

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η επίδραση του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Βασιλική Τασιά

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Βασίλειος Σταυρόπουλος
Διδάκτορας Οργάνωσης και
Διοίκησης της Εκπαίδευσης

ΒΟΛΟΣ 2019

Η Βασιλική Τασιά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επίδραση του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης» 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



Περίληψη

Η εξυπηρετική ηγεσία αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Iyer, 2013· Noland & Richards, 2015). Αποτελείται από επτά διαστάσεις: τη συναισθηματική υποστήριξη, τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, την αντιληπτική ικανότητα, την ενδυνάμωση των υφισταμένων, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, την προτεραιότητα στους υφισταμένους και την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008). Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο εξυπηρετικός διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνει δημοκρατικό πνεύμα και συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Türkmen & Gül, 2017). Έρευνες αποκαλύπτουν ότι η ηγεσία που εξυπηρετεί συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση (Alonderiene & Majauskaite, 2016), το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001), την αφοσίωση στο επάγγελμα (Bogler & Somech, 2004) και τον σχολικό οργανισμό (Lauture, Amewokunu, Lewis & Lawson-Body, 2012). Ωστόσο, η έλλειψη σχετικών ερευνών στην ειδική αγωγή αναδεικνύει την αναγκαιότητα μελέτης του θέματος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί, αν η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο και οι επιμέρους διαστάσεις αυτής επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την αφοσίωση στο σχολείο και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπλέον, μελετάται ο βαθμός διαφοροποίησης της έννοιας της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ του δείγματος. Αναφορικά με τη μέθοδο, η παρούσα μελέτη ανήκει στις ποσοτικές έρευνες, γι' αυτό επιλέχθηκε η συσχετιστική-προβλεπτική επισκόπηση με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν σε δημόσια ειδικά δημοτικά σχολεία όλης της Ελλάδας. Ακολουθήθηκε μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός και, πιο συγκεκριμένα, η δειγματοληψία – χιονοστιβάδα. Τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: η Κλίμακα Εξυπηρετικής Ηγεσίας (Liden et al., 2008), Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Brayfield & Rothe, 1951),

Αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999), Αφοσίωσης στο σχολείο (Mowday, Steers, & Porter, 1979) και Αφοσίωσης στο επάγγελμα (Hoff, 2000· Sjöberg & Sverke, 2000· Σταυρόπουλος, 2013). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο και οι επιμέρους διαστάσεις αυτής σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την αφοσίωση στο σχολείο και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία της χώρας. Από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, προέκυψε ότι η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή αποτέλεσε τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών ήταν ο κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αφοσίωσης στο επάγγελμα και το σχολείο. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι περισσότερες διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας προβλέπουν συνδυαστικά την αφοσίωση στο σχολείο. Τέλος, προτείνεται να γίνουν μελλοντικές έρευνες, οι οποίες να μελετούν τη σχέση της εξυπηρετικής ηγεσίας και των διαστάσεών της σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Λέξεις – Κλειδιά: Εξυπηρετική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Αυτο-αποτελεσματικότητα, Αφοσίωση στο επάγγελμα, Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.

Abstract

Servant Leadership is a leadership style that puts subordinates first (Iyer, 2013· Noland & Richards, 2015). It consists of seven dimensions: emotional healing, creating value for the community, conceptual skills, empowering, helping subordinates grow and succeed, putting subordinates first, behaving ethically (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008). Servant leader supports teachers, creates democratic spirit and cooperates with teachers in order to achieve educational goals (Türkmen & Gül, 2017). Studies reveal that servant leadership contributes to improving teachers' job satisfaction (Alonderiene & Majauskaite, 2016), self – efficacy (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001), professional commitment (Bogle & Somech, 2004) and organizational commitment (Lauture, Amewokunu, Lewis & Lawson-Body, 2012). However, the lack of relevant studies into special education highlights the necessity for further research. The purpose of this study is to examine, if servant leadership and its dimensions contribute to improving teachers' job satisfaction (Alonderiene & Majauskaite, 2016), self – efficacy (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001), professional commitment (Bogle & Somech, 2004) and organizational commitment (Lauture, Amewokunu, Lewis & Lawson-Body, 2012) that work at special primary schools. Additionally, it is determined the degree of differentiation between servant leadership and servant leadership dimensions based on demographic and professional profile of the sample. This quantitative study is a correlational - predictive one based on self-filled questionnaire with close-ended questions. The sample of the study consisted of 130 teachers that work at public special education primary schools in different areas in Greece. Convenience, non-random sampling method was used and specifically, snowballing one. Research tools, which were used, consisted of: Servant Leadership Scale (Liden et al., 2008), Teachers' Job Satisfaction Scale (Brayfield & Rothe, 1951), Teachers' Self – Efficacy Scale (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999), Organizational Commitment Scale (Mowday, Steers, & Porter, 1979) and Professional Commitment Scale (Hoff, 2000· Sjöberg & Sverke, 2000· Stavropoulos, 2013). Findings of this study showed statistically significant correlation between servant leadership as a whole measure as well as its dimensions and teachers' job satisfaction, self – efficacy, professional

commitment and organizational commitment in special education primary schools in Greece. Stepwise multiple regression analysis showed that principal's ethical behavior was the strongest predictive factor of teachers' job satisfaction and helping subordinates grow and succeed was the strongest predictive factor of teachers' self – efficacy, job commitment and organizational commitment. Moreover, the majority of servant leadership dimensions predict special teachers' organizational commitment. Finally, future studies may focus on servant leadership and its dimensions contribution to improving special teachers' job satisfaction, self – efficacy, professional commitment and organizational commitment, in a random sample of teachers serving in special and mainstream settings.

Key – Words: Servant Leadership, Self – Efficacy, Professional Commitment, Professional, Organizational Commitment, Special Teachers.

Ευχαριστίες

Εν πρώτοις, θα επιθυμούσα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή, τον κ. Σταυρόπουλο Βασίλειο, Διδάκτορα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, ο οποίος με την επιστημονική καθοδήγηση και τη στήριξη του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	σελ. iii
Κεφάλαιο 1^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.1
1.1 Αναγκαιότητα και Σκοπός της Έρευνας	σελ.2
1.2 Δομή της Εργασίας	σελ.3
Κεφάλαιο 2^ο	σελ.5
2.1 Η Έννοια της Ηγεσίας	σελ.5
2.1.1 Η Ηγεσία στον χώρο της Εκπαίδευσης	σελ.5
2.2 Η έννοια της Εξυπηρετικής Ηγεσίας	σελ.6

2.2.1 Τα Χαρακτηριστικά του Εξυπηρετικού Ηγέτη – Οι Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας	σελ.9
2.2.2 Εξυπηρετική Ηγεσία και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον	σελ.12
2.3 Η Υποστηρικτική Ηγεσία	σελ.14
2.4 Ειδική Αγωγή και Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	σελ.15
2.5 Η έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης	σελ.16
2.5.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση και σχολικό περιβάλλον	σελ.17
2.6 Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας	σελ.20
2.6.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα και σχολικό περιβάλλον	σελ.21
2.7 Η έννοια της Αφοσίωσης στο Επάγγελμα	σελ.23
2.7.1 Αφοσίωση στο επάγγελμα και σχολικό περιβάλλον	σελ.23
2.8 Η έννοια της Αφοσίωσης στον Οργανισμό	σελ.25

2.8.1 Αφοσίωση στον Σχολικό Οργανισμό	σελ.26
2.9 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση	σελ.27
2.10 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αυτο-αποτελεσματικότητα	σελ.32
2.11 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στο Επάγγελμα	σελ.33
2.12 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό	σελ.34
Κεφάλαιο 3^ο - Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικοί Στόχοι	σελ.39
Κεφάλαιο 4^ο – Μέθοδος της Έρευνας	σελ.40
4.1 Ερευνητική Στρατηγική	σελ.40
4.2. Δείγμα	σελ.40

4.3 Διαδικασία	σελ.43
-----------------------	--------

4.4.Εργαλεία	σελ.44
---------------------	--------

4.5 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	σελ.45
---	--------

Κεφάλαιο 5^ο – Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	σελ.46
--	--------

5.1 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με το Δημογραφικό και το Επαγγελματικό Προφίλ των εκπαιδευτικών	σελ.46
--	--------

5.1.1 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με το Φύλο των εκπαιδευτικών	σελ.46
---	--------

5.1.2 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Ηλικία	σελ.47
--	--------

5.1.3 Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Ειδικότητα/Κλάδο των εκπαιδευτικών	σελ.48
--	--------

5.1.4 Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Οικογενειακή Κατάσταση των εκπαιδευτικών	σελ.48
--	--------

5.1.5 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με τον Αριθμό των Παιδιών στην Οικογένεια	σελ.50
5.1.6 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις αυτής σε σχέση με την Περιοχή του Σχολείου	σελ.51
5.1.7 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με το Μέγεθος του Σχολείου	σελ.52
5.1.8 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	σελ.52
5.1.9 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Προϋπηρεσία στο Σχολείο	σελ.53
5.1.10 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με τη Σχέση Εργασίας	σελ.54
5.1.11 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την κατοχή Διδακτορικού διπλώματος	σελ.55
5.1.12 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος	σελ.56

5.1.13 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την κατοχή Δεύτερου Μεταπτυχιακού διπλώματος	σελ.57
5.1.14 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την κατοχή Δεύτερου Πτυχίου	σελ.58
5.1.15 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με τη φοίτηση σε Διδασκαλείο	σελ.59
5.1.16 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ	σελ.60
5.1.17 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις αυτής σε σχέση με την προηγούμενη Εμπειρία σε θέση Διευθυντή σχολείου	σελ.61
5.2 Συσχετίσεις Μεταβλητών	σελ.63
5.3 Αναλύσεις Παλινδρόμησης	σελ.65
5.3.1 Προβλεψιμότητα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας	σελ.65
5.3.2 Προβλεψιμότητα της Αυτο-αποτελεσματικότητας από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας	σελ.66

5.3.3 Προβλεψιμότητα της Αφοσίωσης στο Επάγγελμα από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

.....σελ.67

5.3.4 Προβλεψιμότητα της Αφοσίωσης στο Σχολείο από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

.....σελ.68

Κεφάλαιο 6^ο – Συζήτηση

.....σελ.71

6.1 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση

.....σελ.71

6.2 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αυτο-αποτελεσματικότητα

.....σελ.74

6.3 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στο Επάγγελμα

.....σελ.75

6.4 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στο Σχολείο

.....σελ.76

6.5 Εξυπηρετική Ηγεσία - Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Δημογραφικό/ Επαγγελματικό Προφίλ

.....σελ. 78

6.6 Συμπεράσματα	σελ.80
6.7 Περιορισμοί της έρευνας	σελ.83
Κεφάλαιο 7^ο - Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	σελ. 84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	σελ.85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ.116

Κεφάλαιο 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία ορίζεται ως το σύνολο των οργανωτικών κινήτρων του διευθυντή, που στοχεύει στη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Ιδιαίτερα, απαιτητικός είναι ο ρόλος του διευθυντή σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης λόγω της δυσκολίας του πλαισίου, αλλά και της συνεχούς προσπάθειάς του να υποστηρίζει και να προσφέρει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αυξημένα τα ποσοστά αποχώρησης από το επάγγελμα και το σχολείο (Billingsley, 2005· Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001). Ο υποστηρικτικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός και με την υλική και ηθική στήριξη, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συνεισφέρει στην αύξηση του θετικού συναισθήματος, που απορρέει από το επάγγελμά τους (Billingsley, Gersten, Gillman, & Morvant, 1995· Thornton, Peltier, & Medina, 2007). Μία νέα μορφή ηγεσίας, που διαθέτει κοινή βάση με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας και έχει μελετηθεί η συμβολή της σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, όπως οι πρόσφυγες (Norman, 2018), είναι η εξυπηρετική ηγεσία, η οποία θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στον χώρο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον ορισμό του Greenleaf (1977, όπ. αναφ. στο Iyer, 2013), «ο εξυπηρετικός ηγέτης είναι υπηρέτης πρώτα», τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, η «εξυπηρέτηση», που αποτελεί το βασικό ζητούμενο στην ειδική αγωγή, λόγω της πληθώρας των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, το εξυπηρετικό στυλ ηγεσίας τοποθετεί τον εκπαιδευτικό – υφιστάμενο στην κορυφή, ενώ οι ανάγκες του διευθυντή – ηγέτη θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας (Noland & Richards, 2015· Russell & Stone, 2002· Stone & Patterson, 2005· Stone, Russell, & Patterson, 2004). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία που εξυπηρετεί μπορεί να επιφέρει θετικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, καθώς μελέτες στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι ο εξυπηρετικός διευθυντής και τα χαρακτηριστικά του – η συναισθηματική υποστήριξη, η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, η αντιληπτική ικανότητα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς και η ηθική συμπεριφορά- συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Barbuto &

Wheeler, 2006), την αυτο-αποτελεσματικότητα (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001), την αφοσίωση στο επάγγελμα (Bogler & Nir, 2015) και το σχολείο (Hasan & Subhani, 2011).

1.1 Αναγκαιότητα και Σκοπός της έρευνας

Η φύση του εξυπηρετικού ηγέτη/διευθυντή να θεωρεί προτεραιότητά του τις ανάγκες των υφισταμένων/εκπαιδευτικών (Iyer, 2013) και η θετική συνεισφορά του σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού (Norman, 2018), τονίζουν τη σημαντικότητα της μελέτης της συμβολής του υπηρετικού διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Υπάρχουν λίγες έρευνες, που επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ του εξυπηρετικού διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Gersten et al., 2001), καθώς και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό (Hasan & Subhani, 2011), ενώ ελάχιστες είναι οι μελέτες, που αφορούν στη σχέση του εξυπηρετικού διευθυντή με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Brouwers et al., 2001), όπως επίσης και με την αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir, 2015) αντίστοιχα και έχουν μελετηθεί αποκλειστικά σε χώρες του εξωτερικού. Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν περιορισμένες έρευνες, που συσχετίζουν την εξυπηρετική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις αυτής με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γεωργολόπουλος, 2017· Μπαντούνα, 2011· Πάτσης, 2016) και αναφέρουν θετικά αποτελέσματα. Εφόσον εξαντλήθηκε η βιβλιογραφία, που αφορά στη μελέτη της σχέσης της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεών της με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο και δε βρέθηκαν έρευνες στον τομέα της ειδικής αγωγής, μελετήθηκε η υποστηρικτική ηγεσία (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000· Gersten et al., 2001), ως συγγενής έννοια του εξυπηρετικού στυλ. Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών έδειξαν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής (Brownell & Pajares, 1996· Rosenholtz, 1989), Ως εκ τούτου, κρίνεται

ιδιαίτερη σημαντική η μελέτη του θέματος, ώστε να αναδειχθούν νέα και πρωτότυπα αποτελέσματα.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η επίδραση του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετάται η επίδραση των διαστάσεων του εξυπηρετικού διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός διαφοροποίησης της έννοιας της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ του δείγματος.

1.2 Δομή της εργασίας

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποτελεί την εισαγωγή και περιλαμβάνει την αναγκαιότητα και τον σκοπό της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο δομούνται οι έννοιες της ηγεσίας και της εξυπηρετικής ηγεσίας, καθώς και η σύνδεσή τους με τον χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, παρουσιάζονται οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας και η έννοια του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στην ειδική αγωγή και το προφίλ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής. Περιγράφονται οι έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της αφοσίωσης στο επάγγελμα και το σχολείο, καθώς και η παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά στην ανασκόπηση ερευνών για τη σχέση της εξυπηρετικής και της υποστηρικτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, η διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα αποτελέσματα που

προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία και την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι προτάσεις για την αξιοποίηση της παρούσας μελέτης στη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Τέλος, παρατίθενται η ελληνική και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιείται και τα παραρτήματα με τους στατιστικούς πίνακες και το ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Η έννοια της Ηγεσίας

Η ηγεσία (leadership) είναι μία πολύπλοκη έννοια (Ζαβλανός, 1997), που δίνει έμφαση στους ανθρώπους (Μπουραντάς, 2005). Ορίζεται ως «η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν, αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί» (Χυτήρης, 2001, σ. 239). Αποτελεί διαδικασία μέσω της οποίας οι ηγέτες επηρεάζουν τους υφισταμένους και δεσμεύονται να προβούν σε σπουδαίες αλλαγές (Goleman, 2000), επιτυγχάνοντας τον επιθυμητό στόχο του οργανισμού (DeSpain, 2000· Kotter, 2001· Laub, 2004· Σαϊτης, 2005). Ο Bohn (2002) επισημαίνει ότι η ηγεσία αποτελεί το μέσο, προκειμένου να δημιουργηθεί και να υλοποιηθεί το όραμα της βελτίωσης του οργανισμού, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των υφισταμένων. Ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση, κινητοποιώντας και άλλα άτομα, ώστε να γίνουν συνεργάτες του στην προσπάθεια αλλαγής (Laub, 2004· Μιχιώτης & Καμπούρης, 2007). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης έχει την ικανότητα να επηρεάζει τους υφισταμένους του, να τους παραχωρεί εξουσία και να τους παρέχει κλίμα εμπιστοσύνης, καθώς η ηγεσία είναι μία διαπροσωπική σχέση που μαθαίνεται (Χυτήρης, 2001). Η παραδοσιακή μορφή ηγεσίας προωθεί την άποψη ότι οι ηγέτες έχουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και είναι υπεύθυνοι για τους υφισταμένους τους (Senge, 1995), ενώ η νέα προοπτική της ηγεσίας θεωρεί τον ηγέτη σχεδιαστή και διαχειριστή. Η Fullan (2002) εύστοχα επισημαίνει ότι κάθε είδους οργανισμός μπορεί να ανθίσει και να εξελιχθεί, αλλά για περιορισμένο χρονικό διάστημα, εφόσον βασίζεται αποκλειστικά στις ενέργειες και την εξουσία του ηγέτη και δε λαμβάνονται υπόψη οι υφιστάμενοι.

2.1.1 Η Ηγεσία στον χώρο της Εκπαίδευσης

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία ορίζεται ως το σύνολο των οργανωτικών κινήτρων του διευθυντή και η προσπάθεια δημιουργίας ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Αποτελεί μία διαδικασία αλλαγής και συμβάλλει στην υιοθέτηση καινοτομιών από

τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Πασιαρδής, 2004), με αποτέλεσμα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Leithwood, Begley, & Cousins, 1990), την αλλαγή του σχολικού κλίματος (Von Fischer & De Jong, 2017) και την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013· Kythreotis, Pashiardis & Kyriakidis, 2010). Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού διακρίνεται από πολλαπλούς ρόλους και οφείλει να «αναγνωρίζει, να προωθεί την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών από τους εκπαιδευτικούς και να εγγυάται την εφαρμογή τους κατά τη σχολική διαδικασία» (Παπακωνστανίνου, 2007, σ. 231). Ο αποτελεσματικός διευθυντής προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και διακρίνεται από την ικανότητα να επιλύει διαφορές μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Cavanagh & Dellar, 1997· Dragon-Severson & Pinto, 2006· Pashiardis & Johansson, 2016· Σαΐτης, 2005). Οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής μεθόδου τους (Cavanagh & Dellar, 1997).

Ο ρόλος του διευθυντή σε δομές ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα απαιτητικός (Thornton et al., 2007), με αποτέλεσμα να δαπανά μεγάλο μέρος του χρόνου του σε θέματα που πολλές φορές δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων του (Stevenson-Jacobson & Hilton, 2006). Επιπλέον, η ανεπαρκής υποστήριξη του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συνδέεται με τη συχνή αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα και από την έλλειψη υψηλής ποιότητας διδασκαλίας στους μαθητές με αναπηρίες (Billingsley, 2005· Gersten et al., 2001).

2.2 Η έννοια της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Μία μορφή ηγεσίας αποτελεί η ηγεσία που υπηρετεί, η οποία έχει λάβει αυξημένη προσοχή και αναγνώριση τα τελευταία έτη (Dennis, 2004· Dingman & Stone, 2006· Drury, 2004· Laub, 1999· Irving & Longbotham, 2007· Mears, 2004· Parolini, 2007· Patterson, 2003· Russell & Stone, 2002· Stone & Patterson, 2005· Wong & Davey, 2007). Η έννοια της εξυπηρετικής ηγεσίας βασίζεται στις χριστιανικές αξίες και τα πρόσωπα που θυσίασαν το ατομικό συμφέρον τους προς όφελος των άλλων (Hayden, 2011· Heskett, 2013· Wong & Davey, 2007). Εισήχθη για πρώτη φορά το 1977 από τον Robert Greenleaf (όπ. αναφ. στο Iyer, 2013, σ. 101), ο οποίος δήλωσε πως «ο μεγάλος ηγέτης είναι υπηρέτης πρώτα». Σύμφωνα με το

συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, οι ανάγκες των υφισταμένων τοποθετούνται πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Noland & Richards, 2015). Στην κορυφή βρίσκονται οι υφιστάμενοι σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχήμα ηγεσίας, στο οποίο ο ηγέτης είναι στο επίκεντρο (Iyer, 2013). Ως εκ τούτου, ο υπηρετικός ηγέτης αναγνωρίζει την εξουσία του, αλλά επιλέγει να τη χρησιμοποιήσει, προκειμένου να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα των υφισταμένων του περισσότερο από τα προσωπικά του (Bass, 2000· Greenleaf, 1977, όπ. αναφ. στο Cerit, 2009· Laub, 1999, 2004· Russell & Stone, 2002· Stone & Patterson, 2005· Stone, Russell, & Patterson, 2004). Σύμφωνα με τον Crippen (2005), η εξυπηρετική ηγεσία «αποτελεί έναν μετασχηματιστικό και δημοκρατικό τύπο ηγεσίας» (σ. 1), που προωθεί την ανάπτυξη και την αυτονομία των εργαζομένων (Bass, 2000), εστιάζοντας στις ανθρώπινες ανάγκες, που θεωρούνται κορυφαία προτεραιότητα (Balay, Kaya, & Gezdoğan, 2014). Υποστηρίζει την αρχή της ίσης κατανομής των δικαιωμάτων και των εξουσιών σε όλους τους εργαζομένους, ως στρατηγική της διάρθρωσης του οργανισμού, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αφύπνιση, την εμπλοκή και την ανάπτυξή τους (Bass, 2000). Έχει χαρακτηριστεί, επίσης, ως «ανοιχτό στυλ» ηγεσίας, το οποίο απαιτεί ταπεινοφροσύνη και ακεραιότητα, καθώς τα πρόσωπα εναλλάσσονται στην ηγεσία με απώτερο στόχο το συμφέρον των εργαζομένων (Wong, 2007). Σύμφωνα με τον Senge (1995), η εξυπηρετική μορφή ηγεσίας δημιουργεί ένα νέο πρότυπο, το οποίο βασίζεται σε σχέσεις και στην παροχή υπηρεσιών προς τους υφισταμένους. Προωθεί την αξία και την ανάπτυξη των ανθρώπων ενός οργανισμού, την αίσθηση κοινότητας, την αυθεντικότητα, την κατανομή της εξουσίας και του κύρους (Laub, 1999), ενώ παράλληλα προωθεί την ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών από τους υφισταμένους (Stone & Patterson, 2005). Οι εξυπηρετικοί ηγέτες δεν αναλαμβάνουν την εξουσία, υποκινούμενοι από την επιθυμία τους να γίνουν ηγέτες, αλλά αναλαμβάνουν αυτή τη θέση ανταποκρινόμενοι στην ανάγκη επιτυχίας της ομάδας (Greenleaf, 1977, όπ. αναφ. στο Patterson, 2003). Οι Page και Wong (2000) σημειώνουν ότι ο ηγέτης που υπηρετεί θεωρεί τον εαυτό του ως διαχειριστή που υποστηρίζει τους υφισταμένους του, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Σύμφωνα με τους Page, Wong (2000) και τον Ehrhart (2004), ο συγκεκριμένος ηγέτης συμβάλλει στην ανάπτυξη των υφισταμένων, ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του οργανισμού. Ως εκ τούτου, ο Drucker (2000) περιγράφει τον εξυπηρετικό ηγέτη ως ένα άτομο που αναλαμβάνει κινδύνους, εξυπηρετεί, υποστηρίζει και ακούει τους άλλους, καθιστώντας τον οργανισμό πιο λειτουργικό (Blanchard, 2007). Σύμφωνα με τον

Yukl (2002) και τον Rowe (2003), ο εξυπηρετικός ηγέτης ακούει τους υφισταμένους του, τους επαινεί, τους υποστηρίζει και δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, ο Yukl (2006) επισημαίνει ότι μέσω της υπηρετικής ηγεσίας, οι υφιστάμενοι νιώθουν εμπιστοσύνη, σέβονται τον ηγέτη και ενθαρρύνονται να εξελιχθούν και να επιτύχουν. Σύμφωνα με τον Blanchard (2002), η ηγεσία που εξυπηρετεί αποτελεί θεμέλιο για την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού και χαρακτηρίζεται ως ένας βαθύτερος και καλύτερος τρόπος ηγεσίας. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή της δεν είναι εύκολη (DePree, 1995), γιατί απαιτείται αλλαγή νοοτροπίας, ώστε ο ηγέτης, η ηγεσία και ο υφιστάμενος να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο, συγκριτικά με το ανταγωνιστικό στυλ (Laub, 2004). Σύμφωνα με τον Ferch (2003), ο ρόλος του εξυπηρετικού ηγέτη είναι σημαντικός για την ανάπτυξη ουσιαστικού διαλόγου σε μία κοινότητα, όπου για να επιτευχθούν μακροπρόθεσμα οι οργανωτικοί στόχοι πρέπει οι σχέσεις των εργαζομένων να χαρακτηρίζονται από ευημερία (Stone, Russell, & Patterson, 2004). Ο Block (1996) υποστηρίζει ότι η σύμπραξη του υπηρετικού ηγέτη με τους υφισταμένους του δεν εξαλείφει την ιδέα της ιεραρχίας, αλλά περιορίζει τη χρήση υπέρμετρης δύναμης και ελέγχου από μέρος του. Δίνει προτεραιότητα στα συναισθήματα, τις αξίες και τις σχέσεις με τους υφισταμένους (Sergiovanni, 2007), με στόχο την προσωπική ανύψωση και ευημερία (Stone et al., 2004). Σύμφωνα με τον Johnson (2001), τα πλεονεκτήματα του εξυπηρετικού ηγέτη είναι ο αλτρουισμός, η απλότητα και η αυτογνωσία. Υπογραμμίζεται, επίσης, το ανιδιοτελές ενδιαφέρον του για τους υφισταμένους (Johnson, 2001), καθώς οι πράξεις του κινούνται προς όφελός τους, ακόμη και όταν βρίσκονται ενάντια στα προσωπικά του συμφέροντα (Laub, 1999· Miears, 2004· Patterson, 2003).

Ωστόσο, η εξυπηρετική ηγεσία έχει χαρακτηριστεί ως αφελής, παθητική, αδύναμη, μη ρεαλιστική και αναποτελεσματική από ορισμένους ερευνητές (Bowie, 2000· Wong & Davey, 2007). Μάλιστα, η έλλειψη ενός σαφούς ορισμού του περιεχομένου της εντείνει την παραπάνω αρνητική κριτική (Laub, 2004), με αποτέλεσμα κάποιοι ερευνητές να αναφέρουν ότι η εξυπηρετική ηγεσία μπορεί να εφαρμοστεί καταλληλότερα σε συγκεκριμένους οργανισμούς, όπως εκκλησιαστικούς, φιλανθρωπικούς και σωφρονιστικούς (Wong & Davey, 2007).

Συμπερασματικά, το μοντέλο της εξυπηρετικής ηγεσίας στοχεύει στην υιοθέτηση μίας ολιστικής ανάπτυξης των υφισταμένων (Beck 2014· Liden et al., 2008) και εξαρτάται από την προσπάθεια της δημιουργίας ενός συλλογικού

περιβάλλοντος, στο οποίο κάθε εργαζόμενος θα βιώνει την αίσθηση της κοινότητας (Hunter, Neubert, Perry, Witt, Penney, & Weinberger, 2013).

2.2.1 Τα Χαρακτηριστικά του Εξυπηρετικού Ηγέτη – Οι Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Κατά τους Liden et al. (2008), οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας είναι επτά:

- Η συναισθηματική υποστήριξη (emotional healing): Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται στην αναγνώριση και την «επούλωση» των αρνητικών συναισθημάτων, την ενδυνάμωση του χαμηλού ηθικού (Spears & Lawrence, 2002), καθώς και την παροχή υποστήριξης σε περιόδους άγχους, με τελικό στόχο την αλλαγή (Greer & Plunkett, 2007). Βασικός σκοπός του εξυπηρετικού ηγέτη είναι να βοηθήσει τους υφισταμένους του να ολοκληρωθούν και να συνειδητοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον και ευαισθησία για τα προσωπικά τους προβλήματα (Dacher, 1999). Σύμφωνα με τους Barbuto και Wheeler (2006), η συναισθηματική υποστήριξη, που προσφέρουν οι εξυπηρετικοί ηγέτες, περιλαμβάνει την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν πότε και πώς να βοηθούν τους υφισταμένους τους. Οι ηγέτες, που υποστηρίζουν συναισθηματικά τους εργαζομένους, είναι καλοί ακροατές και δημιουργούν ασφαλή περιβάλλοντα, στα οποία μπορούν να εκφράζονται προσωπικά και επαγγελματικά ζητήματα (Barbuto & Wheeler, 2006). Ως εκ τούτου, η συναισθηματική υποστήριξη αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Dacher, 1999· Sturnick, 1998), καθώς ο πρωταρχικός στόχος του είναι η επιρροή των συναισθημάτων, προκειμένου να δημιουργηθεί η «συναισθηματική καρδιά» του οργανισμού (Weymes, 2003). Σύμφωνα με τον Emmerich (2001), κατά τη διάρκεια των δύσκολων περιόδων, οι ηγέτες πρέπει να είναι συμπονετικοί, ώστε να εκφράζουν οι υφιστάμενοί τους ελεύθερα τα συναισθήματα, που βιώνουν.

- Η δημιουργία της αίσθησης κοινότητας (creating value for the community): Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για την ομαλή συνύπαρξη και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργατικότητας μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, με στόχο τη δυνατότητα της ομαδικής επίλυσης των δυσκολιών, που προκύπτουν (Spears & Lawrence, 2002).

- Η αντιληπτική ικανότητα (conceptual skills): Ο εξυπηρετικός ηγέτης γνωρίζει τον οργανισμό, τον οποίο διευθύνει, καθώς και τις αρμοδιότητές του, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζει και να υλοποιεί μακροπρόθεσμους στόχους, υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τους υφισταμένους του (Spears, 1995). Επιπλέον, έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει νέες ιδέες, έχει όραμα για τον οργανισμό, αλλά παράλληλα θέτει και βραχυπρόθεσμους λειτουργικούς στόχους (Spears & Lawrence, 2002).
- Η Ενδυνάμωση (empowering): Η έννοια της ενδυνάμωσης ορίζεται ως ένα σύνολο ενεργειών, όπως η μεταβίβαση ευθυνών, η παραχώρηση εξουσίας και η παρακίνηση των εργαζομένων, με στόχο τη μέγιστη δυνατή απόδοση στην εργασία, καθώς και το ευχάριστο συναίσθημα, που προκύπτει από αυτή (Liden, et al., 2008). Το ίδιο ισχύει και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου ο διευθυντής, δημιουργώντας μία ειλικρινή και αμφίδρομη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συνεισφέρει στην ενδυνάμωσή τους (Spears, 1995). Ο εξυπηρετικός ηγέτης ενθαρρύνει και διευκολύνει τους υφισταμένους του στην επίλυση των προβλημάτων τους, καθώς και στον τρόπο ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους (Liden, et al., 2008).
- Η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των υφισταμένων (helping subordinates grow and succeed): Ο ηγέτης δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων, παρέχοντάς τους στήριξη και καθοδήγηση. Ο εξυπηρετικός ηγέτης αναγνωρίζει την τεράστια ευθύνη να προάγει την προσωπική, επαγγελματική και πνευματική ανάπτυξη των εργαζομένων του (Spears, 1995). Πρακτικά, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει συγκεκριμένες δράσεις, όπως η διάθεση κεφαλαίων για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, το ατομικό ενδιαφέρον για τις ιδέες και τις προτάσεις των υφισταμένων και η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (ό.π., 1995).
- Προτεραιότητα στους υφισταμένους (Putting subordinates first): Η ικανοποίηση των εργασιακών αναγκών των υφισταμένων αποτελεί προτεραιότητα του ηγέτη που εξυπηρετεί, με αποτέλεσμα να τους βοηθά, ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τις αρμοδιότητές τους (Liden, et al., 2008).

- Η ηθική συμπεριφορά (behaving ethically): Ο υπηρετικός ηγέτης επικοινωνεί ανοιχτά, δίκαια και ειλικρινά με τους υφισταμένους του, διασφαλίζοντας την ηθική διάσταση της ηγεσίας, επιδεικνύοντας κατάλληλες και οριοθετημένες αξίες, διατυπώνοντας δίκαιους κανόνες και ενσωματώνοντας την ηθική συμπεριφορά κατά τη λήψη μίας απόφασης (Liden, et al., 2008). Μάλιστα, η διαφοροποίηση της εξυπηρετικής ηγεσίας από τις υπόλοιπες έγκειται στο γεγονός ότι επικεντρώνεται στις ηθικές αξίες και την αυθεντικότητα των μελών της χωρίς, ωστόσο, να δεσμεύεται η αυτονομία τους (Gracham, 1991). Επιπλέον, μία διαφοροποίηση του εξυπηρετικού στυλ αποτελεί η λογοδοσία, ως ηθική υποχρέωση του εξυπηρετικού ηγέτη προς τους υφισταμένους του (Gracham, 1991). Οι υπηρετικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται ως ηθικοί, καθώς δεν επικεντρώνονται στην προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά στη βελτίωση των υφισταμένων τους (Barbuto & Wheeler, 2006· Drury, 2004· Graham, 1991. Northouse, 2007· Page & Wong, 2000· Sergiovanni 2007· Spears & Lawrence, 2002).

Ο Spears (1995) αναφέρει ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού ηγέτη:

- Η ικανότητά του εξυπηρετικού ηγέτη να ακούει τους υφισταμένους του (Listening) και να αποδέχεται τις απόψεις και τις ιδέες τους (ό.π. αναφ. στο ό.π., 1995). Δεσμεύεται να τους ακούσει προσεκτικά και επιδιώκει να κατανοήσει τις απόψεις και τις επιθυμίες τους (ό.π., 1995).

- Η ενσυναίσθηση (Empathy): Είναι η προσπάθεια κατανόησης της θέσης των άλλων ατόμων και των καταστάσεων ή συνθηκών που βιώνουν. Στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης, ο εξυπηρετικός ηγέτης δεν απορρίπτει τους υφισταμένους του ως προσωπικότητες, ακόμη και όταν αρνείται να αποδεχτεί τη συμπεριφορά τους (ό.π., 1995). Επιτυχημένος θεωρείται ο υπηρετικός ηγέτης που είναι καλός ακροατής και διακρίνεται από υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης (ό.π., 1995).

- Η επίγνωση των καταστάσεων και η αυτογνωσία (Awareness) (ό.π., 1995): Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό βοηθάει στην κατανόηση θεμάτων που αφορούν στην ηθική και τις αξίες (ό.π., 1995). Οδηγεί τον υπηρετικό ηγέτη, ώστε να μπορεί να δει

τις καταστάσεις μέσω μίας ολιστικής σκοπιάς και τον αφυπνίζει, ενώ παράλληλα του προσφέρει μία εσωτερική γαλήνη (Greenleaf, 1977, όπ. αναφ. στο Iyer, 2013).

- Η ικανότητα να πείθει τους υφισταμένους του (Persuasion) (Spears, 1995): Οι ηγέτες, που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της πειθούς, μπορούν να επηρεάσουν τους άλλους χωρίς να βασίζονται στην εξουσία της θέσης τους (Barbuto & Wheeler, 2002). Η ορθολογιστική πειθώ οδηγεί σε πιο θετικά αποτελέσματα συγκριτικά με τη στρατηγική της ισχυρής επιρροής, που περιλαμβάνει ανταλλαγές, πίεση και συμμαχίες (ό.π., 2002). Ο εξυπηρετικός ηγέτης επιδιώκει να πείσει τους υφισταμένους του, παρά να τους αναγκάσει να συμμορφωθούν, χρησιμοποιώντας τη δύναμη της εξουσίας του (Spears, 1995). Ως εκ τούτου, διαχωρίζεται η παραδοσιακή ηγεσία από την εξυπηρετική (ό.π., 1995).

- Η προνοητικότητα (Foresight): Αυτό το χαρακτηριστικό βοηθά τον ηγέτη να κατανοεί τα λάθη του παρελθόντος, την τωρινή πραγματικότητα και να προβλέπει μελλοντικές καταστάσεις για τον οργανισμό και τους εργαζομένους, με συνέπεια την αποτελεσματικότητά του ως ηγέτης (Barbuto & Wheeler, 2002).

- Η ικανότητα να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις (Stewardship) (Spears, 1995).

Οι Cassel και Holt (2008) τονίζουν ότι η εμπιστοσύνη είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της εξυπηρετικής ηγεσίας. Στα παραπάνω χαρακτηριστικά θα μπορούσε να προστεθεί, επίσης και η κλίση του εξυπηρετικού ηγέτη να τοποθετεί τις επιθυμίες των άλλων πέρα από το προσωπικό του όφελος (Laub, 1999) και χωρίς να απαιτεί μία επίσημη θέση εξουσίας (Πολίτης, 2007).

Τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού ηγέτη είναι εγγενή στο άτομο, αλλά παράλληλα μπορούν να αποκτηθούν και να καλλιεργηθούν μέσω της διδασκαλίας (Gardner 1990· Laub 2004· Ndoria 2004· Page & Wong, 2000).

2.2.2 Εξυπηρετική Ηγεσία και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο DuFour (2001) επισημαίνει ότι οι υπηρετικοί διευθυντές προσπαθούν να δημιουργήσουν σχολικές μονάδες, στις

οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού οράματος, τηρώντας τις συλλογικές δεσμεύσεις. Τέτοιου είδους σχολικές κοινότητες χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές πεποιθήσεις (Crippen, 2005) και διοικούνται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ ο διευθυντής εκτιμά και φροντίζει το διδακτικό προσωπικό.

Η εξυπηρετική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, των οποίων η κύρια λειτουργία είναι η ανάπτυξη των μελών της και η σχολική βελτίωση (Hardin, 2003· Taylor, Martin, Hutchinson & Jinks, 2007). Στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, τα μέλη του οργανισμού παρέχουν εθελοντική βοήθεια, εκλείπει ο εγωκεντρισμός και ενθαρρύνεται η ενασχόληση με επιθυμητά σχολικά θέματα (Cerit, 2010). Σύμφωνα με τον Crippen (2005), οι σχολικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη δημοκρατικών σχέσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή των αξιών της κοινότητας και την προάσπισή τους (Cerit, 2009). Η υλοποίηση των αρχών της υπηρετικής ηγεσίας από τον διευθυντή εξασφαλίζει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, παρέχοντάς τους ένα ανοιχτό και υγιές σχολικό περιβάλλον (Cerit, 2010).

Οι σχολικοί ηγέτες, που διακρίνονται από τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού ηγέτη, δείχνουν σεβασμό στους εκπαιδευτικούς, διαθέτουν τη δυνατότητα να εξυπηρετούν καλύτερα τους μαθητές τους και να βελτιώνουν το σχολικό περιβάλλον, με συνέπεια την αύξηση της μαθησιακής επιτυχίας και την επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων (Taylor et al., 2007· Türkmen & Gül, 2017). Η εφαρμογή της ηγεσίας που εξυπηρετεί στοχεύει, επίσης, στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, επειδή οι ανάγκες των μαθητών θεωρούνται ύψιστης σημασίας (Noland & Richards, 2015). Τίθεται η ευημερία των μαθητών υψηλότερα από την ευημερία του υπηρετικού ηγέτη και αυτό εκδηλώνεται είτε με την ανανέωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, είτε των μεθόδων αξιολόγησης, προκειμένου να διευκολυνθούν οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Noland & Richards, 2015). Οι υπηρετικοί εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να επιτύχουν, επιδεικνύοντας ηθική, ειλικρινή και ακέραιη συμπεριφορά και λειτουργώντας ως πρότυπο προς μίμηση (Noland & Richards, 2015).

Η μελέτη των Mulrine και Huckvale (2014) αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι διευθυντές των σχολείων διακρίνονται από μέτριο επίπεδο εξυπηρετικής ηγεσίας, ενώ, στην έρευνα του Crabtree (2014) επισημαίνεται ότι η εξυπηρετική ηγεσία, είναι αποτελεσματική, όταν συσχετίζεται

θετικά με τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ferch (2003), ο παιδαγωγικός ρόλος του εξυπηρετικού ηγέτη είναι η συμβολή του στον διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών σε σχολικά περιβάλλοντα, που διακρίνονται από ποικιλομορφία, με άμεσο στόχο τη δημιουργία κοινοτήτων, που χαρακτηρίζονται από πνεύμα αποδοχής και ενσυναίσθησης.

2.3 Η Υποστηρικτική Ηγεσία

Η υποστηρικτική ηγεσία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων και επιδιώκει τη δημιουργία φιλικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στο εργασιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να δέχονται πιο εύκολα την ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους (Hoy & Miskel, 2005). Επικεντρώνεται στη βελτίωση των εργαζομένων, παρά στην ολοκλήρωση των εργασιακών καθηκόντων τους, καθιερώνοντας έναν αμοιβαίο διάλογο μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο υποστηρικτικός διευθυντής ενδιαφέρεται ειλικρινά για τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανέλιξη και ασκεί εποικοδομητική κριτική, με στόχο τη βελτίωσή τους (Μιχόπουλος, 1998). Μάλιστα, βοηθά ενεργά τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, γιατί αναγνωρίζει τις ευθύνες και τις ανάγκες τους και προσπαθεί να τους προσφέρει εξωγενή κίνητρα, όπως χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλη αίθουσα διδασκαλίας και χρόνο για συνελεύσεις (Thornton et al., 2007). Παράλληλα, τα εγγενή κίνητρα, όπως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, σχετίζονται με τη διοικητική υποστήριξη και αποτελούν μέρος της σχολικής κουλτούρας (ό.π., 2007). Ο υποστηρικτικός διευθυντής συμβάλλει στην ουσιαστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ενθαρρυντικοί και βοηθητικοί προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (ό.π., 2007). Προκειμένου ο διευθυντής, που διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά του υποστηρικτικού ηγέτη, να συμβάλλει στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στον σχολικό οργανισμό, οφείλει να προσφέρει κίνητρα και υλική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να σχεδιάζουν πιο ελκυστικές διδακτικές διαδικασίες (Billingsley et al., 1995· Thornton et al., 2007). Ωστόσο, η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή συσχετίζεται σημαντικά με την πρόθεση των

εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Ax, Conderman & Stephens, 2001· Billingsley 2004· Billingsley & Singh, 1996· Gersten et al., 2001).

2.4 Ειδική Αγωγή και Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Η έννοια της Ειδικής Αγωγής διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και την εποχή, καθώς δεν υπάρχει ένας σαφής και αντικειμενικός ορισμός, που να περιγράφει το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με τον Skrtic (2005), υποστηρίζεται ότι «η ειδική αγωγή και η αναπηρία των μαθητών αποτελούν θεσμικές κατηγορίες» που λειτουργούν ως απάντηση στις γραφειοκρατικές διαδικασίες των σχολείων και την αύξηση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού (σ. 149). Ο θεμελιώδης σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι η σκόπιμη παρέμβαση, βασισμένη στη διδασκαλία. Είναι σχεδιασμένη να προλαμβάνει, να εμποδίζει και να ξεπερνά τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν τη μάθηση, την πλήρη και ενεργητική συμμετοχή ενός παιδιού με αναπηρίες στο σχολείο και την κοινωνία (Heward, 2011). Σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο 1566/85, «Ο σκοπός της ειδικής αγωγής ορίζεται ως η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλο-αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο». Ο νόμος «Πράξη περί Εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (IDEA)» (όπ. αναφ. στο Bays & Crockett, 2007) ορίζει την ειδική αγωγή ως μία ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, της οποίας το περιεχόμενο και η μεθοδολογία είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβασή του στο πρόγραμμα σπουδών γενικής αγωγής.

Συγκριτικά με άλλες χώρες του εξωτερικού, που τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έλαβαν νομικά δικαιώματα για πρώτη φορά το 1975, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα καθυστέρησε να αναπτυχθεί (ό.π., 2007). Ο πρώτος νόμος 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» ψηφίστηκε το 1981. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, ορίζεται η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής, ενώ παράλληλα, καθορίζεται η παροχή ειδικής εκπαίδευσης και

ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Στασινός, 1991). Μερικά χρόνια αργότερα, το 1985, ψηφίζεται ο νόμος 1566/1985, ο οποίος ορίζει τη δημιουργία Ειδικών Τάξεων (Τμήματα Ένταξης), στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, με στόχο την ελαχιστοποίηση των διαφορών και τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των μαθητών, που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες. Μέσω ειδικών εξατομικευμένων προγραμμάτων, που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζονται, ώστε να προσπαθήσουν να συμβαδίσουν, στον βαθμό που είναι εφικτό με τους συμμαθητές τους (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, προκειμένου να επιτελέσουν ορθά τον διδακτικό ρόλο τους, πρέπει να διαθέτουν τους κατάλληλους υλικούς πόρους και τον απαραίτητο διδακτικό χρόνο (Thornton et al., 2007). Επιπλέον, είναι σημαντικό να είναι επαρκώς καταρτισμένοι όσον αφορά στην ειδική αγωγή, αλλά και ως προς το διδακτικό τους αντικείμενο (Samuels, 2005). Ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, γιατί οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χρειάζονται μία διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει βραδύτερο ρυθμό, ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων και σαφή ανατροφοδότηση (Bays & Crockett, 2007· Williams, 2000).

Ως εκ τούτου, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα ποσοστά αποχώρησης από το επάγγελμα είναι αυξημένα (Ingersoll, 2001), όπως επίσης και η μετακίνησή τους στη γενική αγωγή, λόγω της δυσαρέσκειάς τους από το επάγγελμα και λόγω της ψυχικής φθοράς (Jacobs et al., 2004). Βιώνουν έντονο άγχος, εξαιτίας της απαιτητικότητας του επαγγέλματος, αλλά διακρίνονται από χαμηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, επειδή έχουν επίγνωση του χώρου, στον οποίο εργάζονται (Lazuras, 2006).

2.5 Η έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (Carriere & Bourque, 2009· Choi, 2011· Evans, 1997) και ορίζεται ως η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αξιολόγηση του έργου κάποιου ατόμου, επιτυγχάνοντας και διευκολύνοντας την εκπλήρωση των

εργασιακών αξιών του (Locke, 1984, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998). Η Evans (1997, σ. 833) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί «την ψυχική κατάσταση, η οποία προσδιορίζεται από τον βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι οι σχετικές με την εργασία ανάγκες του ικανοποιούνται». Είναι η ικανοποίηση που προκύπτει μέσα από την εργασία (Luthans, 1994) και σχετίζεται με την εκτίμηση, που δείχνει ο εργαζόμενος στη δουλειά του, ενώ παράλληλα λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και οι ανάγκες του (Roodt, Rieger, & Semprane, 2002). Επιπλέον, έχει ως συνέπεια την αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων σε διάφορους κλάδους (Kwong, Wang, & Clifton, 2010). Κατά τον Cetinkanat (2000), χαρακτηρίζεται ως μία προσωπική αξιολόγηση των εργασιακών συνθηκών (η φύση της δουλειάς, η συμπεριφορά του διευθυντή), ή των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από την εργασία (μισθός, εργασιακή ασφάλεια). Ορίζεται ως εσωτερική αντίδραση, που αναπτύσσεται ενάντια στις αντιλήψεις σχετικά με την εργασία και τις εργασιακές συνθήκες, που προέρχονται από το σύστημα αξιών και τις προσδοκίες του κάθε ατόμου (Cekmecelioglu, 2005· Schneider & Snyder, 1975). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η επαγγελματική ικανοποίηση εξελίσσεται ταυτόχρονα με την αφοσίωση στο επάγγελμα (Billingsley & Cross, 1992· Fresko, Kfir, & Nasser, 1997) και τον οργανισμό (Markovits, Davis, & Dick, 2007), ενώ, παράλληλα, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των εργαζομένων (Saari & Judge, 2004).

2.5.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση και σχολικό περιβάλλον

Η επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού ορίζεται ως η συναισθηματική σχέση του με τον διδακτικό του ρόλο (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009) και είναι συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα σε αυτό που κάποιος αναμένει από τη διδασκαλία και σε αυτό που τελικά βιώνει (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Αποτελεί ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο συναίσθημα, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του (Hoy & Miskel, 1996), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Firestone & Pennell, 1993· Rosenholtz, 1989), της επιτυχίας των μαθητών (Cerit, 2009) και την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ololube, 2006).

Το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

συνδέεται με τα κίνητρα (Barnabe' & Burns, 1994) και την καλή ποιότητα της ζωής τους (Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, De Witte, & Van, 2007). Το κίνητρο της επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συντελεί στην ικανοποίηση, που λαμβάνουν από την εργασία τους (Watt & Richardson, 2008). Μάλιστα η συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και η συναισθηματική ολοκλήρωση που βιώνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές με αναπηρίες (Χρυσανθακοπούλου, 2012), αυξάνουν τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Βασδάρης, 2017). Σύμφωνα με τον Herzberg (1968), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Οι ενδογενείς παράγοντες είναι οι σχολικές δραστηριότητες, η σχέση, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του (Houtte, 2006· Noddings, 2006· Papanastasiou & Papanastasiou, 1998· Parvin & Kabir, 2011· Shann, 1998), η συμμετοχή κατά τη λήψη των αποφάσεων στην τάξη, η αξιοποίηση των προσόντων του και το θετικό σχολικό κλίμα (Warr, 2005), ενώ ως εξωγενείς παράγοντες χαρακτηρίζονται ο μισθός, το εργασιακό ωράριο, η διαθεσιμότητα του σχολείου σε υλικούς πόρους, οι συνθήκες εργασίας και η υποστήριξη του διευθυντή (Cetinkanat, 2000· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Mathieu, 1991· Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997). Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις πτυχές της εργασίας τους που συνδέονται με τη διδασκαλία, αλλά είναι δυσαρεστημένοι με εξωτερικές παραμέτρους που αφορούν στην εργασία, όπως ο μισθός, οι εργασιακές συνθήκες και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner, & Thomas, 2005· Crossman & Harris, 2006· Dinham & Scott, 1998· Kim & Loadman, 1994). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ικανοποίηση από την εργασία, είναι υψηλότερη τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ στη συνέχεια μειώνεται (Wright & Davis, 2003). Οι διδάσκοντες, που διακρίνονται από υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, βοηθούν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους και παραμένουν στο επάγγελμα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Maslach & Leiter, 1999). Επιπλέον, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία επηρεάζεται από την αυτονομία που τους παρέχεται (Bogler, 2002· Cerit, 2009· Lee, Dedrick, & Smith, 1991· Skaalvik & Skaalvik, 2010), καθώς και από το δημογραφικό προφίλ τους, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Van Maele & Van Houtte, 2012). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται αρνητικά με τις διαστάσεις της

εξουθένωσης, όπως η συναισθηματική εξάντληση και η πίεση του χρόνου (Skaalvik & Skaalvik, 2010), ενώ επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Van den Berg, 2002) και την παραμονή τους στο επάγγελμα (Ingersoll, 2001). Οι Demirtas (2010) και Zigarelli (1996, όπ. αναφ. στο Mulrine & Huckvale, 2014) αναφέρουν ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχία των μαθητών και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με μελέτες (Bogler, 2001· Ma & MacMillan, 1999· Taylor & Tashakkari, 1995), επισημαίνεται ότι οι επαγγελματικά αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, που επηρεάζει την απόδοσή τους (Judge, Bono, Thoresen, & Patton, 2001) και συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές (Cerit, 2009). Επιπλέον, έρευνες (Billingsley & Cross, 1992· Stavropoulos, Sarafidou, & Papadimitriou, 2008) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αισθάνονται την ίδια εργασιακή ικανοποίηση, που κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλά επίπεδα (Αμαραντίδου, 2010· Γραμματικού, 2010· Ζουρνατζή, κ. συν., 2006· Κάντας, 1992· Koustelios, 2001· Παπαναούμ, 2003· Papanastasiou & Zembylas, 2006), ενώ άλλες (Sutton & Huberty, 1984, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος & Σαραφίδου, 2011) φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, ιδιαίτερα όσον αφορά στον μισθό τους (Σταυρόπουλος, 2007). Ορισμένες συγκριτικές έρευνες (Σταυρόπουλος, 2013· Stempien & Loeb, 2002) έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και κυρίως όσοι έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Sarı, 2004· Σταυρόπουλος, 2013), παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, εξαιτίας παραγόντων εντός και εκτός του πλαισίου της τάξης, όπως η αυτονομία κατά τη διδασκαλία και οι συνθήκες εργασίας. Η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής οφείλεται, επίσης, στη συνθήκη του αναπληρωτή, που χαρακτηρίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στον συγκεκριμένο κλάδο (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008). Η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα αποχώρησης από το επάγγελμα για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (Billingsley, Pyecha, Smith-Davis, Murray, & Hendricks, 1995· Billingsley, 2004, 2005· Σταυρόπουλος, 2013· Thornton et al., 2007). Οι δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι συνθήκες εργασίας και οι ευκαιρίες προαγωγής σε διοικητικές θέσεις επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (Abelson, 1986). Επίσης, η

παραγωγικότητα από την εργασία, η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Πετρίλη, 2007· Saiti, 2007· Saiti & Fassoulis, 2012) και ο μισθός (Oshagbemi, 2000) επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Βασδάρης, 2017· Ζουρνατζή κ συν., 2006· Kouli, Kourtessis, Tzetzis, Karkaletsis, Skordilis & Bonti, 2015· Koustelios, 2001· Koustelios & Tsigilis, 2005· Platsidou & Agaliotis, 2008).

Σύμφωνα με τους Shann (1998), Feather και Rauter (2004), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα, αλλά και αντίστροφα (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Έρευνες αποκαλύπτουν ότι παράγοντες, όπως το άγχος, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξελιχθούν, η θέλησή τους να συμβάλλουν στη βελτίωση και την αλλαγή της κοινωνίας, η αυτονομία, ο μισθός, οι εργασιακές συνθήκες (Dinham & Scott, 2000· Evans, 2001· Houtte, 2006· Klassen & Chiu, 2010· Lawson, 2004· Pearson & Moomaw, 2005· Shann, 1998· Thompson et al., 1997), καθώς και το θετικό σχολικό κλίμα (Lee, 1983, όπ. αναφ. στο Evans & Johnson, 1990· Ma & MacMillan, 1999· Perie, Baker, & Whitener, 1997) επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

2.6 Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Η αυτο-αποτελεσματικότητα (Self-efficacy) αποτελεί στοιχείο της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1986), σύμφωνα με την οποία, η συμπεριφορά, η γνώση και το περιβάλλον συνυπάρχουν σε μία αμοιβαία σχέση, ενώ παράλληλα, συνδέεται με την προσπάθεια και την επιμονή (Schunk & Pajares, 2002). Αποτελεί μία έννοια, η οποία αναπτύσσεται με βάση την εμπειρία και τις επιδράσεις από το ευρύτερο πλαίσιο (Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996). Είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Pajares, 1997) και αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς του ατόμου (Bandura, 1977).

Με αυτή την προοπτική, η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους και τις συμπεριφορές του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις ενέργειες και τις συνθήκες του περιβάλλοντός του (Schunk & Meece, 2006). Τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα καταστάσεις που προκαλούν άγχος (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό

αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν (Guskey, 1984· Smylie, 1988).

2.6.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα και σχολικό περιβάλλον

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως το σύνολο των ατομικών τους πεποιθήσεων όσον αφορά στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν διάφορες δραστηριότητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Είναι ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει πως μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών του, ειδικά εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή δεν έχουν κίνητρα για μάθηση (Bandura 1977, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008· Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε τρία είδη: την αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών, που αναφέρεται στην εμπιστοσύνη της ικανότητας προώθησης κινήτρων, της κατανόησης και της αξιολόγησης της μάθησης, την αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, που αφορά στην εμπιστοσύνη για την ικανότητα ελέγχου της διασπαστικής συμπεριφοράς και της υποχρέωσης των μαθητών να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών, που είναι η πίστη στην ικανότητα για αποτελεσματική χρήση διδακτικών στρατηγικών (ό.π., 2001).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με σημαντικά αποτελέσματα για τους ίδιους, συμπεριλαμβάνοντας τη χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών (Guskey, 1988· Ross, 1994· Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005), την καλύτερη διοίκηση της τάξης (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010) και την υψηλότερη ποιότητα ζωής (Egyed & Short, 2006· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Η έρευνα των Klassen και Chiu (2010) αποκάλυψε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του χαμηλού αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας. Ενώ, διαφορετικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι από τη διδασκαλία (Guskey 1984, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Woolfolk, 2001), πιο πιθανό να παραμείνουν για

περισσότερα χρόνια στο επάγγελμα (Coladarci 1992, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986, όπ. αναφ. στο ό.π., 2012· Ingersoll, 2001) και λιγότερο πιθανό να αλληλεπιδρούν αρνητικά με τους μαθητές τους (Soodak & Podell, 1993). Παράλληλα, διακρίνονται από τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν επιτυχημένα την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους (Almog & Shechtman, 2007), με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικοί υψηλής ποιότητας (Carlson, Lee, & Schroll, 2004). Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό δείκτη των στόχων των εκπαιδευτικών (Muijs & Reynolds, 2002), της στάσης τους απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992· Guskey, 1988, όπ. αναφ. στο Skaalvik & Skaalvik, 2010), της πιθανότητας παραμονής στο επάγγελμα (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991· Glickman & Tamashiro, 1982, όπ. αναφ. στο Skaalvik & Skaalvik, 2010) και της αναγνώρισης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Meijer & Foster, 1988, όπ. αναφ. στο Skaalvik & Skaalvik, 2010· Soodak & Podell, 1993). Η προώθηση της αυτονομίας μέσω του εργασιακού περιβάλλοντος συμβάλλει στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Lee et al., 1991). Ωστόσο, το μειωμένο ηθικό, η απουσία αναγνώρισης των προσπαθειών, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, η επαγγελματική αβεβαιότητα και ο τύπος του σχολείου αποτελούν παράγοντες που μειώνουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ahston & Webb, 1986, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013).

Στην έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) αποδείχθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των διδασκόντων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών, επειδή η σύναψη θετικών σχέσεων προβλέπει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επεκτείνουν τη δράση τους πέρα από τον αυστηρά διδακτικό ρόλο τους (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Anderson, Greene, & Loewen, 1998· Ashton & Webb 1986, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Ross 1992, όπ. αναφ. στο ό.π., 2012· Shahid & Thompson 2001· Woolfolk-Hoy & Davis, 2006) και την κινητοποίησή τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Tschannen-Moran et al., 1998). Όσον αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, επηρεάζεται από τον τύπο του σχολείου, το μέγεθος της τάξης (Safran, 1985, όπ. αναφ. στο

Σταυρόπουλος, 2013) και γενικότερα από το πλαίσιο εργασίας (Bandura, 1997). Ο μεγαλύτερος βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας συντελεί στην παραμονή στο επάγγελμα, την ομαλή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Brownell & Rajares, 1996) και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Almog & Shechtman, 2007).

Οι διδάσκοντες με έντονο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας νιώθουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο σχολείο και το επάγγελμα (Coladarci, 1992· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013· Σταυρόπουλος, 2013), εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Somech & Drach-Zahavy, 2000) και είναι περισσότερο ενθουσιώδεις για τη διδασκαλία (Guskey, 1984).

2.7 Η έννοια της Αφοσίωσης στο Επάγγελμα

Η αφοσίωση στο επάγγελμα (Professional Commitment) συνδέεται με τον εργαζόμενο και τον εργασιακό του ρόλο (Billingsley, 2004). Ορίζεται ως μία θετική, ικανοποιητική, σχετική με την εργασία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αφοσίωση και προσήλωση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Η στήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον, η ευσυνειδησία του και η ηγετική ικανότητα αποτελούν προϋποθέσεις της αφοσίωσης στο επάγγελμα (Sulea, Virga, Maricutoiu, Schaufeli, Zaborila Dumitru, & Sava, 2012). Η επαγγελματική αφοσίωση περιλαμβάνει την πίστη και την αποδοχή των οργανωσιακών και επαγγελματικών στόχων, καθώς και την προθυμία να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια, ώστε να διατηρηθεί η ομαδικότητα στο οργανισμό ή το επάγγελμα (Mowday, Porter, & Steers, 1982, όπ. ανάφ. στο Billingsley, 2004). Οι Mowday et al. (1982, όπ. αναφ. στο Billingsley & Cross, 1992) πρότειναν ότι η αφοσίωση στο επάγγελμα είναι προϊόν ποικίλων προγενέστερων μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών μεταβλητών, των μεταβλητών που σχετίζονται με ρόλους, των εργασιακών εμπειριών και των διαρθρωτικών χαρακτηριστικών του οργανισμού.

2.7.1 Αφοσίωση στο επάγγελμα και σχολικό περιβάλλον

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα διαμορφώνεται ανάλογα με τη φύση του επαγγέλματος και το πλαίσιο άσκησης του (Torres, 2012). Αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς επιδρά στην επίδοση των μαθητών και την ανάγκη αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα (Day et al., 2006· Firestone, 1996· Louis, 1998). Η αυξημένη επαγγελματική αφοσίωση μειώνει τα προβλήματα ρόλων (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996), καθώς και τα επίπεδα άγχους (Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996) των εκπαιδευτικών.

Η καινοτομική συμπεριφορά (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014) και η εργασιακή επάρκεια (Chan et al., 2008) συμβάλλουν στην αύξηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία (Billingsley & Cross, 1992· Fresko et al., 1997), η οικογενειακή κατάσταση (Hrebiniak & Alutto, 1972, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013) και το επίπεδο εκπαίδευσης και ειδίκευσης των διδασκόντων γενικής και ειδικής αγωγής (Billingsley & Cross, 1992) συμβάλλουν στην επαγγελματική τους αφοσίωση. Μέσω της μελέτης του Σταυρόπουλου (2013), αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αισθάνονται μεγαλύτερο βαθμό αφοσίωσης στο επάγγελμα, συγκριτικά με εκείνους που βρίσκονται στα πρώτα πέντε έτη και σε σχέση με τους διδάσκοντες, που βρίσκονται στη μέση χρονικά της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, οι οποίοι μάλιστα χαρακτηρίστηκαν ως οι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας είναι αντίθετα με τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει η μελέτη των Day et al. (2009), στην οποία αναφέρεται ότι η αφοσίωση ως προς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών μειώνεται προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους, ενώ παρουσιάζεται περισσότερο αυξημένη στα πρώτα έτη προϋπηρεσίας και στο μέσο αυτής. Επιπλέον, οι διδάσκοντες με προηγούμενη εμπειρία σε θέση διευθυντή σχολείου διακρίνονται από μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής αφοσίωσης, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Σταυρόπουλος, 2013). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, λόγω των περιορισμένων προοπτικών επαγγελματικής ανέλιξης και της συνθήκης του αναπληρωτή (ό.π., 2013). Η μείωση αυτή είναι πιθανό να ενταθεί λόγω της δυσκολίας της φύσης του επαγγέλματος, σε συνδυασμό με τα αρνητικά συναισθήματα, που συχνά βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε δομές ειδικής αγωγής (Embich, 2001), καθώς και εξαιτίας της αναντιστοιχίας μεταξύ της προσδοκίας για το

επάγγελμα και της πραγματικότητας, που αντιμετωπίζουν (Wanous, Poland, Premack, & Davis, 1992).

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο επάγγελμα είναι το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ άλλοι παράγοντες επιρροής αποτελούν η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Chan et al., 2008). Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Billingsley & Cross, 1992· Chapman & Lowther, 1983, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013· Cross & Billingsley, 1994· Culver, Wolfle, & Cross, 1990· Gersten et al., 2001· Littrell, Billingsley, & Cross, 1994).

2.8 Η έννοια της Αφοσίωσης στον Οργανισμό

Η αφοσίωση στον οργανισμό (Organizational Commitment) ορίζεται ως η ταύτιση του εργαζομένου με τον εργασιακό του χώρο (Cerit, 2010). Σύμφωνα με τους Mowday, Steers, Porter (1979), είναι η συμμετοχή του ατόμου στον οργανισμό, η αποδοχή των οργανωτικών στόχων και αξιών και η επιθυμία να καταβάλει σημαντική προσπάθεια, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόοδος του οργανισμού. Επίσης, αποτελεί τη συναισθηματική προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες ενός οργανισμού, σε σχέση με τον ρόλο του ατόμου σε αυτόν (Buchanan, 1974) και επηρεάζει τη δημιουργία αισθήματος κοινότητας μεταξύ των μελών του (Meyer & Allen, 1997). Οι εργαζόμενοι, που χαρακτηρίζονται από αφοσίωση στον οργανισμό, στον οποίο ανήκουν, είναι περισσότερο ικανοί και παραγωγικοί, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του (Cerit, 2010). Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1997), υπάρχουν τρεις τύποι οργανωσιακής αφοσίωσης: η συναισθηματική, η συνεχής και η κανονιστική αφοσίωση. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική αφοσίωση αναφέρεται στη συναισθηματική προσκόλληση, ταύτιση και εμπλοκή του ατόμου στον οργανισμό, η συνεχής αφοσίωση ορίζεται ως η συνειδητοποίηση των συνεπειών, που προκύπτουν από την αποχώρηση από τον οργανισμό και τα οφέλη που συνδέονται με την παραμονή σε αυτόν, ενώ η κανονιστική αφοσίωση αποτελεί την αίσθηση της υποχρέωσης να συνεχίσει το άτομο την εργασία του με την πεποίθηση ότι αυτό είναι το πιο ηθικά ορθό, που οφείλει να πράξει (ό.π., 1997). Στη μελέτη του Agarwala

(2003), τονίζεται ότι η αφοσίωση σε ένα οργανισμό επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων και την παραγωγικότητά τους.

2.8.1 Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό είναι το συναίσθημα δέσμευσης και προσκόλλησης σε αυτόν, όσον αφορά στον ρόλο και τη σχέση μεταξύ των στόχων και των αξιών των εκπαιδευτικών (Eren, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που εκπληρώνουν τον ρόλο τους με επιτυχία μπορούν να επιτύχουν το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολείο (ό.π., 2001). Η αληθινή αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό μπορεί να επιτευχθεί, αγνοώντας σε κάποιο βαθμό τις ευεργετικές οργανωτικές προσδοκίες, καθώς οι πραγματικά αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό εκπαιδευτικοί διακρίνονται από συνεχή δέσμευση σε αυτόν και ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους για σχολικά θέματα (Wiener, 1982). Υπάρχουν τρεις μορφές αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο: η αφοσίωση στη διδασκαλία, τους μαθητές και τη σχολική μονάδα (Cerit, 2010· Mowday et al., 1979).

Η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης από τον διευθυντή συμβάλλει στην εκδήλωση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Tyree, 1996), αυξάνοντας το αίσθημα αφοσίωσής τους σε αυτό (Somech & Bogler, 2002). Επιπλέον, το υψηλό αίσθημα αφοσίωσης στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά στη σχολική αποτελεσματικότητα, την πρόοδο των μαθητών και την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Firestone & Pennell, 1993· Rosenholtz, 1989). Σύμφωνα με τον Kushman (1992, όπ. αναφ. στο Cerit, 2010), οι εκπαιδευτικοί, που διακρίνονται από υψηλό βαθμό αφοσίωσης στο σχολείο, προάγουν ένα σχολικό κλίμα, που βοηθά τη μάθηση και διευκολύνει την πιο ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, η αφοσίωση στο σχολείο επηρεάζεται αρνητικά, όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει αρνητικά συναισθήματα και περιορίζεται η αυτονομία του, ιδίως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Σταυρόπουλος, 2013).

2.9 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση

Σύμφωνα με έρευνες που διενεργήθηκαν στο εξωτερικό, γίνεται αντιληπτό ότι σε διάφορους εργασιακούς τομείς, όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη των εργαζομένων για την εξυπηρετική συμπεριφορά του ηγέτη ενός οργανισμού, τόσο υψηλότερη είναι η εργασιακή τους ικανοποίηση (Amadeo, 2008· Inbarasu, 2008· McCann, Graves, & Cox, 2014).

Ελληνικές και ξένες έρευνες (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007· Βασδάρης, 2017· Bogler, 2001, 2005· Bogler & Nir, 2014· Γραμματικού, 2010· Dinham & Scott, 2000· Evans & Johnson, 1990· Ζουρνατζή κ συν., 2006· McColl-Kennedy & Anderson, 2002· Saiti, 2007· Stockard & Lehman, 2004) αποκαλύπτουν ότι όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή είναι σημαντική για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και τη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι σχολικοί ηγέτες επιδιώκουν να επιτύχουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη θετική και σημαντική επιρροή της στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας (Huang, Chang, & Kao, 2013).

Μία μορφή ηγεσίας, που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η εξυπηρετική ηγεσία, καθώς και οι επιμέρους διαστάσεις της (Liden et al., 2008). Έρευνες σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές με στοιχεία της ηγεσίας που υπηρετεί, επηρεάζουν πολύ θετικά τους εκπαιδευτικούς, συνεισφέροντας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (Alonderiene & Majauskaite, 2016· Bogler, 2001· Bovee, 2012· Chambliss, 2013· Girard, 2000· Griffith, 2004· Hebert, 2003· Mayera, Bardes & Piccolo, 2008· Stockard & Lehman, 2004).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Drury (2004), Laub (1999) και Stone et al. (2003) σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας -η προτεραιότητα που δίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη, την επιτυχία και την ενδυνάμωσή τους, καθώς και η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ τους- επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και

από την έρευνα του Anderson (2005) σε έναν μεγάλο ιδιωτικό θρησκευτικό εκπαιδευτικό οργανισμό. Η έρευνα του Cerit (2009) σε δημοτικά σχολεία της Τουρκίας ανέδειξε ότι η προσπάθεια του ηγέτη που εξυπηρετεί, να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, να διαμορφώσει αίσθημα κοινότητας, να τους δίνει προτεραιότητα και αξία, καθώς και να συμβάλλει στη συναισθηματική υποστήριξή τους, συντελεί θετικά στην ενδογενή, την εξωγενή και τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω αποτελέσματα, που συσχετίζουν θετικά τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το συναίσθημα ως έναν πιο σημαντικό παράγοντα συγκριτικά με την εργασία σε ένα αξιόπιστο σχολικό περιβάλλον. Βάσει της μελέτης του Hebert (2004) αποκαλύπτεται ότι οι διαστάσεις της ηγεσίας που υπηρετεί, η συναισθηματική υποστήριξη και η προτεραιότητα, που δίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Άλλες έρευνες (Girard, 2000· Miears, 2004· Thompson, 2003) σε σχολικές μονάδες αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των διαστάσεων της υπηρετικής ηγεσίας, η συναισθηματική υποστήριξη, η ενδυνάμωση, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, η προτεραιότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή συμβάλλουν στην ικανοποίηση, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wu και Short (1996), υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που αποτελεί διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, που αποτελούν χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας, έχει ως αντίκτυπο την αύξηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησής τους (Hoy & Miskel, 1982, όπ. αναφ. στο Cerit, 2009· Miears, 2004· Mulrine & Huckvale, 2014). Σύμφωνα με τον Burns (1978, όπ. αναφ. στο Barbuto & Wheeler, 2006), οι διευθυντές, που διακρίνονται από τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού ηγέτη, όπως η προτεραιότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η συναισθηματική υποστήριξη και η αντιληπτική ικανότητα, επηρεάζουν τον βαθμό ικανοποίησης, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (ό.π., 2006). Παράλληλα, η έρευνα του Chung (1970), που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αμερική, ανέδειξε ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή που εμφανίζει κοινά στοιχεία με το εξυπηρετικό στυλ, όπως η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς, η

συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, η παρεχόμενη υποστήριξη για ανάπτυξη και επιτυχία, η δημιουργία αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, έχει ως συνέπεια την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κατά την έρευνα της Inbarasu (2008), η επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού σε ένα ιδιωτικό κολέγιο στην Iowa εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από ορισμένες διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, όπως η προτεραιότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η βοήθεια στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους και η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Σύμφωνα με τον Ndoria (2004), η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει όταν ο διευθυντής διακρίνεται από εξυπηρετική συμπεριφορά και συγκεκριμένα από το χαρακτηριστικό της αίσθησης κοινότητας.

Η έρευνα που διεξήχθη στην Αραβία από τους Al-Mahdy, Al-Harthi, και Salah El-Din (2016) καταδεικνύει μία σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας που εξυπηρετεί και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα δείχνει ότι τα χαμηλά επίπεδα της συναισθηματικής υποστήριξης και της προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή, προβλέπουν, επίσης, χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (ό.π., 2016). Το ανωτέρω συμπέρασμα οφείλεται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Αραβίας, που ενισχύει την αυστηρότητα, τους κανόνες, τους περιορισμούς και τη σαφή ιεράρχηση της ηγεσίας (ό.π., 2016). Στην έρευνα των Barbuto και Wheeler (2006), η έννοια της αντιληπτικής ικανότητας, η συναισθηματική υποστήριξη και η ενδυνάμωση αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα του Thompson (2003) αποκαλύπτει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ορισμένων διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας – της συμβολής στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, της διαμόρφωσης κοινότητας, της απόδοσης αξίας και της προτεραιότητας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών- και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, που συσχετίζουν την εξυπηρετική ηγεσία με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα δείχνουν θετική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Γεωργολόπουλου (2017) σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Μπαντούνα (2011) και του Πάτση (2016) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τεκμηριώνουν ότι ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής

ικανοποίησης των διδασκόντων είναι η διαμόρφωση αξίας και αισθήματος κοινότητας, ενώ επιπλέον παράγοντας επιρροής αποτελεί η παρεχόμενη υποστήριξη για επαγγελματική εξέλιξη και επιτυχία. Ο Μπουραντάς (2005) συμπληρώνει ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η έρευνα του Güngör (2016) σε σχολεία της Τουρκίας αποκαλύπτει αντιτιθέμενα αποτελέσματα συγκριτικά με τις προαναφερθείσες έρευνες. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο μεταξύ της ηθικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού υπάρχει θετική συσχέτιση. Το συγκεκριμένο τεκμήριο ενδεχομένως να αποτελεί απόρροια διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς η εξυπηρετική ηγεσία σχετίζεται με την εθνικότητα και τον πολιτισμό των λαών (Van Dierendonck, 2011), ή πιθανώς να οφείλεται σε χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης, που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα (Andersen, 2009· Laub, 2004).

Παράλληλα, μελετάται η επιρροή της υποστηρικτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Έρευνες σε σχολεία του εξωτερικού (Blase, Dedrick, & Strathe, 1986· Bogler & Nir, 2015· Cetinkanat, 2000· Currivan, 1990, όπ. αναφ. στο Hulperia, Devos, Rosseel, 2009· Dinham & Scott, 2000· Littrell et al., 1994· Ma & MacMillan, 1999· Mathieu, 1991· Nguni, Slegers, & Denessen, 2006· Perie et al., 1997· Singh & Billingsley, 1998) επισημαίνουν ότι ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, που παρέχει υποστηρικτική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει θετικά την ικανοποίησή τους στην εργασία.

Υπάρχουν ορισμένες έρευνες σε ελληνικά σχολεία που υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη (Τεντζέρης, 2007), η οποία μεταφέρεται, επίσης, στον χώρο της ειδικής αγωγής, όπου η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή ενδυναμώνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι οι διδάσκοντες ειδικής αγωγής με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Sari, 2004· Σταυρόπουλος, 2013), παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους, εξαιτίας της ελλιπούς υποστηρικτικής συμπεριφοράς, που δέχονται από τον διευθυντή. Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αισθάνονται επαγγελματικά ικανοποιημένοι (Βασδάρης, 2017· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Platsidou

& Agaliotis, 2008· Σταυρόπουλος, 2013· Ταρασιάδου και Πλατσίδου, 2009), λόγω του ανεξάρτητου ρόλου τους σε εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η διδακτική ύλη και η μέθοδος διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μειώνεται η πιθανότητα εντάσεων με τον διευθυντή του σχολείου (Platsidou & Agaliotis, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, παρά το γεγονός ότι οι χρηματικές απολαβές είναι χαμηλές και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης περιορισμένες (ό.π., 2008). Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά που ασκεί ο διευθυντής συνιστά σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των διδασκόντων στην ειδική αγωγή (Billingsley et al., 1995· Gersten et al., 2001). Η διεθνής ερευνητική αρθρογραφία αναδεικνύει πως ο υποστηρικτικός διευθυντής αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (Billingsley & Cross, 1992· Gersten et al., 2001· Littrell et al., 1994· Otto & Arnold, 2005· Singh & Billingsley, 1996). Άλλες έρευνες σε ειδικά σχολεία του εξωτερικού καταδεικνύουν ότι η ανεπαρκής αίσθηση διοικητικής υποστήριξης συνδέεται με λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία (Hull, 2004· Ingersoll, 2001· Otto & Arnold, 2005· Wangari & Orodho, 2014). Η διερεύνηση της παραπάνω σχέσης είναι σημαντική, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Bogler & Nir, 2014· Κάντας, 1998) και συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Κουστέλιος, & Κουστέλιου, 2001· Κουστέλιος & Tsigilis, 2005). Ως εκ τούτου, έρευνες σε ειδικά σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής δείχνουν πως η ελλιπής υποστήριξη από τον διευθυντή συνδέεται με λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Billingsley, 2005). Στην έρευνα του Σταυρόπουλου (2013), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, λόγω της έλλειψης υποστήριξης από τον διευθυντή. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τις μελέτες των Gersten et al. (2001) και των Singh και Billingsley (1996) που δείχνουν ότι η υποστήριξη του διευθυντή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές γενικής και ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Benz, Lindstrom και Yovanoff (2000), τους Gersten, Keating, Yovanoff και Harniss (2000), τους Kearns, Kleinert και Clayton (1998) και τους Klingner, Hughes και Vaughn (2001), οι υποστηρικτικοί

διευθυντές προσφέρουν δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρία ή εκείνους που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, αυξάνοντας κατά συνέπεια την ικανοποίησή τους στο επάγγελμα.

2.10 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αυτο-αποτελεσματικότητα

Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι η μορφή ηγεσίας επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Hipp, 1995).

Όσον αφορά στη συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δε βρέθηκαν σχετικές διεθνείς ή ελληνικές έρευνες. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες μελέτες που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς και του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη συναισθηματική υποστήριξη του διευθυντή, που αποτελεί μία διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας (Brouwers et al., 2001). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την έλλειψη της συναισθηματικής υποστήριξης από τον διευθυντή του σχολείου διακρίνονται από χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Brouwers et al., 2001).

Η έρευνα της Hipp (1995) αναφέρει ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η παραπάνω σχέση είναι αδύναμη, εάν δε συνοδεύεται από υλικο-τεχνικούς πόρους, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και στήριξη σχετικά με ζητήματα, που αφορούν στους γονείς και τους μαθητές.

Έρευνες σε ειδικά σχολεία του εξωτερικού συσχετίζουν την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή με το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων (Brownell & Pajares, 1996· Nias, Southworth, & Yeomans, 1989· Rosenholtz, 1989· Hoy & Smith, 2007· Safran, 1985, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008). Σύμφωνα, επίσης, με την έρευνα του Σταυρόπουλου (2007), που έγινε σε ελληνικά σχολεία ειδικής αγωγής, τεκμηριώνεται η άποψη ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την υποστήριξη που τους

προσφέρεται από τον διευθυντή. Η αύξηση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας λειτουργεί θετικά στην προσπάθεια διαμόρφωσης συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών (Brownell & Pajares, 1996· Soto & Goetz, 1998) και στην επιτυχή αντιμετώπιση μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς (Almog & Shechtman, 2007).

Στην έρευνα του Τεντζέρη (2007) σε ημερήσια και ολοήμερα σχολεία, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς, που ασκεί ο διευθυντής. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του Chan et al. (2008), η αυτο-αποτελεσματικότητα των διδασκόντων της ειδικής αγωγής δε συσχετίζεται με την υποστήριξη, που παρέχεται από τον διευθυντή, λόγω της συνθήκης του αναπληρωτή, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής και κατ' επέκταση του αισθήματος της προσωρινότητας στο επάγγελμα και το σχολείο.

2.11 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στο Επάγγελμα

Η αφοσίωση στο επάγγελμα επηρεάζεται από πτυχές, που σχετίζονται με την εργασία (Bogler & Nir, 2015) και προβλέπεται από τις επαγγελματικές συνθήκες (ό.π., 2015). Η συναισθηματική υποστήριξη (Littrell et al., 1994), η ενδυνάμωση, η συμβολή στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Wu & Short, 1996), καθώς και η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (Bass & Avolio, 1994· Bogler & Somech, 2004), που αποτελούν διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, συμβάλλουν στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Διεθνείς μελέτες (Bogler & Nir, 2015· Nir, 2002· Singh & Billingsley, 1998) αποκαλύπτουν ότι η υποστήριξη, που παρέχεται από τον διευθυντή, επηρεάζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ως προς το επάγγελμα. Επιπλέον, με βάση την έρευνα του Weiss (1999) σε σχολικούς οργανισμούς της Αμερικής, φαίνεται ότι η υποστηρικτική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιρροής της αφοσίωσης στο επάγγελμα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους.

Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από τους διευθυντές τους, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996), ενώ παράλληλα, η ανεπίσημη υποστήριξη, που παρέχεται, λειτουργεί θετικά στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών με λίγα έτη προϋπηρεσίας (Billingsley, Carlson, & Klein, 2004· Whitaker, 2000), οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα και ενθουσιασμό για την εργασία τους (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cross και Billingsley (1994), η υποστήριξη του διευθυντή επιδρά άμεσα στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής. Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι η ελλιπής υποστήριξη που λαμβάνουν από τον διευθυντή, έχει ως συνέπεια τη μείωση της επαγγελματικής αφοσίωσης και την πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Billingsley & Cross, 1991· Boe, Barkanic, & Leow, 1999· Littrell et al., 1994· Miller et al., 1999, όπ. αναφ. στο DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Αντίστοιχα με τα ανωτέρω είναι και τα αποτελέσματα ελληνικών ερευνών (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014· Σταυρόπουλος, 2013), που αναδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία, που προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχολεία ειδικής αγωγής, επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους αφοσίωση.

Ωστόσο, στην έρευνα των Bogler και Nir (2015) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς δεν επηρεάζει την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα. Ως εκ τούτου, το παραπάνω εύρημα εξηγείται από το γεγονός ότι η αφοσίωση στο επάγγελμα εκφράζει το συναίσθημα της ανταμοιβής, το οποίο προέρχεται από την ίδια τη φύση του επαγγέλματος, παρά από τις εξωτερικές συνθήκες, που ελέγχονται από τον διευθυντή (Deci & Ryan, 1985).

2.12 Εξυπηρετική Ηγεσία – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό

Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η σχολική ηγεσία σχετίζεται με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Hoy, Tarter, & Bliss, 1990· Koh, Steers, & Terborg, 1995· Nguni et al., 2006).

Ξένες μελέτες σε ποικίλους εργασιακούς οργανισμούς αναδεικνύουν ότι οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, η αντιληπτική ικανότητα του ηγέτη (Hasan & Subhani, 2011· Lauture, Amewokunu, Lewis, & Lawson-Body, 2012), η ενδυνάμωση (Jaramillo, Grisaffe, Chonko & Roberts, 2009· Liden et al., 2008· Page & Wong, 2000), η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των υφισταμένων (Jaramillo, Grisaffe, Chonko & Roberts, 2009· Lauture, Amewokunu, Lewis & Lawson-Body, 2012), η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης προς τους εργαζομένους (Jaramillo, Grisaffe, Chonko & Roberts, 2009), η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας (Liden et al. 2008· Page & Wong, 2000), καθώς και η ηθική συμπεριφορά, που χαρακτηρίζει τον εξυπηρετικό ηγέτη (González & Guillén, 2008· Lauture et al., 2012), έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην αφοσίωση στον οργανισμό, όπου εργάζονται. Γενικά, οι εξυπηρετικοί ηγέτες, οι οποίοι παρέχουν στους εργαζομένους θετικές και ικανοποιητικές εργασιακές εμπειρίες, δημιουργούν συναισθήματα προσκόλλησης και αφοσίωσης στον οργανισμό, όπου ανήκουν (DeGroot, Kiker, & Cross 2000· Gerstner & Day, 1997· Mathieu & Zajac, 1990· Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002· Powell & Meyer 2004).

Τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα σε εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού, σχολεία και πανεπιστήμια, αναδεικνύουν ότι οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, η ενδυνάμωση (Cerit, 2010· Choong, Wong, & Lau, 2012· Dinham, 2005· Firestone & Pennell, 1993· Oplatka, 2004· Wu & Short, 1996), η συμβολή στην ανάπτυξη, την επιτυχία (Cerit, 2010· Dinham, 2005· Oplatka, 2004), η προτεραιότητα, που δίνεται στους εκπαιδευτικούς (Cerit, 2010· Dinham, 2005· Letting, 2004· Oplatka, 2004), η συναισθηματική υποστήριξη (Dinham, 2005· Letting, 2004· Oplatka, 2004), η διαμόρφωση της αίσθησης κοινότητας (Dinham, 2005· Oplatka, 2004· Turan, 1998), καθώς και η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή (Cerit, 2010), αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό. Όπως γίνεται σαφές από την έρευνα του Cerit (2010) σε δημοτικά σχολεία της Τουρκίας, η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, καθώς ο τούρκικος πολιτισμός και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προωθεί τη σπουδαιότητα των ηθικών αξιών, που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σχέση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και δομούνται με βάση το συναίσθημα, παρά τους κανόνες (Cerit, 2010). Επιπλέον, η οικοδόμηση αισθήματος κοινότητας, ως διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας, δε συντελεί σημαντικό ρόλο στην οργανωτική αφοσίωση των εκπαιδευτικών, λόγω της

πατερναλιστικής τούρκικης κοινωνίας, στην οποία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων θεωρείται συνέπεια αναποτελεσματικής ηγεσίας (Cerit, 2010· Dannetta 2002).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω μελέτες, η Drury (2004) ερευνήσε την επιρροή της ηγεσίας που υπηρετεί στην αφοσίωση των διδασκόντων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και διαπίστωσε την ύπαρξη μίας στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της αντίληψης της υπηρετικής ηγεσίας και της οργανωσιακής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι, που οδήγησαν στο συγκεκριμένο συμπέρασμα, πιθανώς να οφείλονται στο γεγονός ότι μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχε λίγα έτη προϋπηρεσίας στον οργανισμό, με αποτέλεσμα ο βαθμός αφοσίωσης σε αυτόν να ήταν χαμηλότερος. Επιπλέον, η αρνητική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγετικής συμπεριφοράς με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό μπορεί να αποτελεί απόρροια της αναδιάρθρωσης πτυχών της εκπαιδευτικής μονάδας (Probst, 2003).

Ορισμένα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει θετικά την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Bogler & Nir, 2014· Dannetta 2002· Hulpia et al., 2009 · Nir, 2002· Nguni et al., 2006· Singh & Billingsley, 1998· Σταυρόπουλος, 2013). Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης επιφέρει αρνητικές συνέπειες (Ertosun & Erdil, 2012).

Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από τους διευθυντές τους είναι πιο πιθανό να είναι αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten, 2001· Singh & Billingsley, 1996· Σταυρόπουλος, 2013). Η ανεπαρκής αίσθηση διοικητικής υποστήριξης συνδέεται με χαμηλότερο επίπεδο αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Ingersoll, 2001). Σύμφωνα με τους Mowday, Porter και Steers (1982), εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που είναι αφοσιωμένοι στο σχολείο, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες, ώστε να βοηθήσουν τον σχολικό οργανισμό να επιτύχει τους στόχους του.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, η μελέτη των Chan et al. (2008) αναδεικνύει πως η αφοσίωση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής στο σχολείο σχετίζεται αρνητικά με την υποστήριξη, που παρέχεται από τον διευθυντή, επειδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές, που εργάζονται προσωρινά στο σχολείο.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης προσφέρει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς (Dragon-Severson & Pinto, 2006· Pashiardis & Johansson, 2016· Σαΐτης, 2005), ενώ ο ρόλος του διευθυντή σε δομές ειδικής αγωγής είναι απαιτητικός λόγω της εγγενούς δυσκολίας του συγκεκριμένου χώρου, αλλά και της συχνής αποχώρησης από το επάγγελμα ή αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών (Thornton et al., 2007). Μία μορφή ηγεσίας, που μελετάται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, είναι η εξυπηρετική ηγεσία, που επισημαίνει ότι ο μεγάλος ηγέτης είναι υπηρέτης πρώτα (Iyer, 2013) και αναφέρεται στην προσπάθεια του διευθυντή να «εξυπηρετεί» τους εκπαιδευτικούς, να τους στηρίζει συναισθηματικά, να δείχνει προτεραιότητα στις ανάγκες τους, σεβασμό στην προσωπικότητά τους και να διακρίνεται από ηθικές αξίες (Noland & Richards, 2015), με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος (Iyer, 2013). Οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, που μελετώνται στην παρούσα εργασία είναι η συναισθηματική υποστήριξη, η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, η αντιληπτική ικανότητα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς και η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή (Liden et al., 2008). Έρευνες σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν δείξει ότι η ηγεσία που εξυπηρετεί επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο. Ωστόσο, οι έρευνες είναι περιορισμένες και δεν αφορούν το πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Γι' αυτό τον λόγο, μελετήθηκε η υποστηρικτική ηγεσία, ως ένα ηγετικό στυλ, που εμπεριέχει τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας και λειτουργεί ως συγγενής έννοια. Οι έρευνες έδειξαν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η εξυπηρετική ηγεσία, όμως, έχει μελετηθεί σε σχέση με άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι πρόσφυγες. Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα του Herbst (2003), φαίνεται ότι η ηγεσία που εξυπηρετεί σχετίζεται με την εθνικότητα και ο εξυπηρετικός διευθυντής είναι ευαίσθητος απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές του σχολείου (Norman, 2018). Ο εξυπηρετικός ηγέτης λειτουργεί ως αρωγός και υποστηρικτής των προσφύγων, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στη χώρα, που έχουν πρόσφατα μεταναστεύσει (Pora, 2012) και να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια (Amit, Riss, & Popper, 2016). Με αυτόν τον τρόπο,

διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, βελτιώνοντας τις ικανότητες προσαρμογής των προσφύγων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της μετανάστευσης (Heifetz, 1994). Ο ηγέτης που υπηρετεί υποστηρίζει συναισθηματικά, ακούει προσεκτικά, προσπαθεί να ενδυναμώσει, να συμβάλει στην ανάπτυξη και την επιτυχία των προσφύγων, με αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζεται ως ηγέτης με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά με την έννοια της «εξυπηρέτησης» (Amit et al., 2016). Ως εκ τούτου, ο εξυπηρετικός διευθυντής θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν παιδιά, που διαφέρουν από το σύνολο, εξαιτίας εγγενών δυσκολιών. Η μελέτη της συσχέτισης της εξυπηρετικής ηγεσίας και των διαστάσεων αυτής με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, θα μπορούσε να οδηγήσει σε πρωτότυπα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 3^ο

Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικοί Στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί, αν η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο και οι επιμέρους διαστάσεις αυτής επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την αφοσίωση στο σχολείο και στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο και οι επιμέρους διαστάσεις αυτής επιδρούν:

- Στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Στην αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Επιπλέον, μελετάται ο βαθμός διαφοροποίησης της έννοιας της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ του δείγματος.

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και την περιγραφή του δείγματος. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

4.1 Ερευνητική Στρατηγική

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η οποία εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την ειδική αγωγή, χρησιμοποιείται η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Ακολουθούνται όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες της παραπάνω προσέγγισης, όπως η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό των ερωτημάτων, η συλλογή δεδομένων με τη χρήση κλιμάκων που περιέχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και η ανάλυση δεδομένων με επιστημονικές στατιστικές μεθόδους (Cresswell, 2011). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με συνδυαστική επιλογή της έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Η έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ποσοτικών δεδομένων με τη συλλογή στοιχείων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να αποτυπωθεί και να περιγραφεί η φύση των συνθηκών που υπάρχουν ή να εντοπιστούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η έρευνα συσχέτισης εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, με σκοπό να εντοπιστεί εάν και κατά πόσο η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα (Cresswell, 2011).

4.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 130 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 99 δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (76%) και 31 εκπαιδευτικοί άλλων

ειδικοτήτων (24%) που υπηρετούσαν στην Ειδική Αγωγή. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, καθώς το 76% του συνολικού δείγματος ήταν γυναίκες και το 24% άντρες εκπαιδευτικοί. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 38 (30%) ήταν μόνιμοι και οι 92 (70%) ήταν αναπληρωτές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέση διευθυντή (87%). 2 εκπαιδευτικοί (1,5%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού, 65 εκπαιδευτικοί (50%) κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 6 εκπαιδευτικοί (4,6%) είχαν δεύτερο μεταπτυχιακό, 20 εκπαιδευτικοί (15,4%) είχαν δεύτερο πτυχίο (15,4%), 22 (16,9%) είχαν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο και 27 εκπαιδευτικοί (20,8%) είχαν συμμετάσχει σε ετήσια επιμόρφωση από ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στεγάζονταν σε αστικές περιοχές (84%) διαφορετικών περιοχών της χώρας.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν «η δειγματοληψία ευκολίας, που ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων» (Robson, 2010, σ. 314). Στη δειγματοληψία ευκολίας, η διανομή των ερωτηματολογίων γίνεται με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση του ερευνητή. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση μη πιθανοθεωρητικούς σχεδιασμούς και συγκεκριμένα με τη δειγματοληψία - χιονοστιβάδα, όπου αρχικά εντοπίστηκε ένας μικρός αριθμός ατόμων, ο οποίος με τη σειρά του έδρασε ως πληροφοριοδότης, προκειμένου να συμπεριληφθούν και άλλα άτομα στην έρευνα.

Πίνακας 4.2.1 Δημογραφικό και Επαγγελματικό προφίλ του δείγματος

Φύλο		
	N	Ποσοστό %
Αντρες	31	23,8
Γυναίκες	99	76,2
Ειδικότητα		
	N	Ποσοστό %
Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	99	76,2
Άλλες Ειδικότητες Εκπαιδευτικών	31	23,8

Οικογενειακή Κατάσταση		
	N	%
Άγαμος	49	37,7
Έγγαμος	81	62,3

Σχέση Εργασίας		
	N	%
Μόνιμος	38	29,2
Αναπληρωτής	92	70,8

Πρόσθετες Σπουδές		
	N	%
Διδακτορικό	2	1,5
Μεταπτυχιακό	65	50
Δεύτερο Μεταπτυχιακό	6	4,6
Δεύτερο Πτυχίο	20	15,4
Διδασκαλείο	22	16,9
Ετήσια Επιμόρφωση	27	20,8

Προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή σχολείου		
Έτη	N	Ποσοστό %
0	113	86,9
1-3	10	7,7
4-6	2	1,5
>6	5	3,8

Πίνακας 4.2.2 Χαρακτηριστικά του Σχολείου

Περιοχή Σχολείου		
	N	Ποσοστό %
Αστική	109	83,8
Ημιαστική	20	15,4
Αγροτική	1	0,8

4.3 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2018 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με το σύνολο των σχολικών μονάδων της έρευνας, προκειμένου να ενημερωθούν οι διευθυντές για τη διεξαγωγή της και να γίνει η αποδοχή της από τον διευθυντή του σχολείου. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε είτε με επίσκεψη στο σχολείο, είτε με ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω της εφαρμογής Google forms, που μέσω συνδέσμου οι συμμετέχοντες οδηγούνταν στον αντίστοιχο δικτυακό τόπο και συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Διανεμήθηκαν/απεστάλησαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν/ελήφθησαν 130 (ποσοστό συμμετοχής 65%). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 12 λεπτά της ώρας. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονταν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε, επίσης, μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από την google form, γιατί αποθηκεύονται μόνο οι απαντήσεις χωρίς κανένα άλλο στοιχείο της ταυτότητάς τους. Στη δεύτερη σελίδα, συμπληρώνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, που αφορούσαν στην παροχή πληροφοριών όσον αφορά στο φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα προσόντα, τη σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία στο σχολείο και την εκπαίδευση, τον τύπο, την περιοχή και τον Νομό του σχολείου, τον αριθμό μαθητών ανά σχολείο και τάξη. Οι υπόλοιπες σελίδες του ερωτηματολογίου περιελάμβαναν προτάσεις – δηλώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την

εξυπηρετική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα Β – Γ.

4.4 Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε κλίμακες, οι οποίες μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και οι οποίες έχουν ως εξής:

α) Κλίμακα Εξυπηρετικής Ηγεσίας (Servant Leadership, Liden et al., 2008). Για τη μέτρηση της εξυπηρετικής ηγεσίας, χρησιμοποιούνται 28 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation). Η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας ήταν $\alpha = 0,955$. Από την παραγοντική ανάλυση, προέκυψαν επτά διαστάσεις: η συναισθηματική υποστήριξη (emotional healing) ($\alpha = 0,859$), η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας (creating value for the community) ($\alpha = 0,849$), η αντιληπτική ικανότητα (conceptual skills) ($\alpha = 0,918$), η ενδυνάμωση (empowering) ($\alpha = 0,769$), η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των υφισταμένων (helping subordinates grow and succeed) ($\alpha = 0,911$), η προτεραιότητα στους υφισταμένους (putting subordinates first) ($\alpha = 0,844$), η ηθική συμπεριφορά (behaving ethically) ($\alpha = 0,841$).

β) Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher Job Satisfaction Scale, Brayfield & Rothe, 1951). Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, χρησιμοποιούνται 18 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το σύνολο του δείγματος ήταν $\alpha = 0,914$.

γ) Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Αποτελούνται από 10 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια). Η αξιοπιστία της κλίμακας του δείγματος ήταν $\alpha = 0,815$.

δ) Κλίμακα Αφοσίωσης στον οργανισμό/σχολείο (Organizational Commitment, Mowday, Steers, & Porter, 1979). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση 2002, σ. 217-218). Για τη μέτρηση της αφοσίωσης στο σχολείο, χρησιμοποιούνται 12 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας του συνολικού δείγματος ήταν $\alpha=0,926$.

ε) Κλίμακα Αφοσίωσης στο επάγγελμα (Professional Commitment, Hoff, 2000· Sjöberg & Sverke, 2000· Σταυρόπουλος, 2013). Για τη μέτρηση της αφοσίωσης στο σχολείο, χρησιμοποιούνται 12 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας του δείγματος ήταν $\alpha=0,843$.

4.5 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (25.0.) for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής. Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (M.O.) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A.) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, την Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-way ANOVA), τον εκ των υστέρων έλεγχο (post hoc – tukey’s b), τον υπολογισμό συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r), καθώς και την πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (βηματική-stepwise). Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Κεφάλαιο 5^ο

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με Δημογραφικό και Επαγγελματικό Προφίλ των εκπαιδευτικών

5.1.1 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεως αυτής με το φύλο των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος σημαντικότητας, που εφαρμόστηκε μέσω του $t - test$ για ανεξάρτητα δείγματα, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.1).

Πίνακας 5.1.1 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Ηγεσία	Φύλο				
	Ανδρες (N=31)		Γυναίκες (N=99)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,41	1,79	4,72	1,46	0,320
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,70	1,57	4,80	1,25	0,720
Αντιληπτική Ικανότητα	5,08	1,71	5,55	1,22	0,166
<u>Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών</u>	<u>4,88</u>	<u>1,49</u>	<u>4,75</u>	<u>1,23</u>	<u>0,664</u>
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,35	1,87	4,69	1,41	0,357
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,63	1,59	3,82	1,47	0,538
Ηθική Συμπεριφορά	4,83	1,63	5,42	1,30	0,076
<u>Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)</u>	<u>4,55</u>	<u>1,44</u>	<u>4,82</u>	<u>1,04</u>	<u>0,345</u>

$p < 0,05$

5.1.2 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Ηλικία

Ο πίνακας (5.1.2) δείχνει τις συσχετίσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας και των διαστάσεων αυτής με την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του ελέγχου σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r), βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών [$r=0,200$, $P=0,023$] και της συμβολής του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους [$r=0,180$, $P=0,041$] με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η συσχέτιση χαρακτηρίζεται ως θετική και χαμηλή.

5.1.2 Πίνακας Συσχετίσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων της με την Ηλικία

Ηγεσία	Ηλικία	
	R	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	0,151	0,086
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,011	0,903
Αντιληπτική Ικανότητα	0,047	0,595
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	0,200*	0,023*
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,180*	0,041*
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	0,058	0,510
Ηθική Συμπεριφορά	0,164	0,063
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	0,145	0,100

p<0,05

5.1.3 Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την ειδικότητα/κλάδο των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των δασκάλων ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων δεν έδειξε

στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.3).

5.1.3 Πίνακας Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων της με την ειδικότητα/κλάδο των εκπαιδευτικών

	Ειδικότητα/Κλάδος				
	Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (N=99)		Άλλες Ειδικότητες εκπαιδευτικών (N=31)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,69	1,59	4,50	1,41	0,551
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,78	1,41	4,75	1,06	0,898
Αντιληπτική Ικανότητα	5,40	1,40	5,56	1,24	0,576
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,84	1,28	4,61	1,35	0,391
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,64	1,53	4,52	1,56	0,712
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,75	1,48	3,88	1,56	0,659
Ηθική Συμπεριφορά	5,38	1,35	4,94	1,53	0,124
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,78	1,14	4,68	1,16	0,663

p<0,05

5.1.4 Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των άγαμων και έγγαμων εκπαιδευτικών έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στις απόψεις για την εξυπηρετική συμπεριφορά του διευθυντή ως γενικό μέτρο, αλλά και τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, τη συναισθηματική υποστήριξη, την ηθική συμπεριφορά του διευθυντή, την ενδυνάμωση και την προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 5.1.4).

Πίνακας 5.1.4 Σχέση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων της με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Οικογενειακή Κατάσταση				p
	Άγαμοι/ες (N=49)		Έγγαμοι/ες (N=81)		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,26	1,54	4,88	1,51	0,026*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,56	1,13	4,90	1,43	0,152
Αντιληπτική Ικανότητα	5,14	1,26	5,62	1,39	0,054
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,48	1,15	4,81	1,47	0,038*
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,28	1,58	4,81	1,47	0,054
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,41	1,46	4,00	1,49	0,029*
Ηθική Συμπεριφορά	4,91	1,45	5,50	1,33	0,019*
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,43	1,06	4,95	1,15	0,011*

p<0,05

Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε δημόσια ειδικά δημοτικά σχολεία δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται την άσκηση της εξυπηρετικής ηγεσίας από τον διευθυντή [t (128)= -2,564, p=0,011] και τις επιμέρους της διαστάσεις -συναισθηματική υποστήριξη [t (128)= -2,258, p=0,026], ηθική συμπεριφορά του διευθυντή [t (128)= -2,373, p=0,019], ενδυνάμωση [t (128)= -2,100, p=0,038] και προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς [t (128)= -2,213, p=0,029] - σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άγαμους συναδέλφους τους.

Η μελέτη του μεγέθους επίδρασης της διαφοράς (effect size) με το κριτήριο Cohen's d, έδειξε μέτριο εύρος διαφοροποίησης αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση και την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο (d=0,470), καθώς και με τις διαστάσεις της, την ηθική συμπεριφορά του διευθυντή (d=0,424), την ενδυνάμωση (d=0,250) και την προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς (d=0,399), ενώ έδειξε

χαμηλό εύρος διαφοροποίησης της οικογενειακής κατάστασης με τη συναισθηματική υποστήριξη ($d=0,424$).

5.1.5 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με τον Αριθμό των Παιδιών στην Οικογένεια

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της συναισθηματικής υποστήριξης, της συμβολής στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, της προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς, της ηθικής συμπεριφοράς και του συνολικού σκορ της εξυπηρετικής ηγεσίας με τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια.

Πίνακας 5.1.5 Συσχετίσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεών της με τον Αριθμό των Παιδιών στην Οικογένεια

Ηγεσία	Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	
	R	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	0,243*	0,005*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,111	0,207
Αντιληπτική Ικανότητα	0,182	0,039
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	0,188	0,032
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,196*	0,025*
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	0,200*	0,022*
Ηθική Συμπεριφορά	0,262*	0,003*
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο) $p<0,05$	0,247*	0,005*

Συγκεκριμένα, μέσω του ελέγχου σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r), παρουσιάστηκε χαμηλή θετική συσχέτιση της συναισθηματικής υποστήριξης [$r=0,243$, $P=0,005$], της συμβολής στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών [$r=0,196$, $P=0,025$], της προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς [$r=0,200$, $P=0,022$], της ηθικής συμπεριφοράς [$r=0,262$, $P=0,003$] και του γενικού σκορ της εξυπηρετικής ηγεσίας με τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια [$r=0,247$, $P=0,005$].

5.1.6 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις αυτής σε σχέση με την Περιοχή του Σχολείου

Πίνακας 5.1.6 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις αυτής σε σχέση με την Περιοχή του Σχολείου

Ηγεσία	Περιοχή του Σχολείου			p
	Αστική (N=109)	Ημιαστική (N=20)	Αγροτική (N=1)	
	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,70 (1,62)	4,38 (1,10)	4,50	0,703
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,86 (1,37)	4,37 (1,01)	3,50	0,205
Αντιληπτική Ικανότητα	5,54 (1,38)	4,91 (1,15)	5,50	0,167
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,73 (1,31)	5,12 (1,16)	3,50	0,291
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,62 (1,58)	4,57 (1,31)	4,50	0,990
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,79 (1,54)	3,73 (1,31)	3,25	0,928
Ηθική Συμπεριφορά	5,36 (1,46)	4,83 (0,95)	5,50	0,306
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,80 (1,19)	4,56 (0,85)	4,32	0,646

p<0,05

Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Διακύμανσης (Analysis of Variance) μονής κατεύθυνσης (One – way ANOVA) δείχνουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση στην περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική), που αναφέρεται στην εξυπηρετική ηγεσία και στις διαστάσεις της.

5.1.7 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με το Μέγεθος του Σχολείου

Πίνακας 5.1.7 Συσχετίσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεών της με το Μέγεθος του Σχολείου

Ηγεσία	Μέγεθος του σχολείου	
	R	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	-0,215*	0,014*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,013	0,884
Αντιληπτική Ικανότητα	-0,107	0,225
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	-0,125	0,158
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	-0,136	0,122
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	-0,152*	0,084*
Ηθική Συμπεριφορά	-0,209*	0,017*
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο) p<0,05	-0,169	0,055

Μέσω του ελέγχου σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r), φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής υποστήριξης [$r=-0,215$, $P=0,014$], της προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς [$r=-0,152$, $P=0,084$] και της ηθικής συμπεριφοράς [$r=-0,209$, $P=0,017$] με το μέγεθος του σχολείου, που είναι χαμηλή και αρνητική.

5.1.8 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

Πίνακας 5.1.8 Συσχετίσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεών της με την Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

Ηγεσία	R	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	0,185*	0,035*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,092	0,297
Αντιληπτική Ικανότητα	0,087	0,324
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	0,195*	0,026*
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,163	0,065
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	0,071	0,421
Ηθική Συμπεριφορά	0,164	0,063
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	0,170	0,053

p<0,05

Μέσω του ελέγχου σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r), αποδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής υποστήριξης [$r=0,185$, $P=0,035$] και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών [$r=0,195$, $P=0,026$] με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, που είναι χαμηλή και θετική και στις δύο περιπτώσεις.

5.1.9 Συσχέτιση της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεων αυτής με την Προϋπηρεσία στο Σχολείο

Πίνακας 5.1.9 Συσχετίσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και των Διαστάσεών της με την Προϋπηρεσία στο Σχολείο

Προϋπηρεσία στο Σχολείο

Ηγεσία	R	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	0,207*	0,018*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,139	0,115
Αντιληπτική Ικανότητα	0,107	0,224
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	0,235*	0,007*
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,194*	0,027*
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	0,080	0,366
Ηθική Συμπεριφορά	0,179*	0,042*
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	0,202*	0,021*

p<0,05

Ο έλεγχος σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r) δείχνει ότι η συναισθηματική υποστήριξη [$r=0,207$, $P=0,018$], η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών [$r=0,235$, $P=0,007$], η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους [$r=0,194$, $P=0,027$], η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς, η ηθική συμπεριφορά [$r=0,179$, $P=0,042$], και η συνολική εξυπηρετική ηγεσία [$r=0,202$, $P=0,021$] συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό. Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι θετικές και χαμηλές.

5.1.10 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με τη Σχέση Εργασίας

Ο έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.10).

Πίνακας 5.1.10 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεών της με τη Σχέση Εργασίας

Σχέση Εργασίας

Ηγεσία	Μόνιμοι/ες (N=38)		Αναπληρωτές/ τριες (N=92)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,71	1,70	4,63	1,49	0,790
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,65	1,83	4,82	1,06	0,579
Αντιληπτική Ικανότητα	5,24	1,83	5,52	1,11	0,380
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	5,04	1,37	4,68	1,25	0,147
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,86	1,74	4,51	1,43	0,237
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,64	1,73	3,83	1,40	0,503
Ηθική Συμπεριφορά	5,45	1,59	5,21	1,32	0,474
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,80	1,49	4,74	0,97	0,837

p<0,05

5.1.11 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με Διδακτορικό

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών με διδακτορικό και των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.11).

Πίνακας 5.1.11 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεών της με Διδακτορικό

Διδακτορικό

Ηγεσία	Όχι (N=128)		Ναι (N=2)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,65	1,55	4,87	1,94	0,840
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,78	1,33	4,50	1,41	0,769
Αντιληπτική Ικανότητα	5,44	1,37	5,50	1,41	0,954
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,78	1,30	5,00	1,41	0,401
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,60	1,53	4,87	1,94	0,299
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,76	1,50	5,00	1,0	0,250
Ηθική Συμπεριφορά	5,27	1,41	6,00	1,06	0,469
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,75	1,14	5,10	1,46	0,671

p<0,05

5.1.12 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με Μεταπτυχιακό

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό και των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.12).

Πίνακας 5.1.12 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεών της με Μεταπτυχιακό

Μεταπτυχιακό

Ηγεσία	Όχι (N=65)		Ναι (N=65)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,55	1,72	4,75	1,35	0,464
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,77	1,40	4,78	1,26	0,974
Αντιληπτική Ικανότητα	5,33	1,44	5,55	1,28	0,379
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,69	1,43	4,88	1,15	0,401
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,47	1,58	4,75	1,47	0,299
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,65	1,70	3,91	1,26	0,330
Ηθική Συμπεριφορά	5,26	1,45	5,29	1,36	0,914
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,67	1,24	4,84	1,04	0,406

p<0,05

5.1.13 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με Δεύτερο Μεταπτυχιακό

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών με δεύτερο μεταπτυχιακό και των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.13).

Πίνακας 5.1.13 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με το δεύτερο μεταπτυχιακό

Δεύτερο Μεταπτυχιακό

Ηγεσία	Όχι (N=124)		Ναι (N=6)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,69	1,54	4,75	1,73	0,877
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,76	1,34	5,04	1,08	0,620
Αντιληπτική Ικανότητα	5,46	1,35	5,08	1,60	0,510
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,79	1,29	4,58	1,40	0,694
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,60	1,53	4,87	1,73	0,671
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,75	1,47	4,45	1,95	0,261
Ηθική Συμπεριφορά	5,31	1,37	4,66	1,99	0,273
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,76	1,13	4,77	1,54	0,971

p<0,05

5.1.14 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με Δεύτερο Πτυχίο

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στην εξυπηρετική ηγεσία γενικά και τις επιμέρους διαστάσεις της ειδικότερα (Πίνακας 5.1.14).

Πίνακας 5.1.14 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με το Δεύτερο Πτυχίο

Δεύτερο Πτυχίο

Ηγεσία	Όχι (N=110)		Ναι (N=20)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,69	1,58	4,43	1,37	0,500
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,75	1,33	4,91	1,33	0,623
Αντιληπτική Ικανότητα	5,38	1,41	5,78	0,97	0,223
<u>Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών</u>	4,81	1,31	4,65	1,24	0,606
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,57	1,55	4,80	1,46	0,699
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,80	1,51	3,66	1,45	0,699
Ηθική Συμπεριφορά	5,27	1,43	5,33	1,26	0,850
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,75	1,18	4,79	0,96	0,883

p<0,05

5.1.15 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με τη φοίτηση σε Διδασκαλείο

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν φοιτήσει έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας.

Πίνακας 5.1.15 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με τη φοίτηση σε Διδασκαλείο

Διδασκαλείο

Ηγεσία	Όχι (N=108)		Ναι (N=22)		p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,66	1,56	4,57	1,51	0,806
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,89	1,25	4,19	1,56	0,024*
Αντιληπτική Ικανότητα	5,55	1,25	4,90	1,74	0,112
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,80	1,28	4,71	1,41	0,775
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,65	1,47	4,43	1,82	0,544
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,81	1,41	3,60	1,91	0,618
Ηθική Συμπεριφορά	5,31	1,35	5,14	1,67	0,623
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,81	1,05	4,51	1,53	0,385

p<0,05

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο [t=2,289, p=0,024].

Η μελέτη του μεγέθους επίδρασης της διαφοράς (effect size) με το κριτήριο Cohen's d, έδειξε μέτριο εύρος διαφοροποίησης αναφορικά με τη φοίτηση σε διδασκαλείο και τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας (d= 0,496).

5.1.16 Σχέση Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Διαστάσεων αυτής με την Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ

Ο έλεγχος σημαντικότητας (t - test για ανεξάρτητα δείγματα) των διαφορών των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμμετάσχει, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη συναισθηματική υποστήριξη.

Πίνακας 5.1.16 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ηγεσία	Επιμόρφωση				p
	Όχι (N=103)		Ναι (N=27)		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,51	1,58	5,19	1,27	0,041*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,71	1,37	5,00	1,16	0,331
Αντιληπτική Ικανότητα	5,38	1,40	5,66	1,20	0,344
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,72	1,31	5,03	1,23	0,266
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,50	1,58	5,02	1,28	0,115
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,65	1,49	4,28	1,44	0,050
Ηθική Συμπεριφορά	5,23	1,45	5,45	1,21	0,480
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,67	1,16	5,09	1,05	0,092

p<0,05

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική υποστήριξη σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν συμμετάσχει σε ετήσια επιμόρφωση [$t = -2,061, p = 0,041$].

Η μελέτη του μεγέθους επίδρασης της διαφοράς (effect size) με το κριτήριο Cohen's d, έδειξε μέτριο εύρος διαφοροποίησης αναφορικά με την επιμόρφωση και τη συναισθηματική υποστήριξη ($d = 0,474$).

5.1.17 Εξυπηρετική Ηγεσία και Διαστάσεις αυτής σε σχέση με την προηγούμενη Εμπειρία σε θέση Διευθυντή σχολείου

Πίνακας 5.1.17 Εξυπηρετική ηγεσία και Διαστάσεις της σε σχέση με την προηγούμενη Εμπειρία σε θέση Διευθυντή σχολείου

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση Διευθυντή σχολείου

	0 έτη	1-3 έτη	4-6 έτη	>6 έτη	
Ηγεσία					
	(N=113)	(N=10)	(N=2)	(N=5)	
	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	p
Συναισθηματική Υποστήριξη	4,48 (1,53)	5,57 (0,75)	7,00 (0,00)	5,65 (1,77)	0,008*
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	4,66 (1,30)	5,37 (0,92)	7,00 (0,00)	5,30 (1,89)	0,025*
Αντιληπτική Ικανότητα	5,35 (1,38)	5,95 (0,94)	7,00 (0,00)	5,90 (1,34)	0,169
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	4,63 (1,27)	5,77 (0,53)	6,87 (0,17)	5,55 (1,55)	0,002*
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	4,45 (1,50)	5,70 (0,91)	6,75 (0,35)	5,20 (2,07)	0,011*
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	3,63 (1,49)	4,77 (1,10)	5,12 (1,59)	4,65 (1,48)	0,031*
Ηθική Συμπεριφορά	5,15 (1,42)	6,35 (0,65)	6,25 (1,06)	5,55 (1,41)	0,049*
Εξυπηρετική Ηγεσία (γενικό μέτρο)	4,62 (1,11)	5,64 (0,62)	6,57 (0,30)	5,40 (1,57)	0,002*

p<0,05

Η εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης (Analysis of Variance) μονής κατεύθυνσης (One – way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέση διευθυντή σχολείου, αναφορικά με την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο [F(3)=5,111, p=0,002], τη συναισθηματική υποστήριξη [F(3)=4,108, p=0,008], τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας [F(3)=3,220, p=0,025], την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών [F(3)=5,240, p=0,002], τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών [F(3)=3,056, p=0,031], την προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς [F(3)=3,056, p=0,031] και την ηθική συμπεριφορά [F(3)=2,692, p=0,049].

Ο εκ των υστέρων έλεγχος (post hoc tukey's b) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 4 – 6 έτη σε θέση διευθυντή σχολείου αντιλαμβάνονται ως πιο σημαντικές διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, τη συναισθηματική υποστήριξη, τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους, καθώς και την προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 1 – 3 έτη σε θέση διευθυντή σχολείου, θεωρούν την ηθική συμπεριφορά και την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο πιο σημαντικές.

Αντίθετα, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή, που αποτελούν και την πλειοψηφία του δείγματος, να αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό τη σημαντικότητα των παραπάνω διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας και την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο.

Γενικεύοντας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή αντιλαμβάνονται ως σημαντικότερες τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μηδενική εμπειρία σε θέση διευθυντή σχολείου κατανοούν σε μικρότερο βαθμό τη σημαντικότητά τους (Παράρτημα Α).

5.2 Συσχετίσεις Μεταβλητών

Στον παρακάτω Πίνακα 5.2 παρατίθενται οι συσχετίσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας ως γενικό μέτρο και των επιμέρους διαστάσεων αυτής με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον σχολικό οργανισμό στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Πίνακας 5.2: Συσχετίσεις εξυπηρετικής ηγεσίας ως γενικού μέτρου και επιμέρους διαστάσεων αυτής με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον σχολικό οργανισμό

	Επαγγελματική Ικανοποίηση	Αυτο- αποτελεσματική κόπηση	Αφοσίωση στο επάγγελμα	Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό
Εξυπηρετική Ηγεσία (Γενικό μέτρο) Διαστάσεις Εξυπηρετικής Ηγεσίας	0,236* 0,007	0,222* 0,011	0,235* 0,007	0,562** <0,01
Συναισθηματική Υποστήριξη	0,305** <0,01	0,198* 0,024	0,244* 0,005	0,547** <0,01
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας	0,149 0,091	0,189* 0,032	0,113 0,199	0,365** <0,01
Αντιληπτική Ικανότητα	0,108 0,220	0,139 0,114	0,074 0,404	0,425** <0,01
Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	0,160 0,070	0,185* 0,035	0,226* 0,010	0,415** <0,01
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,221* 0,011	0,254* 0,004	0,299* 0,001	0,554** <0,01
Προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς	0,055 0,531	0,067 0,448	0,073 0,406	0,304** <0,01
Ηθική Συμπεριφορά	0,322** <0,01	0,216* 0,014	0,281* 0,001	0,540** <0,01

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας συσχέτισης (Pearson's r), δείχνουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον σχολικό οργανισμό στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται χαμηλή θετική συσχέτιση της εξυπηρετικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r=0,236$, $p=0,007$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($r=0,222$, $p=0,011$) και την αφοσίωση στο επάγγελμα ($r=0,235$, $p=0,007$), ενώ εντοπίζεται μέτρια θετική συσχέτιση με την αφοσίωση στο σχολείο.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται από τον πίνακα (5.2), όλες οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό, ενώ η συναισθηματική υποστήριξη, η συμβολή στην ενδυνάμωση, την ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών,

καθώς και η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής υποστήριξης, της αντιληπτικής ικανότητας, της ενδυνάμωσης, της συμβολής στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών και της ηθικής συμπεριφοράς του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ενώ μικρή θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της διαμόρφωσης αισθήματος κοινότητας και της προτεραιότητας που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς με την αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό. Μικρή θετική συσχέτιση αναδεικνύεται μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής υποστήριξης, της ενδυνάμωσης, της συμβολής στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, καθώς και της ηθικής συμπεριφοράς του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Επιπλέον, χαμηλή θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη συναισθηματική υποστήριξη, τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη και την επιτυχία τους, καθώς και την ηθική συμπεριφορά του διευθυντή με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ικανότητα του διευθυντή να υποστηρίζει συναισθηματικά, να βοηθάει στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών και να δείχνει ηθική συμπεριφορά αναδεικνύουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής, αλλά μικρής θετικής συσχέτισης με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

5.3 Αναλύσεις Παλινδρόμησης

5.3.1 Προβλεψιμότητα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτή (συναισθηματική υποστήριξη, συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, ηθική συμπεριφορά), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Με τη μέθοδο αυτή το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα εισάγεται μεταβλητή που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο

διαδοχικά οι μεταβλητές που προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης.

Στον πίνακα 5.3.1 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν στο πρώτο βήμα.

Πίνακας 5.3.1: Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
	b	Τυπικό σφάλμα	β			
Σταθερά	3,107	0,208		14,903	0,000	
1	Ηθική Συμπεριφορά	0,147	0,038	0,322	3,843	0,000

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον πίνακα 5.3.1, προκύπτει ότι η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή, είναι ο κύριος και μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 9,6\%$).

5.3.2 Προβλεψιμότητα της Αυτο-αποτελεσματικότητας από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Για την πρόβλεψη της αυτο-αποτελεσματικότητας από τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτή (συναισθηματική υποστήριξη, διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, ηθική συμπεριφορά), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise), όπως παραπάνω.

Στον πίνακα 5.3.2 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν στο πρώτο βήμα.

Πίνακας 5.3.2: Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
	b	Τυπικό σφάλμα	β			
	Σταθερά	2,864	0,115	24,803	0,000	
1	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,071	0,024	0,254	2,973	0,004

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αυτο-αποτελεσματικότητα

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελεί τον κύριο και μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 5,7\%$).

5.3.3 Προβλεψιμότητα της Αφοσίωσης στο Επάγγελμα από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Για την πρόβλεψη της αφοσίωσης στο επάγγελμα από τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτή (συναισθηματική υποστήριξη, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, ηθική συμπεριφορά), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise), όπως παραπάνω.

Στον πίνακα 5.3.3 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν στο πρώτο βήμα.

Πίνακας 5.3.3: Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης της Αφοσίωσης στο Επάγγελμα

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
	b	Τυπικό σφάλμα	β			
	Σταθερά	4,006	0,331	12,105	0,000	
1	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,242	0,068	0,299	3,550	0,001

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αφοσίωση στο επάγγελμα

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον πίνακα 5.3.3, προκύπτει ότι η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών αποτελεί τον κύριο και μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 9\%$).

5.3.4 Προβλεψιμότητα της Αφοσίωσης στο Σχολείο από τις Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Για την πρόβλεψη της αφοσίωσης στο σχολείο από τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτή (συναισθηματική υποστήριξη, διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, αντιληπτική ικανότητα, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, ηθική συμπεριφορά), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise), όπως παραπάνω.

Στον πίνακα 5.3.4 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα.

Πίνακας 5.3.4: Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης της Αφοσίωσης στο σχολείο

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
	b	Τυπικό σφάλμα	β			
	Σταθερά	3,631	0,205	17,675	0,000	
1	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,318	0,042	0,554	7,525	0,000
	Σταθερά	3,268	0,216	15,122	0,000	
2	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,203	0,050	0,354	4,085	0,000
	Συναισθηματική υποστήριξη	0,192	0,049	0,337	3,887	0,000
	Σταθερά	3,302	0,211	15,616	0,000	
3	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,260	0,053	0,452	4,902	0,000
	Συναισθηματική επούλωση	0,251	0,053	0,441	4,734	0,000
	Προτεραιότητα στους υφισταμένους	-0,151	0,056	-0,257	-2,676	0,008
	Σταθερά	2,998	0,237	12,616	0,000	
4	Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών	0,179	0,060	0,311	2,958	0,004
	Συναισθηματική επούλωση	0,229	0,052	0,404	4,372	0,000
	Προτεραιότητα στους υφισταμένους	-0,173	0,056	-0,296	-3,110	0,002
	Ηθική Συμπεριφορά	0,163	0,063	0,261	2,603	0,010

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αφοσίωση στο σχολείο

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον πίνακα 5.3.4, προκύπτει ότι η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελεί τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα της

αφοσίωσής τους στον σχολικό οργανισμό (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 30,1\%$).

Επιπλέον, προκύπτει ότι μόνο η συναισθηματική υποστήριξη είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης του μοντέλου στο δεύτερο βήμα. Στο τρίτο βήμα, φαίνεται ότι τόσο η συναισθηματική υποστήριξη όσο και η προτεραιότητα, που δίνεται στους εκπαιδευτικούς αποτελούν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες της συμβολής του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους, ενώ στο τέταρτο βήμα, η συναισθηματική υποστήριξη, η προτεραιότητα στους υφισταμένους και η ηθική συμπεριφορά προβλέπουν σημαντικά το μοντέλο.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική υποστήριξη από την πλευρά του διευθυντή, η προτεραιότητα που δίνει στους εκπαιδευτικούς και η ηθική συμπεριφορά, που επιδεικνύει, επαυξάνουν τη συμβολή του στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών για την αφοσίωση στο σχολείο. Ο συνδυασμός των τριών ανωτέρω παραγόντων ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 42,6\%$).

Κεφάλαιο 6^ο

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αφορά στη μελέτη της συμβολής της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής, της συναισθηματικής υποστήριξης, της διαμόρφωσης αισθήματος κοινότητας, της αντιληπτικής ικανότητας, της ενδυνάμωσης, της συμβολής στην ανάπτυξη και την επιτυχία, της προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς και της ηθικής συμπεριφοράς, στην επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση της εξυπηρετικής ηγεσίας και των διαστάσεών της με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον εκπαιδευτικό οργανισμό αφορούν αποκλειστικά εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στον χώρο της γενικής αγωγής. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σχέση του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας με τις τέσσερις παραπάνω μεταβλητές. Το υποστηρικτικό στυλ χρησιμοποιείται εναλλακτικά της εξυπηρετικής ηγεσίας, γιατί περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της και έχει μελετηθεί στον χώρο της ειδικής αγωγής.

6.1 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση

Έρευνες σε εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού και της Ελλάδας (Alonderiene & Majauskaite, 2016· Bogler, 2001· Bovee, 2012· Γεωργολόπουλος, 2017· Chambliss, 2013· Girard, 2000· Griffith, 2004· Hebert, 2003· Mayera et al., 2008· Μπαντούνα, 2011· Πάτσης, 2016· Stockard & Lehman, 2004) αποκάλυψαν ότι η εξυπηρετική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή ως γενικό μέτρο επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε, επίσης, συσχέτιση, η οποία χαρακτηρίζεται ως χαμηλή, μεταξύ της αντιλαμβανόμενης εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, ελληνικές και ξένες έρευνες επισημαίνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η ηθική συμπεριφορά, που επιδεικνύει ο εξυπηρετικός διευθυντής, αποτελεί τον κύριο παράγοντα, που επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων της ειδικής αγωγής και επιβεβαιώνεται από έρευνες σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς εκτός του πλαισίου της ειδικής αγωγής (Girard, 2000· Miers, 2004· Thompson, 2003). Ο ηθικός διευθυντής, που προσφέρει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς (Graham, 1991), κυρίως στην ειδική αγωγή, είναι πιθανό να συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης, που λαμβάνουν από την εργασία, καθώς η ευελιξία σε μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους παρακίνησης των μαθητών για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες είναι απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Επίσης, μελέτες σε σχολικές μονάδες (Barbuto & Wheeler, 2006· Cerit, 2009· Girard, 2000· Hebert, 2004· Miers, 2004· Thompson, 2003) σε ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα τεκμηριώνουν ότι η συναισθηματική υποστήριξη, που λαμβάνουν οι διδάσκοντες από τον διευθυντή αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η παρούσα έρευνα, που διεξήχθη σε ειδικά δημοτικά σχολεία, συμφωνεί με τις παραπάνω μελέτες, αποδεικνύοντας πως είναι σημαντικό ο διευθυντής που υπηρετεί να μπορεί να «θεραπεύει» τα αρνητικά συναισθήματα (Spears & Lawrence, 2002) των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής, λόγω του έντονου άγχους, που βιώνουν και της απαιτητικής φύσης της εργασίας τους (Jacobs et al., 2004).

Βάσει διαφόρων ερευνών σε σχολεία διαφορετικών χωρών (Anderson, 2005· Cerit, 2009· Drury, 2004· Laub, 1999· Stone et al., 2004), η συμβολή του εξυπηρετικού διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, επηρεάζει, επίσης, τον βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους. Το παραπάνω τεκμήριο είναι σύμφωνο με το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, γιατί η προσπάθεια του διευθυντή να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στην ειδική αγωγή, να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά, προσφέροντάς τους ευκαιρίες λήψης αποφάσεων (Spears, 1995), αυξάνει την εργασιακή τους ικανοποίηση και ενδεχομένως συντελεί στη μείωση της πιθανότητας

αποχώρησης από το επάγγελμα ή μετακίνησής τους στη γενική αγωγή (Coladarci 1992· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986· Ingersoll, 2001).

Διαφορετικές μελέτες (Barbuto & Wheeler, 2006· Γεωργολόπουλος, 2017· Μπαντούνα, 2011· Πάτσης, 2016· Wu & Short, 1996) αναδεικνύουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, η αντιληπτική ικανότητα του διευθυντή και η προτεραιότητα που δίνεται στους διδάσκοντες, συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία. Ωστόσο, στην έρευνά μας βρέθηκε ότι οι παραπάνω διαστάσεις δεν επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού της ειδικής αγωγής. Αυτή η διαφορά μπορεί να αποτελεί απόρροια του διαφορετικού πλαισίου (γενική – ειδική αγωγή) και των διαφορετικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε καθένα από αυτά. Επιπλέον, το γεγονός ότι η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, η αντιληπτική ικανότητα του διευθυντή και η προτεραιότητα που δίνεται στους διδάσκοντες δε λήφθηκαν υπόψη από τους διδάσκοντες του δείγματος, ως παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές. Ως εκ τούτου, λόγω της προσωρινής τους τοποθέτησης στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, ενδεχομένως να μην αισθάνονται την ανάγκη να δεχθούν αναγνώριση, εμπιστοσύνη και να δημιουργήσουν μία στενή σχέση με τον διευθυντή.

Η έρευνα του Güngör (2016), που διεξήχθη σε σχολεία της Τουρκίας φανερώνει αντιτιθέμενα αποτελέσματα, καθώς αναδεικνύεται η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της εξυπηρετικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της ηθικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού, το οποίο είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο τεκμήριο ενδεχομένως να αποτελεί απόρροια των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς η εξυπηρετική ηγεσία σχετίζεται με την εθνικότητα και τον πολιτισμό των λαών (Van Dierendonck, 2011), ή πιθανώς να οφείλεται σε χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης, που μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα (Anderson, 2005· Laub, 2004).

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα, η ηθική συμπεριφορά, η συναισθηματική υποστήριξη και η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών από μέρους τους διευθυντή, φάνηκε ότι επηρεάζουν θετικά την

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Πράγματι, έρευνες (Βασδάρης, 2017· Billingsley & Cross, 1992· Billingsley et al., 1995· Gersten et al., 2001· Littrell & Billingsley, 1994· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Otto & Arnold, 2005· Platsidou & Agaliotis, 2008· Singh & Billingsley, 1996· Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009· Saari & Judge, 2004· Σταυρόπουλος, 2013) απέδειξαν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής σε δομές ειδικής αγωγής, ο οποίος ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Μιχόπουλος, 1998), διασφαλίζει τις ηθικές αξίες του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Graham, 1991) και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, «θεραπεύοντας» τα αρνητικά τους συναισθήματα και το άγχος (Greer & Plunkett, 2007), αποτελεί παράγοντα θετικής επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

6.2 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η συναισθηματική υποστήριξη του διευθυντή δομών ειδικής αγωγής προς τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και επιβεβαιώνεται, επίσης, από έρευνες σε σχολεία γενικής αγωγής του εξωτερικού (Brouwers et al., 2001). Η σχέση αυτή είναι σημαντική, γιατί ο εξυπηρετικός διευθυντής, αναγνωρίζοντας το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, προσπαθεί να τους στηρίζει συναισθηματικά, ώστε να αλλάξουν διάθεση και τρόπο σκέψης (Greer & Plunkett, 2007), συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και την ουσιαστικότερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές, που χρειάζονται τη βοήθειά τους (Soodak & Podell, 1993).

Παράλληλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας, που αποτελεί τον κύριο παράγοντα επιρροής της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, είναι η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών. Αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα, που μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η επαγγελματική ανέλιξη και οι ευκαιρίες προόδου, που προσφέρονται στους διδάσκοντες της ειδικής αγωγής, μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση του επιπέδου αυτο-

αποτελεσματικότητάς τους, καθώς οι δυνατότητες ανέλιξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι περιορισμένες (Jacobs et al., 2004).

Η συναισθηματική υποστήριξη, η ηθική συμπεριφορά, η ενδυνάμωση, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών από μέρους τους διευθυντή και η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, φάνηκε να επηρεάζουν θετικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Πράγματι, έρευνες (Brownell & Pajares, 1996· Nias et al., 1989· Rosenholtz, 1989· Hoy & Smith, 2007· Safran, 1985· Σταυρόπουλος, 2007) απέδειξαν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής σε ειδικά σχολεία, που είναι συμπονετικός (Emmerich, 2001), προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προοδεύσουν επαγγελματικά (Spears, 1995), είναι ηθικός, λογοδοτεί για τις πράξεις του και δεν εκμεταλλεύεται την εξουσία, που του έχει δοθεί (Gracham, 1991), δημιουργεί ειλικρινή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, συνεισφέροντας στην ενδυνάμωσή τους (Liden et al, 2008) και προωθεί το πνεύμα συνεργατικότητας μεταξύ των μελών του σχολείου (Spears & Lawrence, 2002), συμβάλλει στη δημιουργία υψηλού βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων σε πλαίσια ειδικής αγωγής, ώστε να αισθάνονται ευχαριστημένοι από τη διδασκαλία τους (Guskey 1984, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Woolfolk, 2001).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα και την παρούσα μελέτη, η έρευνα των Chan et al. (2008) επεσήμανε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή, επειδή στην πλειοψηφία τους οι διδάσκοντες είναι αναπληρωτές και πιθανώς αισθάνονται την αβεβαιότητα, που προκύπτει από το συγκεκριμένο επάγγελμα.

6.3 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση στο Επάγγελμα

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η συναισθηματική υποστήριξη, η ενδυνάμωση, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, καθώς και η ηθική συμπεριφορά του εξυπηρετικού διευθυντή συντελούν στην αφοσίωση ως προς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής. Τα παραπάνω ευρήματα ταυτίζονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σε διάφορους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς (Bass & Avolio, 1994· Bogler & Nir, 2014· Bogler & Somech, 2004· Littrell et al., 1994· Wu & Short, 1996), που συσχετίζουν τις ανωτέρω διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας με την αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη μείωση στα προβλήματα ρόλων (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996) και του εργασιακού άγχους (Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996).

Όπως προαναφέρθηκε, οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, η συναισθηματική υποστήριξη, η ενδυνάμωση, η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή και η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζουν θετικά την αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, με την τελευταία διάσταση να αποτελεί τον κύριο και μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα της αφοσίωσης. Πράγματι, έρευνες (Billingsley, 1996· Billingsley & Cross, 1992· Billingsley et al., 2004· Boe et al., 1999· Cross & Billingsley, 1994· Gersten, 2001· Littrell et al., 1994· Miller, Brownell, & Smith, 1999· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014· Singh & Billingsley, 1996· Whitaker, 2000) έδειξαν ότι ο διευθυντής, που διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά του υποστηρικτικού ηγέτη, συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (Emmerich, 2001), συμμετέχει ενεργητικά στην επαγγελματική τους άνοδο και ενδυνάμωση (Spears, 1995), χαρακτηρίζεται από πνεύμα δικαιοσύνης και διακρίνεται από ισχυρές ηθικές αξίες (Liden, et. al., 2008), αποτελεί βασικό παράγοντα της αφοσίωσης στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

6.4 Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας – Υποστηρικτική Ηγεσία και Αφοσίωση Σχολείο

Η εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο σχετίζεται με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό (Cerit, 2010).

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι όλες οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών και να συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Cerit, 2010).

Πράγματι, το παραπάνω εύρημα υποστηρίζεται, επίσης και από έρευνες (Cerit, 2010· Choong, Wong & Lau, 2012· Dinham, 2005· Firestone & Pennell, 1993· Letting, 2004· Oplatka, 2004· Wu & Short, 1996) σε διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους οποίους εργάζονται εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, που αποτελεί διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας, αποτελεί τον κύριο παράγοντα, που προβλέπει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο. Η έρευνα του Cerit (2010), που διεξήχθη σε τούρκικη σχολική μονάδα γενικής αγωγής, έδειξε ότι η επιρροή της ηθικής συμπεριφοράς του διευθυντή συντελεί τον σημαντικότερο ρόλο στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, το οποίο πιθανώς να οφείλεται στο διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς στην Τουρκία προωθείται έντονα η αντίληψη της σπουδαιότητας των ηθικών αξιών στη σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών (Cerit, 2010).

Σε αντίθεση με τα ανωτέρω τεκμήρια που συσχετίζουν θετικά την εξυπηρετική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της με την αφοσίωση των διδασκόντων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, η Drury (2004) στην έρευνά της διαπίστωσε την ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ της εξυπηρετικής ηγεσίας και της οργανωσιακής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω συμπέρασμα μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου οργανισμού εργάζονταν μικρό χρονικό διάστημα σε αυτόν και δεν είχαν ενταχθεί πλήρως (Probst, 2003).

Οι διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, η συναισθηματική υποστήριξη, η ενδυνάμωση, η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, η ηθική συμπεριφορά του εξυπηρετικού διευθυντή, η διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, η αντιληπτική ικανότητα του διευθυντή και η προτεραιότητα στους υφισταμένους επηρεάζουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο ειδικό σχολείο. Το ανωτέρω εύρημα επιβεβαιώνεται από μελέτες (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten, 2001· Hull, 2004· Ingersoll, 2001· Singh & Billingsley, 1996· Σταυρόπουλος, 2013), που αναφέρουν ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής αποτελεί βασικό παράγοντα της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Όμως, αντίθετη άποψη αναδεικνύεται στην έρευνα των Chan et al. (2008), καθώς τεκμηριώνεται η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της υποστήριξης του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ειδικής

αγωγής. Το παραπάνω τεκμήριο μπορεί να εξηγηθεί, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήταν αναπληρωτές και πιθανώς δε θα βρίσκονται κάθε χρόνο στην ίδια σχολική μονάδα, ώστε να αισθανθούν αφοσιωμένοι σε αυτή.

Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η σύνδεση των περισσότερων διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας – η συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, η συναισθηματική υποστήριξη, η προτεραιότητα στους υφισταμένους και η ηθική συμπεριφορά – με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η συναισθηματική υποστήριξη, η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς και η ηθική συμπεριφορά, επαυξάνουν την επίδραση της συμβολής του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών για την αφοσίωση στο σχολείο. Ο συνδυασμός των τριών ανωτέρω παραγόντων ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό (42,6%) της διακύμανσης της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό. Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αφοσίωση στο επάγγελμα προβλέπονται από μία μόνο διάσταση της εξυπηρετικής ηγεσίας και έχουν χαμηλό ποσοστό διακύμανσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα χαρακτηρίζονται ως υψίστης σημασίας, καθώς η αφοσίωση στο σχολείο έχει συνδεθεί με επαγγελματικές αποφάσεις. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Σταυρόπουλου (2013), φάνηκε ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στον σχολικό οργανισμό συνδέεται με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ή αποχώρησης. Οι παράγοντες, που επηρεάζουν την αφοσίωση στο σχολείο, έχοντας ως συνέπεια την αλλαγή πλαισίου εργασίας, όπως η μετακίνηση στη γενική αγωγή, ή σε άλλες δομές ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), είναι ο φόρτος εργασίας, που αφορά στο ευρύτερο πλαίσιο καθηκόντων, οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας, οι εγγενείς δυσκολίες και η συνακόλουθη έλλειψη προόδου, ενώ ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή (Σταυρόπουλος, 2013). Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ότι ο ρόλος του εξυπηρετικού διευθυντή θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην «αιφορική», συνεχή αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό, με άμεσες επιδράσεις στις επαγγελματικές αποφάσεις και κυρίως στην πρόθεση αποχώρησης από την εργασία.

6.5 Εξυπηρετική Ηγεσία - Διαστάσεις της Εξυπηρετικής Ηγεσίας και Δημογραφικό/Επαγγελματικό Προφίλ

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ορισμένα ενδιαφέροντα ζητήματα ως προς το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε αυτή, και σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εξυπηρετική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής, δε διαφέρουν, ως προς την αντίληψή τους για την εξυπηρετική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις αυτής. Επιπλέον, τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την έννοια της εξυπηρετικής ηγεσίας. Παράλληλα, τεκμηριώνεται ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν στην έρευνα, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα της ενδυνάμωσης και της συμβολής του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους.

Τεκμηριώνεται ότι η εξυπηρετική ηγεσία και οι διαστάσεις της, η συναισθηματική υποστήριξη, η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή, η ενδυνάμωση και η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς, εκλαμβάνονται ως σπουδαιότερες για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συγκριτικά με τους άγαμους συναδέλφους τους. Το ανωτέρω εύρημα μπορεί να εξηγηθεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν οικογένεια και είναι παντρεμένοι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη «εξυπρέτησης» (Liden, et al., 2008) και υποστήριξης από τον διευθυντή (Spears & Lawrence, 2002), λόγω των οικογενειακών θεμάτων, που πιθανώς να τους απασχολούν κατά διαστήματα και των υποχρεώσεών τους πέραν του σχολείου.

Επιπλέον, καταδεικνύεται ότι η κατοχή διδακτορικού, μεταπτυχιακού, δεύτερου μεταπτυχιακού, ή δεύτερου πτυχίου δεν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, που δεν έχουν αποφοιτήσει από διδασκαλείο, αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ως πιο σημαντική, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο. Οι εκπαιδευτικοί, που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική υποστήριξη ως πιο σημαντική αξία, σε σχέση με τους διδάσκοντες, που δεν έχουν συμμετάσχει σε ετήσια επιμόρφωση. Πιθανώς, αυτό το εύρημα να οφείλεται στην ανάγκη ψυχολογικής συμπαράστασης (Emmerich, 2001), από τον διευθυντή τους, λόγω του άγχους, που χαρακτηρίζει

εκπαιδευτικούς, που παράλληλα με την εργασία τους, σπουδάζουν, ή συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, στις οποίες απαιτείται να αφιερώνεται προσωπικός χρόνος.

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο συσχετίζεται με την ηγεσία, που εξυπηρετεί και τις επιμέρους διαστάσεις της, τη συναισθηματική υποστήριξη, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, την παροχή προτεραιότητας στους εκπαιδευτικούς και την ηθική συμπεριφορά. Επίσης, η συναισθηματική υποστήριξη και η ενδυνάμωση συσχετίζονται με την προϋπηρεσία των διδασκόντων στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή σχολείου αντιλαμβάνονται ως πιο σημαντικές τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας και την εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν ανάλογη προϋπηρεσία. Αυτό το συμπέρασμα μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία ως διευθυντές σχολείου, αναγνωρίζουν πόσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού ηγέτη για την ομαλή λειτουργία του σχολικού οργανισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία, δε συνειδητοποιούν το μέγεθος της σπουδαιότητάς τους.

Επιπλέον, η συναισθηματική υποστήριξη, η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή και η προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου. Η περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική), στο οποίο εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους σχετικά με τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας.

6.6 Συμπεράσματα

Η συμβολή της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής στην επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον σχολικό οργανισμό στους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε εκπαιδευτικές μονάδες εκτός ειδικής αγωγής τεκμηριώνεται από ποικίλες μελέτες. Ως εκ τούτου για τη μελέτη της συμβολής αυτής στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκαν έρευνες που αφορούν στο υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας και τη σχέση του με την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το

σχολείο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διότι το συγκεκριμένο ηγετικό στυλ περιλαμβάνει τις 7 διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας. Η υποστηρικτική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε εναλλακτικά, αντικαθιστώντας την εξυπηρετική ηγεσία και τις διαστάσεις της, καθώς ύστερα από εξαντλητική έρευνα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, δε βρέθηκαν εμπειρικές έρευνες, που να συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο με την εξυπηρετική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της. Ωστόσο, η εξυπηρετική ηγεσία έχει μελετηθεί σε σχέση με άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι πρόσφυγες. Ο ηγέτης που εξυπηρετεί υποστηρίζει συναισθηματικά, ακούει προσεκτικά, προσπαθεί να ενδυναμώσει και να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των προσφύγων (Amit et al., 2016). Αυτό το αίσθημα «εξυπηρετήσεως» που διακρίνει τον ηγέτη, που εξυπηρετεί μπορεί να συνδεθεί με τον κλάδο της ειδικής αγωγής, γιατί αφορά επίσης την ένταξη στην κοινωνία παιδιών και ατόμων, που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, λόγω των εγγενών δυσκολιών και της αναπηρίας τους. Γίνεται κατανοητή η σημαντικότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, που τεκμηρίωσε την επίδραση του εξυπηρετικού προφίλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, συσχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ηθική συμπεριφορά και τη συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους. Το τεκμήριο αυτό, συμπορεύεται με τα αποτελέσματα ερευνών (Γεωργολόπουλος, 2017· Girard, 2000· Miers, 2004· Μπαντούνα, 2011· Πάτσης, 2016· Thompson, 2003), που διεξήχθησαν σε διαφορετικούς σχολικούς οργανισμούς. Ο κύριος παράγοντας, που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι η ηθική συμπεριφορά του διευθυντή.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ηθική συμπεριφορά, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας. Ορισμένες έρευνες (Greer & Plunkett, 2007· Soodak & Podell, 1993) σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διασταυρώνουν το παραπάνω εύρημα. Παράλληλα, η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των

διδασκόντων ειδικής αγωγής αποτελεί τον κύριο παράγοντα που προβλέπει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Επιπλέον, η αφοσίωση στο επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, σχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, καθώς και την ηθική συμπεριφορά του εξυπηρετικού διευθυντή και επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996). Η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των διδασκόντων ειδικής αγωγής αποτελεί τον κύριο και μοναδικό παράγοντα που προβλέπει την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα.

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο συσχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών, καθώς και την ηθική συμπεριφορά του εξυπηρετικού διευθυντή, όπως αποδεικνύουν σχετικές έρευνες σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Cerit, 2010· Choong, Wong & Lau, 2012· Dinham, 2005· Firestone & Pennell, 1993· Letting, 2004· Oplatka, 2004· Wu & Short, 1996). Ο κύριος παράγοντας, που προβλέπει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο, είναι η συμβολή του εξυπηρετικού διευθυντή στην ανάπτυξη και την επιτυχία τους, η οποία επαυξάνεται από τη συναισθηματική υποστήριξη, την προτεραιότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς και την ηθική συμπεριφορά, που επιδεικνύεται από τον διευθυντή.

Τα ανωτέρω συμπεράσματα τεκμηριώνουν ότι η αφοσίωση στο σχολείο επηρεάζεται από την πλειοψηφία των διαστάσεων της εξυπηρετικής ηγεσίας και μάλιστα κατά ένα μεγάλο ποσοστό (42,6%). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα κρίνεται πολύ σημαντικό, διότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής στο σχολείο συνδέεται με επαγγελματικές αποφάσεις, όπως η πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ή αποχώρησης (Σταυρόπουλος, 2013).

Κλείνοντας, ένα σημαντικό εύρημα αναφορικά με το επαγγελματικό και δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή σχολείου αναγνωρίζουν ως λιγότερο σημαντικές τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία στην αντίστοιχη θέση. Επίσης, τεκμηριώνεται ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο,

η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και το σχολείο συσχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας. Παράλληλα, τα χαρακτηριστικά του εξυπηρετικού διευθυντή εκλαμβάνονται ως σπουδαιότερα για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συγκριτικά με τους άγαμους συναδέλφους τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική υποστήριξη ως πιο σημαντική αξία, σε σχέση με τους διδάσκοντες, που δεν έχουν παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο θεωρούν πιο σημαντική τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο.

6.7 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας μπορούν να θεωρηθούν το δείγμα, το οποίο είναι αρκετό (N=130), αλλά δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου. Επομένως, θεωρείται περισσότερο ασφαλής η διατύπωση τάσεων, παρά γενικεύσεων. Επιπλέον, ένας περιορισμός που αφορά στα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς είναι το ζήτημα της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας και της αλήθειας των απαντήσεων, καθώς οι ερωτώμενοι μπορεί να μην απαντήσουν με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο, καθώς απαντώντας αρνητικά μπορεί να δείξουν άσχημη εικόνα (Jhonstone, 1990), αν και υπήρχε η δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Ως τελευταίος περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη μελετών, που αφορούν στην εξυπηρετική ηγεσία και τις διαστάσεις της στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, παρόλο που έγινε αναφορά σε συγγενή έννοια, την υποστηρικτική ηγεσία.

Κεφάλαιο 7^ο

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Προτείνεται να γίνουν μελλοντικές έρευνες, που να μελετούν τη σχέση της εξυπηρετικής ηγεσίας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον σχολικό οργανισμό σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά με πανελλαδικό και πιθανοθεωρητικό δείγμα ώστε να είναι γενικεύσιμα τα αποτελέσματα. Επιπλέον, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών, ή και επαγγελματικοί παράμετροι, όπως η προηγούμενη εμπειρία τους σε θέση διευθυντή σχολείου. Τέλος, θα μπορούσε, επίσης, να διερευνηθεί εάν η εξυπηρετική ηγεσία και οι επιμέρους διαστάσεις της επηρεάζονται από την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο, όσον αφορά εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε αυτοτελείς δομές ειδικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Βασδάρης, Α. (2017). *Η επαγγελματική ικανοποίηση, το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές της ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στο file:///C:/Users/User/Downloads/VASDARIS_ANASTASIOS_DIPLOM_2017.PDF
- Γεωργολόπουλος, Β. (2017). *Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Μια μελέτη συσχέτισης της εφαρμογής των αρχών της ηγεσίας που υπηρετεί και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35354>
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από : <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10223/theFile>
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση (τόμος Β)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 30-43.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1ο: Κίνητρα Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- Μιχιώτης, Σ. & Καμπούρη, Μ. (2007). *Επίκαιροι Τύποι Ηγεσίας. Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό εκδοθέν από το ΙΝΕΠ του ΕΚΑ. Ανακτήθηκε στις 30/10/ 2012 από:
http://www.tetras_consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/Servant%20&%20Transformative%20Leadership.pdf
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ), *Θέματα επιμόρφωσης, εναισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (5-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαντούνα, Μ. (2011). *Η Ηγετική Συμπεριφορά του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ως Παράγοντας Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών: Μια έρευνα σε Σχολικές Μονάδες του Νομού Ηλίας* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19607>
- Μπουραντάς, (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014 (2), 536-547.

- Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ.ΑΥ30-9-1985).
- Ν. 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (ΦΕΚ Α 80/31/03/1981).
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική ενημέρωση*, (41), 62-72.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πάτσας, Σ. (2016). *Η συμβολή σύγχρονων στυλ ηγεσίας στην αλληλεπιδραστική σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32078>
- Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών* (Μεταπτυχιακή Εργασία: Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών).
- Πολίτης, Φ. (2007). *Γυναίκες & άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων. Μια ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική διάνοηση* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο στο <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14446/P0014446.pdf?sequence=1>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες*, τόμος Β. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ.), (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14157/P0014157.pdf?sequence=1>
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>
- Σταυρόπουλος, Β. & Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συγκριτική Μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας γενικής και ειδική αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος II, σελ. 235 – 238), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τεντζέρης, Ε. (2007). *Ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων που εργάζονται στο πρωινό ή το ολοήμερο τμήμα, σε σχέση με την εργασία τους: συγκριτική μελέτη και ανάλυση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14248/P0014248.pdf?sequence=1>
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 05/01/2017 από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptyxiakh%20ergasia.pdf>
- Χυτήρης, Λ. Σ., (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abelson, A. G. (1986). A factor-analytic study of job satisfaction among special educators. *Educational and Psychological Measurement*, 46 (1), 37-43.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285-297.
- Agarwala, T. (2003). Innovative human resource practices and organizational commitment: An empirical investigation. *International Journal of Human Resource Management*, 14 (2), 175-197.
- Al-Mahdy, Y.F.H., Al-Harhi, A.S., & El-Din, N.S.S. (2016). Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 543-566. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2015.1047032>
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Alonderiene, R. & Majauskaite, M. (2016). Leadership Style and Job Satisfaction in Higher Education Institutions. *International Journal of Educational Management*, 30 (1), 140-164. Ανακτήθηκε από <http://www.emeraldinsight.com>
- Amadeo, C.A. (2008). *A correlation study of servant leadership and registered nurse job satisfaction in acute health care settings* (DEd thesis). University of Phoenix, Ann Arbor.
- Amit, K., Riss, I., & Popper, M. (2016). The Role of Leadership in the Migration Decision-Making Process. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 14 (4), 371-389.
- Anderson, K.P. (2005). A Correlational Analysis of Servant Leadership and Job Satisfaction in a Religious Educational Organization. *Dissertation Abstracts International*, 66 (1). doi: 3162292.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148- 165.

- Ax, M., Conderman, G., & Stephens, J. T. (2001). Principal support essential for retaining special educators. *NASSP Bulletin*, 85 (621), 66-71.
- Balay, R., Kaya, A., & Geçdoğan, Y. R. (2014). The Relationship between Servant Leadership Competences and Diversity Management Skills among Education Managers. *Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 229-249.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Barbuto, J., & Wheeler, D. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300–326.
doi:10.1177/1059601106287091
- Barnabe', C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36, 171–185. doi:10.1080/ 001318894036020614.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership & organizational studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). Transformational Leadership and Organizational Culture. *The International Journal of Public Administration*, 17 (3), 541 – 554.
doi:10.1080/01900699408524907
- Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15(3), 143-161.
- Beck, C. D. (2014). Antecedents of servant leadership: A mixed methods study. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21 (3), 299–314.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-29.

- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education* 38 (1), 39–55. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ693730.pdf>
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). Working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70 (3), 333–47.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24, 496-511.
- Billingsley, B.S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Billingsley, B., Gersten, R., Gillman, J., & Morvant, M. (1995). *Working Conditions: Administrator Support. Working Paper: National Dissemination Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition*. Washington, DC.
- Billingsley, B.S., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M.B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report*. Prepared for Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, under Cooperative Agreement. ERIC Document Reproduction Service No. ED379 860.
- Billingsley, B.S., & Singh, K. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 37-48.
- Blanchard, K. (2002). Foreword: The heart of servant-leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on leadership: Servant leadership for the twenty-first century (ix-xii)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Blanchard, K. (2007). *Leadership and Leadership and High Performance Institutions Blanchard Approach in Creation*. (Trans.) Uçtum, F. Istanbul: Kaizen, Resital Publishing.

- Blase, J., Dedrick, C., & Strathe, M. (1986). Leadership behavior of school principals in relation to teacher stress, satisfaction, and performance. *Journal of Humanistic Education and Development, 24*, 159-171.
- Block, P. (1996). *Stewardship: Choosing Service Over Self-interest*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Boe, E. E., Barkanic, G., & Leow, C. S. (1999). *Retention and attrition of teachers at the school level: National trends and predictors*. Center for Research and Evaluation in Social Policy, Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37* (5), 662–683.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18* (6), 665-673.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology, 145*, 19-33.
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 541-560.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education, 20* (3), 277-289.
- Bohn, J. G. (2002). The relationship of perceived leadership behaviors to organizational efficacy. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 9* (2), 65-79.
- Bovee, J. A. (2012). *School Leadership Retention: A Study of Servant Leadership and School Leader Satisfaction* (Doctoral dissertation). Capella University. Ανακτήθηκε από <http://www.proquest.com/enUS/products/dissertations/individuals.shtml>
- Bowie, N. (2000). 'Business Ethics, Philosophy, and the Next 25 Years'. *Business Ethics Quarterly 10* (1), 7–20.

- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 301-311.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self – Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary – School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474 – 1491.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin*, 27, 10 -24.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19 (4), 533-546. doi:10.2307/2391809
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. In annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25, 455–471. doi:10.1080/13634230500340807
- Cassel, J., & Holt, T., (2008). Are you a servant leader? Mature and thoughtful board members work for the common good-not for individual gain. *American School Board Journal*, 34–35.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27 (4), 350-359.
- Carriere, J., & Bourque, C. (2009). The effects of organizational communication on job satisfaction commitment in a land ambulance service and the mediating role of communication satisfaction. *Career Development international*, 14 (1), 29-49.

- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997). *Towards a model of school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.
- Cekmecelioglu, H. G. (2005). The Effects of Organizational Climate on Job Satisfaction and Intention to Leave: A Research. *Cumhuriyet University Journal of economics and administrative sciences*, 6 (2), 23-39.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 600–623. doi:10.1177/1741143209339650
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 301–317. doi: 10.1080/13603124.2010.496933
- Cetinkanat, C. (2000). *Motivation and Job Satisfaction in Organizations* (1st Edition). Ankara: Ani Publishing House.
- Chambliss, A. (2013). *The Relationship between Job Satisfaction of Teachers and the Level of Servant Leadership of Their Campus Administrators* (Doctoral dissertation). University – Beaumont. Ανακτήθηκε από <http://www.proquest.com/enUS/products/dissertations/individuals.shtml>
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 597-630.
- Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(1), 39-47.
- Choong, Y., Wong, K., & Lau, T. (2012). Organizational commitment: An empirical investigation on the academicians of Malaysian private universities. *Business and Economics Research Journal*, 3 (2), 51-64.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60 (4), 323-337.

- Crabtree, C. T. (2014). *The relationship between servant leadership and student achievement in Southwest Virginia schools* (Doctoral dissertation, Liberty University). Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1841&context=doctoral>
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση*. (μετ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα.
- Crippen, C. (2005). The Democratic School: First to serve, then to lead. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 47. Ανακτήθηκε από http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/crippen.pdf
- Cross, L.H. & Billingsley, B.S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60 (5), 411-421.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (1), 29-46.
- Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 323-349.
- Dacher, E. S. (1999). Loving openness and the healing relationship. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15(1), 32-43.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (3, 49-70). Netherlands: Springer.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17 (4), 357-371.

- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Dennis, R.S. (2004). 'Servant Leadership Theory: Development of the Servant Leadership Assessment Instrument', *Dissertation Abstracts International* 65(5): 3133544.
- DePree, M. (1995). *Reflections on leadership: how Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. Foreword. In L. C. Spears (Ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dingman, W.W. & Stone, A.G. (2006). 'Servant Leadership's Role in the Succession Planning Process: A Case Study', *International Journal of Leadership Studies* 2 (2), 98–113.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338–356.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.
doi:10.1108/09578239810211545
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379–396.
- Di Paola, M. F. & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Dragon-Severson, E. & Pinto, K.C. (2006). School Leadership for Reducing Teacher Isolation: Drawing from Well of Human Resources. *International Journal of Leadership in Education* 9 (2), 129–55.
- Drucker, P. F. (2000). *Future Leader*. Istanbul: Form Publishing.
- Drury, S. (2004). *Employee perceptions of servant leadership: Comparisons by level and with job satisfaction and organizational commitment* (Doctoral dissertation). Regent University.
Ανακτήθηκε από
<http://olagroup.com/Images/mmDocument/Drury%20Dissertation%20Spring%202004.pdf>

- DuFour, R. (2001). In the right context. *Journal of Staff Development*, 22 (1), 17.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: An Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2), 110-141
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462–474.
doi:10.1177/0143034306070432
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61-94.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24, 58-69.
- Emmerich, R. (2001). Motivating employees during tough times. *Business Credit*, 103 (7), 10-12.
- Eren, E. (2001). *Organizational Behavior and Management Psychology*. Istanbul: Beta Basım Yayın Dagitim.
- Ertosun, Ö. G. & Erdil, O. (2012). The Effects of Loneliness on Employees' Commitment and Intention to Leave. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 469-476.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals: Re-Examining the Leadership Dimension, *Educational Management & Administration*, 29, 291–306.
- Evans, V., & Johnson, D.J. (1990). The relationship of principals' leadership behavior and teachers' job satisfaction and job-related stress. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 11-19.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.

- Feather, N. T. & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviors in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction, and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81–94.
doi:10.1348/ 096317904322915928
- Ferch, S. R. (2003). *Servant-leadership, forgiveness and social justice*. Indianapolis. Retrieved from <http://guweb2.gonzaga.edu/org1/org1532/essays/ferch.pdf>
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32 (2), 209-235.
- Firestone, W.A. & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, 13 (4), 429-438.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70 - 84.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59, 16–20.
- Gardner, J.W. 1990. *On leadership*. New York: The Free Press.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators’ Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 827–844.
- Girard, S.H. (2000). Servant Leader ship Qualities Exhibited by Illinois Public School District Superintendents. *Dissertation Abstracts International*, 61(5). doi: 9973347.

- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- González, T. & Guille'n, M. (2008). Organizational commitment: A proposal for a wider ethical conceptualization of normative commitment. *Journal of Business Ethics*, 78(3), 401–414.
- Graham, J.W. (1991). Servant-Leadership in organizations: Inspirational and Moral. *The Leadership Quarterly*, 2 (2), 105-119.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013) *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Α.Σ. Αντωνίου, επιμ.- μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Greer, R.C. & Plunkett, W.R. (2007). *Supervisory management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Griffith, J. (2004). Relation of Principal Transformational Leadership to School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, and School Performance. *Journal of Educational Administration* 42 (3), 333–356.
- Güngör, S. K. (2016). The Prediction Power of Servant and Ethical Leadership Behaviours of Administrators on Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research* 4 (5), 1180-1188. doi: 10.13189/ujer.2016.040531
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245–259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63 - 69.
- Hardin, F. (2003). *Impacting Texas public schools through a student servant leader model: a case study*. Dissertation Abstracts International, UMI No. 3033365.

- Hasan, S. A., & Subhani, M. I. (2011). Managerial social wisdom: A major facet for employee turnover intentions, work commitments and manager-subordinate relationships. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 40, 132-137.
- Hayden, R.W. (2011). *Greenleaf's 'Best Test' of Servant Leadership, A Multilevel Analysis* University of Nebraska (Degree of Doctor of Philosophy). Lincoln- Nebraska.
- Hebert, S. C. (2004). The relationship of perceived servant leadership and job satisfaction from the follower's perspective. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 11(1), 685- 697.
- Heifetz, R. A. & Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers* (Vol. 465). Harvard University Press.
- Herbst, J.D. (2003). Organizational Servant Leadership and its Relationship to Secondary School Effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 64 (11). doi: 3110574.
- Herzberg, F. (1968). "One more time: how do you motivate employees?". *Harvard Business Review*, 53-62.
- Heskett, J. (2013). Why isn't 'Servant Leadership' More Prevalent? *HBS Working Knowledge*. Ανακτήθηκε από <http://hbswk.hbs.edu/item/why-isnt-servant-leadership-more-prevalent>
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Τόπος.
- Hipp, K. (1995). *Exploring the relationship between principals' leadership behaviors and teachers' sense of efficacy in Wisconsin middle schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational, Research Association, New York.
- Hoff, T.J. (2000). Professional commitment among US physician executives in managed care. *Social Science & Medicine*, 50 (10), 1433-1444.
- Houtte, M.V. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust, *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 247–254.

- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill. Στο: Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Smith, P.A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 158-167.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Huang, S. Y., Huang, Y. C., Chang, W. H., Chang, L. Y., & Kao, P. H. (2013). Exploring the Effects of Teacher Job Satisfaction on Teaching Effectiveness: Using. *International Journal of Modern Education Forum* 2 (1), 17-30. Science and Engineering Publishing Company.
- Hulpia, H., Devos, G., Camp, & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (3), 291-317.
- Hunter, E. M., Neubert, M. J., Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M., & Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *Leadership Quarterly*, 24 (2), 316–331.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Irving, J.A. & Longbotham, G.J. (2007). ‘‘Team Effectiveness and six Essential Servant Leadership Themes: A Regression Model based on Items in the Organizational Leadership Assessment’’, *International Journal of Leadership Studies* 2(2), 98–113.
- Iyer, R. D. (2013). Servant Leadership in Teaching. *International Journal of Human Resource Studies*, 3 (1), 100 - 103. doi:10.5296/ijhrs.v3i1.3035
- Jacobs, J. E., S. Tonnsen, & Baker, L. C. (2004). Shaping the Role of the Principal in Special Education: What Do We Know and Where Do We Want to Go? *Journal of Scholarship and*

Practice: Research and Best Practices that Advance the Profession of Educational Administration, 1 (1), 7-12.

- Jaramillo, F., Grisaffe, D. B., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2009). Examining the impact of servant leadership on salesperson's turnover intention. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29 (4), 351-365.
- Johnson, C. (2001). *Meeting The Ethical Challenges of Leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Thoresen, C.J. & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376-407.
- Kearns, J. F., Kleinert, H. L., & Clayton, J. (1998). Principal supports for inclusive assessment: A Kentucky story. *Teaching Exceptional Children*, 31 (2), 16-23.
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Columbus: Ohio State University.
- 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, 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the school-wide "spread" of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24, 221-234.
- Koh, W.L., Steers, R.M., & Terborg, J.R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E. & Bonti, E. (2015). Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. Ανακτήθηκε από

<http://www.panr.com.cy/index.php/article/job-satisfaction-andburnout-of-greek-secondary-special-education-teachers>

- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189 – 203.
- Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54 (2), 115-132.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on student's achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-240.
- Laub, J.A. (1999). Assessing the Servant Organization: Development of the Servant Organizational Leadership Assessment (SOLA) Instrument, *Dissertation Abstracts International* 60 (2). doi: 9921922.
- Laub, J. A. (2004). *Defining Servant Leadership: A Recommended Typology for Servant Leadership Studies*. School of Leadership Studies, Regent University. Proceedings of the Servant Leadership Research. Servant Leadership Research Roundtable. Ανακτήθηκε από https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/laub_defining_servant.pdf
- Lauture, R., Amewokunu, Y., Lewis, S., & Lawson-Body, A. (2012). Impact of culture on the organizational commitment of public-sector employees in Haiti. *International Business & Economics Research Journal*, 11 (3), 331-342.
- Lawson, T. (2004). Teacher Autonomy: Power or Control? *Education 3–13*, 32,(3), 3–18.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 204-209.

- Lee, V.E., Dedrick, R.F., & Smith, J.B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28, 5-31.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., Brown, S.D., & Gore, P.A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 292-308.
- Letting, A. (2004). The basis and praxis of servant leadership in Christian institutions of higher education. *Dissertation Abstracts International*, UMI No. 3124544.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., Camp, & Henderson, D. (2008). Servant Leadership. *Development of a multidimensional measure and multi-level assessment*, 19, 161 -177.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 297-310.
- Louis, K. S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27.
- Luthans, F. (1994). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In: R. Vandenberghe & A. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.

- Mathieu, J.E. (1991). A Cross-Level Nonrecursive. Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction. *Journal of Applied Psychology* 76, 607–18.
- Mayera, D. M., Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17 (2), 180-197.
- McCann, J. T., Graves, D., & Cox, L. (2014). Servant leadership, employee satisfaction, and organizational performance in rural community hospitals. *International Journal of Business and Management*, 9 (10), 28.
- McColl-Kennedy, J.R., & Anderson, R D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- Meyer, J. P. & Allen J. N. (1997). *Commitment in the workplace – Theory, research and application*. California: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.
- Miears, L.D. (2004). Servant Leadership and Job Satisfaction: A Correlational Study in Texas Education Agency Region in Public School, *Dissertation Abstracts International* , 65 (9). doi: 3148083.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 224–247.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers’ beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.

- Mulrine, C. F., & Huckvale, M. U. (2014). Secondary special education teachers as teacher leaders: Redefining their role. *Kappa Delta Pi Record*, 50 (2), 61-64.
- Ndoria, J.L. (2004). *Servant leadership: A natural inclination or a taught behavior*. In Proceedings of the servant leadership research roundtable. Ανακτήθηκε από <http://www.regent.edu/acad/cls/2004SLRoundtable/ndoria-joyce-2004SL.pdf>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145-177.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school. A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 323-341.
- Noddings, N. (2006). Educational Leaders as Caring Teachers, *School Leadership and Management*, 26 (4), 339–345.
- Noland, A. & Richards, K. (2015). An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15 (6), 16 – 38. doi: 10.14434/josotl.v15i6.13928.
- Norman, Z. D. (2018). *Exploring the Effect of Service Learning Experiences on Students' Servant Leadership and Cultural Sensitivity* (Doctoral dissertation). Gonzaga University.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and Practice (4th edition)*. U.S.A: SAGE Publications.
- Ololube, N.P. (2006). Teachers' Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays In Education (EIE)*, 18.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative education*, 40 (3), 427-448.

- Oshagдеми., T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15 (7), 331-343.
- Otto, S. J., & Arnold, M. (2005). A study of experienced special education teachers' perceptions of administrative support. *College Student Journal*, 39 (2), 253-260.
- Page, D., & Wong, P.T.P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. In S. Adjibolosoo (ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. Boston, MA: University Press of America.
- Pajares, F. 1997. *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr & P.R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (10, 149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3 (1), 35-45.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M., (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36, 229-247.
- Parolini, J.L. (2007). ‘Investigating the Distinctions between Transformational and Servant Leadership’, *Dissertation Abstracts International* 68(4). doi: 3264263.
- Parvin, M.M. & Kadir, M.M.N. (2011). Factors Affecting Employee job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian journal of Business and Management Research*, 1 (9),113-123.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Patterson, K.A. (2003). ‘Servant Leadership: A Theoretical Model’, *Dissertation Abstracts International* 64 (2). doi:3082719.
- Pearson, L.C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism, *Educational Research Quarterly* 29(1), 37–53.

- Perie, M., Baker, D. & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics and Teacher Compensation*, NCES 97-XXX, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability. Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Popa, B. M. (2012). The relationship between leadership effectiveness and organizational performance. *Journal of defense resources management*, 3 (1), 123-126.
- Powell, D. M. & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 157-177.
- Probst, T. M. (2003). Exploring employee outcomes or organizational restructuring. *Group & Organization Management*, 28 (3), 416-439.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μετ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Roodt, G., Rieger, H. S., & Sempene, M. E. (2002). Job satisfaction in relation to organizational culture. *SA Journal of industrial Psychology*, 28 (2), 23-30.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an in service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394. doi:10.1016/0742-051X(94)90020-5
- Rowe, R. (2003). Leaders as servants. *Management*, 50(1), 24-26.
- Russell, R.F. & Stone, A.G. (2002) ‘‘A Review of Servant Leadership Attributes: Developing a Practical Model’’, *Leadership and Organization Development Journal* 12(3), 145-157.

- Saari, L. M. & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43 (4), 395-407.
- Safran, S.P. (1985). Correlates of Special Educators' Self-Efficacy Beliefs. B.C.. *Journal of Special Education*, 9 (1), 61-67.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals perceptions. *International journal of Educational Management*, 26 (4), 370-380.
- Samuels, C. A. (2005, February 16). Subject qualification vexing for teachers in special education [electronic version]. *Education Week*, 24 (23), 1- 22.
- Sari, H. (2004). An Analysis of Burnout and job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Schneider, B. & Snyder, R. (1975). "Some Relationships between Job Satisfaction and Organizational Climat", *Journal of Applied Psychology* 60 (3), 318-328.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (71- 96).
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J.S. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The teacher self-efficacy scale. *Unpublished instrument. Berlin: Freie Universität Berlin. Récupéré de http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm.*
- Senge, P. M. (1995). *Robert Greenleaf's legacy: a new foundation for twenty-first century institutions*, in: L. C. Spears (ed.), *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's*

Theory of Servant Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers (*New York: John Wiley & Sons*), 217-240.

Sergiovanni, T. (2007). *Leadership as stewardship: Who is Serving Who?* In the Jossey-Bass Reader on Educational Leadership (2nd Edition). U.S.A: Jossey-Bass Publishers.

Shahid, J. & Thompson, D. (2001). *Teacher efficacy: A research synthesis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 10-14, in Seattle, WA.

Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban Middle schools. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.

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

Singh, K., & Billingsley, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229-239.

Sjöberg, A., Camp & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (3), 247-252.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26 (4), 1059-1069.

Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28 (2), 149-155.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.

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

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5), 649-659.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soto, G., & Goetz, L. (1998). Self-efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23 (2), 134-143.
- Spears, L. C. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers* (No. 658.4092 R333r). Wiley.
- Spears, L. C. & Lawrence, M. (2002). *Focus on leadership: Servant-leadership for the twenty-first century*. John Wiley & Sons.
- Stavropoulos, V., Sarafidou, J-O., & Papadimitriou, V. (2008). *Comparing self-efficacy and job satisfaction between mainstream and special education teachers of primary education in Greece*. Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2008 (Proceedings CD ISBN: 978- 84-612-5091-2). Madrid, Spain 17-19 Nov. 2008.
- Stempien, L.R., & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 258-267.
- Stevenson-Jacobson, R., J. & Hilton, A. (2006). "Principals' Perceptions of Critical Skills Needed for Administration of Special Education. *Journal of Special Education Leadership* 19 (2), 39-47.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32 (3), 233-259.
- Stockard, J. & Lehman, M. B. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of 1st year Teachers: The Importance of Effective School Management. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 742-771.

- Stone, A.G. & Patterson, K. (2005). ‘*The History of Leadership Focus*’, *Servant Leadership Roundtable*. Virginia Beach, VA: Regent University. Ανακτήθηκε από <http://www.regent.edu/acad/sls/ServantLeadershipRoundtable>
- Stone, A.G., Russell, F.R. & Patterson, K. (2004). Transformational Versus Servant Leadership: A Difference in Leadership Focus. *The Leadership and Organization Development Journal*, 25 (4), 349–361.
- Sturnick, J. A. (1998). *Healing leadership*. In L. C. Spears (Ed.), *Insights on leadership* (pp. 185-193). New York: John Wiley.
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Zaborila Dumitru, C., & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International*, 17 (3), 188-207.
- Taylor, T., Martin, B. N., Hutchinson, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 401 – 419. doi: 10.1080/13603120701408262
- Taylor, D. & Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climates as Predictors of Job Satisfaction and Teachers’ Sense of Efficacy. *The Journal of Experimental Education* 63, 217–230.
- Thompson, C.H. (2003). *The Public School Superintendent and Servant Leadership*. Dissertation Abstracts International, 66 (9). doi: 3190501.
- 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.
- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the Special Education Teacher Shortage. *The Clearing House*, 80 (5), 233-238.
- Torres, A. S. (2012). Hello, goodbye: Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of Educational Change*, 13 (1), 117-154.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783-805.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189. doi:10.1080/01443410903494460
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *University Council for Educational Administration*. St. Louis.
- Türkmen, F. & Gül, I. (2017). The Effects of Secondary School Administrators' Servant Leadership Behaviors on Teachers' Organizational Commitment. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (12), 110 – 119. doi:10.11114/jets.v5i12.2713
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 295-304.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of management*, 37 (4), 1228-1261.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van, D. B. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self determination theory approach. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 80, 251–277.
- Von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4 (2), 14.

- Wangari, N., & Orodho, J. (2014). Determinants of Job Satisfaction and Retention of Special Education Teachers in Primary Schools in Nairobi County, Kenya. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19 (6), 126-133.
- Wanous, J. P., Poland, T. D., Premack, S. L., & Davis, K. S. (1992). The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors: A review and metaanalysis. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 288-297.
- Warr, P. (2005). Work, well-being and mental Health. In: J. Barling, K. Kelloway, & M. Frone (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and teacher education*, 15 (8), 861-879.
- Weymes, E. (2003). Relationships not leadership sustain successful organizations. *Journal of Change Management*, 3, 319-332.
- Whitaker, S. D. (2000). What do first-year special education teachers need? Implications for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33 (1), 28-36.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Williams, J. P. (2000). Forward. In R. Gersten, E. P. Schiller, & S. Vaughn. (Eds), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. vii-viii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21 (4), 343-356.

- Woolfolk-Hoy, A. & Davis, H. (2006). *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents*. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (117-138). Charlotte, NC: Information Age.
- Wong, P. T. P., & Davey, D. (2007). *Best practices in servant leadership. Servant Leadership Research Roundtable*, School of Global Leadership and Entrepreneurship, Regent University. Ανακτήθηκε από https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2007/wong-davey.pdf
- Wright, B.E. & Davis, B.S.(2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *The American Review of Public Administration*, 33 (1),70-90.
- Wu, V. & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85–89.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations (6th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, (3), 433-459.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1	2
0 έτη	113	4,48	
1-3 έτη	10	5,57	5,57
>6 έτη	5	5,65	5,65
4-6 έτη	2		7,00

Πίνακας 2. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας των εκπαιδευτικών

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1	2
0 έτη	113	4,66	
>6 έτη	5	5,30	5,30
1-3 έτη	10	5,37	5,37
4-6 έτη	2		7,00

Πίνακας 3. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1
0 έτη	113	4,45
>6 έτη	5	5,20
1-3 έτη	10	5,70
4-6 έτη	2	6,75

Πίνακας 4. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1
0 έτη	113	3,63
>6 έτη	5	4,65
1-3 έτη	10	4,77
4-6 έτη	2	5,12

Πίνακας 5. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στην προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1
0 έτη	113	5,19
> 6 έτη	5	5,50
4-6 έτη	10	6,25
1-3 έτη	2	6,35

Πίνακας 6. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στην ηθική συμπεριφορά

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1	2
0 έτη	113	4,63	
>6 έτη	5	5,55	5,55
1-3 έτη	10	5,77	5,77
4-6 έτη	2		6,87

Πίνακας 7. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας σε θέση διευθυντή στην εξυπηρετική ηγεσία ως γενικό μέτρο

Προηγούμενη Εμπειρία σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου	N	1	2
0 έτη	113	4,62	
>6 έτη	5	5,40	5,40
1-3 έτη	10	5,64	5,64
4-6 έτη	2	5,12	5,57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά σε εμπειρική έρευνα, που έχει ως στόχο να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γενική και την Ειδική Αγωγή, σε συνάρτηση με τις διαστάσεις του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου. **Ως εκ τούτου, απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία γενικής αγωγής (εξαιρουμένων των Τμημάτων Ένταξης και των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης) και σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, με εξαίρεση τους/τις διευθυντές/ντριες των παραπάνω σχολείων.** Για αυτόν τον σκοπό, ζητούμε τη συνδρομή σας και σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις δηλώσεις και προτάσεις του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα σας γνωστοποιηθούν προσωπικά, εφόσον επιθυμείτε. Η συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 12 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Βασιλική Δ. Τασιά & Βάια Δ. Χαρούλη, Εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70

Μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Επικοινωνία: tasia@uth.gr & vcharouli@uth.gr

Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλούμε, για τα στοιχεία που ζητούνται, σημειώστε με √ ή X στο αντίστοιχο πλαίσιο ή καταγράψτε στον αντίστοιχο χώρο.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:.....ετών

Κλάδος/ειδικότητα:.....

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:.....

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Δημοτικό Σχολείο
Γενικής Αγωγής Ειδικής Αγωγής

Περιοχή σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

Αριθμός μαθητών/τριών στο σχολείο:.....

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:.....

Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε:.....

Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

Πρόσθετες σπουδές (σημειώστε όσες διαθέτετε):

Διδακτορικό Μεταπτυχιακό

Δεύτερο μεταπτυχιακό Δεύτερο πτυχίο Διδασκαλείο

Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ

Προηγούμενη εμπειρία σε θέση διευθυντή/ντριας σχολείου: 0 έτη 1-3 έτη

4-6 έτη >6έτη

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στις διαστάσεις της εξυπηρετικής ηγεσίας, όπως την αντιλαμβάνεστε για τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου σας. Παρακαλούμε να κυκλώσετε τον αριθμό που αποτυπώνει πληρέστερα το πώς νιώθετε για την κάθε δήλωση, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

		Διαφ ωνό Απόλ υτα	Διαφ ωνό Μέτρ ια	Διαφ ωνό Λίγο	Ούτε Συμφ ωνό Ούτε Διαφ ωνό	Συμφ ωνό Λίγο	Συμφ ωνό Μέτρ ια	Συμφ ωνό Απόλ υτα
1	Θα αναζητούσα βοήθεια από τον/τη διευθυντή/ντριά μου εάν είχα ένα προσωπικό πρόβλημα.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενδιαφέρεται για την προσωπική μου ευημερία.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αφιερώνει χρόνο για να συζητήσει μαζί μου σε ατομικό επίπεδο.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να καταλάβει πότε δεν είμαι καλά χωρίς να με ρωτήσει.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ανταπόδοσης στην κοινότητα που βρίσκεται το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενδιαφέρεται πάντα να βοηθάει ανθρώπους της συνοικίας του σχολείου μας.	1	2	3	4	5	6	7
7	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εμπλέκεται στις δράσεις της συνοικίας του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με ενθαρρύνει να βοηθήσω εθελοντικά στη συνοικία του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
9	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να καταλάβει εάν κάτι δεν πηγαίνει καλά.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι ικανός/ή να σκεφτεί αποτελεσματικά πώς να λύσει σύνθετα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου έχει μία ξεκάθαρη	1	2	3	4	5	6	7

	κατανόηση για το σχολείο μας ως οργανισμό και τους στόχους του.							
12	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να λύσει τα προβλήματα που προκύπτουν στον χώρο εργασίας με νέες ή δημιουργικές ιδέες.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου αναθέτει την ευθύνη να λάβω σημαντικές αποφάσεις για τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με ενθαρρύνει να διαχειριστώ μόνος/η μου σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στην εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
15	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου δίνει την ελευθερία να διαχειριστώ δύσκολες καταστάσεις με τον τρόπο που πιστεύω ότι είναι ο καλύτερος.	1	2	3	4	5	6	7
16	Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση στη δουλειά, δεν είναι απαραίτητο πρώτα να συμβουλευτώ τον/τη διευθυντή/ντριά μου.	1	2	3	4	5	6	7
17	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, δίνει προτεραιότητα στην εξέλιξη της καριέρας μου.	1	2	3	4	5	6	7
18	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, ενδιαφέρεται να βλέπει ότι πέτυχα τους επαγγελματικούς μου στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
19	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου παρέχει επαγγελματικές εμπειρίες που μου δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξω νέες δεξιότητες.	1	2	3	4	5	6	7
20	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου θέλει να γνωρίζει τους επαγγελματικούς μου στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
21	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου φαίνεται να νοιάζεται περισσότερο για τη δική μου επιτυχία, παρά για τη δική του/της.	1	2	3	4	5	6	7
22	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου βάζει τα δικά μου συμφέροντα πάνω από τα δικά του/της.	1	2	3	4	5	6	7
23	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου θυσιάζει τα συμφέροντά του/της για να ικανοποιήσει τις δικές μου ανάγκες.	1	2	3	4	5	6	7
24	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κάνει ό,τι μπορεί για να κάνει τη δουλειά μου ευκολότερη.	1	2	3	4	5	6	7

25	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κρατά υψηλά επίπεδα ηθικής.	1	2	3	4	5	6	7
26	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι πάντοτε ειλικρινής.	1	2	3	4	5	6	7
27	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δε θα διακινδύνευε τις ηθικές αρχές του/της προκειμένου να επιτύχει.	1	2	3	4	5	6	7
28	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εκτιμά την ειλικρίνεια περισσότερο από τα κέρδη.	1	2	3	4	5	6	7

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από την εργασία. Παρακαλούμε, κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	1	2	3	4	5
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1	2	3	4	5
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1	2	3	4	5
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό,τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4	5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1	2	3	4	5
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι για τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1	2	3	4	5
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελειώτη.	1	2	3	4	5
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο από τον μέσο όρο των εργαζομένων.	1	2	3	4	5
16	Η δουλειά μου δε με ενδιαφέρει αρκετά.	1	2	3	4	5
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην αφοσίωσή σας στο σχολείο που εργάζεστε. Στις προτάσεις αυτές, ζητείται να εκφράσετε τον βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε με έναν κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφω νώ Απόλυ τα	Διαφω νώ Μέτρι α	Διαφω νώ Λίγο	Ούτε Συμφω νώ Ούτε Διαφω νώ	Συμφω νώ Λίγο	Συμφω νώ Μέτρι α	Συμφω νώ Απόλυ τα
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Θα μπορούσα να δουλέω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5	6	7
7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.	1	2	3	4	5	6	7
10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5	6	7

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης, που αφορά στην αφοσίωσή σας στο επάγγελμα. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε με έναν κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφω νώ Απόλυ τα	Διαφω νώ Μέτρι α	Διαφω νώ Λίγο	Ούτε Συμφ ωνώ Ούτε Διαφω νώ	Συμφ ωνώ Λίγο	Συμφ ωνώ Μέτρι α	Συμφ ωνώ Απόλυ τα
1	Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία.	1	2	3	4	5	6	7
2	Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7
3	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7
4	Για μένα, η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω.	1	2	3	4	5	6	7
5	Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου.	1	2	3	4	5	6	7
7	Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
8	Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα.	1	2	3	4	5	6	7
9	Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
10	Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.	1	2	3	4	5	6	7
11	Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου.	1	2	3	4	5	6	7

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στην αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας που έχετε στην εργασία σας. Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποια από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας.

Βάλτε την απάντησή σας μέσα σε κύκλο. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις. Εάν καμία από τις απαντήσεις δε σας εκφράζει ακριβώς, βάλτε μέσα σε κύκλο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο. Μη σπαταλήσετε πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση και απαντήστε όσο το δυνατό πιο ειλικρινά.

		Καθόλου αλήθεια	Ελάχιστα αλήθεια	Αρκετά αλήθεια	Απόλυτα αλήθεια
1	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα κι όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
4	Είμαι πεπεισμένος/η ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4
5	Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητα μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	1	2	3	4
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα, ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πίνακας Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης των Ερωτημάτων της Εξυπηρετικής Ηγεσίας

Ερωτήσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Συναισθηματική Υποστήριξη		
Θα αναζητούσα βοήθεια από τον/τη διευθυντή/ντριά μου εάν είχα ένα προσωπικό πρόβλημα.	4,28	2,032
Ο/η διευθυντής/ντριά μου ενδιαφέρεται για την προσωπική μου ευημερία.	4,84	1,674
Ο/η διευθυντής/ντριά μου αφιερώνει χρόνο για να συζητήσει μαζί μου σε ατομικό επίπεδο.	5,04	1,749
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να καταλάβει πότε δεν είμαι καλά χωρίς να με ρωτήσει.	4,45	1,921
Διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ανταπόδοσης στην κοινότητα που βρίσκεται το σχολείο.	5,50	1,360
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενδιαφέρεται πάντα να βοηθάει ανθρώπους της συνοικίας του σχολείου μας.	5,05	1,618
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εμπλέκεται στις δράσεις της συνοικίας του σχολείου.	4,72	1,590
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με ενθαρρύνει να βοηθήσω εθελοντικά στη συνοικία του σχολείου.	3,84	1,829
Αντιληπτική Ικανότητα		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να καταλάβει εάν κάτι δεν πηγαίνει καλά.	5,21	1,664
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι ικανός/ή να σκεφτεί αποτελεσματικά πώς να λύσει σύνθετα προβλήματα.	5,45	1,531
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου έχει μία ξεκάθαρη κατανόηση για το σχολείο μας ως οργανισμό και τους στόχους του.	5,69	1,451
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μπορεί να λύσει τα προβλήματα που προκύπτουν στον χώρο εργασίας με νέες ή δημιουργικές ιδέες.	5,42	1,441
Ενδυνάμωση		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου αναθέτει την ευθύνη να λάβω σημαντικές αποφάσεις για τη δουλειά μου.	5,23	1,602
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με ενθαρρύνει να διαχειριστώ μόνος/η μου σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στην εργασία μου.	5,23	1,553
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου δίνει την ελευθερία να διαχειριστώ δύσκολες καταστάσεις με τον τρόπο που πιστεύω ότι είναι ο καλύτερος.	5,15	1,682

Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση στη δουλειά, δεν είναι απαραίτητο πρώτα να συμβουλευτώ τον/τη διευθυντή/ντριά μου.	3,54	1,905
Συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των υφισταμένων		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, δίνει προτεραιότητα στην εξέλιξη της καριέρας μου.	4,27	1,786
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, ενδιαφέρεται να βλέπει ότι πέτυχα τους επαγγελματικούς μου στόχους.	4,92	1,761
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου, μου παρέχει επαγγελματικές εμπειρίες που μου δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξω νέες δεξιότητες.	4,95	1,564
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου θέλει να γνωρίζει τους επαγγελματικούς μου στόχους.	4,32	1,783
Προτεραιότητα στους υφισταμένους		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου φαίνεται να νοιάζεται περισσότερο για τη δική μου επιτυχία, παρά για τη δική του/της.	3,38	1,818
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου βάζει τα δικά μου συμφέροντα πάνω από τα δικά του/της.	3,34	1,853
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου θυσιάζει τα συμφέροντά του/της για να ικανοποιήσει τις δικές μου ανάγκες.	3,48	1,889
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κάνει ό,τι μπορεί για να κάνει τη δουλειά μου ευκολότερη.	4,94	1,715
Ηθική Συμπεριφορά		
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κρατά υψηλά επίπεδα ηθικής.	5,60	1,533
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι πάντοτε ειλικρινής.	5,17	1,711
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δε θα διακινδύνευε τις ηθικές αρχές του/της προκειμένου να επιτύχει.	5,05	18,71
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εκτιμά την ειλικρίνεια περισσότερο από τα κέρδη.	5,30	1,701

