είτε από τη μόρφωση και κατάρτισή τους, είτε από την εμπειρία τους – συνειδητοποιούν την αξία τους (Harris, 2008· Πισηία-Πιερουλλή, 2015).

Οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού οργανισμού προσανατολίζονται κυρίως στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην πρόοδο των μαθητών. Η κατανεμημένη ηγεσία έχει επίδραση στα

μαθησιακά αποτελέσματα μέσω των μεταβλητών «κίνητρα των εκπαιδευτικών» (motivation) και «εργασιακό περιβάλλον» (work setting). Το ηγετικό αυτό πρότυπο δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή, δέσμευση, ανάπτυξη και αλληλομεντορισμό με ποικίλους τρόπους, έτσι ώστε η ειδημοσύνη του καθενός διαμοιράζεται και διαχέεται στον οργανισμό προς όφελος όλων. Η ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων δημιουργεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα αίσθημα δέσμευσης προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και τους κινητοποιεί στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων αυτών (Leithwood & Mascall, 2008).

Η προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς, οι οποίοι συνοψίζονται από τους Leithwood et al. (2009 στο Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012) ως εξής: Πρώτον, στο πλαίσιο κατανεμημένης πρακτικής αναπτύσσονται αποτελεσματικές κοινότητες μάθησης που οδηγούν σε νέες θετικές αλλαγές στη σχολική μονάδα. Δεύτερον, επέρχεται βελτίωση και μετασχηματισμός στη λειτουργία του σχολείου με την αύξηση των ατόμων που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Τρίτον, προτείνονται λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κάθε οργανισμός, οι οποίες πιθανόν να μην ήταν εφικτό να επιλυθούν από την προσπάθεια ενός μόνο ατόμου. Τέταρτο και πιο σημαντικό, η κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί μια νέα δυναμική που βοηθά σημαντικά στη βελτίωση του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικότητάς της.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των εργαζόμενων στον οργανισμό και, παράλληλα, δημιουργεί μια κοινότητα μάθησης η οποία συμβάλλει στη διάχυση της γνώσης και των πληροφοριών σε όλους. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η κατανεμημένη ηγεσία, προωθώντας το συνεργατικό πνεύμα και την ομαδικότητα, συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και δίνει το παράδειγμα για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών του σχολείου. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η υιοθέτηση ενός συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας από το διευθυντή, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, είναι καθοριστικής σημασίας στην προσπάθεια να μετατραπεί το σχολείο σε ένα περιβάλλον καινοτομίας και δημιουργικότητας και που θα χαρακτηρίζεται από κλίμα συνοχής και αλληλεγγύης.

Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	
Συναλλακτική ηγεσία	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένων • Αποσαφήνιση στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων • Εντοπισμός αναγκών του προσωπικού και ικανοποίησή τους, λαμβάνοντας ως αντάλλαγμα την εργασιακή τους απόδοση
Μετασχηματιστική ηγεσία	<ul style="list-style-type: none"> • Μετασχηματισμός του σχολείου στη βάση ηθικών αξιών • Υψηλές προσδοκίες και όραμα το οποίο εμπνέεται στους υφισταμένους • Πνευματική παρώθηση • Αντιμετώπιση του κάθε υφισταμένου ξεχωριστά, συμβολή στην προσωπική τους ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους
Κατανεμημένη ηγεσία	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανομή της εξουσίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού • Αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των μελών του προσωπικού • Συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων

1.3. Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

1.3.1. Προσδιορισμός της έννοιας ‘σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει’

Για την κατανόηση και αποσαφήνιση της έννοιας του ‘σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει’, κρίνεται βοηθητικός, αρχικά, ο προσδιορισμός της έννοιας της φροντίδας γενικότερα.

Σύμφωνα με τη Noddings (1992), η σχέση φροντίδας είναι η σύνδεση μεταξύ δύο των ανθρώπων κατά την οποία και οι δύο μεριές συνεισφέρουν στη σχέση με συγκεκριμένους τρόπους. Η σχέση φροντίδας χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον, αποδοχή, αναγνώριση και

ανταπόδοση του συναισθήματος. Η σχέση φροντίδας δεν είναι ένα σύνολο από συγκεκριμένες συμπεριφορές που υιοθετούν οι άνθρωποι, αλλά είναι τρόπος με τον οποίο βρίσκονται μέσα σε μια σχέση. Βασική προϋπόθεση της ύπαρξής της είναι η αναγνώριση και η ανταπόκριση. Όταν η σχέση αυτή δεν είναι αμφίδρομη, δεν υπάρχει σχέση φροντίδας. Επομένως, ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική ζωή, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές, γονείς – η φροντίδα θα πρέπει να υπάρχει από και προς όλα τα μέλη του σχολείου (Noddings, 1992, 1995).

Με τον όρο ‘σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει’ νοείται ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο δε στοχεύει αποκλειστικά στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά νοιάζεται για τα μέλη του και τα στηρίζει με ποικίλους τρόπους. Ένα τέτοιο σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας¹ των μελών του (Brunetti, 2006· Gu & Day, 2007) – μαθητών και εκπαιδευτικών – δηλαδή τους βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες θετικής προσαρμογής στις όποιες αντίξοες συνθήκες αντιμετωπίζουν. Ένα από τα κυριότερα καθήκοντα του σχολείου είναι να αναπτύσσει και να προωθεί την αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των μελών του (Valde, 1999).

Μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του σχολείου, τα παιδιά διαμορφώνουν τις στάσεις για το ρόλο τους μέσα στην κοινότητα και τις ικανότητές τους για επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας. Έτσι, οι μαθητές νοιώθουν μέλη μιας κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα και ταυτόχρονα αναπτύσσουν σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια και τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή² (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση κυρίως τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες και να προωθείται ο ανταγωνισμός, ενώ η συναισθηματική αγωγή, η

¹ Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος στο σχολείο που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη της ομαλής ένταξης όλων των μελών του στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου, 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2008), το προφίλ ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τη θερμή υποστήριξη από τον διευθυντή του, το σεβασμό των συναδέλφων του, την ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη.

² Οι εμπειρίες που αποκτούν μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στο σχολείο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, της στάσης τους για τη ζωή και της αίσθησής τους ότι ανήκουν κάπου ή όχι (Φραγκιαδάκη, 2014).

ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και η διαμόρφωση ηθικών αξιών δεν λαμβάνουν την προσοχή που απαιτείται (Κωνσταντίνου, 2007).

1.3.2. Θεωρίες που υποστηρίζουν την ανάγκη για τη δημιουργία σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν

1.3.2.1. Η Νέα Αγωγή του J. Dewey

Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές, με θεμελιωτή τον John Dewey, έχουν τονίσει τη σημασία της καλλιέργειας του αισθήματος του ανήκειν στην προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την ένταξή τους στην κοινωνία. Ο Dewey (1958) ήταν ο πρώτος που τόνισε την ανάγκη τα σχολεία να είναι κοινότητες στις οποίες τα παιδιά θα βιώνουν κοινές εμπειρίες. Ο Dewey παρουσίασε μια νέα αντίληψη για την παιδεία, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της εμπειρίας του παιδιού, στην κοινοτική οργάνωση της σχολική ζωής και στο μεταρρυθμιστικό ρόλο της εκπαίδευσης μέσα στην κοινωνία. Ο ίδιος οραματίζεται το σχολείο ως μέσο με το οποίο οι μαθητές θα εφοδιάζονται για την καθημερινή τους ζωή. Θεωρεί πως το σχολείο και η κοινωνική ζωή είναι κομμάτια αναπόσπαστα και πως το σχολείο «δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή» (Κρίβας 1995: 164). Ο Dewey δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μαθητοκεντρική αγωγή, καθώς πρεσβεύει πως η αρχή και το τέλος της παιδαγωγικής διαδικασίας πρέπει να καθορίζονται με γνώμονα τις ανάγκες της ζωής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, μέσα σε ένα αυθεντικό, δημοκρατικό, κοινοτικό πλαίσιο. Το σχολείο χρειάζεται να λειτουργεί ως ιδιότυπο κοινωνικό περιβάλλον, αποτελώντας μια μικρογραφία της κοινωνίας και προσφέροντας κοινωνική εμπειρία (Dewey, 1958· Ντιούι, 1980). Αυτό πρακτικά σημαίνει, μεταξύ των άλλων, ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση αποκλειστικά στη γνώση, αλλά γενικότερα στα βιώματα των μαθητών και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Η σημασία της αίσθησης της κοινότητας και του ανήκειν αντανακλάται στο έργο του Dewey τονίζοντας πως η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική και όχι μια ατομική διαδικασία και αναγνωρίζοντας την ανάγκη των παιδιών για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μοιράζονται την ομαδικότητα και συνεργάζονται μεταξύ τους. Εάν δεν υπάρχει η αίσθηση της ενότητας με τους άλλους, οι άνθρωποι ψάχνουν για υποκατάστατα της συντροφικότητας τα οποία συνήθως δεν είναι λειτουργικά και υγιή (Dewey, 1958).

Στη θεωρία του Dewey δίνεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση και σεβασμός στη μοναδική προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό πως η άνευ όρων αποδοχή και υποστήριξη όλων των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο θα αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί, αποτελεί βασικό στοιχείο που πρέπει να χαρακτηρίζει το σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος δεν προσπαθεί να αφομοιώσει τους μαθητές σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρότυπο, αλλά να καθοδηγήσει τον καθένα χωριστά. Βέβαια, αυτό σύμφωνα με τον Rohrs δε σημαίνει «απομόνωση του ατόμου από την ομάδα, αλλά προσπάθεια ανταπόκρισης στους ιδιαίτερους νόμους ανάπτυξης του παιδιού» (1990: 24).

1.3.2.2. Η Θεωρία Ελέγχου του W. Glasser

Ο ψυχίατρος William Glasser (1986), στη Θεωρία Ελέγχου που πρότεινε, αναφέρει την ανάγκη για αίσθηση του ανήκειν ως μια από τις πέντε βασικές ανάγκες του ανθρώπου. Στο ίδιο πλαίσιο, η θεωρία του A. Maslow κατατάσσει την ανάγκη για κοινωνική αποδοχή ως την τρίτη βασική ανάγκη του ανθρώπου. Η ανάγκη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και, ως εκ τούτου, έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι είναι μέλος μιας ομάδας, ότι ανήκει σε ένα σύνολο ατόμων που έχουν κοινούς σκοπούς και ενδιαφέροντα. Έτσι, η αποδοχή και η αγάπη των άλλων αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες (Maslow, 1995).

Σύμφωνα με τον Glasser (1986, 1998), η οικοδόμηση της αίσθησης του ανήκειν πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Η εν λόγω ανάγκη είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο με σκοπό την προαγωγή της υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Ο ίδιος αναφέρει πως το τι συμβαίνει στον ψυχισμό του μαθητή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία δεν έχει μεγάλη σημασία εάν η ανάγκη των μαθητών για αίσθηση του ανήκειν δεν ικανοποιείται. Οι μαθητές που αισθάνονται μόνοι και δεν νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια για την ικανοποίηση της ανάγκης τους αυτής και δεν επικεντρώνουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους στη μάθηση. Εξαιτίας της σημασίας της ανάγκης αυτής, οι μαθητές που δεν έχουν την αίσθηση του ανήκειν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία αποτελούν παράγοντα κινδύνου για την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Baumeister & Leary, 1995· Henderson & Milstein, 2008).

Η εκδήλωση αγάπης και αποδοχής όλων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αίσθησης της κοινότητας και του ανήκειν. Ο

σεβασμός προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού εκπαιδευτικό έρχεται ως αποτέλεσμα της αίσθησης των μαθητών ότι είναι και οι ίδιοι σεβαστοί από αυτόν. Όταν Οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια όταν ο εκπαιδευτικός σέβεται την προσωπικότητα του καθενός και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται μια θετική σχέση που ωθεί τους μαθητές στη μέγιστη δυνατότητά τους. Όσο περισσότερο οι αληθινές ανάγκες των παιδιών ικανοποιούνται, τόσο περισσότερο προσπαθούν να τα καταφέρουν στο ρόλο τους ως μαθητές. Ένας μαθητής που είναι σε κίνδυνο να μη φτάσει στην πλήρη αναπτυξιακή δυνατότητά του, αγωνίζεται σκληρά να διαμορφώσει την ταυτότητά του και έχει ανάγκη από σχέσεις φροντίδας (Πετρόπουλος, 2014).

1.3.2.3. Η ‘ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας’ του S. Sarason

Ο Samuel Sarason εισήγαγε την ιδέα της ‘ψυχολογικής αίσθησης της κοινότητας’ (psychological sense of community), την οποία θεώρησε ως κεντρική έννοια στην κοινοτική ψυχολογία (Fisher, Sonn & Bishop, 2002; Sarason, 1974). Η ανάγκη να νιώθει κανείς ότι συνδέεται με άλλους ανθρώπους, ότι αξίζει να λαμβάνει αγάπη και σεβασμό και να αναπτύσσει σχέσεις που του δημιουργούν αίσθηση ασφάλειας είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη. Η ανάγκη αυτή είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη κινήτρων και σχετίζεται με την καλή ψυχική υγεία. Το βίωμα του αισθήματος αυτού επηρεάζει την αντίληψη που έχει κανείς για τους άλλους και οδηγεί σε θετικά συναισθήματα. Ως εκ τούτου, τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, η οποία καλλιεργεί την αίσθηση της συνοχής, βιώνουν θετικά συναισθήματα στο χώρο του σχολείου και αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους άλλους (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995).

Σύμφωνα με τους Cohen, Underwood και Gottlieb (2000), η κοινωνική υποστήριξη επιδρά στην ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων, καθώς επηρεάζει τα συναισθήματα, τις γνωστικές λειτουργίες και τη συμπεριφορά τους. Η κοινωνική υποστήριξη, αφενός βοηθά στη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας των συστημάτων αντίδρασης του ατόμου, και αφετέρου δρα ανασταλτικά στην εμφάνιση ακραίων αντιδράσεων που σχετίζονται με δυσλειτουργία. Η λειτουργία της κοινωνικής υποστήριξης ως προστατευτικού παράγοντα για την ψυχική υγεία έχει θεμελιωθεί με τη διατύπωση δύο θεωρητικών μοντέλων. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, η κοινωνική υποστήριξη συνεισφέρει στην ψυχική ηρεμία των ατόμων όταν βιώνουν μια στρεσογόνο συνθήκη (stressbuffering model). Η θετική επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης έγκειται στη λειτουργία της ως προστατευτικού παράγοντα του ατόμου από το αγχογόνο γεγονός. Με τον τρόπο αυτό, η κοινωνική υποστήριξη είναι δυνατό να συμβάλει

στην αποφυγή και την καταπολέμηση της αντίδρασης του άγχους (Cohen et al., 2000). Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η κοινωνική υποστήριξη δρα ευεργετικά ανεξαρτήτως εάν κανείς βιώνει μια δυσάρεστη κατάσταση (main-direct effect model), διότι το άτομο που ανήκει σε ένα κοινωνικό δίκτυο είναι αποδέκτης μιας σειράς γενικευμένων θετικών επιδράσεων, όπως η αίσθηση σταθερότητας, η οργάνωση της ζωής βάσει συγκεκριμένων στόχων, η αίσθηση του ανήκειν και της ασφάλειας. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης, η οποία δημιουργείται μέσα από την ανταπόκριση σε κοινωνικούς ρόλους που υπαγορεύει το κοινωνικό δίκτυο (Benson & Karlof, 2009· Cohen et al., 2000).

Θεωρίες που υποστηρίζουν την ανάγκη για τη δημιουργία σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν	
Νέα Αγωγή του J. Dewey	<ul style="list-style-type: none"> • Το σχολείο και η κοινωνική ζωή είναι αναπόσπαστα μεταξύ τους • Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική και όχι μια ατομική διαδικασία και η ανάγκη των παιδιών για αλληλεπίδραση και συνεργασία πρέπει να ικανοποιείται
Θεωρία Ελέγχου του W. Glasser	<ul style="list-style-type: none"> • Η ανάγκη για αίσθηση του ανήκειν αποτελεί μια από τις πέντε βασικές ανάγκες του ανθρώπου • Η ικανοποίηση της ανάγκης αυτής παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μάθησης
‘Ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας’ του S. Sarason	<ul style="list-style-type: none"> • Η ανάγκη για αίσθηση της κοινότητας αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη • Η ανάγκη αυτή είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη κινήτρων και σχετίζεται με την καλή ψυχική υγεία

1.3.3. Τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει

1.3.3.1. Καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν

Το βασικότερο, ίσως, στοιχείο ενός σχολείου που αποτελεί κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη της είναι η καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν. Τα μέλη του σχολείου

ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή και έχουν κοινές νόρμες, αξίες και στόχους (Goodenow, 1993). Στα σχολεία όπου υπάρχει η αίσθηση του ανήκειν παρατηρείται μια κοινή συναισθηματική σύνδεση με την ομάδα, η οποία είναι ιδιαίτερα ευεργετική, διότι βοηθά τα παιδιά να δομήσουν την ταυτότητά τους και να νιώθουν ότι είναι μέλη μιας ομάδας στην οποία γίνονται αποδεκτά (Smith, 1993). Έχει διαπιστωθεί πως σε σχολεία και τάξεις όπου οι μαθητές δε βιώνουν την αίσθηση του ανήκειν, ένα υψηλό ποσοστό των παιδιών αισθάνονται περιθωριοποιημένα και συχνά είναι απομονωμένα ή γίνονται θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Cowie & Olafsson, 2000). Η αίσθηση του ανήκειν από την πλευρά των μαθητών συνδέεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών, προσήλωση σε δημοκρατικές αξίες), θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας (Battistich et al., 1997 στο Χατζηχρήστου κ.ά, 2004). Το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν ότι ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο το οποίο εκτείνεται πέρα από την οικογένεια ή την ομάδα των φίλων (Smith, 1993), επομένως η καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο είναι υψίστης σημασίας για την υγιή ανάπτυξη των μαθητών. Η επιβράβευση των επιτυχιών αλλά και των προσπαθειών, η προώθηση της αυτονομίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και η άνευ όρων αποδοχή όλων, ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών τους, συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος στο οποίο όλοι νιώθουν αποδεκτοί και επιθυμητοί (Doll, Zucker, & Brehm, 2009).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι φιλικοί και υποστηρικτικοί, να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι μόνο των γνώσεων που προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών και να προωθούν το συνεργατικό πνεύμα (Hatzichristou, Lampropoulou, & Lykitsakou, 2006). Το συνεργατικό πνεύμα και η συνεργατική μάθηση αυξάνει την αυτοεκτίμηση, βελτιώνει τις σχέσεις και τις στάσεις απέναντι στο σχολείο και τους συνομηλίκους (Slavin, 2007). Ο βασικός λόγος ο οποίος δένει τα μέλη μιας σχολικής τάξης – εκπαιδευτικούς και μαθητές – είναι ο κοινός τους στόχος για κατάκτηση της μάθησης από πλευράς των μαθητών, επομένως η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες για την εκπλήρωση αυτού του στόχου δένει την ομάδα (Beck, 1998).

1.3.3.2. Ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων

Μια εξίσου βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο είναι η ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ των μελών του. Στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο

να γίνεται προσπάθεια να παρέχονται στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη φιλιών. Έχοντας συχνή επαφή, οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους τις οποίες διατηρούν και εκτός του σχολικού πλαισίου (Watkins, 2005). Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ευκαιρίες για θετική αλληλεπίδραση αφενός μεταξύ των μαθητών και αφετέρου μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους όχι μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης, αλλά και πέρα από αυτή (Doll et al., 2009), να προσπαθούν να θυμούνται τα ονόματα όλων και να γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα, τα προσόντα και τις αδυναμίες τους και να τους παρέχουν καθοδήγηση, ενθάρρυνση και στήριξη (Lewis, Watson & Schaps, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τους μαθητές τους τις ώρες που περνούν στο σχολείο, χωρίς να έχουν συχνές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους. Η δημιουργία σχέσεων με τους συναδέλφους μπορεί να προαχθεί με πολλούς τρόπους, όπως η ομαδική προσέγγιση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διδακτικής διαδικασίας, η ενεργή συμμετοχή όλου του προσωπικού στον προσδιορισμό ενός ουσιαστικού στόχου, καθώς και η παροχή καθοδήγησης και βοήθειας του ενός προς τον άλλο (Henderson & Milstein, 2008). Μια στρατηγική για να αναπτυχθεί το αίσθημα συνοχής σε όλο το σχολείο και να ενισχυθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι η ενασχόληση με δραστηριότητες που εμπλέκουν όλο το σχολείο – μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς – οι οποίες δεν προωθούν τον ανταγωνισμό, αλλά τη συνεργασία με σκοπό την εκπλήρωση ενός κοινού στόχου. Έτσι, τόσο οι μαθητές όσο και το προσωπικό του σχολείου αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν (π.χ. το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται, οι μαθητές γνωρίζουν μαθητές και από άλλες τάξεις και οι γονείς έχουν συχνότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς) (Battistich et al., 2000).

1.3.3.3. Σχέσεις φροντίδας

Η φροντίδα μεταξύ των μελών του σχολείου είναι ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη ενός προστατευτικού κλίματος. Σε ένα σχολικό περιβάλλον του οποίου τα μέλη νοιάζονται το ένα για το άλλο και είναι ενωμένα, οι σχέσεις είναι προσωπικές και δεν περιορίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Noddings, 2005). Ο καθένας από τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι πιθανό να αντιμετωπίζει προβλήματα στην προσωπική και οικογενειακή του ζωή, επομένως ένα περιβάλλον στο οποίο φροντίζει και νοιάζεται ο ένας

για τον άλλο βοηθά τον καθένα να αντεπεξέλθει και να γίνει ψυχικά ανθεκτικός (Henderson & Milstein, 2008). Στις σχολικές μονάδες όπου αναπτύσσεται ένα τέτοιο κλίμα οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντών είναι σχέσεις φροντίδας και συνοχής και οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στις αρμοδιότητες που προβλέπονται επισήμως για εκείνους, αλλά προσφέρουν πολύ μεγαλύτερο έργο έχοντας τη θέληση και τη διάθεση να προσφέρουν (Noddings, 1995). Ως επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την πιο σημαντική επιβράβευση από την εσωτερική ικανοποίηση και διαπίστωση ότι επιτελούν ένα σημαντικό λειτούργημα. Χρειάζονται ανατροφοδότηση και μηνύματα τα οποία θα τους δείχνουν ότι οι άλλοι έχουν υψηλές προσδοκίες από εκείνους, ώστε να γνωρίζουν ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους (Henderson & Milstein, 2008).

Το χαρακτηριστικό της φροντίδας ωφελεί όλα τα μέλη του σχολείου και είναι απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητά του. Η καλλιέργεια ενός κλίματος φροντίδας στο σχολικό πλαίσιο έχει διαπιστωθεί ότι επιτυγχάνεται με την πραγματοποίηση προγραμμάτων στήριξης και συμβουλευτικής μεταξύ μαθητών, διότι με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, προστασία και φροντίδα (Cowie & Smith, 2010· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2014). Σύμφωνα με τη Lickona (1993), οι βασικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η αίσθηση της κοινότητας είναι η αποδοχή, η φροντίδα και το αίσθημα ευθύνης για την ομάδα. Τα παιδιά για να γίνουν μια ομάδα με συνοχή πρέπει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να αναπτύσσουν στενές σχέσεις, να συμμετέχουν ομαδικά στην επίλυση διαφόρων καταστάσεων και να αναπτύσσονται ως ομάδα. Όταν οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν όλα τα παραπάνω βελτιώνουν και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Lickona, 1993).

1.3.3.4. Σχέσεις σεβασμού

Ο βαθμός στον οποίο αισθάνεται κανείς ότι τον αντιμετωπίζουν με σεβασμό, δικαιοσύνη και εμπιστοσύνη είναι εξίσου σημαντικός στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Σε ένα περιβάλλον που δεν παρέχει ξεκάθαρους και δίκαιους κανόνες, οι μαθητές δεν καταφέρνουν να αντεπεξέρχονται σε αυτούς και, συνεπώς, δεν καλλιεργείται αίσθημα ασφάλειας. Αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σύστημα πειθαρχίας του σχολείου ως άδικο, αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη σχολική κοινότητα (Ma, 2003). Αντιθέτως, σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει δικαιοσύνη και σεβασμός απέναντι σε όλους, τα μέλη του σχολείου αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στα μέλη του και σέβονται τις ανάγκες των άλλων τους χωρίς να τους απορρίπτουν ή να τους κατακρίνουν

(Watkins, 2005). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα σχολεία στα οποία έχει αναπτυχθεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης έχουν λιγότερα περιστατικά βίας και τα μέλη τους αισθάνονται περισσότερο ασφαλή και προστατευμένα (Haynes, 1996). Εξάλλου, η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται οικεία, άνετα και σέβονται το ένα το άλλο, τους προετοιμάζει να δημιουργήσουν έναν καλύτερο κόσμο (Martin, 1995). Η δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων είναι εξίσου σημαντική και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν μέσα σε ένα πολύπλοκο σύστημα κανόνων, οι οποίοι είναι συχνά ασαφείς, ενώ ταυτόχρονα ελευθερία, η ανάπτυξη και η δημιουργικότητα συχνά δεν είναι εφικτές, λόγω των κανονισμών (Henderson & Milstein, 2008). Αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία των κανόνων, είναι πολύ πιο εύκολο να τους τηρούν και τους θεωρούν λογικούς και, παράλληλα, να νιώθουν δημιουργικοί, αυτόνομοι και να έχουν εντονότερο το αίσθημα ευθύνης για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1.3.3.5. Ενεργή συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου

Στα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες ενθαρρύνονται όλα τα μέλη τους να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται (Doll et al., 2009). Η ανάληψη ευθυνών και οι ηγετικοί ρόλοι διανέμονται όσον αφορά τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται, να λειτουργούν ως ομάδα με κοινούς στόχους και να μοιράζονται τις αρμοδιότητές τους θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος μεταξύ τους (Lipsitz, 1984). Ο ρόλος του διευθυντή ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι καθοριστικός, διότι εκείνος θα πρέπει να διανέμει την εξουσία και τα καθήκοντα και να εξασφαλίζει ότι το προσωπικό του σχολείου λειτουργεί ως μια συνεκτική ομάδα (Sergiovanni, 2001). Αναφορικά με τους μαθητές, διαδικασίες όπως οι συνελεύσεις και οι συλλογικές συζητήσεις τους μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να βρίσκουν τρόπους να επιλύουν διάφορες καταστάσεις. Η συμμετοχή σε συζητήσεις κατά τις οποίες διατυπώνουν όλοι τις απόψεις τους είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, διότι μέσα από αυτές σχηματίζουν μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση για τους συμμαθητές τους, θέτουν στόχους και οργανώνουν δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων και, παράλληλα, αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Battistich et al., 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια της δομής μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας (Τσαρδάκης, 1992). Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής έχουν εκφραστεί ποικίλες προσεγγίσεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις έχουν ως αφετηρία τα εκάστοτε παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα. Όλες, όμως, συγκλίνουν ως προς τη δεοντολογική αντίληψη που θέλει τον εκπαιδευτικό μια σφαιρική προσωπικότητα που διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και αγάπη για τους μαθητές (Ντούσκας, 2007).

Γενικά, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, ως θεσμός, επιτελεί λειτουργίες προσδιοριστικές της σχέσης της με την κοινωνία, με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την παιδεία του νέου ατόμου στους κοινωνικούς κανόνες. Έτσι, βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης ως επίσημης θεσμοθετημένης διαδικασίας, συνεπώς και του εκπαιδευτικού, είναι: α) η διδασκαλία, δηλαδή η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, β) η κοινωνικοποίηση, δηλαδή η μετάδοση ενός συστήματος κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερα πολιτιστικών αξιών και αρχών με απώτερο στόχο την κοινωνική και την πολιτισμική ένταξη των μελών του, και γ) η «επιλογή», δηλαδή η διαδικασία διανομής ρόλων μέσα στο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που αντανακλάται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά στην επίσημη απονομή τίτλων σπουδών, βασικό στοιχείο σύνδεσης με την αγορά εργασίας για την κοινωνική και την οικονομική ανέλιξη του ατόμου μέσα σε αυτή (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες όλων των φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο (μαθητές, γονείς, συλλόγους, κοινή γνώμη, συνδικαλισμούς, διοίκηση, πολιτεία, κ.λπ.), οι οποίοι εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού (ό.π.). Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αμφιρρέπουν ανάμεσα σε δύο αντίθετες όψεις του ρόλου τους: από τη μια μεριά πρόκειται για απλούς υπαλλήλους που στελεχώνουν μια γραφειοκρατική διοικητική δομή και, από την άλλη, για επαγγελματίες που αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου, του οποίου ο παιδαγωγικός χαρακτήρας απαιτεί

επαγγελματική αυτονομία (Παπαναούμ, 2004). Επιπλέον, τα νέα δεδομένα επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς να είναι σε εγρήγορση, ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν, καθώς και τις δυνατότητες και τα όρια του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται (Παναγιωτοπούλου, 2008 στο Λαμπάκη, χ.χ.).

Τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και η ίδια η σύνθεση της σύγχρονης κοινωνίας, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από την πολυπολιτισμικότητα, επιφέρουν νέες κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες ο πρώτος που καλείται να ανταποκριθεί είναι ο εκπαιδευτικός (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με την προσέγγιση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Προαγωγής της Υγείας, στις μέρες μας είναι χαρακτηριστικό ότι το ενδιαφέρον πρέπει να εστιάζεται στην ψυχική και συναισθηματική υγεία. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το σχολικό κλίμα, το ήθος, οι σχέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς οι δεσμοί του σχολείου με την υπόλοιπη κοινότητα είναι υψίστης σημασίας (Σώκου, 1994). Το σχολείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του με τέτοιους τρόπους, ώστε αυτοί να μπορέσουν να ακολουθήσουν σταθερή πορεία ανάπτυξης. Με τη στάση του, τόσο το σχολείο όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, θα δείξει ότι ο σχολικός χώρος είναι χώρος που προάγει την ψυχική ισορροπία και ευεξία του παιδιού (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων, όπως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής, φίλος, μεταρρυθμιστής (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Στα πλαίσια αυτού του απαιτητικού και πολυδιάστατου ρόλου, οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι στην κοινωνία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να θεωρείται από τα πλέον αγχογόνα επαγγέλματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (Grayson & Alvarez, 2008). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται στα έξι πρώτα ανάμεσα σε 26 επαγγέλματα με την λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία (Johnson et al. 2005). Σύμφωνα με τις Ρομάκι και Αναγνωστοπούλου, (2003), η επαγγελματική δυσαρέσκεια αποτελεί συνέπεια των υψηλών επιπέδων άγχους στους εκπαιδευτικούς.

Ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται σημαντικά από το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και πόσο ικανοποιημένοι είναι από αυτό. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές προτείνουν τα σχολεία να δίνουν

ιδιαίτερη έμφαση στις προσπάθειες για αύξηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης (Heller, Rex & Cline, 1992). Οι εκπαιδευτικοί που είναι δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους θα υποφέρουν οι ίδιοι, αλλά και οι μαθητές τους (Νταφούλη, 2009). Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αντανακλά την οργανωσιακή λειτουργία του σχολείου, επομένως η εξέταση των επιπέδων της μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διάγνωσης και διόρθωσης πιθανών προβλημάτων στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων (Spector, 1997).

2.2. Ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και η σημασία της στο εκπαιδευτικό έργο

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί βασικό αντικείμενο έρευνας, καθώς είναι η πιο συχνά ερευνούμενη μεταβλητή στην οργανωσιακή συμπεριφορά (Spector, 1997). Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς την άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή (Perie, Baker & Whitener, 1997). Σύμφωνα με τους Menlo και Porpleton, (1990: 176) «το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία προκύπτει από το κατά πόσο η πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το άτομο, συμπίπτει με τους στόχους του». Εμπεριέχει τις γνωσιακές, συναισθηματικές και αξιολογικές αντιδράσεις των εργαζομένων (Greenberg & Baron, 1993) και μπορεί να οριστεί και ως συναισθηματικός προσανατολισμός στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Wanous & Lawler, 1972). Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση της αντίληψης και της εκτίμησης ενός ατόμου για τη δουλειά του και η εκτίμηση αυτή επηρεάζεται από την κατάσταση και τις διαθέσεις του (π.χ. ανάγκες, αξίες και προσδοκίες) (Sempane, Rieger & Roodt, 2002).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση στους οποίους εμπεριέχεται η έννοια του συναισθήματος. Για παράδειγμα, οι Hoy και Miskel (1991: 392) ορίζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων από το επάγγελμά τους ως «μια συναισθηματική κατάσταση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας που προκύπτει όταν ένας εργαζόμενος αξιολογεί την εργασία του». Στο ίδιο πλαίσιο, ο Locke (1976) θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αξιολόγηση των εμπειριών του ατόμου στην εργασία και πηγάζει από την εκτίμησή του ότι αυτή του παρέχει ή επιτρέπει στην πλήρωση των εργασιακών αξιών του και σύμφωνα με τις Ταρασιάδου και Πλατσίδου (2009), η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί μια θετική συναισθηματική απόκριση προς τη συγκεκριμένη εργασία που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτή πληροί τις

εργασιακές αξίες του ατόμου. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα (Kafetsios & Loumakou, 2007· Weiss & Beal, 2005) αποδεικνύουν ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς η τελευταία δεν αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση, αλλά ένα σύνολο στάσεων για την εργασία (Ashkanasy, 2003 στο Οικονόμου, 2014).

Η άντληση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους συνιστά μια πολύ βασική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη βελτίωση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και συνδέεται με την επιτυχή λειτουργία του (Oloolube, 2006). Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να επηρεάσει ποικίλες πλευρές της, όπως είναι η ικανότητα, η παραγωγικότητα, η συστηματική απουσία, η τάση για παραίτηση και τέλος η ευημερία του εργαζόμενου (Κάντας, 1998). Επομένως, επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους αποτελεί έναν από τους λόγους εμφάνισης πολλών δυσλειτουργιών στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση, στην κοινωνία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και συνεπείς στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επηρεάζουν θετικά την επίδοσή τους και μένουν στο επάγγελμα για περισσότερα χρόνια (Firestone & Rosenblum, 1988· Maslach & Leiter, 1999). Ως εκ τούτου, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθ' όσον στο πλαίσιο αυτής της σύνδεσης δομείται η θεώρηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που σκοπό έχει την προσέλκυση και εξασφάλιση προσωπικού με υψηλά κίνητρα και ικανότητες (Cockbum & Haydn, 2004 στο Σταυρόπουλος, 2007).

2.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Ο όγκος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για την εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι μεγάλος. Οι παράγοντες που διαπιστώνεται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και οι οργανωσιακοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εργασία. Οι

οργανωσιακοί παράγοντες σύμφωνα με τον (Warr, 2005) μπορούν να χωριστούν σε ενδογενείς, οι οποίοι συνήθως κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται θετικά, και οι εξωγενείς, οι οποίοι πολλές φορές θεωρούνται αιτία της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

2.3.1. Οργανωσιακοί παράγοντες

Ενδογενείς παράγοντες

Οι ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνουν τις όψεις της εργασίας που σχετίζονται με τη διεξαγωγή της, όπως είναι η αντιλαμβανόμενη σπουδαιότητα του έργου, ο βαθμός υπευθυνότητας που απαιτείται για την εκπλήρωσή του, η χρήση δεξιοτήτων, η ύπαρξη ανατροφοδότησης, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και η αναγνώριση ή μη από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και το κοινωνικό σύνολο (Herzberg, 1968).

Οι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται, επίσης, με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη. Πιο αναλυτικά, οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με την επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων που τίθενται εξ αρχής, τη συμπεριφορά των μαθητών, το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα, την αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, την υπευθυνότητα για την ολοκλήρωση ενός στόχου, την αυτοαξιολόγηση την πορείας ενός έργου και την αυτονομία που διέπει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Boe & Gilford, 1992· Spear, Gould & Lee, 2000· Papanastasiou & Papanastasiou, 1998· Sharma & Jyoti, 2009). Η αυτονομία και η ελευθερία ενισχύουν σημαντικά τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Blase & Blase, 1994). Σύμφωνα με τον Warr (2005), οι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής:

- Επαγγελματική αυτονομία
- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Ποικιλία δραστηριοτήτων
- Αξιοποίηση δεξιοτήτων
- Βαθμός υπευθυνότητας

- Αποσαφήνιση εργασιακών καθηκόντων και συμπεριφορών
- Εργασιακή ανατροφοδότηση
- Ευχάριστο σχολικό κλίμα
- Αξιολόγηση της πορείας της εργασίας
- Ευκαιρίες προαγωγής

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Κατά τον Warr (2005, 2007), η ανάπτυξη ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους ανθρώπους στο εργασιακό περιβάλλον προάγει τη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για το επάγγελμα. Η επαφή με τους άλλους θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με πολλά μέλη, αλλά την ταυτόχρονη ύπαρξη επαρκούς προσωπικού χώρου, την ποιότητα των σχέσεων, την επικοινωνία, την απουσία συγκρούσεων, εκφοβισμού και ενόχλησης και, τέλος, την κοινωνική υποστήριξη.

Επιπλέον, ο ρόλος της ηγεσίας καθίσταται σαφές πως είναι σημαντικός στη διαμόρφωση των επιπέδων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, καθώς πολλοί από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν ως σημαντικοί ενδογενείς παράγοντες έχουν άμεση σχέση με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή (π.χ. συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αποσαφήνιση καθηκόντων και συμπεριφορών, παροχή ανατροφοδότησης, σχολικό κλίμα). Η αποτελεσματική ηγεσία, η υποστήριξη από τον διευθυντή-ηγέτη και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντή και υφισταμένων μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση υψηλού βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους (ό.π.).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του σχολείου που 'νοιάζεται και φροντίζει', επομένως η διαμόρφωση ενός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος είναι υψίστης σημασίας για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Εξωγενείς παράγοντες

Στον αντίποδα των ενδογενών βρίσκονται οι εξωγενείς οργανωσιακοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Στους εξωγενείς παράγοντες συγκαταλέγονται η απαιτητικότητα της εργασίας, οι συνθήκες εργασίας, τα ωράρια και ο φόρτος εργασίας, οι αμοιβές και οι παροχές, η ασφάλεια και η μονιμότητα της εργασίας (Herzberg, 1968· Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997). Παρόλο που στην

Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται τον φόβο της απόλυσης, τις περισσότερες φορές αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας των πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Δήμου, 2011). Σημαντική είναι, επίσης, και η επίδραση της κουλτούρας του οργανισμού, καθώς, όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στάσεις και αξίες οι οποίες συμφωνούν με την κουλτούρα του σχολείου, είναι πιθανό να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Harris & Mossholder, 1996 στο Σταυρόπουλος, 2007). Στους εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνονται, επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διαθεσιμότητα των υλικών μέσων και πόρων, ενώ πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η πολιτική και ο τρόπος διοίκησης του οργανισμού, καθώς και η εποπτεία και υποστήριξη από τους διευθυντές (Bobbitt, Leich, Whitener, & Lynch, 1994· Thompson, et al., 1997). Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους διευθυντές ως θετικές τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Hulria, Devos & Rosseel, 2009· Nguni, Slegers & Denessen, 2006· Wahab, Fuad, Ismail & Majid, 2014) και εμφανίζουν λιγότερο συχνά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grayson & Alvarez, 2008· Lee & Ashforth, 1996).

2.3.2. Ατομικοί και δημογραφικοί παράγοντες

Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων, τόσο δημογραφικών, όπως είναι η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας, όσο και των ατομικών χαρακτηριστικών του καθενός.

Σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Demirtas, 2010· Bishay, 1996· Οικονόμου, 2014). Σε ό,τι αφορά το φύλο, τα δεδομένα δεν καταλήγουν σε κάποιο κοινό συμπέρασμα, καθώς κάποιες μελέτες δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άνδρες (Gligorovic, Terek, Glusac, Sajfert & Adamovic, 2014· Mahmood, Nudrat, Asdaque, Nawaz & Haider, 2011), ενώ κάποιες άλλες δείχνουν το αντίθετο (Bishay, 1996· Klassen & Chiu, 2010· Okpara, Squillace & Erondu, 2005).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που επηρεάζουν τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, αυτά είναι ποικίλα (π.χ. προδιαθέσεις, κίνητρα, ικανότητες, νοημοσύνη). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μεταβλητή στην οποία τα τελευταία χρόνια επικεντρώνονται πολλές μελέτες και

διαπιστώνουν θετική συσχέτισή της με την επαγγελματική ικανοποίηση, τόσο σε επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης (Kafetsios & Loumakou, 2007· Kafetsios & Zampetakis, 2008), όσο και σε άλλους χώρους (Carmeli, 2003· Chiva & Alegre, 2008· Sy, Tram & O'Hara, 2006· Thiruchelvi & Supriya, 2009). Το εύρημα αυτό είναι λογικό, καθώς η τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, τα οποία οδηγούν σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία (Ταλιαδώρου, 2007).

Παράγοντες που διαμορφώνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	
Οργανωσιακοί παράγοντες	<u>Ενδογενείς παράγοντες</u> <ul style="list-style-type: none"> • Αντιλαμβανόμενη σπουδαιότητα του έργου • Βαθμός υπευθυνότητας • Δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης • Επίτευξη των στόχων • Συμπεριφορά των μαθητών • Αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα • Περιθώρια αυτονομίας
	<u>Εξωγενείς παράγοντες</u> <ul style="list-style-type: none"> • Απαιτητικότητα της εργασίας • Συνθήκες εργασίας • Αμοιβές και παροχές • Ασφάλεια και μονιμότητα της εργασίας • Κουλτούρα του σχολείου • Διαπροσωπικές σχέσεις • Διαθεσιμότητα υλικών μέσων • Τρόπος διοίκησης του οργανισμού
Ατομικοί & δημογραφικοί παράγοντες	<ul style="list-style-type: none"> • Ηλικία • Χρόνια προϋπηρεσίας • Φύλο • Ατομικά χαρακτηριστικά (προδιαθέσεις, κίνητρα, ικανότητες, νοημοσύνη)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΝΟΙΑΖΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΟΥΝ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. Μετασχηματισμός του σχολείου σε κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει: Περιορισμοί και δυνατότητες

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στα σχολεία των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στους τομείς της μάθησης και της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Έχει γίνει, λοιπόν, αντιληπτό, ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί σήμερα το σχολείο δεν καλύπτει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου σε μια κοινότητα που ‘νοιάζεται και φροντίζει’ είναι επιτακτική ανάγκη. Επιπροσθέτως, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται. Οι σημερινοί μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και αυτό δημιουργεί μεγαλύτερες προκλήσεις σε σύγκριση με το παρελθόν. Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνία, την παγκόσμια οικονομία και την τεχνολογία δημιουργούν ολοένα μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις από τα σχολεία, γεγονός που συμβάλλει, επίσης, στην ύπαρξη επιπλέον προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο και το προσωπικό του. Όλα τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια να παρατηρείται μια αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η αλλαγή των προσδοκιών αυτών δε συνοδεύεται ούτε από προσπάθειες για αντίστοιχου μεγέθους αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, ούτε από την ανάλογη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι απαιτήσεις και οι ευθύνες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυξάνονται για τη διενέργεια μιας αλλαγής σαν αυτή που απαιτείται, αλλά οι εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής εξακολουθούν να υφίστανται (Henderson & Milstein, 2008). Η μη ύπαρξη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς μέσα στον οποίο έχουν την ευελιξία να επιλέξουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και η μεγάλη πίεση για πιστή ακολουθία του αναλυτικού προγράμματος, οδηγούν σε μειωμένη αυτονομία των

εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε έναν μη παραγωγικό προσανατολισμό του σχολείου, παρά στο μετασχηματισμό και την αναβάθμισή του (Willower, 1965).

Παράλληλα, ο κλάδος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτική μακροβιότητα, καθώς ο ηλικιακός μέσος όρος των εκπαιδευτικών είναι υψηλός. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν είναι διατεθειμένος να προβεί σε εκτεταμένες αλλαγές από τους παραδοσιακούς τους ρόλους, καθώς η ανάληψη καθορισμένων ρόλων σε όλη τη μέχρι στιγμής εξάσκηση του επαγγέλματος δημιουργεί μια αίσθηση στασιμότητας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε απουσία κινήτρων, σε μείωση του ενθουσιασμού για το επάγγελμα και σε αυξανόμενη αδράνεια (EACEA/Ευρυδίκη, 2008· Henderson & Milstein, 2008). Ταυτόχρονα, η ύπαρξη ενός συστήματος παροχής αμοιβών που δεν επιβραβεύει την ατομική προσπάθεια συμβάλλει στην έλλειψη κινητοποίησης των εκπαιδευτικών (Henderson & Milstein, 2008). Τα παραπάνω δυσχεραίνουν, επίσης, την παροχή κινήτρων για μετασχηματισμό του σχολείου και του έργου των εκπαιδευτικών.

Η προσπάθεια για αλλαγή του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση, η οποία θα δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς, απαιτεί το μετασχηματισμό της διοίκησης του σχολείου σε πιο αυτόνομη, καθώς και στον καταμερισμό της εξουσίας σύμφωνα με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Ζαβλανός, 2003· Πισιήα-Πιερουλλή, 2015). Εντούτοις, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, παρά τις προσπάθειες και τις βελτιώσεις που έχουν γίνει σε θεσμικό επίπεδο, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, λόγω του οποίου οι διευθυντές έχουν έντονα διεκπεραιωτικό ρόλο και περιορισμένη αυτονομία, ενώ η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων πραγματοποιείται από την κορυφή της πυραμίδας της εκπαιδευτικής διοίκησης. Εκεί παράγονται οι νομοθεσίες και οι εγκύκλιοι σχετικά με την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολείου (EACEA/Ευρυδίκη, 2008· Ζαβλανός, 2003).

Τα δεσμευτικά αυτά μέτρα λειτουργούν συχνά για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων ως άλλοθι για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων (Ζαβλανός, 2003). Ωστόσο, ο διευθυντής είναι το άτομο το οποίο μπορεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν δημιουργικά και καινοτόμα και να τους εμπνεύσει ώστε να καταφέρουν να μετασχηματίσουν το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση, προσπαθώντας να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τίθενται. Μια από τις πιο βασικές ικανότητες ενός διευθυντή-ηγέτη είναι η ικανότητά του να κάνει τους υφιστάμενούς του να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και βελτιώνονται συνεχώς, ικανότητα που οδηγεί στην επίτευξη των στόχων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πλατσίδου, 2010). Εάν ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας διαθέτει το όραμα να ξεπεραστούν στο βαθμό που είναι δυνατό τα εμπόδια που προαναφέρθηκαν και το εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς με τη διανομή της εξουσίας του, την προώθηση της συλλογικής δράσης και την ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε να μετασχηματιστεί το σχολείο σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, σε μακροπρόθεσμη βάση οι αλλαγές αυτές μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνοχής (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014), δηλαδή ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του.

3.2. Χαρακτηριστικά του διευθυντή που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του διευθυντή στην καλλιέργεια του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός, διότι οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους υφισταμένους του λειτουργούν ως παράδειγμα και επηρεάζουν όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο. Αν ο διευθυντής παρέχει στήριξη και δείχνει εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους, δίνει το παράδειγμα να δομηθούν με αντίστοιχο τρόπο και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντιθέτως, εάν η αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από καχυποψία, επιφύλαξη και επικριτικότητα, είναι πιθανό αυτά τα χαρακτηριστικά να χαρακτηρίζουν και τις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών του σχολείου και κυρίως μεταξύ των συναδέλφων (Day, 2000).

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή είναι μια σημαντική διάσταση της ηγεσίας. Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός διευθυντή καθορίζει το βαθμό στον οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει και να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους εμπνέει και να διεγείρει τις πνευματικές τους ικανότητες. Ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής-ηγέτης μπορεί να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να γίνονται αποτελεσματικότεροι (Goleman, 1998· Πλατσίδου, 2010). Το πιο σημαντικό στοιχείο, ίσως, της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός διευθυντή-ηγέτη είναι η ικανότητά του να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και τις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο προφίλ του ηγέτη με ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνεται το

να είναι καταλύτης αλλαγών και να μπορεί να κινητοποιεί όλο τον οργανισμό προς θετικά αποτελέσματα (ό.π.).

Η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια της αίσθησης της κοινότητας και του ανήκειν και την άντληση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το έργο τους. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η οποία προσδίδει στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ιδιοκτησίας, τους κινητοποιεί και τους δεσμεύει σε ένα κοινά αποδεκτό όραμα για το σχολείο (Fernandez, 2000). Ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι ιδιαίτερα βοηθητική η οργάνωση από το διευθυντή συλλογικών συζητήσεων για τα θέματα του σχολείου, στις οποίες πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά (Καμπουρίδης, 2002) και να αναλαμβάνουν ενεργή δράση για την υλοποίηση των ιδεών. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής καλείται να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τέτοια καθήκοντα, ώστε η κατανομή των αρμοδιοτήτων να γίνεται ισομερώς και σύμφωνα με τα προσόντα τους, κατόπιν δημοκρατικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2005).

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλουν να στοχεύουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα επαγγελματικά ενδυναμωμένα άτομα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, είναι δημιουργικά, υπεύθυνα και διακρίνονται από δέσμευση στον οργανισμό. Είναι άτομα δεκτικά στην κριτική και στην προσπάθεια για βελτίωση, έχουν ανεπτυγμένο το ομαδικό πνεύμα, προσαρμόζονται στις νέες εξελίξεις και λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Μπουραντάς, 2005). Για την επίτευξη της ενδυνάμωσης οι Blanchard, Carlos και Randolph (2000 στο Μπουραντάς, 2005) προτείνουν τρεις κατηγορίες: α) τις ενέργειες που αφορούν τη διάχυση των πληροφοριών, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για ζητήματα που αφορούν την εργασία τους και του οργανισμού που εργάζονται, β) τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την οριοθέτηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως άτομα και ομάδες και γ) τις ενέργειες που αφορούν την ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας. Η ομάδα, μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνει ευρύτερη γνώση, ισχυρότερη παρακίνηση και δέσμευση προς το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνοχής.

Οι διευθυντές των σχολείων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους νιώθουν περήφανοι για τους εκπαιδευτικούς τους, τους θεωρούν αφοσιωμένους και ικανούς επαγγελματίες, τους εμπνέουν αυτοπεποίθηση ενθουσιασμό, τους παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση και προάγουν τη φροντίδα μεταξύ τους, τη συντροφικότητα και τον κοινό σχεδιασμό (Lipsitz, 1984). Επιπλέον, οφείλουν να ακούν προσεκτικά τους υφιστάμενούς τους, να δείχνουν εκτίμηση στο πρόσωπό τους και να τους επαινούν. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του καθενός και η κατανόηση των ατομικών

προβλημάτων είναι κάποια ακόμη βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη (Σαϊτής & Μιχόπουλος, 2005).

Τέλος, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την προσωπική του εξέλιξη, αλλά ενθαρρύνει και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Maeroff, 1993). Ο διευθυντής πρέπει να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη εκσυγχρονίζοντας και εμπλουτίζοντας συνεχώς τις δικές του γνώσεις, αλλά και να σχεδιάζει προγράμματα επιμόρφωσης μέσα από τα οποία θα εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Bone, 1981), ώστε οι τελευταίοι να γνωρίζουν ποιες είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο.

3.3. Συναφείς έρευνες

Η συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει δεν έχει εξετασθεί από προηγούμενες μελέτες. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και άλλων εννοιών που σχετίζονται άμεσα με την έννοια του σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει, όπως είναι το σχολικό κλίμα, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου. Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θέμα που έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών τόσο στην Ελλάδα, όσο και παγκοσμίως.

3.3.1. Στυλ ηγεσίας του διευθυντή και αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει

Η Γκόλια (2014) διεξήγαγε έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, μεταξύ των άλλων, πως είναι στατιστικώς σημαντική η επίδραση του κύριου παράγοντα που μετρά τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή στους λανθάνοντες παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με το διευθυντή, με τους συναδέλφους και με τους μαθητές.

Σε μια έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία στην Τουρκία (Sagnak, 2010) προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο κλίμα του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ηγεσίας το *Principal Leadership Style Inventory* και για την αξιολόγηση του κλίματος του σχολείου το *Ethical Climate Questionnaire*. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με το βαθμό αντίληψης του σχολικού κλίματος ως κλίμα φροντίδας.

Οι Leithwood, Jantzi, Silins και Dart (1992) οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α. με σκοπό το διερεύνηση των αποτελεσμάτων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, διαπίστωσαν πως οι διευθυντές-ηγέτες έδιναν έμφαση στην καλλιέργεια ενός οράματος, έθεταν ομαδικούς στόχους, είχαν υψηλές προσδοκίες και παρείχαν εξατομικευμένη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς, επηρέαζαν θετικά τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα.

Οι Leithwood και Montgomery (1982), σε έρευνά τους μελέτησαν την επίδραση του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, μεταξύ των άλλων, πως η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος υποβοηθείται από τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας.

Οι McCarley, Peters και Decman (2016) διερεύνησαν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του σχολικού κλίματος και του στυλ ηγεσίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Τέξας. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν ήταν το *Multifactor Leadership Questionnaire* για την αξιολόγηση των διευθυντών ως μετασχηματιστικών ή συναλλακτικών ηγετών από τους εκπαιδευτικούς και το *Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools* για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται πολύ περισσότερο σε σύγκριση με τη συναλλακτική ηγεσία με το θετικό σχολικό κλίμα και, πιο συγκεκριμένα, με το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα.

Η Ballard (2008) διεξήγαγε έρευνα σε χριστιανικά αфро-αμερικανικά σχολεία της Βαλτιμόρης προκειμένου να διαπιστώσει την ύπαρξη ή μη συσχετίσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής/συναλλακτικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό είναι το *Multifactor Leadership Questionnaire* και το *Organizational Climate Description Questionnaire-Revised Edition*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του κλίματος που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία, παρόλο που γίνονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες συζητήσεις για αυτή σε θεωρητικό επίπεδο, λίγες εμπειρικές έρευνες ασχολούνται με την εφαρμογή της. Η Angelle (2010) εξέτασε, μέσω παρατήρησης, την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α. και τη σχέση της με το κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κατανεμημένη ηγεσία έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στο κλίμα του σχολείου, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Smylie, Mayrowetz, Murphy και Louis (2007) εξέτασαν, συγκρίνοντας τα δεδομένα από δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και της ανάπτυξης του αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η κατανεμημένη ηγεσία και το κλίμα εμπιστοσύνης είναι δυο έννοιες αλληλένδετες οι οποίες επηρεάζουν και ενισχύουν η μία την άλλη.

Οι Williams, Persaud και Turner (2007) διερεύνησαν, επίσης, τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και του κλίματος που αναπτύσσεται στο σχολείο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως όταν ο διευθυντής δημιουργεί ομάδες εκπαιδευτικών και τους αναθέτει ρόλους – το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας – εξισορροπούνται οι διαφορετικές ανάγκες και προσωπικότητες και δημιουργείται ένα θετικό κλίμα συνοχής, όπου όλοι προσπαθούν για το καλύτερο του σχολείου.

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών φαίνεται πως το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον και την αντίληψη του σχολικού κλίματος ως θετικού και υποστηρικτικού. Τα δεδομένα δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια ενός τέτοιου κλίματος. Οι έρευνες αναφορικά με τη συναλλακτική ηγεσία δείχνουν στην πλειοψηφία τους κι εκείνες ότι το εν λόγω στυλ ηγεσίας εμφανίζει κάποια θετικά στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος, αλλά η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πολύ πιο αποτελεσματική. Τέλος, όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα, αλλά τα ήδη υπάρχοντα δείχνουν πως η ύπαρξη της κατανεμημένης ηγεσίας συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνοχής στο σχολικό περιβάλλον.

3.3.2. Στυλ ηγεσίας του διευθυντή και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ξεκινώντας με τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, η Κολοβού (2016) πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με την επίδραση της μορφής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση του διοικητικού, εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια *Job Satisfaction Survey* (για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης) και *Multifactor Leadership Questionnaire* (για την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πράγματι η μορφή ηγεσίας επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων από το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μέτρια θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας με το βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων από το επάγγελμά τους.

Η Γκόλια (2014) διεξήγαγε έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν τα *Principal Leadership Questionnaire* και *Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά θετικά στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Μια ακόμη ελληνική μελέτη (Τσιλίκας, 2017), σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μετασχηματιστικών δεξιοτήτων των διευθυντών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τους, έδειξε πως υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης αναδείχθηκε ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν μεγάλο αντίκτυπο τόσο στη ψυχολογία των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση των σχολικών συνθηκών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της ύπαρξης μετασχηματιστικής/συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολείο διερευνήθηκε και από την Eliophotou-Menon (2014) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα δυο στυλ ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με το βαθμό ικανοποίησης από την εργασία, αλλά η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εκείνη που εμφανίζει υψηλότερο δείκτη συσχέτισης.

Η επίδραση του στυλ ηγεσίας στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους έχει μελετηθεί σε πολλές χώρες διεθνώς. Η Bogler (2001) εξέτασε τη

συσχέτιση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας με διάφορες μεταβλητές, μεταξύ των οποίων είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε σχολεία του Ισραήλ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει άμεσα και θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η συναλλακτική ηγεσία εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε άλλη έρευνα όπου διερευνήθηκε η επίδραση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους (Sayadi, 2016), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ιράν, διαπιστώθηκε πως όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ από τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με τη διάσταση «έκτακτη ανταμοιβή».

Ο Falokun (2016) εξέτασε, επίσης, την ύπαρξη συσχετίσεων της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Τέξας. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά μεγαλύτερο δείκτη συσχέτισης εμφανίζει η μετασχηματιστική ηγεσία με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Σε μια ακόμη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εξέταση της επίδρασης του στυλ ηγεσίας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Sung, 2007), τα δεδομένα συλλέχθηκαν από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ταϊβάν και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το *Multifactor Leadership Questionnaire* για την αξιολόγηση των διευθυντών ως μετασχηματιστικών/συναλλακτικών ηγετών και το *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* για τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν τον διευθυντή τους περισσότερο ως μετασχηματιστικό ηγέτη είναι εκείνοι που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν το διευθυντή τους ως συναλλακτικό ηγέτη εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους.

Τέλος, ο Chin (2007) πραγματοποίησε μια μετα-ανάλυση 28 ανεξάρτητων μελετών, οι οποίες εξέτασαν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε διάφορες μεταβλητές, μεταξύ των οποίων είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Τα

αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Αναφορικά με τη σχέση κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, οι ήδη υπάρχουσες έρευνες είναι ελάχιστες. Οι Hulria, Devos και Rosseel (2009) διερεύνησαν τη σχέση αυτή σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φλάνδρας. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η κατανεμημένη ηγεσία συσχετίζεται με την ικανοποίηση από το επάγγελμα και, πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη συνοχής στην ομάδα ηγεσίας επιδρά θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, ενώ ο επίσημος διαμοιρασμός της ηγεσίας δεν φάνηκε να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση.

Από την ανασκόπηση των παραπάνω μελετών φαίνεται πως το στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι μια από τις μεταβλητές που επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Τα δεδομένα δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των υφισταμένων, ενώ η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζεται μεν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα, αλλά τα ήδη υπάρχοντα δείχνουν η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μορφή ηγεσίας που δημιουργεί ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς από την εργασία τους.

3.3.3. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει

Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους δεν έχει διερευνηθεί ως προς τη σχέση του με τη μεταβλητή «αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», αλλά υπάρχει μια πληθώρα μελετών που εξετάζει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με έννοιες που σχετίζονται άμεσα με την έννοια του σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει, όπως είναι η συνοχή της ομάδας, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου.

Ξεκινώντας με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο, η Γραμματικού (2016) εξέτασε τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους με μεταβλητές που αφορούν διάφορους οργανωτικούς παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κάποιοι από τους παράγοντες που αναδείχθηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι

σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, καθώς και το κλίμα του σχολείου.

Ο Οικονόμου (2014) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της συνοχής της ομάδας, τη σχέση συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαφόρων δημογραφικών μεταβλητών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης εμφανίζει θετική συσχέτιση με τη συνοχή της ομάδας, καθώς και με τη σχέση συναλλαγής προϊσταμένου-υφισταμένων.

Σημαντική είναι, επίσης, μια πανελλήνια έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από τη Saiti (2007), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε ως σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση το κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Η μελέτη της Βάσιου (2008), η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης συσχετίσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του συναισθήματος στην εργασία με διάφορες μεταβλητές, πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με το δημιουργικό σχολικό κλίμα.

Η Τερζούδη (2008) μελέτησε την επίδραση της συνοχής της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση κάνοντας συγκρίσεις σε μια ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μια ομάδα υπαλλήλων στον τραπεζικό ιδιωτικό τομέα. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας, συνοχή της εργασιακής ομάδας συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008) διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου από το επάγγελμά τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς παιδικών σταθμών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, μεταξύ των άλλων, πως το σχολικό κλίμα ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Οι Kinman, Wray και Strange (2011) διερεύνησαν το ρόλο της κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα αποτελέσματα

έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες ανάγκες για στήριξη και πως αυτή δρα θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Οι Taylor και Tashakkori (1995) πραγματοποίησαν έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α. με σκοπό την εξέταση της επίδρασης του σχολικού κλίματος και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων στη διαμόρφωση των επιπέδων ικανοποίησης από το επάγγελμά τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες του βαθμού ικανοποίησης από το επάγγελμα.

Η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και σχολικού κλίματος διερευνήθηκε, επίσης, από τις Collie, Sharpa και Perry (2012). Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Καναδά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη συμπεριφορά των μαθητών και το κλίμα συνεργασίας που υπάρχει στο σχολείο εμφανίζουν θετική συσχέτιση με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Στο ίδιο κλίμα, οι Xiaofu και Qiwen (2007) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όλες οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, με εξαίρεση τις διαπροσωπικές σχέσεις, εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Κάνοντας μια σύνθεση των συναφών ελληνικών και διεθνών μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί, προκύπτει το συμπέρασμα πως οι υπό μελέτη μεταβλητές που αποτελούν έννοιες αλληλένδετες με την έννοια του σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει (συνοχή της ομάδας, σχολικό κλίμα, σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου) αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα και δεδομένου ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει και άλλων μεταβλητών, θεωρήθηκε σκόπιμη στην παρούσα διπλωματική εργασία η διερεύνηση της σχέσης της μεταβλητής αυτής με μεταβλητές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η εισαγωγή της έννοιας του 'σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει' στην υπάρχουσα βιβλιογραφία πραγματοποιήθηκε

δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα οφέλη της στους μαθητές χωρίς να έχει αναφερθεί μέχρι σήμερα η επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς, επομένως κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν τα οφέλη της δημιουργίας μιας τέτοιας σχολικής κουλτούρας και για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της μορφής ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, θεωρήθηκε χρήσιμη η μελέτη της επίδρασης της ηγεσίας στη διαμόρφωση του 'σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει'. Η ανασκόπηση των ήδη υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων έδειξε πως η κατανομημένη ηγεσία, παρόλο που τελευταία συζητείται όλο και περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο, έχει μελετηθεί ελάχιστα σε εμπειρικό επίπεδο, επομένως κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση της επίδρασής της, μεταξύ των άλλων μορφών ηγεσίας, στις υπόλοιπες υπό μελέτη μεταβλητές.

4. ΣΥΝΟΨΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Στις σύγχρονες κοινωνίες τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην επιτακτική ανάγκη για παροχή ενός υγιούς κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Έτσι, εισήχθη η έννοια του σχολείου ως κοινότητα που 'νοιάζεται και φροντίζει'. Η σημασία ενός τέτοιου σχολικού πλαισίου στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην υγιή συνύπαρξη των μελών του υποστηρίζεται από πολλές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς. Οι βασικότερες από αυτές είναι η Νέα Αγωγή του J. Dewey, η Θεωρία Ελέγχου του W. Glasser και η 'ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας' του S. Sarason. Μελετώντας τις παραπάνω θεωρίες, διαπιστώνεται πως η καλλιέργεια ποιοτικών και ουσιαστικών σχέσεων φροντίδας μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί ένα από τα βασικότερα, ίσως και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού σχολείου. Το γεγονός αυτό είναι πλέον αντιληπτό από την επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με τα παιδαγωγικά και ψυχολογικά θέματα και, ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη σημασία του σχολικού πλαισίου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, καθώς εκτιμάται η σημασία της ύπαρξης ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών του σχολείου, τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Είναι γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πλέον αγχογόνα επαγγέλματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων και νέων επιταγών. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, μέσα από τον τρόπο λειτουργίας τους και τους

στόχους που θέτουν, καλούνται να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται στην κοινωνία και τις εκάστοτε απαιτήσεις της. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαρκή μόρφωση και κοινωνικοποίηση των παιδιών και ταυτόχρονα οφείλουν να συμβάλουν στη βελτίωση του συστήματος της εκπαίδευσης. Δεδομένης, λοιπόν, της σημασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, κρίνεται αναγκαία η διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του έργου του. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να εξαρτάται σημαντικά από το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και πόσο ικανοποιημένοι είναι από αυτό. Γι' αυτό το λόγο, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που αξίζει να μελετηθεί.

Έχει διαπιστωθεί πως ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με τα παραπάνω είναι κομβικός, καθώς αποτελεί το άτομο που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την κουλτούρα του σχολείου, εμπνέοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα αντίστοιχο όραμα και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες ώστε αυτό να πραγματοποιηθεί. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η σχολική ηγεσία επιδρά σημαντικά και στη διαμόρφωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους διευθυντές ως θετικές τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Επιπλέον, το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα συσχετίζεται, επίσης, θετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, διότι η κοινωνική στήριξη στα πλαίσια της ομάδας δρα ευεργετικά ως προς αυτό τον τομέα. Κάνοντας, λοιπόν, μια ανασκόπηση και σύνθεση των ήδη υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνεται πως οι τρεις αυτοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση) είναι αλληλένδετοι. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε, ωστόσο, πως τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα που μελετούν τη μεταβλητή του 'σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει' σε σχέση με άλλες μεταβλητές είναι ελλιπής, καθώς επίσης και της μελέτης της επίδρασης της κατανεμημένης ηγεσίας σε άλλες μεταβλητές και σε σύγκριση με άλλες μορφές ηγεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω διαπίστωση, στην παρούσα εργασία επιχειρείται, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης, η εξέταση της συσχέτισης των μεταβλητών «σχολική ηγεσία», «σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» και «επαγγελματική ικανοποίηση», επιχειρώντας, μεταξύ των άλλων, να καλύψει τα προαναφερθέντα ανοικτά ερευνητικά κενά.

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Αναγκαιότητα, σκοπός, επιμέρους στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Όπως έχει προαναφερθεί, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης. Δεδομένης, λοιπόν, της σημασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, κρίνεται αναγκαία η διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του έργου του. Το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, καθώς και τα επίπεδα της ικανοποίησης που νιώθουν από το επάγγελμά τους αποτελούν δύο από τους κρισιμότερους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητά τους. Ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας στην επίτευξη όλων των παραπάνω είναι κομβικός, καθώς αποτελεί το άτομο που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την κουλτούρα του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι σημαντική η συμβολή στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την επιρροή του/της διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολικό κλίμα και στα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, αλλά και γενικότερα να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους και την ικανοποίηση ή μη από το επάγγελμά τους.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική κοινότητα ως ένα περιβάλλον που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του.

Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους της διπλωματικής εργασίας, μέσα από την παρούσα έρευνα προς εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκε, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος:

- Ποια είναι τα στυλ ηγεσίας και οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τους/τις διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα σχολεία που θα διεξαχθεί η έρευνα.

- Σε ποιο βαθμό οι σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας έχουν καλλιεργήσει ένα κλίμα το οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως ένα περιβάλλον που «νοιάζεται και φροντίζει».
- Ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος.
- Ποια είναι τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν περισσότερο οι διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Σε ποιο βαθμό συσχετίζονται το στυλ ηγεσίας με τα χαρακτηριστικά κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει.
- Σε ποιο βαθμό συσχετίζονται τα χαρακτηριστικά της κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
- Σε ποιο βαθμό συσχετίζονται το στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

5.2. Δείγμα της έρευνας

Η ομάδα-στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 240 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (49 άνδρες και 191 γυναίκες), το οποίο προέκυψε με δειγματοληψία ευκολίας. Οι βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκουν οι συμμετέχοντες είναι το Γυμνάσιο (138 εκπαιδευτικοί) και το Γενικό Λύκειο (102 εκπαιδευτικοί). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2016-2017.

5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα που ‘νοιάζεται και φροντίζει’ έγινε προσαρμογή από το ερωτηματολόγιο *School as a Caring Community Profile-II* (SCCP-II, Lickona & Davidson, 2003), αφού πρώτα μεταφράστηκε στα ελληνικά. Το ερωτηματολόγιο, όπως προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελείται από 19 ερωτήσεις, οι 8 από τις οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου στο οποίο εργάζονται (ερωτήσεις 1 έως 8 του ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα) και οι υπόλοιπες 11

(ερωτήσεις 9 έως 19) εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των ενηλίκων που εμπλέκονται στη σχολική ζωή (συνάδελφοι, διευθυντές/-τριες, γονείς).

Για τη μέτρηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε προσαρμογή από το *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss et al., 1967), αφού πρώτα μεταφράστηκε στα ελληνικά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις διαστάσεις: η πρώτη διάσταση εξετάζει τη γενική ικανοποίηση από το επάγγελμα (ερωτήσεις 44 και 45), η δεύτερη διάσταση μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση που προκύπτει από ενδογενείς παράγοντες (ερωτήσεις 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43 και 47) και η τρίτη διάσταση μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση που σχετίζεται με εξωγενείς παράγοντες (ερωτήσεις 34, 35, 40, 41 και 46).

Για την ανίχνευση του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το *Multifactor Leadership Questionnaire* (Bass & Avolio, 2004), από το οποίο συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο για τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bass, 1985). Έτσι, οι επιμέρους διαστάσεις που αφορούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας είναι α) το χαρισματικό στοιχείο (ερωτήσεις 50, 54, 57, 59, 61 και 62) β) η εμπνευσμένη παρώθηση (ερωτήσεις 53 και 67), γ) η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων (ερωτήσεις 49 και 65) και δ) η εξατομικευμένη φροντίδα (ερωτήσεις 55, 58 και 64) και οι διαστάσεις που αφορούν το συναλλακτικό μοντέλο είναι α) η έκτακτη ανταμοιβή (ερωτήσεις 48, 51, 56 και 66) και β) η ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης (ερωτήσεις 60 και 63).

Για την ανίχνευση της κατανομημένης ηγεσίας έγινε μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου *Shared Professional Leadership Inventory for Teams* (Grille & Kauffeld, 2015). Από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, στην παρούσα μελέτη συμπεριλήφθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν τις διαστάσεις α) έμφαση της ηγεσίας στο καθήκον (task leadership orientation - ερωτήσεις 20, 21 και 22), β) έμφαση της ηγεσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις (relationship leadership orientation - ερωτήσεις 23, 24, 26, 26 και 27) και γ) έμφαση της ηγεσίας στην αλλαγή (change leadership orientation - ερωτήσεις 28, 29, 30 και 31).

Σε όλα τα παραπάνω εργαλεία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κατά πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Επιπλέον, για τη συλλογή των δημογραφικών δεδομένων διαμορφώθηκαν ερωτήματα που εξετάζουν το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την περιοχή του σχολείου και το φύλο του/της διευθυντή/τριας.

5.4. Αξιοπιστία των εργαλείων συλλογής των δεδομένων

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης των μελετώμενων μεταβλητών έδειξε πως όλα τα εργαλεία και οι επιμέρους διαστάσεις τους εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του Cronbach για το ερωτηματολόγιο SCCP-II είναι $\alpha=0,912$, άρα το εργαλείο παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία. Η αξιοπιστία των συνιστωσών του ερωτηματολογίου είναι επίσης πολύ υψηλή (βλ. Πίνακα 1).

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του Cronbach για το ερωτηματολόγιο MSQ, το οποίο μετρά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, είναι $\alpha=0,912$, άρα το εργαλείο παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία. Ο υπολογισμός του δείκτη εσωτερικής συνέπειας για την κάθε συνιστώσα του ερωτηματολογίου έδειξε ότι στη συνιστώσα «γενική επαγγελματική ικανοποίηση» υπάρχει επαρκής αξιοπιστία ($\alpha=0,652$), ενώ στις υπόλοιπες συνιστώσες υπάρχει ακόμη υψηλότερη αξιοπιστία (βλ. Πίνακα 1).

Σε ό,τι αφορά τα ερωτηματολόγια που ανιχνεύουν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, το εργαλείο SPLIT εμφανίζει πολύ υψηλή αξιοπιστία ως σύνολο ($\alpha=0,956$). Οι επιμέρους διαστάσεις του εμφανίζουν, επίσης, πολύ καλή αξιοπιστία, καθώς όλες οι διαστάσεις έχουν δείκτη εσωτερικής συνέπειας μεγαλύτερο του 0,8.

Σχετικά με το εργαλείο MLQ, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,963$) και η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,908$. Οι επιμέρους υποκλίμακες εμφανίζουν δείκτες αξιοπιστίας πάνω από 0,7. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) για την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης και των συνιστωσών τους

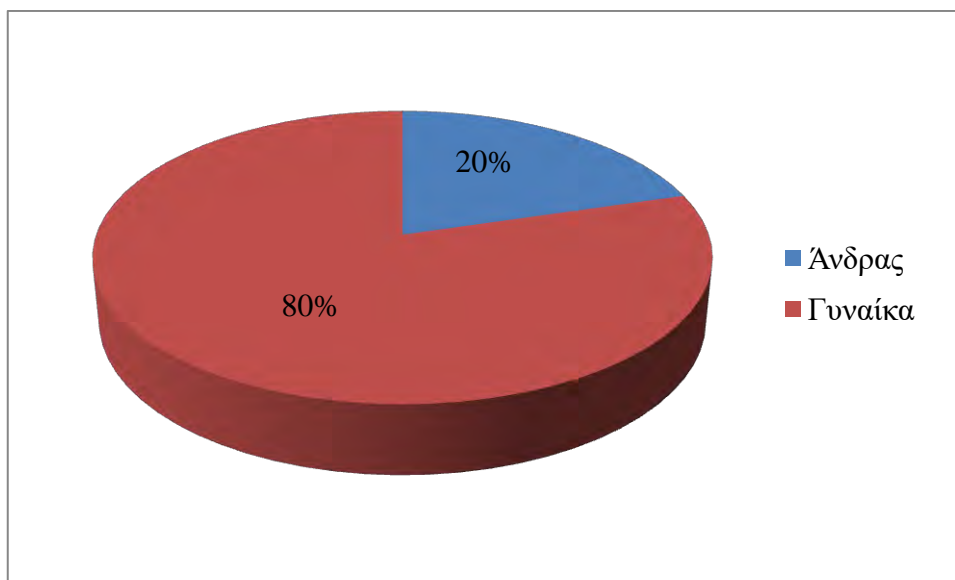
Εργαλείο ή συνιστώσα	Cronbach's α
SCCP (Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει)	0,912
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	0,896
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	0,874
MSQ (Επαγγελματική ικανοποίηση)	0,912
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	0,652
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	0,885
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	0,762
SPLIT (Κατανομημένη ηγεσία)	0,956
Έμφαση στο καθήκον	0,813
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	0,926
Έμφαση στην αλλαγή	0,918
MLQ (Μετασχηματιστική ηγεσία)	0,963
Χαρισματικό στοιχείο	0,929
Εμπνευσμένη παρόθηση	0,817
Διανοητικά ερεθίσματα	0,770
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,839
MLQ (Συναλλακτική ηγεσία)	0,908
Έκτακτη ανταμοιβή	0,891
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	0,722

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

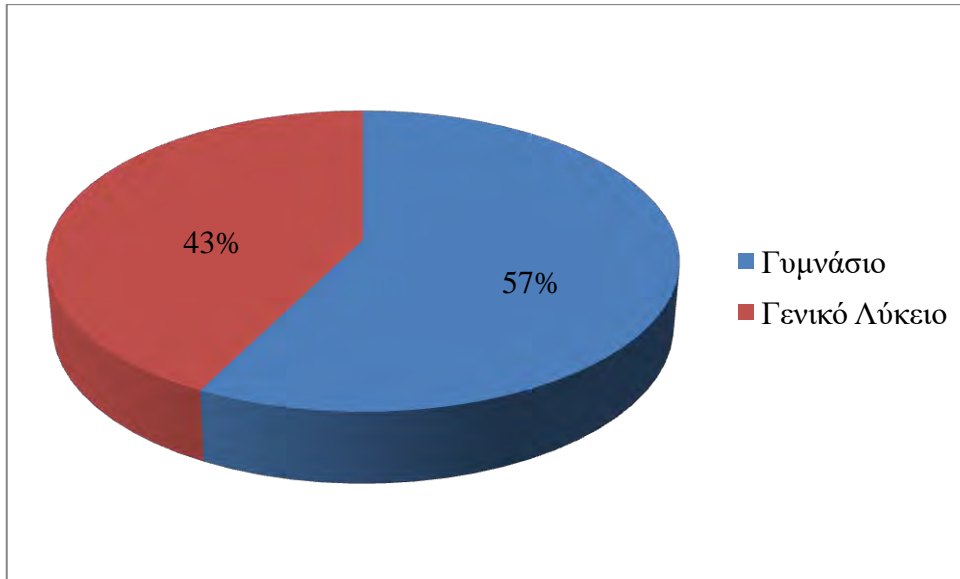
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

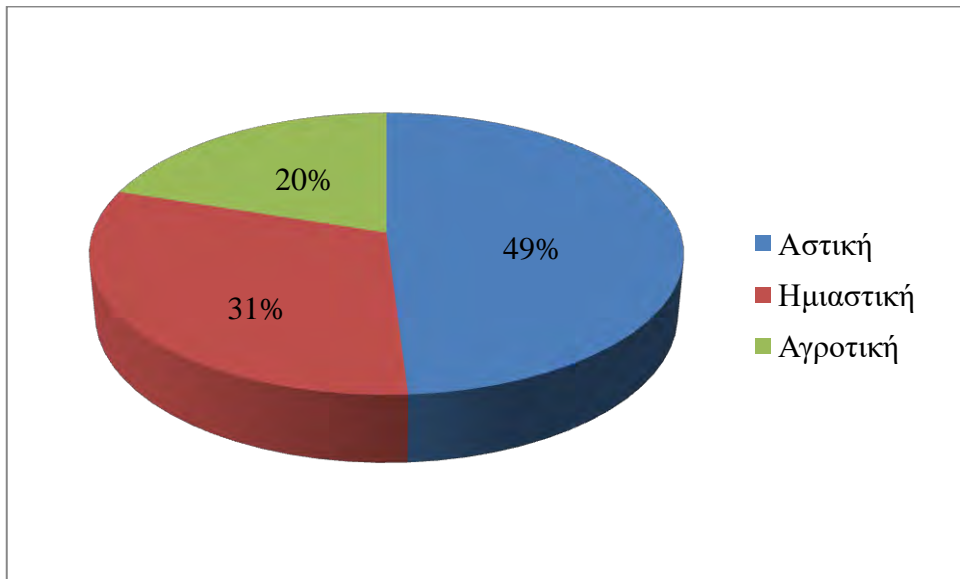
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 49 άνδρες και 191 γυναίκες (βλ. Σχήμα 1). Το 57,7% του δείγματος (138 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε γυμνάσιο και το 42,3% (102 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο (βλ. Σχήμα 2). Σε ό,τι αφορά τις περιοχές των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 49% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή (117 εκπαιδευτικοί), το 31% εργάζεται σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή (74 εκπαιδευτικοί) και το 20% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία αγροτικής περιοχής (48 εκπαιδευτικοί, βλ. Σχήμα 3). Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 58,8% (141 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου στο οποίο υπηρετεί είναι άνδρας, ενώ το 41,2% (99 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι η διευθύντρια του σχολείου είναι γυναίκα (βλ. Σχήμα 4). Τα στοιχεία που αφορούν την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους παρουσιάζονται στους Πίνακες 2, 3 και 4.



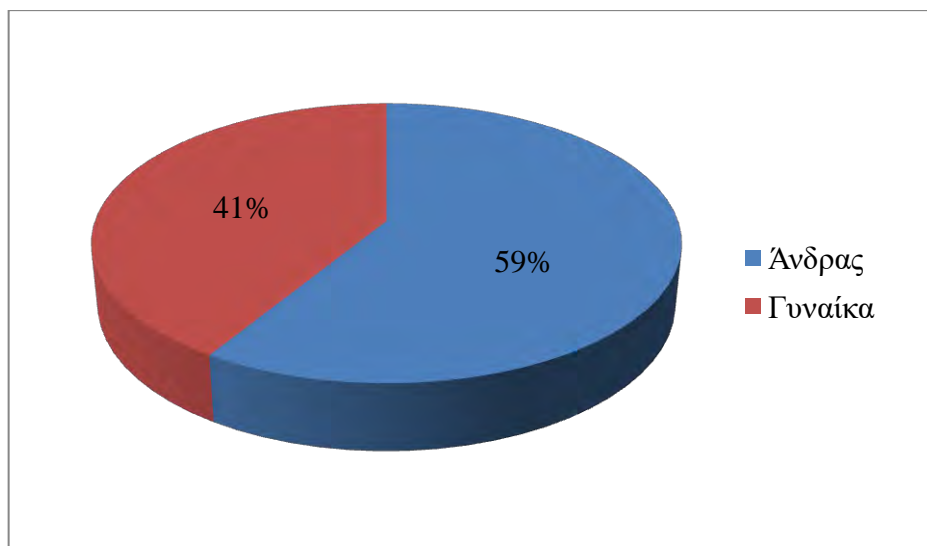
Σχήμα 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο



Σχήμα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα στην οποία εργάζονται



Σχήμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται



Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο του διευθυντή/τριας τους

Πίνακας 2: Οι ηλικίες των συμμετεχόντων

Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
<30	22	9,2
31-40	74	30,8
41-50	82	34,2
51+	42	17,5
Ελλείπουσες τιμές	20	8,3
Σύνολο	240	100

Πίνακας 3: Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

Χρόνια Προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
0-5	31	12,9
6-10	45	18,8
11-15	70	29,2
16-20	43	17,9
21-25	20	8,3
25+	29	12,1
Ελλείπουσες τιμές	2	0,8
Σύνολο	240	100

Πίνακας 4: Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στο τωρινό σχολείο

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
0-5	155	64,6
6-10	37	15,4
11-15	23	9,6
16-20	12	5,0
21-25	8	3,3
25+	0	0
Ελλείπουσες τιμές	5	2,1
Σύνολο	240	100

6.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως τέτοιο σε βαθμό άνω του μετρίου, καθώς ο μέσος όρος όλων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου είναι $M.O.=3,64$ με $T.A.=0,53$ σε πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 έως το 5. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αρκετά ενθαρρυντικό, δεδομένου ότι υπάρχει μια πληθώρα θεωριών και ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο σχολικό κλίμα συμβάλλει όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, αλλά και στην καλή ψυχική υγεία όλων των μελών του σχολείου (Brunetti, 2006). Όσον αφορά την κάθε διάσταση ξεχωριστά, οι μέσοι όροι των τιμών των απαντήσεων δηλώνουν κι εκείνοι υψηλό βαθμό αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αξιολογούν τις αντιλήψεις των συμπεριφορών των μαθητών είναι $M.O.=3,37$ με $T.A.=0,61$ και ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αξιολογούν τις αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των ενηλίκων που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον είναι $M.O.=3,91$ με $T.A.=0,62$ (βλ. Πίνακα 5). Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των δύο παραπάνω διαστάσεων, παρατηρείται πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για τις αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των ενηλίκων που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον είναι εμφανώς μεγαλύτερος από εκείνον που αφορά τις απαντήσεις σχετικά με τη

συμπεριφορά των μαθητών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά των μαθητών τους και το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο λόγω της συμπεριφοράς αυτής σε σύγκριση με τη συμπεριφορά των γονέων και των συναδέλφων τους.

Πίνακας 5: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει (SCCP)

Μεταβλητή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	1,93	4,95	3,64	0,53
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	1,63	5,00	3,37	0,61
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	1,73	5,00	3,91	0,62

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις του εργαλείου SCCP. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση, διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία των απαντήσεων υπάρχει μια ουδέτερη προς θετική τάση, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3 και 4. Σε καμία από τις απαντήσεις δεν διαπιστώθηκε αρνητική τάση, ενώ θετική τάση ($M.O. \geq 4$) υπάρχει μόνο σε απαντήσεις οι οποίες αφορούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, υψηλοί μέσοι όροι σημειώθηκαν στις απαντήσεις: «Κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τρόπο που να υποδεικνύει στα παιδιά τις ηθικές αξίες που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο» ($M.O.=4,03$ με $T.A.=0,86$), «Μπορεί να βασίζεται κανείς στο προσωπικό μας για την ασφάλεια των μαθητών» ($M.O.=4,09$ με $T.A.=0,92$), «Το προσωπικό του σχολείου συμπεριφέρεται ο ένας στον άλλο με σεβασμό» ($M.O.=4,06$ με $T.A.=0,91$), «Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται στους γονείς των μαθητών με σεβασμό» ($M.O.=4,36$ με $T.A.=0,84$) και «Το σχολείο μας δείχνει σεβασμό στις προσπάθειες του προσωπικού του» ($M.O.=4,15$ με $T.A.=0,82$). Τα παραπάνω δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν περισσότερο θετικά το σχολικό περιβάλλον ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει κυρίως ως προς τη στάση των ίδιων

και των συναδέλφων τους ως προς το σεβασμό που δείχνουν στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Επίσης, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν λιγότερο θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών τους ως προς την ανάπτυξη κλίματος φροντίδας και αλληλεγγύης σε σύγκριση με τις αξιολογήσεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.

Πίνακας 6: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει (SCCP)

	Στο σχολείο όπου εργάζομαι:	M.O.	T.A.
1	Οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο.	3,39	0,73
2	Οι μαθητές υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους ακόμα και αν τους θεωρούν διαφορετικούς.	3,34	0,81
3	Οι μαθητές προσπαθούν να παρηγορούν τους συμμαθητές τους που είναι στενοχωρημένοι.	3,57	0,90
4	Οι μαθητές συνεργάζονται καλά μεταξύ τους.	3,37	0,76
5	Όταν οι μαθητές κάνουν κάτι κακό, προσπαθούν να επανορθώσουν.	3,24	0,81
6	Οι μαθητές συμπεριφέρονται με σεβασμό στο προσωπικό του σχολείου.	3,63	0,88
7	Οι μαθητές προσπαθούν να εντάξουν στην ομάδα τους καινούργιους συμμαθητές τους.	3,50	0,89
8	Οι μαθητές επιλύουν τις διαφορές τους χωρίς καυγάδες, προσβολές και απειλές.	3,01	0,87
9	Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς για κάτι που τους ενοχλεί.	3,48	0,90
10	Κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τρόπο που να υποδεικνύει στα παιδιά τις ηθικές αξίες που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο.	4,03	0,86
11	Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν επιπλέον έργο από αυτό που προβλέπεται σε μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια.	3,79	0,92
12	Το προσωπικό του σχολείου συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων.	3,89	0,93
13	Μπορεί να βασίζεται κανείς στο προσωπικό μας για την ασφάλεια των μαθητών.	4,09	0,92
14	Το προσωπικό του σχολείου συμπεριφέρεται ο ένας στον άλλο με σεβασμό.	4,06	0,91
15	Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται στους γονείς των μαθητών με σεβασμό.	4,36	0,84

16	Το σχολείο μας δείχνει σεβασμό στις προσπάθειες του προσωπικού του.	4,15	0,82
17	Το σχολείο μας νοιάζεται για το τι σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι γονείς.	3,97	0,94
18	Οι γονείς δείχνουν σεβασμό στους εκπαιδευτικούς.	3,64	0,84
19	Οι γονείς δείχνουν να ενδιαφέρονται για την παιδεία που δέχονται τα παιδιά τους και για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο.	3,48	0,83

6.3. Τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους

Τα αποτελέσματα από το συνολικό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, όπως προκύπτει από το σύνολο των ερωτήσεων του εργαλείου μέτρησής της, είναι Μ.Ο.=3,45 με Τ.Α.=0,69. Σε ό,τι αφορά τα σκορ στις επιμέρους διαστάσεις του ερωτηματολογίου, η διάσταση στην οποία σημειώθηκε η υψηλότερη μέση επαγγελματική ικανοποίηση είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες (Μ.Ο.=3,54 με Τ.Α.=0,66). Οι ερωτήσεις της διάστασης αυτής εξετάζουν την αίσθηση ελευθερίας και ανεξαρτησίας να ενεργούν οι εκπαιδευτικοί, την αίσθηση ποικιλίας στα επαγγελματικά τους καθήκοντα, της προσφοράς σε άλλους, της χρήσης των προσόντων που διαθέτουν, τη συνείδηση και το αίσθημα ολοκλήρωσης. Η διάσταση που πήρε στη συνέχεια υψηλότερο μέσο όρο είναι η γενική επαγγελματική ικανοποίηση (Μ.Ο.=3,52 με Τ.Α.=0,87), η οποία εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και τις συνθήκες εργασίας, και, τέλος, ακολουθεί η στη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορά εξωγενείς παράγοντες (μισθό, ευκαιρίες ανέλιξης, ικανότητες προϊσταμένου, συμπεριφορά προϊσταμένου, αναγνώριση εργασίας) (Μ.Ο.=3,29 με Τ.Α.=0,75), η οποία σημείωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο (βλ. Πίνακα 7). Παρατηρώντας τις παραπάνω τιμές, διαπιστώνεται πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους είναι μέτριου βαθμού ως προς όλες τις διαστάσεις της, αλλά οι πτυχές του επαγγέλματος από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι είναι εκείνες που αφορούν εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίες δεν μπορούν να ρυθμιστούν και να τροποποιηθούν σε επίπεδο ατόμου ή σχολικής μονάδας, αλλά καθορίζονται έξωθεν.

Πίνακας 7: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (MSQ)

Μεταβλητή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Επαγγελματική ικανοποίηση	1,29	4,88	3,45	0,69
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	1,00	5,00	3,52	0,87
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	1,36	4,86	3,54	0,66
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	1,00	5,00	3,29	0,75

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις του εργαλείου MSQ. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση, διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία των απαντήσεων υπάρχει μια ουδέτερη προς θετική τάση, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3 και 4. Ουδέτερη προς αρνητική τάση (μεταξύ των τιμών 2 και 3) παρατηρήθηκε στις ερωτήσεις για την ικανοποίηση ως προς το μισθό σε σχέση με το φόρτο εργασίας (M.O.=2,58 με T.A.=0,99) και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη (M.O.=2,72 με T.A.=1,02), ενώ θετική τάση παρατηρήθηκε μόνο στην ερώτηση για την ικανοποίηση ως προς την ευκαιρία που δίνεται να βοηθούν άλλους ανθρώπους (M.O.=4,01 με T.A.=0,84). Παρατηρώντας αυτές τις τάσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως μια εργασία που προσφέρει θετικά συναισθήματα λόγω της δυνατότητας προσφοράς σε άλλους ανθρώπους, αλλά οι συνθήκες του επαγγέλματος ως προς τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι ο μισθός, ο φόρτος εργασίας και οι λιγοστές ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, είναι εκείνες που δημιουργούν τις αιτίες για επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Πίνακας 8: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (MSQ)

	Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθω από την εργασία μου ως προς:	Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Τις συνθήκες εργασίας;	3,43	1,04
2	Τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των συναδέλφων;	3,61	0,99
3	Τη δυνατότητα να κάνω διαφορετικά πράγματα στη δουλειά μου;	3,56	0,94
4	Τη δυνατότητα να νιώθω ότι είμαι ένα σημαντικό μέλος της ομάδας;	3,69	0,93
5	Τη δυνατότητα να μπορώ να κάνω πράγματα στη δουλειά μου που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις αξίες μου;	3,85	0,97
6	Τη σταθερότητα που έχει η θέση εργασίας μου;	3,57	1,25
7	Την ευκαιρία να βοηθώ άλλους ανθρώπους;	4,01	0,84
8	Την ευκαιρία να αξιοποιώ τις ικανότητες και τα προσόντα μου;	3,65	0,99
9	Τα περιθώρια ελευθερίας να ενεργώ κατά την κρίση μου;	3,48	0,90
10	Τις ευκαιρίες να δοκιμάζω δικές μου μεθόδους;	3,60	0,91
11	Την αίσθηση πληρότητας που αντλώ από την εργασία μου;	3,61	1,05
12	Τη συμπεριφορά των ανώτερών μου απέναντί μου;	3,88	0,98
13	Την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου μου να παίρνει αποφάσεις;	3,85	1,10
14	Το μισθό σε σχέση με το φόρτο εργασίας μου;	2,58	0,99
15	Τις προοπτικές για επαγγελματική ανέλιξη;	2,72	1,02
16	Την επιβράβευση που δέχομαι όταν επιτυγχάνω σε κάτι;	3,38	1,13

6.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας τους

Αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ο μέσος όρος του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ύπαρξη κατανομημένης ηγεσίας στο σχολείο τους είναι Μ.Ο.=3,64 με Τ.Α.=0,81. Οι επιμέρους διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας φαίνεται να εμφανίζουν σχεδόν ίσους μεταξύ τους μέσους όρους, καθώς οι τιμές των μέσων όρων είναι Μ.Ο.=3,64 με Τ.Α.=0,82 για τη διάσταση «έμφαση στο καθήκον», Μ.Ο.=3,63 με Τ.Α.=0,91 για τη διάσταση «έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις» και Μ.Ο.=3,67 με Τ.Α.=0,88 για τη διάσταση «έμφαση στην αλλαγή» (βλ. Πίνακα 9). Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι

απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις του εργαλείου SPLIT. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση, διαπιστώνεται πως σε όλες τις απαντήσεις για την αξιολόγηση της κατανεμημένης ηγεσίας υπάρχει μια ουδέτερη προς θετική τάση, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3 και 4. Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε βαθμό άνω του μετρίου πως στο σχολείο τους υιοθετούνται τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά ενθαρρυντικό, καθώς η κατανεμημένη ηγεσία, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, θεωρείται μια από τις αποτελεσματικότερες μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται δύσκολο να εφαρμοσθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του έντονου συγκεντρωτικού του χαρακτήρα.

Πίνακας 9: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας (SPLIT)

Μεταβλητή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Κατανεμημένη ηγεσία	1,22	5,00	3,64	0,81
Έμφαση στο καθήκον	1,00	5,00	3,64	0,82
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	1,00	5,00	3,63	0,91
Έμφαση στην αλλαγή	1,00	5,00	3,67	0,88

Πίνακας 10: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας (SPLIT)

	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, οι συνάδελφοι ως ομάδα:	M.O.	T.A.
1	Μοιραζόμαστε ξεκάθαρα τα καθήκοντά μας.	3,77	0,97
2	Παρέχουμε ο ένας στον άλλο πληροφορίες σχετικά με τη δουλειά και τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της δουλειάς μας.	3,81	0,92
3	Ελέγχουμε κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που θέσαμε εξ αρχής.	3,35	1,00
4	Αφιερώνουμε επαρκή χρόνο για να λύσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί μας.	3,37	1,03
5	Αναγνωρίζουμε την καλή απόδοση κάποιου.	3,75	1,02

6	Προωθούμε τη συνοχή της ομάδας.	3,65	1,02
7	Υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο για τον αποτελεσματικό χειρισμό των συγκρούσεων.	3,77	1,06
8	Προσπαθούμε να μην απογοητεύουμε ο ένας τον άλλο.	3,62	1,00
9	Βοηθάμε ο ένας τον άλλο ώστε να κατανοούμε όλοι τις διαδικασίες στην ομάδα μας.	3,73	0,97
10	Μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας ώστε να μαθαίνουμε όλοι από αυτές.	3,75	0,95
11	Εμπνέουμε ιδέες ο ένας στον άλλο.	3,51	1,02
12	Αλληλοϋποστηρίζομαστε στην υλοποίηση των ιδεών μας.	3,66	0,99

Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο μέσος όρος του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το διευθυντή/-ριά τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη/-ίδα είναι $M.O.=3,57$ με $T.A.=0,92$. Σχετικά με τις τιμές των μέσων όρων των επιμέρους διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι διαστάσεις που έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο είναι το χαρισματικό στοιχείο με $M.O.=3,69$ και $T.A.=0,94$ και η εμπνευσμένη παρώθηση με $M.O.=3,67$ και $T.A.=0,99$. Στη συνέχεια ακολουθεί η διάσταση «εξατομικευμένη φροντίδα» ($M.O.=3,51$ με $T.A.=0,98$) και, τέλος, η διάσταση «διανοητικά ερεθίσματα» ($M.O.=3,43$ με $T.A.=0,98$). Τα αποτελέσματα σχετικά με τη συναλλακτική ηγεσία έδειξαν ότι ο μέσος όρος του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το διευθυντή/-ριά τους ως συναλλακτικό ηγέτη/-ίδα είναι $M.O.=3,50$ με $T.A.=0,89$ και οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι $M.O.=3,59$ με $T.A.=0,96$ για τη διάσταση «έκτακτη ανταμοιβή» και $M.O.=3,41$ με $T.A.=0,93$ για τη διάσταση «ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης». Οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία παρουσιάζονται αναλυτικά και στον Πίνακα 11. Εξετάζοντας όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου MLQ ξεχωριστά, διαπιστώθηκε, όπως και στην αξιολόγηση της κατανεμημένης ηγεσίας, ότι σε όλες τις απαντήσεις για την αξιολόγηση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας υπάρχει μια ουδέτερη προς θετική τάση, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3 και 4 (βλ. Πίνακες 12 και 13). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν πως οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν σε βαθμό άνω του μετρίου τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Ωστόσο, συγκρίνοντας τις μέσες τιμές της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, φαίνεται πως τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας υιοθετούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων από όσο εκείνα της συναλλακτικής ηγεσίας. Λόγω του έντονου συγκεντρωτισμού που παρατηρείται στο εκπαιδευτικό σύστημα

της χώρας μας αναμενόταν να διαπιστωθεί η εμφάνιση των χαρακτηριστικών της συναλλακτικής ηγεσίας σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με εκείνα της μετασχηματιστικής. Επομένως, το εύρημα αυτό, όπως και εκείνο του βαθμού εμφάνισης χαρακτηριστικών της κατανεμημένης ηγεσίας, ήταν μη αναμενόμενο, αλλά ενθαρρυντικό.

Πίνακας 11: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (MLQ)

Μεταβλητή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
Μετασχηματιστική ηγεσία	1,00	5,00	3,57	0,92
Χαρισματικό στοιχείο	1,00	5,00	3,69	0,94
Εμπνευσμένη παρόθηση	1,00	5,00	3,67	0,99
Διανοητικά ερεθίσματα	1,00	5,00	3,43	0,98
Εξατομικευμένη φροντίδα	1,00	5,00	3,51	0,98
Συναλλακτική ηγεσία	1,00	5,00	3,50	0,89
Έκτακτη ανταμοιβή	1,00	5,00	3,59	0,96
Ενεργητική διεύθυνση εξαιρέσεως	1,00	5,00	3,41	0,93

Πίνακας 12: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας (MLQ)

	Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου:	M.O.	T.A.
1	Με κάνει να αισθάνομαι υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3,65	1,10
2	Τονίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός σκοπού και ενός οράματος για το μέλλον.	3,49	1,15
3	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	3,68	1,16
4	Ενεργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου.	3,73	1,08
5	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	3,77	1,05
6	Επιδεικνύει δύναμη και αυτοπεποίθηση.	3,78	1,06
7	Μιλάει με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	3,60	1,14
8	Εκφράζει την πεποίθησή του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	3,75	1,02

9	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες όταν επιλύει προβλήματα.	3,49	1,07
10	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	3,37	1,11
11	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	3,40	1,13
12	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	3,71	1,10
13	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	3,42	1,16

Πίνακας 13: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της συναλλακτικής ηγεσίας (MLQ)

	Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου:	M.O.	T.A.
1	Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	3,72	1,10
2	Μας γνωστοποιεί με ακρίβεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	3,57	1,10
3	Κάνει ξεκάθαρο τι μπορεί να περιμένει να λάβει κανείς όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	3,36	1,15
4	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	3,69	1,05
5	Παρεμβαίνει πάντα έγκαιρα όταν κάτι πάει στραβά.	3,67	1,14
6	Επικεντρώνει την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	3,51	1,08
7	Μου επιστράτη την προσοχή όταν αποτυγχάνω να επιτύχω το στόχο.	3,30	1,02

6.5. Συσχέτιση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει με την επαγγελματική ικανοποίηση

Η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της αντίληψης του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει και της επαγγελματικής ικανοποίησής τους πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό των δεικτών συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του r έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική (σε επίπεδο $p < 0,01$) θετική συσχέτιση μεταξύ των προαναφερθέντων μεταβλητών και των επιμέρους διαστάσεών τους. Αναλυτικότερα, η συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι θετική, με δείκτη συσχέτισης $r = 0,595$. Συνεπώς, τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό

από τις αντιλαμβανόμενες σχέσεις φροντίδας που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αναμενόμενο όταν αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου μια δυναμική η οποία συνδέει τα μέλη της ομάδας με σχέσεις φροντίδας, αλληλοκατανόησης και αποδοχής, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών να είναι καλύτερες και, συνεπώς, να υπάρχει μεγαλύτερου βαθμού ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματος. Οι διαστάσεις της μεταβλητής «σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» συσχετίζονται θετικά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και, πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η διάσταση που αφορά την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά των ενηλίκων εμφανίζει υψηλότερες συσχετίσεις με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σύγκριση με τη διάσταση που αφορά τις συμπεριφορές των μαθητών (βλ. Πίνακα 14). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους από όσο με τους μαθητές τους.

Πίνακας 14: Δείκτες συσχέτισης του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς με τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους

	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,595**	0,439**	0,602**
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	0,543**	0,409**	0,547**
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	0,583**	0,432**	0,587**
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	0,510**	0,368**	0,524**

**p<0,01

6.6. Συσχέτιση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει είναι, επίσης, θετική. Παρατηρώντας τις τιμές του δείκτη συσχέτισης r για τα τρία στυλ ηγεσίας, διαπιστώνεται πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι εκείνη που εμφανίζει τον υψηλότερο δείκτη συσχέτισης με το βαθμό αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει ($r=0,606$, $p<0,01$). Το εύρημα αυτό είναι λογικό εάν ληφθεί υπόψη πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι η μορφή ηγεσίας που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της ομάδας και όχι περισσότερο στη σχέση ηγέτη και υφισταμένου. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι επίσης μια μορφή ηγεσίας η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος φροντίδας και αλληλεγγύης και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει ($r=0,543$, $p<0,01$). Η συναλλακτική ηγεσία, ωστόσο, η οποία θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική ως προς την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος σε σύγκριση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, διαπιστώθηκε πως εμφανίζει υψηλότερο δείκτη συσχέτισης με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει ($r=0,555$, $p<0,01$) συγκριτικά με τον δείκτη συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας (βλ. Πίνακα 15). Βέβαια, ο βαθμός διαφοράς μεταξύ των δύο δεικτών είναι αρκετά μικρός και θα μπορούσε να θεωρηθεί αμελητέος.

Πίνακας 15: Δείκτες συσχέτισης του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης, μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων
Κατανεμημένη ηγεσία	0,606**	0,389**	0,675**
Έμφαση στο καθήκον	0,510**	0,278**	0,608**
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	0,613**	0,381**	0,690**
Έμφαση στην αλλαγή	0,563**	0,387**	0,600**
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,543**	0,393**	0,556**
Χαρισματικό στοιχείο	0,516**	0,352**	0,545**
Εμπνευσμένη παρόθηση	0,493**	0,356**	0,508**
Διανοητικά ερεθίσματα	0,533**	0,368**	0,563**
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,524**	0,404**	0,508**
Συναλλακτική ηγεσία	0,555**	0,428**	0,540**
Έκτακτη ανταμοιβή	0,557**	0,410**	0,559**
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	0,489**	0,391**	0,463**

**p<0,01

6.7. Συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Η εξέταση της συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή έδειξε πως τα τρία στυλ ηγεσίας εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το στυλ ηγεσίας που έχει την υψηλότερη συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0,740$, $p<0,01$), ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία ($r=0,735$, $p<0,01$) και, τέλος, η καταναεμημένη ηγεσία ($r=0,709$, $p<0,01$, βλ. Πίνακα 16). Το γεγονός ότι η καταναεμημένη ηγεσία φάνηκε να συσχετίζεται σε χαμηλότερο βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση προκαλεί εντύπωση, εφόσον η συγκεκριμένο μορφή ηγεσίας θεωρείται από τις πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση. Η αντίθεση αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η καταναεμημένη ηγεσία συμβάλλει μεν στη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά παράλληλα απαιτεί μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και απαιτήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο ενδεχομένως να επιδρά αρνητικά στην ικανοποίηση από το επάγγελμά τους.

Πίνακας 16: Δείκτες συσχέτισης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης, μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

	Επαγγελματική ικανοποίηση	Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες
Κατανεμημένη ηγεσία	0,709**	0,649**	0,647**	0,633**
Έμφαση στο καθήκον	0,617**	0,552**	0,559**	0,560**
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	0,702**	0,652**	0,636**	0,623**
Έμφαση στην αλλαγή	0,667**	0,623**	0,598**	0,577**
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,740**	0,586**	0,716**	0,743**
Χαρισματικό στοιχείο	0,711**	0,567**	0,677**	0,719**
Εμπνευσμένη παρώθηση	0,691**	0,534**	0,693**	0,703**
Διανοητικά ερεθίσματα	0,694**	0,556**	0,670**	0,691**
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,697**	0,568**	0,668**	0,695**
Συναλλακτική ηγεσία	0,735**	0,603**	0,694**	0,733**
Έκτακτη ανταμοιβή	0,747**	0,610**	0,713**	0,744**
Ενεργητική διεύθυνση εξάιρεσης	0,633**	0,521**	0,592**	0,634**

**p<0,01

6.8. Δημογραφικά στοιχεία και μεταβλητές της έρευνας

6.8.1. Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών

Η εξέταση της επίδρασης του φύλου των υποκειμένων στις μεταβλητές της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του t-test. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν επιδρά σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο σε καμία από τις μελετώμενες μεταβλητές (βλ. Παράρτημα).

Η επίδραση του φύλου του/της διευθυντή/-τριας

Η εξέταση της επίδρασης του φύλου του/της διευθυντή/-τριας στις μεταβλητές της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του t-test στα δεδομένα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο του/της διευθυντή/-τριας δεν επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα).

Φύλο διευθυντή/-τριας και αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

Οι μεταβλητές τις οποίες φάνηκε να επηρεάζει το φύλο του/της διευθυντή/-τριας είναι η αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, η οποία εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο στους συμμετέχοντες που εργάζονται σε σχολεία τα οποία διευθύνουν γυναίκες σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε σχολεία με άνδρες διευθυντές ($t = -2,090, p < 0,05$). Η διάσταση που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το φύλο του διευθυντή/-τριας, ενώ η διάσταση που αφορά τη συμπεριφορά των ενηλίκων εμφανίζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες, με την ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με γυναίκα διευθύντρια να αξιολογούν τη συμπεριφορά των ενηλίκων που εμπλέκονται στη σχολική ζωή ως περισσότερο συμβατή με ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει ($t = -2,415, p < 0,05$). Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση του φύλου του/της διευθυντή/-τριας στο βαθμό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17: Βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει σε σχέση με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας τους

Μεταβλητή	Φύλο διευθυντή/ - τριας	M.O.	T.A.	t-test
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Άνδρας	3,58	0,58	-2,090*
	Γυναίκα	3,72	0,45	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Άνδρας	3,33	0,65	-0,960
	Γυναίκα	3,41	0,55	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	Άνδρας	3,83	0,67	-2,415*
	Γυναίκα	4,02	0,51	

* $p < 0,05$

Φύλο διευθυντή/-τριας και στυλ ηγεσίας

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο του/της διευθυντή/-τριας δεν επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανομημένης ηγεσίας στο σχολείο (βλ. Παράρτημα). Το φύλο του/της διευθυντή/-τριας επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας «εξατομικευμένη φροντίδα» ($t = -2,245$, $p < 0,05$), με τις γυναίκες διευθύντριες να αξιολογούνται περισσότερο ως άτομα που παρέχουν εξατομικευμένη φροντίδα στους υφισταμένους τους σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές. Όσον αφορά τις υπόλοιπες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά και την ίδια τη μετασχηματιστική ηγεσία όπως προκύπτει από το σύνολο των ερωτήσεων που την αξιολογούν, δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους/τις διευθυντές/-τριές τους ως συναλλακτικούς ηγέτες/-ιδες επηρεάζεται στατιστικώς σημαντικά από το φύλο, με τις γυναίκες διευθύντριες να αξιολογούνται ως περισσότερο συναλλακτικές ηγέτιδες και ως προς το βαθμό συναλλακτικής ηγεσίας όπως προκύπτει από το σύνολο των ερωτήσεων που την αξιολογούν ($t = -2,144$, $p < 0,05$) και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της ($t = -2,066$ με $p < 0,05$ για την έκτακτη ανταμοιβή και $t = -2,159$ με $p < 0,05$ για την ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης, βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18: Βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα ανάλογα με το φύλο του/της

Μεταβλητή	Φύλο διευθυντή/-τριας	M.O.	T.A.	t-test
Μετασχηματιστική ηγεσία	Άνδρας	3,48	0,97	-1,787
	Γυναίκα	3,70	0,82	
Χαρισματικό στοιχείο	Άνδρας	3,59	1,01	-1,802
	Γυναίκα	3,82	0,83	
Εμπνευσμένη παρόθηση	Άνδρας	3,58	1,04	-1,772
	Γυναίκα	3,81	0,91	
Διανοητικά ερεθίσματα	Άνδρας	3,35	1,01	-1,527
	Γυναίκα	3,55	0,93	
Εξατομικευμένη φροντίδα	Άνδρας	3,39	1,03	-2,245*
	Γυναίκα	3,68	0,89	
Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	3,39	0,92	-2,144*
	Γυναίκα	3,64	0,82	
Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	3,48	0,99	-2,066*
	Γυναίκα	3,74	0,89	
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	Άνδρας	3,30	0,96	-2,159*
	Γυναίκα	3,56	0,87	

* $p < 0,05$

6.8.2. Η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές της έρευνας

Βάσει του ελέγχου t-test, τα αποτελέσματα έδειξαν πως βαθμίδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει καμία από τις μελετώμενες μεταβλητές, καθώς όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικώς ασήμαντες (βλ. Παράρτημα).

6.8.3. Η επίδραση της περιοχής του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές της έρευνας

Η διερεύνηση της επίδρασης της περιοχής του σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (αστική, ημιαστική ή αγροτική) στις μεταβλητές της έρευνας έγινε με την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η περιοχή του σχολείου δεν

επηρεάζει το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο (βλ. Παράρτημα).

Περιοχή σχολείου και επαγγελματική ικανοποίηση

Η επίδραση της περιοχής του σχολείου στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι στατιστικώς σημαντική ($F=3,308$, $p<0,05$), με τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα να σημειώνονται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, οι μέσοι όροι των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης «γενική επαγγελματική ικανοποίηση» ($F=4,584$, $p<0,05$) και «επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες» ($F=4,434$, $p<0,05$) διαφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο μεταξύ των κατηγοριών των περιοχών όπου βρίσκονται τα σχολεία, με τους υψηλότερους μέσους όρους να εμφανίζονται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές, και λιγότερο σε ημιαστικές περιοχές (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησής τους

	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.	F
Επαγγελματική ικανοποίηση	Αστική	3,36	0,69	3,308*
	Ημιαστική	3,62	0,64	
	Αγροτική	3,40	0,75	
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	Αστική	3,36	0,88	4,584*
	Ημιαστική	3,75	0,81	
	Αγροτική	3,54	0,88	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	Αστική	3,52	0,64	1,407
	Ημιαστική	3,64	0,62	
	Αγροτική	3,44	0,77	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	Αστική	3,17	0,79	4,434*
	Ημιαστική	3,49	0,64	
	Αγροτική	3,24	0,77	

* $p<0,05$

Περιοχή σχολείου και στυλ ηγεσίας

Αναφορικά με την επίδραση την περιοχής του σχολείου στα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-τριών, η κατανεμημένη ηγεσία διαπιστώθηκε ότι συναντάται περισσότερο σε αστικές περιοχές ($F=3,328$, $p<0,05$), ενώ στις επιμέρους διαστάσεις της δε διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.	F
Κατανεμημένη ηγεσία	Αστική	3,50	0,83	3,328*
	Ημιαστική	3,78	0,76	
	Αγροτική	3,76	0,79	
Έμφαση στο καθήκον	Αστική	3,51	0,86	2,962
	Ημιαστική	3,77	0,79	
	Αγροτική	3,74	0,76	
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	Αστική	3,49	0,92	2,949
	Ημιαστική	3,78	0,84	
	Αγροτική	3,75	0,92	
Έμφαση στην αλλαγή	Αστική	3,55	0,92	2,041
	Ημιαστική	3,78	0,82	
	Αγροτική	3,78	0,85	

* $p<0,05$

Η εμφάνιση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στους/στις διευθυντές/-τριες επηρεάζεται, επίσης, από την περιοχή του σχολείου, καθώς οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, συναντώνται περισσότερο σε αγροτικές περιοχές ($F=4,452$, $p<0,05$). Σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές από περιοχή σε περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, το χαρισματικό στοιχείο στους διευθυντές/-τριες συναντάται περισσότερο σε αγροτικές περιοχές ($F=3,5592$, $p<0,05$), η εμπνευσμένη παρόθηση, η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων και η παροχή εξατομικευμένης φροντίδας σε αγροτικές και αστικές περιοχές ($F=7,110$ με $p<0,01$, $F=4,422$ με $p<0,05$ και $F=4,048$ με $p<0,05$ αντίστοιχα, βλ. Πίνακα 21). Τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας συναντώνται, επίσης, στους/στις διευθυντές/-τριες σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Αναλυτικότερα, σύμφωνα

με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, η συναλλακτική ηγεσία συναντάται περισσότερο σε ημιαστικές περιοχές ($F=6,175$ με $p<0,01$), καθώς και οι διαστάσεις της «έκτακτη ανταμοιβή» ($F=5,927$ με $p<0,01$) και «ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης» ($F=5,127$ με $p<0,01$, βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21: Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα

	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.	F
Μετασχηματιστική ηγεσία	Αστική	3,40	0,91	4,452*
	Ημιαστική	3,81	0,84	
	Αγροτική	3,63	0,98	
Χαρισματικό στοιχείο	Αστική	3,53	0,94	3,559*
	Ημιαστική	3,90	0,84	
	Αγροτική	3,74	1,04	
Εμπνευσμένη παρώθηση	Αστική	3,45	1,01	7,110**
	Ημιαστική	3,99	0,85	
	Αγροτική	3,72	1,04	
Διανοητικά ερεθίσματα	Αστική	3,25	0,97	4,422*
	Ημιαστική	3,68	0,90	
	Αγροτική	3,49	1,06	
Εξατομικευμένη φροντίδα	Αστική	3,33	0,99	4,048*
	Ημιαστική	3,73	0,91	
	Αγροτική	3,58	1,00	
Συναλλακτική ηγεσία	Αστική	3,32	0,86	6,175**
	Ημιαστική	3,78	0,86	
	Αγροτική	3,47	0,92	
Έκτακτη ανταμοιβή	Αστική	3,39	0,96	5,927**
	Ημιαστική	3,87	0,87	
	Αγροτική	3,62	0,98	
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	Αστική	3,26	0,89	5,127**
	Ημιαστική	3,69	0,94	
	Αγροτική	3,32	0,94	

* $p<0,05$

** $p<0,01$

6.8.4. Η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας

Η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας με τις μεταβλητές της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό των δεικτών συσχέτισης r του Pearson. Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του r έδειξαν ότι η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει (βλ. Παράρτημα).

Ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση

Όσον αφορά τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας, ο μόνος δείκτης συσχέτισης που φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντικός είναι ο δείκτης συσχέτισης της διάστασης «επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες» με την ηλικία, ο οποίος δηλώνει θετική συσχέτιση ($r=0,139$, $p<0,05$). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις είναι στατιστικώς ασήμαντες (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22: Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους

	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Χρόνια προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,065	0,028	0,046
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	-0,009	-0,035	0,018
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	0,139*	0,125	0,104
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	0,077	0,022	0,029

* $p<0,05$

Ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και στυλ ηγεσίας

Ο υπολογισμός των δεικτών συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανομημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις (βλ. Παράρτημα).

Η εξέταση της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν το/τη διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-ή ή συναλλακτικό/-ή ηγέτη/-ίδα, έδειξε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο εντοπίζουν στο/στη διευθυντή/-τρια τους χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας ($r=0,134$, $p<0,05$) και όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της βρέθηκε θετική συσχέτιση της ηλικίας με τη διάσταση «εμπνευσμένη παράωθηση» ($r=0,178$, $p<0,01$), ενώ ως προς τη συναλλακτική ηγεσία βρέθηκε θετική συσχέτιση της διάστασης «έκτακτη ανταμοιβή» με την ηλικία των εκπαιδευτικών ($r=0,134$, $p<0,05$, βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23: Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα

	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Χρόνια προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,134*	0,085	-0,026
Χαρισματικό στοιχείο	0,108	0,068	-0,043
Εμπνευσμένη παράωθηση	0,178**	0,110	0,017
Διανοητικά ερεθίσματα	0,114	0,087	-0,007
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,081	0,055	-0,038
Συναλλακτική ηγεσία	0,126	0,065	-0,066
Έκτακτη ανταμοιβή	0,134*	0,080	-0,005
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	0,109	0,055	-0,093

* $p<0,05$

** $p<0,01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, καθώς και τα επίπεδα της ικανοποίησης που νιώθουν από το επάγγελμά τους αποτελούν δύο από τους κρισιμότερους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες συνιστώσες στη διαμόρφωση των δυο παραπάνω παραγόντων, καθώς, μέσα από τη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής/-τρια προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, επηρεάζει σημαντικά το κλίμα και το είδος των αλληλεπιδράσεων που θα αναπτυχθούν μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη σχολική κοινότητα ως ένα περιβάλλον που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του, καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

7.1. Βαθμός της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε βαθμό άνω του μετρίου το σχολείο ως τέτοιο, (Μ.Ο.=3,64). Όσον αφορά τα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, μια μερίδα ερευνών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους (Butts, 2005· Ellerbrock & Kiefer, 2010· Shell, 2010), ενώ, παράλληλα, άλλες μελέτες καταδεικνύουν τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών να δέχονται φροντίδα και υποστήριξη από τους συναδέλφους τους (Battistich, Solomon, Watson & Shaps, 1997· Cushman, 2003· McClam, 2006). Το συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ενθαρρυντικό δεδομένης της σημασίας της ανάπτυξης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο, καθώς, όπως έχει προαναφερθεί, υπάρχει μια πληθώρα θεωριών και ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο σχολικό κλίμα συμβάλλει όχι μόνο στην

αποτελεσματικότητα της μάθησης, αλλά και στην καλή ψυχική υγεία όλων των μελών του σχολείου (Brunetti, 2006). Οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης τους για τη ζωή και της αίσθησής τους ότι ανήκουν κάπου ή όχι (Valde, 1999). Οι αξιολογήσεις των συμπεριφορών ξεχωριστά των μαθητών και των ενηλίκων (συναδέλφων και γονέων) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις συμπεριφορές των μαθητών ως λιγότερο θετικές σε σύγκριση με των ενηλίκων ως προς τη συμβολή τους στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που νοιάζεται και φροντίζει (M.O.=3,37 και M.O.=3,91 αντίστοιχα). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα της εισαγωγής προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο, διότι τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, οι οποίες είναι σημαντικές στη διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και στη διευκόλυνση της συνεργασίας στη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου κ.ά., 2006).

7.2. Επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Ο υπολογισμός του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από το επάγγελμά τους έδειξε έναν μέσο όρο άνω του μετρίου (M.O.=3,45). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες που διεξήχθησαν με σκοπό τη διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κεφαλίδου, 2015· Κωνσταντινίδης, 2017· Μαλλιάρη, 2015· Οικονόμου, 2014· Χατζηϊωαννίδης, 2010). Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, ο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες (M.O.=3,54). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις της διάστασης αυτής εξετάζουν την αίσθηση ελευθερίας και ανεξαρτησίας να ενεργούν οι εκπαιδευτικοί, την αίσθηση ποικιλίας στα επαγγελματικά τους καθήκοντα, της προσφοράς σε άλλους, της χρήσης των προσόντων που διαθέτουν, τη συνείδηση και το αίσθημα ολοκλήρωσης. Η διάσταση που πήρε στη συνέχεια υψηλότερο μέσο όρο είναι η γενική επαγγελματική ικανοποίηση (M.O.=3,52), η οποία εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και τις συνθήκες εργασίας, και, τέλος, ο χαμηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορά εξωγενείς παράγοντες (μισθό, ευκαιρίες ανέλιξης, ικανότητες προϊσταμένου, συμπεριφορά προϊσταμένου, αναγνώριση εργασίας) (M.O.=3,29). Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της άποψης πως η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

είναι τέτοια ώστε να διαθέτει χαρακτηριστικά που προσφέρουν ικανοποίηση στα άτομα που το ασκούν, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα προσφοράς στους άλλους και η συναναστροφή με παιδιά/εφήβους, αλλά οι εξωτερικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν το διδασκαλικό επάγγελμα είναι εκείνες που δημιουργούν τις αιτίες για επαγγελματική δυσαρέσκεια και αιτιολογούν το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται στα επαγγέλματα με την λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία (βλ. Johnson et al., 2005). Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα της έρευνας ως προς κάθε ερώτηση ξεχωριστά του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης, διότι η απάντηση που σημείωσε την θετικότερη τάση ήταν η ικανοποίηση ως προς την ευκαιρία που δίνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να βοηθούν άλλους ανθρώπους (M.O.=4,01), ενώ οι απαντήσεις που είχαν τον χαμηλότερο μέσο όρο ήταν η ικανοποίηση ως προς το μισθό σε σχέση με το φόρτο εργασίας (M.O.=2,58) και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη (M.O.=2,72).

7.3. Τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-τριών

Αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως αξιολογήθηκαν με το εργαλείο MLQ, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη με μέση τιμή ίση με 3,57 και ως συναλλακτικό ηγέτη με μέση τιμή ίση με 3,50. Οι επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που έχουν τις υψηλότερες μέσες τιμές είναι το χαρισματικό στοιχείο και η εμπνευσμένη παρόθηση (M.O.=3,69 και M.O.=3,67 αντίστοιχα), ενώ την υψηλότερη τιμή από τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας πήρε η διάσταση «έκτακτη ανταμοιβή» (M.O.=3,59). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, τα οποία δείχνουν σε βαθμό άνω του μετρίου υιοθέτηση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας – με τη μετασχηματιστική ηγεσία να σημειώνει ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο – συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Μαλλιάρια, 2015· Νταφούλη, 2009), η οποίες διεξήχθησαν σε Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, στη μελέτη της Ζέρβα (2012), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι διευθυντές/-τριες αξιολογήθηκαν σε πολύ μικρότερο βαθμό ως μετασχηματιστικοί ή συναλλακτικοί ηγέτες (M.O.=2,10 και M.O.=2,15 αντίστοιχα). Τα ευρήματα της έρευνάς μας ήταν μη αναμενόμενα, διότι θεωρήθηκε, εξαιτίας του συγκεντρωτικού και έντονα διεκπεραιωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος

οι διευθυντές/-τριες να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας, παρά της μετασχηματιστικής. Ωστόσο, η διαπίστωσή μας έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα μιας μετα-ανάλυσης (Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996), στην οποία διαπιστώθηκε πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι περισσότερο αποτελεσματικό σε δημόσιους οργανισμούς, παρά σε ιδιωτικούς.

Σε ό,τι αφορά την κατανομημένη ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνεται πως αυτή υφίσταται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε μέτριο προς υψηλό βαθμό (M.O.=3,64), ενώ οι επιμέρους διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας δεν εμφάνισαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ τους. Σε οργανισμούς όπως είναι τα σχολεία, όπου ο ρόλος των ηγετών και των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος, η κατανομημένη ηγεσία είναι ιδιαίτερα βοηθητική ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται όλοι στα καθήκοντά τους και στη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου σχολείου. Το αποτέλεσμα της έρευνας σχετικά με το βαθμό ύπαρξης της κατανομημένης ηγεσίας είναι αρκετά ικανοποιητικό εάν ληφθεί υπόψη πως τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία δείχνουν έναν έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2003) που περιορίζει τις δυνατότητες για εφαρμογή μορφών ηγεσίας όπως η κατανομημένη. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και μια ποιοτική μελέτη σχετικά με την ύπαρξη κατανομημένης ηγεσίας σε ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου κι εκεί οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως εντοπίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την παρουσία στοιχείων κατανομημένης ηγεσίας στο σχολείο τους (Παπαευαγγέλου, 2014). Ωστόσο, σε χώρες του εξωτερικού, κυρίως στις Η.Π.Α, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας στα σχολεία όπου υπηρετούν (Christy, 2008· Gunter, Shopfner, Croom, Endel & Roberts, 2008· Smith, 2007).

7.4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Η εξέταση της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των μελετώμενων μεταβλητών. Ως εκ τούτου, οι τρεις έννοιες είναι αλληλένδετες.

Αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς και βαθμός ικανοποίησης από την εργασία τους

Όσον αφορά τη σχέση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς και του βαθμού ικανοποίησης από την εργασία τους, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,595$, $p<0,01$). Είναι αναμενόμενο όταν αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου μια δυναμική η οποία συνδέει τα μέλη της ομάδας με σχέσεις φροντίδας, αλληλοκατανόησης και αποδοχής, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών να είναι καλύτερες και, συνεπώς, να υπάρχει μεγαλύτερου βαθμού ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματος. Μελετώντας τις συσχετίσεις των επιμέρους διαστάσεων των ερωτηματολογίων, διαπιστώθηκε πως η συμπεριφορά των ενηλίκων επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τη συμπεριφορά των μαθητών ($r=0,602$ με $p<0,01$ και $r=0,439$ με $p<0,01$ αντίστοιχα). Επίσης, παρατηρήθηκε πως η διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που συσχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει είναι η ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες ($r=0,583$ με $p<0,01$).

Η συσχέτιση της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς με τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμά τους δεν έχει διερευνηθεί από προηγούμενες μελέτες, αλλά έχει διαπιστωθεί επανειλημμένως πως το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα συσχετίζεται θετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς η κοινωνική στήριξη στα πλαίσια της ομάδας δρα ευεργετικά ως προς αυτό τον τομέα (Οικονόμου, 2010· Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008· Halbesleben & Buckley, 2006· Kinman, Wray & Strange, 2011). Μάλιστα, οι Taylor και Tashakkori (1995) διαπίστωσαν πως το σχολικό κλίμα είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού ικανοποίησης από το επάγγελμα. Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν πως η συνοχή της ομάδας εμφανίζει, επίσης, υψηλή συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Τερζούδη, 2008· Boxx, 1991· Diaz-Saenz, 2003) και ότι η κοινωνική στήριξη στα πλαίσια της ομάδας δρα αποτρεπτικά στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Halbesleben & Buckley, 2006). Εξάλλου, η συνοχή της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και την ευχαρίστηση των μελών της (Friedkin, 2004).

Αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από τους/τις εκπαιδευτικούς και στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας

Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα που αναπτύσσεται σε μια σχολική μονάδα επηρεάζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τον/την διευθυντή/-τρια της. Ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας στην καλλιέργεια του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου είναι καθοριστικός. Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους/τις εκπαιδευτικούς, ενισχύει νόρμες και αξίες και έτσι οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα υπόλοιπα μέλη λειτουργούν ως παράδειγμα και επηρεάζουν όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Πράγματι, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Το στυλ ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και λιγότερο τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών, διότι ο δείκτης συσχέτισής του με τη διάσταση του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται που αφορά τη συμπεριφορά των ενηλίκων είναι υψηλότερος από εκείνος της συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό είναι λογικό να συμβαίνει, καθώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διευθυντή/-τριας και εκπαιδευτικών είναι πιο άμεσες από εκείνες μεταξύ διευθυντή/-τριας και μαθητών.

Το στυλ ηγεσίας που έχει τον υψηλότερο δείκτη συσχέτισης με το βαθμό αντίληψης του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει είναι η κατανομημένη ηγεσία ($r=0,606$), στη συνέχεια ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία ($r=0,555$) και, τέλος, η μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0,543$). Τα τρία αυτά στυλ ηγεσίας, όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία, υιοθετούν χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στην εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του, είναι επομένως αναμενόμενο να εμφανίζουν θετική συσχέτιση με το βαθμό αντίληψης του σχολικού περιβάλλοντος ως θετικού και υποστηρικτικού. Η κατανομημένη ηγεσία εμφανίζει την υψηλότερη συσχέτιση συγκριτικά με τα άλλα δύο στυλ ηγεσίας, πιθανώς λόγω του ότι εστιάζει περισσότερο σε αρχές όπως η ομαδικότητα και η αμοιβαία υποστήριξη και καθοδήγηση (Πισιήα-Πιερουλλή, 2015· Harris, 2004), χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και της φροντίδας μεταξύ των μελών της ομάδας. Βέβαια, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία διαθέτουν επίσης χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος, καθώς ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς – βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας – και ο προσανατολισμός στο καθήκον –

χαρακτηριστικό της συναλλακτικής ηγεσίας – παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος (Bailey, 1988). Τα ερευνητικά δεδομένα που διερευνούν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και μετασχηματιστικής/ συναλλακτικής ηγεσίας δείχνουν θετική συσχέτιση. Σύμφωνα με τους Leithwood και Montgomery (1982), η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος υποβοηθείται από τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας. Ωστόσο, οι πιο σύγχρονες έρευνες, οι οποίες συγκρίνουν τα δυο στυλ ηγεσίας, δείχνουν πως τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής, παρά της συναλλακτικής ηγεσίας, σχετίζονται περισσότερο με το θετικό σχολικό κλίμα (Burns, 1978a; Bass & Riggio, 2006) και κυρίως με το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα (McCarley, Peters & Decman, 2016). Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας όπου η συναλλακτική ηγεσία εμφάνισε ελαφρώς υψηλότερο δείκτη συσχέτισης με το βαθμό αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει από το δείκτη συσχέτισής του με τη μετασχηματιστική ηγεσία ήταν μη αναμενόμενο.

Στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας και βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών από την εργασία τους

Το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας φάνηκε, επίσης, ότι συσχετίζεται με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα η στατιστική ανάλυση έδειξε υψηλό δείκτη συσχέτισης και με τα τρία στυλ ηγεσίας. Μεγαλύτερου βαθμού θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίζει η μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0,740$), ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία ($0,735$) και, τέλος, η καταναμημένη ηγεσία ($0,709$). Το γεγονός ότι η καταναμημένη ηγεσία φάνηκε να συσχετίζεται σε χαμηλότερο βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση προκαλεί εντύπωση, δεδομένου πως το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας εμφανίζει την υψηλότερη συσχέτιση με την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Η αντίθεση αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η καταναμημένη ηγεσία συμβάλλει μεν στη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά παράλληλα απαιτεί μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και απαιτήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο ενδεχομένως να επιδρά αρνητικά στην ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να είναι το στυλ ηγεσίας που επιδρά περισσότερο θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών οι οποίες μελετούν την επίδραση της μετασχηματιστικής

ηγεσίας στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται μια από τις πιο αποτελεσματικές σύγχρονες μορφές ηγεσίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν πως τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων από το επάγγελμα (Bass, Avolio & Goodheim, 1987· Bryman, 1992· Rossmiller, 1992· Silins & Mulford, 2002). Επιπλέον, η Bogler (2001) απέδειξε πως η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας «εξατομικευμένη φροντίδα» επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και έμμεσα μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους.

7.5. Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις μεταβλητές της έρευνας

Η αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει φάνηκε να επηρεάζεται από το φύλο του/της διευθυντή/-τριας είναι, καθώς εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες που εργάζονται σε σχολεία τα οποία διευθύνουν γυναίκες σε σύγκριση με εκείνους/-ες που εργάζονται σε σχολεία με άνδρες διευθυντές. Η διάσταση που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το φύλο του/της διευθυντή/-τριας, ενώ η διάσταση που αφορά τη συμπεριφορά των ενηλίκων εμφανίζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες, με την ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με γυναίκα διευθύντρια να εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τη γενική άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο διοικούν οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρει, με τις γυναίκες διευθύντριες να εφαρμόζουν πιο συνεργατικές προσεγγίσεις και να δίνουν περισσότερη προτεραιότητα στη φροντίδα και τη στήριξη των άλλων και λιγότερο στην επιβολή ιεραρχικών σχέσεων (Brunner, 2000· Lee, Smith & Cioci, 1993), η οποία συμβάλλει στη δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στο σχολείο. Η παραπάνω αντίληψη υποστηρίζεται, επίσης, από τη διαπίστωση στην έρευνά μας ότι η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας «εξατομικευμένη φροντίδα» διαφέρει ως προς το φύλο του/της διευθυντή/-τριας, με τις γυναίκες διευθύντριες να αξιολογούνται περισσότερο ως άτομα που παρέχουν εξατομικευμένη φροντίδα στους υφισταμένους τους σε σύγκριση με τους άνδρες διευθυντές.

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους/τις διευθυντές/-τριές τους ως συναλλακτικούς ηγέτες/-ιδες επηρεάζεται στατιστικώς σημαντικά από το φύλο, με τις

γυναίκες διευθύντριες να αξιολογούνται ως περισσότερο συναλλακτικές ηγέτιδες. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με μια μετα-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την εξέταση της συσχέτισης του φύλου του/της ηγέτη/-ιδας με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία (Eagly, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003), όπου διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ηγέτιδες τείνουν να υιοθετούν συχνότερα από τους άνδρες το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ενώ οι άνδρες το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Αναφορικά με την κατανομημένη ηγεσία, στην παρούσα έρευνα δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας, παρόλο που στην μετα-ανάλυση των Eagly και Johnson (1990) εξήχθη το συμπέρασμα πως οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν περισσότερο συμμετοχικά στυλ ηγεσίας. Η ασυμφωνία αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η μελέτη των Eagly και Johnson είναι αρκετά παλαιότερη, ενώ με την πάροδο του χρόνου τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων τείνουν να μειώνονται, το οποίο επηρεάζει και τη συμπεριφορά των δύο φύλων.

Η επίδραση της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή) βρέθηκε ότι επηρεάζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και, πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτική και ημιαστική περιοχή είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε αστική περιοχή. Η διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζεται με ενδογενείς παράγοντες δεν εμφάνισε διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των διαφορετικών περιοχών των σχολείων, ενώ στις διαστάσεις «γενική επαγγελματική ικανοποίηση» (η οποία εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και τις συνθήκες εργασίας) και «επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες» (μισθό, ευκαιρίες ανέλιξης, ικανότητες προϊσταμένου, συμπεριφορά προϊσταμένου, αναγνώριση εργασίας) παρατηρήθηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Όσον αφορά τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, αυτά είναι αντικρουόμενα, καθώς υπάρχουν έρευνες που είναι σε ομοφωνία με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας (Bogler, 2001· Νταφούλη, 2009), ενώ κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν το αντίθετο, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών (Haughey & Murphy, 1984· Ruhl-Smith, 1991). Είναι λογικό όταν ο αριθμός των μελών του σχολείου είναι μικρός, όπως συμβαίνει συνήθως στα σχολεία αγροτικών περιοχών, η διδασκαλία των μαθητών είναι περισσότερο αποτελεσματική και οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου να είναι πιο στενές, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται συνοχή και οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Με βάση το σκεπτικό αυτό, θα ήταν αναμενόμενο να παρατηρηθεί μια μεγαλύτερου βαθμού αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Εντούτοις, ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών κατέληξε σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, παρόλο που τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζονται και ως προς τη διάσταση της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία εξετάζει, μεταξύ των άλλων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων.

Τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές είναι πιθανό να οφείλονται στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που φάνηκε να υιοθετούν οι διευθυντές/-τριες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της κατανεμημένης ηγεσίας υιοθετούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις σχολικούς/-ές ηγέτες/-ιδες αγροτικών και ημιαστικών περιοχών. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εύλογο, εφόσον οι συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας είναι δυνατό να ασκηθούν ευκολότερα σε ένα μικρότερο αριθμό ατόμων όπου οι σχέσεις των μελών είναι πιο στενές, ενώ σε έναν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων επικρατεί μια γενικότερη αποπροσωποποίηση (Νταφούλη, 2009).

Η εξέταση της επίδρασης της ηλικίας και της προϋπηρεσίας στις μεταβλητές της έρευνας έδειξε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σε καμία μεταβλητή. Όσον αφορά την ηλικία, αυτή φάνηκε ότι δεν επηρεάζει την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει και, σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, διαπιστώθηκε πως εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με τη διάσταση «επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες». Το εύρημα αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με το γεγονός ότι, όπως υποστηρίζουν οι Pines και Aronson (1988), οι νέοι εκπαιδευτικοί, στο ξεκίνημα της καριέρας τους, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη των στόχων που θέτουν εξ αρχής, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα μια σειρά από αγχογόνους παράγοντες λόγω του ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με το επάγγελμα. Η αδυναμία τους να επιτύχουν τους στόχους αυτούς έχει αντίκτυπο στα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Τα προϋπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα, γενικά, δείχνουν θετική συσχέτιση της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση (Βολιώτη, 2007· Bishay, 1996· Οικονόμου, 2014), η οποία ενδεχομένως οφείλεται στην εξοικείωση με τη φύση της εργασίας, αλλά και με τους συναδέλφους (Βολιώτη, 2007).

Η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-τριών έδειξε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με την εμφάνιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνολικά, με τη διάστασή της «εμπνευσμένη παρόθηση», καθώς και με τη διάσταση της

συναλλακτικής ηγεσίας «έκτακτη ανταμοιβή». Σε προηγούμενες μελέτες δεν έχει διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία των ευρημάτων αυτών θα μπορούσε να είναι η μεγαλύτερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους/τις διευθυντές/-τριές τους ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις συμπεριφορές των διευθυντών/-τριών τους που τους/τις χαρακτηρίζουν ως ηγέτες/-ιδες και που αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι, αν και η τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι ως προς όλες τις μελετώμενες μεταβλητές σχεδόν θετική, η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των παρεχόμενων συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σημασία της συμπεριφοράς του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ως προς τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του σχολείου, καθώς και για την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και επαρκής επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης σχετικά με τη σημασία της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων τους στη διαμόρφωση του κλίματος που περιβάλλει ολόκληρο το σχολείο, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ψυχική κατάσταση των μελών του.

Επιπλέον, δεδομένης της σημασίας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, προτείνεται η εφαρμογή διαφόρων μεθόδων που θα αποσκοπούν στη διαρκή ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών από διάφορους φορείς (πολιτεία, σχολικούς ηγέτες, κ.λπ.), καθώς και η μέριμνα για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, στηριζόμενη στις εξατομικευμένες ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και, συνεπώς, την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό θα δομείται μια εκπαιδευτική πολιτική που σκοπό έχει την προσέλκυση και εξασφάλιση προσωπικού με υψηλά κίνητρα και ικανότητες (Cockbum & Haydn, 2004 στο Σταυρόπουλος, 2007).

Τέλος, αξίζει να δοθεί έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης ενός κλίματος συνοχής και φροντίδας μεταξύ των μελών του σχολείου στη διαμόρφωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών. Ως προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία της διαμόρφωσης ενός τέτοιου σχολικού κλίματος και η κατάρτισή τους σε δεξιότητες που συμβάλλουν ως προς αυτό (π.χ. εκπαίδευση σε δεξιότητες συμβουλευτικής και στήριξης). Τέτοιου είδους δράσεις θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην αύξηση της επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διότι, όπως διαπιστώθηκε, η ανάπτυξη ενός σχολείου που ‘νοιάζεται και φροντίζει’ συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα μας. Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω διερεύνηση και με αφετηρία αυτά, προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν είναι οι εξής:

1. Προσέγγιση του θέματος με ποιοτικές μεθόδους όπου θα επιχειρείται περαιτέρω διερεύνηση συγκεκριμένων συμπεριφορών του/της διευθυντή/-τριας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σχολείου που ‘νοιάζεται και φροντίζει’ και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.
2. Η εξέταση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους/τις διευθυντές/-τριες, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια ενός κλίματος φροντίδας στο σχολείο.
3. Η εφαρμογή παρεμβάσεων για την ανάπτυξη ενός σχολείου που ‘νοιάζεται και φροντίζει’ όχι μόνο στοχεύοντας στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά εμπλέκοντας και στοχεύοντας σε εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές/-τριες και όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Αποστολάκης, Δ. Ι. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Βασιλείου, Π. Σ. (2006). Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Στα *Πρακτικά του 1^{ου} εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ανακτήθηκε από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf
- Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Bone, T. R. (1981). Ο διευθυντής του μέλλοντος (Α. Γιαννακίδη, μετάφ). *Νέα Παιδεία*, 16, 32-44.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο - Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 423-436). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/3.%20Kefalaio%203%20Ekpaideftiki%20apo%20telesmatikotita/3.2.%20M.%20Georgiou%20&%20M.%20%20Iliofotou-Menon.pdf
- Γιάγκου, Γ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε.

- Φτιάκα, Λ. Συμεού & Ι. Ηλία (Επιμ.), *Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία – Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpedeftiki_igesia/Yiagkou&Theofilides.pdf
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Στο Ε. Καραϊσκού κ.ά. (Επιμ.), *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα, καινοτομία και οικονομία. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δερμιτζάκης, Μ. Δ. & Ιωαννίδη Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού: Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Τμητικός Τόμος καθηγητή Λουκά Σπάρου* (σσ. 329-339). Ανακτήθηκε από http://benl.primedu.uoa.gr/database1/sygxronos_rolos_ekpaideftikou.pdf
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Ε. Θεοχαράκη, Μετάφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- EACEA/Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.../documents/thematic_reports/094EL.pdf
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

- Ζέρβα, Κ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 11(1), 41-54.
- Goleman D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μετάφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Β. Βασσαρά, Μετάφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία (Μέρος 1ο: Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – ηγεσία)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεφαλίδου, Φ. (2015). *Η ενδυνάμωση-παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κολοβού, Σ. (2016). *Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Οι απόψεις του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κομματίδου, Ε. (2012). *Ο ρόλος της ηγεσίας στο σχολείο* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). ΑΣΠΑΙΤΕ Σαπών, Σάπες.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κουτόβα, Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Κρίβας, Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντινίδης, Χ. (2015). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Η σχολική διαπαιδαγώγηση σε περιθωριακό ρόλο. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007 (σσ. 25-29). Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48.pdf>
- Λαμπάκη, Ο. (χ.χ.). *Ποιος είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μπροστά στις σημερινές προκλήσεις και στο νέο περιβάλλον μάθησης;* Ανακτήθηκε από http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/lampaki_oly.pdf
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2014). Ορισμός και θεωρητική θεμελίωση της συμβουλευτικής ομηλίκων. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (Επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση* (σσ. 31-58). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλλιάρια, Κ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Maslow, A. H. (1995). *Ψυχολογία της ύπαρξης* (Σ. Ανδρεοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Δίοδος.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κουριακίδη.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. Κ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, μετάφ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδα, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: Ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 87-103.
- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Παυλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2000). *Αγωγή Υγείας: Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών* (Τόμ. Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πετρόπουλος, Φ. (2014). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο τους και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει;* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ταυτότητα του Διευθυντή την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Rohrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (Κ. Δεληκωσταντής, μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής, 4*, 43-56.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: Η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σώκου, Κ. (1994). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας: Πρότυπο πρόγραμμα «αλκοόλ και ατύχημα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 3*(1), 80-100.
- Ταλιαδώρου, Ν. (2007). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τερζούδη, Ε. (2008). *Συνοχή της ομάδας, συναίσθημα στην εργασία και επαγγελματική εξουθένωση: Σύγκριση εκπαιδευτικού με τον ιδιωτικό τομέα* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσαούσης, Γ. Δ. (1983). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαραβαίος.
- Τσιλίκας, Χ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2014). Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής τάξης: Σχέσεις και διαμόρφωση συμπεριφοράς. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/fra_gkiadaki.pdf
- Χατζηϊωαννίδης, Γ. (2010). *Συλλογική άσκηση διοίκησης σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 201-210). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Χατζηχρήστου, Χ. Λαμπροπούλου, Α., Αδαμοπούλου, Ε., (2014). *Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών - Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ανακτήθηκε από [http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20\(2\).pdf](http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20(2).pdf)

Ξενογλώσση

- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education*, 33(5), 1-16.
- Bailey, S. S. (1988). *The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers* (Unpublished doctoral dissertation). West Virginia University, Morgantown.
- Ballard, R. L. (2008). *Principals' leadership style and school climate as perceived by teachers in African-American Christian schools in the Baltimore -Washington, D.C. metropolitan area* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics* 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. & Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership at the world class level. *Journal of Management*, 13, 7-19.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beck, L. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession: Critical issues in educational leadership series*. New York, NY: Teachers College Press.
- Benson, P. R. & Karlof, K. L. (2009). Anger, Stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 350-362.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Blase, J. & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.
- Bobbitt, S. A., Leich, M. C., Whitener, S. D. & Lynch, H. F. (1994). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Follow-up Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 94-337.
- Boe, E., & Gilford, D. (1992). *Teacher supply, demand and quality*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boxx, W.R. (1991). Organizational values and value congruency and their impact on satisfaction, commitment and cohesion: An empirical examination within the public sector. *Public Personnel Management*, 20(1), 195-205.
- Brunner, C. C. (2000). Unsettled moments in settled discourse: Women superintendents' experiences of inequality. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 76-116.

- Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(4), 32-44.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in Organizations*. London: Sage.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (1978a). Transactional and transforming leadership. In J. T. Wren (Ed.), *The leader's companion: Insights on leadership through the ages* (pp. 100-101). New York, NY: The Free Press.
- Butts, J. K. (2005). *Integration of social and emotional learning in middle schools and its relationship to adequate yearly progress: Perceptions of administrators, teachers, parents, and students* (Doctoral dissertation). Purdue University, Purdue Mall, West Lafayette.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Chiva, R. & Alegre, J. (2008) Emotional intelligence and job satisfaction: The role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37(6), 680-701.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia, Missouri.
- Cohen, S., Underwood, L., G. & Gottlieb, B. H. (2000). *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists*. New York: Oxford University Press.

- 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), 1189-1204.
- Cowie, H. & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International, 21*(1), 79-95.
- Cowie, H. & Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 177-192). New York, NY: Routledge.
- Cushman, K. (2003). *Fires in the bathroom: Advice for teachers from high school students*. New York: The New Press.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership, 57*(7), 56-59.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.
- Dewey, J. (1958). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Diaz-Saenz, H. R. (2003). *How leaders influence cohesive and productive teams in organizations* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin, TX.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal, 45*(4), 735-744.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin, 129*(4), 569-591.
- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 108*(2), 233-256.
- Eliophotou Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 52*(4), 509-528.

- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
- Ellerbrock, C. R. & Kiefer, S. M. (2010). Creating a Ninth-Grade Community of Care. *The Journal of Educational Research*, 103, 393-406.
- Falokun, S. O. (2016). *Educational leadership style and teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 239-255). London: Falmer Press.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Fisher, A. T., Sonn, C. C. & Bishop, B. J. (2002). *Psychological Sense of Community: Research, Applications, and Implications*. New York, NY: Plenum Publishers.
- Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409-425.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York, NY: Harper & Row.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. New York, NY: Harper Perennial.
- Gligorovic, B., Terek, E., Glusac, D., Sajfert, Z. & Adamovic, Z. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness*, 4(2), 94-100.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 73, 21-43.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.

- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1993). *Behaviour in organisations: Understanding and managing the human side of work*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grille, A. & Kauffeld, S. (2015). Development and preliminary validation of the Shared Professional Leadership Inventory for Teams (SPLIT). *Psychology*, 6, 75-92.
- Gronn, P. & Hamilton, A. (2004). A bit more life in leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Gunter, M. B., Shopfner, R., Croom, K., Endel, M. K. D., & Roberts, K. (2008). *The effects of a distributed leadership preparation program on the practice of school leadership teams*. Retrieved from https://admissions.atu.edu/research/ProfessionalDevelopmentGrants/07-08/Gunter_-_Final_Report_-_Distributed_Leadership_Program.pdf
- Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2006). Social comparison and burnout: The role of relative burnout and received social support. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(3), 259-278.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A. & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.
- Haughey, M. L. & Murphy, P. J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life? *Education*, 104(1), 56-66.
- Haynes, N. M. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education*, 65(3), 308-314.
- Heller, H. W., Rex, J. C., & Cline, M. P. (1992). Factors related to teacher job satisfaction and dissatisfaction. *ERS Spectrum*, 10(1), 20-24.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- 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.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133.
- Lee, V. E., Smith, J. B. & Cioci, M. (1993). Teachers and principals: Gender-related perceptions of leadership and power in secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153-180.
- Leithwood, A. K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., Silins, H., & Dart, B. (1992). *Transformational leadership and school restructuring*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, BC. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342126.pdf>
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309-399.
- Lewis, C., Watson, M., & Schaps, E. (2003). Building community in school. In M. J. Elias, Arnold, H., Hussey, C.S. (Ed.), *EQ+IQ = Best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 100-108). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lickona, T. (1993). Creating a moral community in the classroom. *Instructor*, 103(2), 69.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2003). *School as a Caring Community Profile-II: A Survey of Students, Staff, and Parents*. Retrieved from <https://www2.cortland.edu/dotAsset/289182.pdf>
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M.D. Dunnette (Ed.): *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2004). *Leadership: Theory, application, skill development*. Eagan, MN: Thomson-West.

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Maeroff, G. I. (1993). *Team building for school change: Equipping teachers for new roles*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mahmood, A., Nudrat, S., Asdaque, M. M., Nawaz, A. & Haider, N. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, 7(8), 203-208.
- Martin, J. (1995). *The schoolhome rethinking schools for changing families*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarley, T., Peters, M. & Decman, J. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- McClam, D. (2006). *The school as a caring community: An analysis of perceptions of teachers, students, and parents in three South Carolina school districts* (Doctoral dissertation). South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina.
- Menlo, A. & Poppleton, P. (1990). A five-country study of the work perceptions of secondary school teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany. *Comparative Education*, 26(2/3), 172-182.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate. *Educational Administrative Quarterly*, 45(5), 623-670.

- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviour in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-77.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
- Okpara, J. O., Squillace, M. & Erondy, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: A study of university teachers in the United States. *Women in Management Review*, 20(3), 177-190.
- Papanastasiou, C. & Papanastasiou, E. C. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 35-45.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY: The Free Press.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146.

- Ruhl-Smith, C. D. (1991). Teacher attitudes toward students: Implications for job satisfaction in a sample of elementary teachers from suburban schools. (Unpublished doctoral dissertation). Miami University, Oxford, OH.
- Sagnak, M. (2010). The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Educational Sciences, 10*(2), 1135-1152.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, 21*(2), 23-27.
- Sarason, S. B. *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education, 30*(2) 57-65.
- Sempene, M. E., Rieger, H. S. & Roodt, G. (2002). Job Satisfaction in Relation to Organisational Culture. *SA Journal of Industrial Psychology, 28*(2), 23-30
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research, 9*(2), 51-80.
- Shell, T. E. (2010). *Impact of student behavior on a school culture from the teacher's perspective* (Doctoral Dissertation). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook on educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Smith, G. (1993). *Public schools that work: Creating community*. New York, NY: Routledge.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia* (Doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro, Georgia.

- Smylie, M. A., Mayrowetz, D. Murphy, J. & Louis, K. S. (2007). Trust and the Development of Distributed Leadership. *Journal of School Leadership*, 17(4), 469-503.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. London: National Foundation for educational research.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York, NY: Free Press.
- Sung, C. L. (2007). *Relationship among supervisors' transformational and transactional leadership styles, and teachers' job satisfaction in Taiwan higher education* (Doctoral dissertation). Lynn University, Florida, USA.
- Sy, T., Tram, S. & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Thiruchelvi, A. & Supriya, M. V. (2009). Emotional intelligence and job satisfaction. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 5(2), 109-115.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7-37.
- Valde, G. A. (1999). Schools without souls: moral community and public school. *Tikkun*, 14(5), 47-51.
- Wahab, J. A. Fuad, C. F. M., Ismail, H. & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. *International Educational Studies*, 7(13), 40-48.

- Waldman, D.A., Ramirez, G.G., House, R.J., & Puranam, P. (2001). Does leadership matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.
- Wanous, J. P., & Lawer, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), 95-104.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental health. In J. Barling, K. Kelloway & M. Frone (Eds), *Handbook of Work Stress*. New York, NY: Sage.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Vol. 22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Weiss, H. M. & Beal, D. J. (2005). The effect of affect in organizational settings. *Research on Emotion in Organizations*, 1, 1-21.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Williams, E., Persaud, G. & Turner, T. (2007). Planning for principal evaluation: Effects on school climate and achievement. *Educational Planning*, 17(3), 1-11.
- Willower, D. J. (1965). Hypotheses on the school as a social system. *Educational Administration Quarterly*, 1, 42-51.
- Xiaofu, P. & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, με ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και καθοριστική για την εξέλιξή της.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ.

Ιωάννα Κονταλή

Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: <30 31-40 41-50 51+

ΣΕ ΤΙ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ: Γυμνάσιο Λύκειο

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 25+

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΤΩΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 25+

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Αστική Ημιαστική Αγροτική

ΦΥΛΟ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΣΑΣ: Άνδρας Γυναίκα

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις, ανάλογα με το κατά πόσο συμφωνείται με την κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1 **2** **3** **4** **5**
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ **ΛΙΓΟ** **ΜΕΤΡΙΑ** **ΠΟΛΥ** **ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**

Στο σχολείο όπου εργάζομαι...

1	Οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλο.	1 2 3 4 5
2	Οι μαθητές υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους ακόμα και αν τους θεωρούν διαφορετικούς.	1 2 3 4 5
3	Οι μαθητές προσπαθούν να παρηγορούν τους συμμαθητές τους που είναι στενοχωρημένοι.	1 2 3 4 5
4	Οι μαθητές συνεργάζονται καλά μεταξύ τους.	
5	Όταν οι μαθητές κάνουν κάτι κακό, προσπαθούν να επανορθώσουν.	1 2 3 4 5
6	Οι μαθητές συμπεριφέρονται με σεβασμό στο προσωπικό του σχολείου.	1 2 3 4 5
7	Οι μαθητές προσπαθούν να εντάξουν στην ομάδα τους καινούργιους συμμαθητές τους.	1 2 3 4 5
8	Οι μαθητές επιλύουν τις διαφορές τους χωρίς καυγάδες, προσβολές και απειλές.	1 2 3 4 5
9	Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς για κάτι που τους ενοχλεί.	1 2 3 4 5
10	Κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τρόπο που να υποδεικνύει στα παιδιά τις ηθικές αξίες που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο.	1 2 3 4 5
11	Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν επιπλέον έργο από αυτό που προβλέπεται σε μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια.	1 2 3 4 5
12	Το προσωπικό του σχολείου συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων.	
13	Μπορεί να βασίζεται κανείς στο προσωπικό μας για την ασφάλεια των μαθητών.	1 2 3 4 5
14	Το προσωπικό του σχολείου συμπεριφέρεται ο ένας στον άλλο με σεβασμό.	1 2 3 4 5
15	Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται στους γονείς των μαθητών με σεβασμό.	1 2 3 4 5
16	Το σχολείο μας δείχνει σεβασμό στις προσπάθειες του προσωπικού του.	
17	Το σχολείο μας νοιάζεται για το τι σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι γονείς.	1 2 3 4 5

18	Οι γονείς δείχνουν σεβασμό στους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
19	Οι γονείς δείχνουν να ενδιαφέρονται για την παιδεία που δέχονται τα παιδιά τους και για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο.	1 2 3 4 5

Στο σχολείο όπου εργάζομαι, οι συνάδελφοι ως ομάδα...

20	Μοιραζόμαστε ξεκάθαρα τα καθήκοντά μας.	1 2 3 4 5
21	Παρέχουμε ο ένας στον άλλο πληροφορίες σχετικά με τη δουλειά και τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της δουλειάς μας	1 2 3 4 5
22	Ελέγχουμε κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που θέσαμε εξ αρχής	1 2 3 4 5
23	Αφιερώνουμε επαρκή χρόνο για να λύσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί μας.	1 2 3 4 5
24	Αναγνωρίζουμε την καλή απόδοση κάποιου.	1 2 3 4 5
25	Προωθούμε τη συνοχή της ομάδας.	1 2 3 4 5
26	Υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο για τον αποτελεσματικό χειρισμό των συγκρούσεων.	1 2 3 4 5
27	Προσπαθούμε να μην απογοητεύουμε ο ένας τον άλλο.	1 2 3 4 5
28	Βοηθάμε ο ένας τον άλλο ώστε να κατανοούμε όλοι τις διαδικασίες στην ομάδα μας.	1 2 3 4 5
29	Μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας ώστε να μαθαίνουμε όλοι από αυτές.	1 2 3 4 5
30	Εμπνέουμε ιδέες ο ένας στον άλλο.	1 2 3 4 5
31	Αλληλοϋποστηρίζομαστε στην υλοποίηση των ιδεών μας.	1 2 3 4 5

Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθω από την εργασία μου ως προς...

32	Τη δυνατότητα να κάνω διαφορετικά πράγματα στη δουλειά μου;	1 2 3 4 5
33	Τη δυνατότητα να νιώθω ότι είμαι ένα σημαντικό μέλος της ομάδας;	1 2 3 4 5
34	Τη συμπεριφορά των ανώτερών μου απέναντί μου;	1 2 3 4 5
35	Την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου μου να παίρνει αποφάσεις;	1 2 3 4 5
36	Τη δυνατότητα να μπορώ να κάνω πράγματα στη δουλειά μου που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις αξίες μου;	1 2 3 4 5
37	Τη σταθερότητα που έχει η θέση εργασίας μου;	1 2 3 4 5
38	Την ευκαιρία να βοηθώ άλλους ανθρώπους;	1 2 3 4 5
39	Την ευκαιρία να αξιοποιώ τις ικανότητες και τα προσόντα μου;	1 2 3 4 5
40	Το μισθό σε σχέση με το φόρτο εργασίας μου;	1 2 3 4 5
41	Τις προοπτικές για επαγγελματική ανέλιξη;	1 2 3 4 5
42	Τα περιθώρια ελευθερίας να ενεργώ κατά την κρίση μου;	1 2 3 4 5
43	Τις ευκαιρίες να δοκιμάζω δικές μου μεθόδους;	1 2 3 4 5

44	Τις συνθήκες εργασίας;	1 2 3 4 5
45	Τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των συναδέλφων;	1 2 3 4 5
46	Την επιβράβευση που δέχομαι όταν επιτυγχάνω σε κάτι;	1 2 3 4 5
47	Την αίσθηση πληρότητας που αντλώ από την εργασία μου;	1 2 3 4 5

Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου...

48	Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	1 2 3 4 5
49	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες όταν επιλύει προβλήματα.	1 2 3 4 5
50	Με κάνει να αισθάνομαι υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1 2 3 4 5
51	Μας γνωστοποιεί με ακρίβεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	1 2 3 4 5
52	Παρεμβαίνει πάντα έγκαιρα όταν κάτι πάει στραβά.	1 2 3 4 5
53	Μιλάει με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	1 2 3 4 5
54	Τονίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός σκοπού και ενός οράματος για το μέλλον.	1 2 3 4 5
55	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	1 2 3 4 5
56	Κάνει ξεκάθαρο τι μπορεί να περιμένει να λάβει κανείς όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	1 2 3 4 5
57	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	1 2 3 4 5
58	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	1 2 3 4 5
59	Ενεργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου.	1 2 3 4 5
60	Επικεντρώνει την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1 2 3 4 5
61	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1 2 3 4 5
62	Επιδεικνύει δύναμη και αυτοπεποίθηση.	1 2 3 4 5
63	Μου εφιστά την προσοχή όταν αποτυγχάνω να επιτύχω το στόχο.	1 2 3 4 5
64	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	1 2 3 4 5
65	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1 2 3 4 5
66	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	1 2 3 4 5
67	Εκφράζει την πεποίθησή του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	1 2 3 4 5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

1. Σύγκριση, μεταξύ των δύο φύλων, του βαθμού στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Ανδρας	3,63	3,63	-0,180
	Γυναίκα	3,64	3,64	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Ανδρας	3,37	3,37	0,054
	Γυναίκα	3,37	3,37	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	Ανδρας	3,85	3,85	-0,631
	Γυναίκα	3,92	3,92	

2. Σύγκριση, μεταξύ των δύο φύλων, των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test
Επαγγελματική ικανοποίηση	Ανδρας	3,43	3,43	-0,264
	Γυναίκα	3,46	3,46	
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	Ανδρας	3,54	3,54	0,220
	Γυναίκα	3,51	3,51	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	Ανδρας	3,47	3,47	-0,810
	Γυναίκα	3,56	3,56	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	Ανδρας	3,28	3,28	-0,096
	Γυναίκα	3,29	3,29	

3. Σύγκριση, μεταξύ των δύο φύλων, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

	Φύλο	M.O.	T.A.	t-test
Κατανεμημένη ηγεσία	Άνδρας	3,60	3,60	-0,440
	Γυναίκα	3,65	3,65	
Έμφαση στο καθήκον	Άνδρας	3,56	3,56	-0,704
	Γυναίκα	3,66	3,66	
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	Άνδρας	3,60	3,60	-0,218
	Γυναίκα	3,64	3,64	
Έμφαση στην αλλαγή	Άνδρας	3,62	3,62	-0,416
	Γυναίκα	3,68	3,68	

4. Σύγκριση, μεταξύ των δύο φύλων, του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ιδα

	Φύλο	M.O.	T.A.	t-test
Μετασηματιστική ηγεσία	Άνδρας	3,67	3,67	0,825
	Γυναίκα	3,55	3,55	
Χαρισματικό στοιχείο	Άνδρας	3,76	3,76	0,563
	Γυναίκα	3,67	3,67	
Εμπνευσμένη παρώθηση	Άνδρας	3,79	3,79	0,886
	Γυναίκα	3,64	3,64	
Διανοητικά ερεθίσματα	Άνδρας	3,54	3,54	0,911
	Γυναίκα	3,40	3,40	
Εξατομικευμένη φροντίδα	Άνδρας	3,60	3,60	0,714
	Γυναίκα	3,49	3,49	
Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	3,66	3,66	1,363
	Γυναίκα	3,46	3,46	
Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	3,71	3,71	0,963
	Γυναίκα	3,56	3,56	
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	Άνδρας	3,61	3,61	1,630
	Γυναίκα	3,36	3,36	

5. Βαθμός στον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται σε σχέση με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας τους

Μεταβλητή	Φύλο διευθυντή/-τριας	M.O.	T.A.	t-test
Κατανεμημένη ηγεσία	Άνδρας	3,57	0,83	-1,710
	Γυναίκα	3,75	0,76	
Έμφαση στο καθήκον	Άνδρας	3,59	0,84	-1,189
	Γυναίκα	3,71	0,79	
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	Άνδρας	3,55	0,94	-1,649
	Γυναίκα	3,74	0,85	
Έμφαση στην αλλαγή	Άνδρας	3,59	0,90	-1,658
	Γυναίκα	3,78	0,84	

6. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο του/της διευθυντή/-τριας τους

Μεταβλητή	Φύλο διευθυντή/-τριας	M.O.	T.A.	t-test
Επαγγελματική ικανοποίηση	Άνδρας	3,38	0,72	-1,772
	Γυναίκα	3,55	0,64	
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	Άνδρας	3,43	0,88	-1,863
	Γυναίκα	3,64	0,85	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	Άνδρας	3,50	0,70	-1,132
	Γυναίκα	3,60	0,60	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	Άνδρας	3,21	0,82	-1,882
	Γυναίκα	3,39	0,63	

7. Σύγκριση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

Μεταβλητή	Βαθμίδα	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Γυμνάσιο	3,34	0,59	-0,325
	Λύκειο	3,38	0,62	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	Γυμνάσιο	4,00	0,55	1,514
	Λύκειο	3,85	0,66	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Γυμνάσιο	3,67	0,49	0,679
	Λύκειο	3,61	0,56	

8. Σύγκριση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησής τους

Μεταβλητή	Βαθμίδα	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test
Επαγγελματική ικανοποίηση	Γυμνάσιο	3,44	0,85	-0,975
	Λύκειο	3,58	0,87	
Γενική επαγγελματική ικανοποίηση	Γυμνάσιο	3,53	0,64	0,365
	Λύκειο	3,49	0,71	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες	Γυμνάσιο	3,25	0,69	-0,644
	Λύκειο	3,32	0,76	
Επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες	Γυμνάσιο	3,42	0,67	-0,307
	Λύκειο	3,45	0,72	

9. Σύγκριση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

Μεταβλητή	Βαθμίδα	M.O.	T.A.	t-test
Κατανεμημένη ηγεσία	Γυμνάσιο	3,63	0,86	0,277
	Λύκειο	3,59	0,82	
Έμφαση στο καθήκον	Γυμνάσιο	3,66	0,94	0,732
	Λύκειο	3,55	0,90	
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	Γυμνάσιο	3,64	0,91	0,036
	Λύκειο	3,64	0,87	
Έμφαση στην αλλαγή	Γυμνάσιο	3,63	0,84	0,377
	Λύκειο	3,58	0,80	

10. Σύγκριση, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αξιολογούν τον/την διευθυντή/-τρια τους ως μετασχηματιστικό/-η και συναλλακτικό/-η ηγέτη/-ίδα

Μεταβλητή	Βαθμίδα	M.O.	T.A.	t-test
Μετασχηματιστική ηγεσία	Γυμνάσιο	3,68	0,99	-0,669
	Λύκειο	3,77	0,83	
Χαρισματικό στοιχείο	Γυμνάσιο	3,63	0,97	-0,923
	Λύκειο	3,78	0,98	
Εμπνευσμένη παράθεση	Γυμνάσιο	3,47	0,95	-0,224
	Λύκειο	3,50	0,99	
Διανοητικά ερεθίσματα	Γυμνάσιο	3,51	1,00	-0,741
	Λύκειο	3,62	0,87	
Εξατομικευμένη φροντίδα	Γυμνάσιο	3,58	0,92	-0,539
	Λύκειο	3,65	0,87	
Συναλλακτική ηγεσία	Γυμνάσιο	3,59	0,99	-0,597
	Λύκειο	3,68	0,91	
Έκτακτη ανταμοιβή	Γυμνάσιο	3,26	0,94	-1,429
	Λύκειο	3,62	0,88	
Ενεργητική διεύθυνση εξαίρεσης	Γυμνάσιο	3,43	0,91	-1,585
	Λύκειο	3,65	0,86	

11. Σύγκριση, ανά περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, του βαθμού στον οποίο αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.	F
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	Αστική	3,63	0,52	0,181
	Ημιαστική	3,63	0,54	
	Αγροτική	3,68	0,57	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	Αστική	3,36	0,58	0,114
	Ημιαστική	3,36	0,60	
	Αγροτική	3,41	0,69	
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	Αστική	3,89	0,61	0,188
	Ημιαστική	3,90	0,68	
	Αγροτική	3,95	0,55	

12. Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει

	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Χρόνια προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει	0,040	0,022	-0,028
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά μαθητών	-0,001	-0,012	-0,063
Σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει – συμπεριφορά ενηλίκων	0,053	0,036	-0,011

13. Δείκτες συσχέτισης της ηλικίας και των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό στον οποίο αξιολογούν την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που εργάζονται

	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Χρόνια προϋπηρεσίας στο τωρινό σχολείο
Κατανεμημένη ηγεσία	0,065	0,028	0,070
Έμφαση στο καθήκον	0,102	0,086	0,113
Έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	0,065	0,000	0,031
Έμφαση στην αλλαγή	0,014	-0,009	0,061