

**ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

της

Αικατερίνης Κ. Γκόλια

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διδακτορικού κύκλου σπουδών
του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα

2014

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Γεροδήμος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Σύνθεση επταμελούς επιτροπής:

1. Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
2. Γεροδήμος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
3. Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
4. Κώστα Γεώργιος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Δ.Π.Θ.
5. Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ – Π.Θ.
6. Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Επίκουρος καθηγητής ΠΤΠΕ Παν. Κρήτης.
7. Κοκαρίδας Δημήτριος, Λέκτορας ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.

Περίληψη

Γκόλια Αικατερίνη: Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας

(Υπό την επίβλεψη του κ. Κουστέλιου Αθανάσιου, Καθηγητή)

Ο προβληματισμός όσον αφορά τα αντικρουόμενα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, στις οποίες εξετάστηκε η δυνατότητα επίδρασης της ηγεσίας του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Ειδικότερα, μέσα από την ανασκόπηση της πρόσφατης, διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία αφορά τόσο την εκπαιδευτική διοίκηση όσο και την αποτελεσματικότητα των σχολείων, προκύπτει η ανάγκη για εξέταση των επιδράσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η ενασχόληση με τη δυνατότητα επιδράσεων της ηγεσίας του σχολείου πάνω σε διαφορετικές πτυχές της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οδηγεί στη διερεύνηση επιμέρους πτυχών του πιο πάνω θέματος, η οποία είναι αναγκαία, διότι: αρχικά, χρειάζεται να εντοπιστεί το μέγεθος των επιδράσεων της ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έπειτα να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις, οι οποίες θα διερευνηθούν μέσω της εξέτασης της εγκυρότητας διάφορων μοντέλων, όπως το μοντέλο των έμμεσων, άμεσων επιδράσεων και το μοντέλο των αλληλεπιδράσεων. Για την ανάλυση των διάφορων επιδράσεων και τη συγκέντρωση έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων ήταν απαραίτητη η χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης. Τέλος, η σύγχρονη τάση των ερευνητών, που ασχολούνται με τη εκπαιδευτική διοίκηση και αποτελεσματικότητα, για εξέταση των αποκλίσεων τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στα επίπεδα της τάξης και του μαθητή, τονίζει την ανάγκη για χρησιμοποίηση πολύπλοκων τεχνικών στατιστικής ανάλυσης, όπως είναι τα πολυεπίπεδα μοντέλα αποτελεσματικότητας και τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση αυτό το σκοπό διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις και ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα το οποίο εμπεριέχει τρεις υποθέσεις αφορά τον εντοπισμό των παραμέτρων που καθορίζουν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, την

επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο της τάξης. Το δεύτερο ερώτημα επικεντρώνεται στη δυνατότητα ανάπτυξης ενός πολυεπίπεδου μοντέλου εκπαιδευτική διοίκησης, η οποία καθορίζεται από τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα επίπεδα του σχολείου και της τάξης. Το τρίτο ερώτημα το οποίο εμπεριέχει δύο υποθέσεις αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του πιο πάνω σκοπού πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα, κατά την οποία έγινε συλλογή δεδομένων την περίοδο Απρίλιος 2013 έως Ιούνιος 2013. Το κύριο δείγμα περιλάμβανε 77 σχολεία με σύνολο 640 εκπαιδευτικών.

Προτού γίνει η κύρια ανάλυση των δεδομένων έγινε : α) Η υιοθέτηση στα ελληνικά του ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας Principal Leadership Questionnaire (PLQ) (Jantzi & Leithwood, 1996), β) Η διαδικασία ανάπτυξης ενός νέου ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης και γ) Η επιβεβαίωση ενός πρώτου βαθμού τριών παραγόντων μοντέλου μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στους ελέγχους της εγκυρότητας, γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας των τριών παραπάνω οργάνων μέτρησης, χρησιμοποιώντας τα στατιστικά προγράμματα EQS, SPSS και R. Για τον έλεγχο του TSI το δείγμα περιελάμβανε 429 εκπαιδευτικούς από 29 ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε την περίοδο Απρίλιος 2012 έως Ιούνιος 2012. Για τον έλεγχο του PLQ το δείγμα περιλάμβανε 196 εκπαιδευτικούς από 19 παγκύπρια σχολεία το διάστημα από το Φεβρουάριο 2013 έως και το Μάρτιο 2013.

Στο δεύτερο στάδιο, με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού προγράμματος Mplus, αναπτύχθηκε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης, ώστε να εντοπισθούν οι σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα, που εντοπίστηκαν, ήταν τα εξής: Αρχικά, εκτιμήθηκε ένα έγκυρο και αξιόπιστο δυ-παραγοντικό μοντέλο τεσσάρων παραγόντων το οποίο στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο Principal Leadership Questionnaire (PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996) και μετρά τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του. Επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός πρώτου βαθμού πέντε παραγόντων μοντέλο, το οποίο μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Teachers' Satisfaction Inventory (TSI) και τέλος επιβεβαιώθηκε ένα πρώτου βαθμού

μοντέλο τριών παραγόντων το οποίο μετρά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). Δεύτερον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγάλοι σε ηλικία, με εκπαιδευτική εμπειρία είναι ικανοποιημένοι με τη σχέση τους με τους μαθητές, και εκείνοι που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ευχαριστημένοι από την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και με το διευθυντή τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα οδήγησαν στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διδασκαλία και στο να διοικούν μια τάξη είναι οι πιο μεγάλοι στην ηλικία εκπαιδευτικοί και εκείνοι που πιστεύουν πως μπορούν εύκολα να διοικήσουν μια τάξη είναι εκείνοι που διδάσκουν περισσότερα χρόνια. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φάνηκε να μην δυσκολεύονται να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση, αλλά που μπορούν πιο εύκολα να διοικήσουν μια τάξη είναι οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Τρίτον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πολυεπιπέδων δομικών μοντέλων εξίσωσης προέκυψε ότι στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ο λανθάνων παράγοντας αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας φάνηκε να συνδέεται με τους λανθάνοντες παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, διευθυντής, συνάδελφοι, η ίδια η εργασία, ενώ ο λανθάνων παράγοντας, αποτελεσματικότητα, της εμπλοκής των μαθητών φάνηκε να συνδέεται με τον παράγοντα ο οποίος περιγράφει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Στο επίπεδο του σχολείου οι μόνες επιδράσεις που είναι στατιστικά σημαντικές είναι η επίδραση του κύριου παράγοντα που μετρά τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή πάνω στους λανθάνοντες παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με το διευθυντή, με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, αλλά και με τη φύση της εργασίας. Στο επίπεδο της τάξης φάνηκε ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε αντίθεση με το επίπεδο του σχολείου όπου ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση.

Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, γίνονται εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την καθημερινή πρακτική στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις μελλοντικές έρευνες. Πρώτον, σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται οι υπεύθυνοι στο Υπουργείο Παιδείας να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην εξέλιξη και στις ανάγκες του μαθητή, να ενισχυθούν αλλά και να δημιουργηθούν νέα εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και να μεταβιβαστούν περισσότερες εξουσίες στους διευθυντές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την καθημερινή πρακτική στα σχολεία, οι διευθυντές θα πρέπει να χτίσουν παραγωγικές

σχέσεις συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τις διάφορες ομοσπονδίες. Οι διευθυντές θα πρέπει να αποσκοπούν σε υψηλές προσδοκίες, ανακατανομή του χρόνου του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, ώστε να μειωθεί ο χρόνος που αφιερώνεται σε καθήκοντα ρουτίνας και να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται σε ηγετικές δραστηριότητες αλλά ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο μαθητή. Τέλος, διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και πολιτικές ποιότητας διδασκαλίας πρέπει να εφαρμόζονται και να προσαρμόζονται σε κάθε σχολείο. Όσον αφορά τις εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες διαπιστώνεται η ανάγκη διεξαγωγής διαχρονικών και συγκριτικών ερευνών, η ανάγκη διερεύνησης των επιδράσεων που προκύπτουν από την αλλαγή και τη διαδοχή του διευθυντή σε ένα σχολείο, καθώς και περαιτέρω διερεύνηση πιθανών επιδράσεων άλλων παραγόντων, όπως η κουλτούρα του σχολείου τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, δομικά μοντέλα εξισώσεων, πολυεπίπεδη ανάλυση

Abstract

Gkolia Aikaterini: Transformational leadership and teachers' job satisfaction: The role of teachers' self-efficacy

(Under the supervision of Pr. Koustelios Athansios)

Abstract

Previous research performed on the effects of school leadership on teachers' job satisfaction and teachers' self-efficacy has produced conflicting findings. By taking these findings into consideration the present study attempts to shed more light on the topic. In particular, the recent available literature on school administration and effectiveness points to the need for an examination of the effects of the principal's leadership behavior upon different teachers' behaviors. The examination of the specific dimensions, including teachers' job satisfaction and self-efficacy, of the above topic is necessary for the following reasons: Initially, it is important to identify the size of leadership effects on teachers' job satisfaction and self-efficacy and to investigate the direction of these through the examination of different models, such as the direct, indirect and interactive effect models. This is done in an attempt to identify statistically significant effects. For the purpose of the current analysis it is necessary to use validated and reliable instruments. Secondly, recent research

on school leadership has increasingly examined deviations both at the level of the school and at the level of the classroom, which points to the need for the use of complex methods of statistical analysis such as the multi-level models of effectiveness and the structural equation models.

Consequently, and in accordance with the aforementioned, the present study aims at investigating the relationship between transformational leadership behavior, teachers' job satisfaction and self-efficacy at elementary and secondary schools in Greece. This aim leads to three specific research questions and hypotheses, which are as follows: The identification of the parameters that determine the transformational leadership behavior, the teachers' job satisfaction and self-efficacy both at the level of the school and at the level of the classroom (this includes three hypotheses); The examination of teachers' demographic characteristics that relate to teachers' job satisfaction and self-efficacy (this includes two hypotheses) and finally, the third question focuses on the development of a multi-level model of school leadership that is determined by transformational leadership behavior and teachers' job satisfaction and self-efficacy at the levels of the school and the classroom. In order to address the above questions, primary research was used in which data was collected during the academic school period, which was between April and June 2013. In total 77 schools and 640 teachers (from both elementary and secondary education) were included. The analysis of the findings was conducted in three stages. At the first stage, the instrument of transformational leadership behavior Principal Leadership Questionnaire (PLQ) (Jantzi & Leithwood, 1996) was adapted in Greek, secondly a new instrument measuring teachers' job satisfaction, the Teachers' Satisfaction Inventory (TSI) was developed and the construct of Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) was confirmed. The above analysis was based on the examination of reliability, validity and generalizability and was performed using the EQS, SPSS and R statistical software packages. The data for the examination of TSI was collected during the academic school period between April and June 2012. The sample included 29 schools and 429 teachers from elementary and secondary Greek schools. The data for the examination of PLQ was collected during the academic school period between February and March 2013. The sample included 19 Cypriot schools and 196 teachers from elementary and secondary schools of Cyprus.

At the second stage, the statistical programme Mplus was used to develop a multi-level structural equation model, in order to identify the relationships between transformational leadership, teachers' job satisfaction and self-efficacy. The main findings of the study were as follows: First, the validity and reliability of a bi-factor model of four latent factors based on the theoretical model of Principal Leadership Questionnaire (PLQ) of Jantzi και Leithwood (1996) was confirmed in

relation to the transformational leadership behavior of the principal. Moreover, the validity and reliability of first-order five factors model measuring teachers' job satisfaction, Teachers' Satisfaction Inventory (TSI), was estimated. Finally, the theoretical model of self-efficacy, Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001), was confirmed using the data of the present study. Second, the findings illustrated that older teachers and those with longer teaching experience were satisfied with the interpersonal relations with their students, and those from elementary school education were satisfied with the teaching and the interpersonal relations with their students and their principal. In addition, the observations demonstrated that a) elementary school teachers have a stronger sense of self-efficacy with concern to their capabilities in implementing instructional strategies, managing student behavior and student engagement; b) teachers with longer teaching experience may be more capable of handling classroom discipline and engaging students to the learning process; c) older teachers may manage their classroom in a better manner and engage students in the teaching and learning process easier compared to younger teachers and d) male teachers have a stronger sense of efficacy in student engagement, instructional strategies and classroom management. Third, at the level of the school, significant effects of a general factor of transformational leadership model on latent factors of teachers' job satisfaction (principal, colleagues, students and teaching) were identified. At the classroom level the role of teachers' self-efficacy as a moderator on the relationship of transformational leadership and teachers' job satisfaction were identified comparing at the school level where there are no significant effects.

On the basis of the above results, recommendations are proposed/suggested regarding the educational policy in the Greek elementary and secondary educational system, everyday school practice and future research. First, with respect to educational policy, it may be worthwhile for the Ministry of Education to pay attention and understand that the way teachers relate to individual students is a fundamental aspect of teaching, to create different professional development programs in order to provide teachers and principals with suitable educational programs and to consider policies to maximize school and teachers autonomy and minimize the negative aspects of a centralized system. Second, with regard to daily practice at schools, principals might try to build productive methods between teachers and stakeholders of education. Principals need to have high expectations. Moreover, the distribution of the time of the principal and teachers might need to be changed in order the time spent on routine duties to be reduced, the time spent on leadership activities to be maximized and to maximize the time that teachers spent on their students. Finally,

different educational strategies and policies in the quality of teaching must be applied and fitted through different schools.

In conclusion the present study points to the requirement for longitudinal and comparative research, for the investigation of the effects associated with the change and succession patterns of a principal at a school, as well for investigation of the effects of different variables such as school culture at the level of the school and the level of the classroom that remain to be addressed in future studies.

Keywords: education, transformational leadership, teachers' job satisfaction, self-efficacy, Structural equation modelling, multilevel analysis.

Ευχαριστίες

Η συγγραφή μιας διδακτορικής διατριβής δεν αποτελεί μια ατομική προσπάθεια. Επομένως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια.

Ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής παρακολούθησης της εργασίας μου. Εκφράζω της θερμές μου ευχαριστίες στον ερευνητικό μου σύμβουλο κ. Αθανάσιο Κουστέλιο, Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που μου έδειξε εμπιστοσύνη και ο οποίος με τη συνεχή στήριξή του, με βοήθησε στη διεξαγωγή και διεκπεραίωση αυτής της εργασίας. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες του σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης αποτέλεσαν μια στέρεη βάση για την επίτευξη του πιο πάνω σκοπού.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες, στο δεύτερο μέλος της επιτροπής, στον κ. Βασίλη Γεροδήμο, Επίκουρο Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για τις καθοριστικές συμβουλές του κατά την παρουσίαση της πρότασης της Διδακτορικής διατριβής, αλλά και την άριστη συνεργασία που είχαμε όλα αυτά τα χρόνια.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στο τρίτο μέλος της επιτροπής, τον κ. Διγγελίδη Νικόλαο Επίκουρο Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για την παρότρυνσή του να συμμετάσχω στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus, όχι με σκοπό την παρακολούθηση των μαθημάτων (Erasmus studies), αλλά για να κάνω την πρακτική μου άσκηση (Erasmus placement), αλλά και φυσικά για την άριστη συνεργασία που είχαμε όλα αυτά τα χρόνια.

Ιδιαίτερος όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον κ. Κυριακίδη Λεωνίδα, Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, ο οποίος ήταν ο ερευνητικός μου σύμβουλος κατά τη διάρκεια του Erasmus Placement και ο οποίος με το ανήσυχο ερευνητικό του πνεύμα και τις επιστημονικές του γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας και σχολικής αποτελεσματικότητας δεν σταμάτησε ούτε στιγμή να μου προσφέρει απλόχερα τη βοήθειά του. Θέλω να τον ευχαριστήσω για την τόσο θερμή ένταξη στην επιστημονική ομάδα του, για τις τόσες γνώσεις που μου μετέδωσε, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και με ανέχτηκε όσο ήμουν στην Κύπρο αλλά και αφού επέστρεψα στην Ελλάδα.

Τέλος, να ευχαριστήσω τον κ. Τσιγγίλη Νικόλαο, σχολικό σύμβουλο για την συνεχή στήριξή του τόσο σε ερευνητικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Αφιερώνω τη διδακτορική διατριβή μου στην οικογένειά μου οι οποίοι μου συμπαραστέκονται σε κάθε βήμα της ζωής μου και είναι πάντα περήφανοι για μένα!!!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Abstract	iv
Ευχαριστίες	viii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xvi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	1
1. Εισαγωγή	1
1.1. Καθορισμός του προβλήματος	9
1.2. Η σημασία της Έρευνας	10
1.3. Σκοπός της έρευνας.....	12
1.4. Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας.....	13
1.5. Οι Περιορισμοί της Έρευνας	15
1.6. Λειτουργικοί Ορισμοί	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	20
2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	20
2.1. Ηγεσία.....	20
2.1.1. Ορισμός Ηγεσίας.....	20
2.1.2. Ηγεσία σχολείου.....	22
2.1.3. Τρόποι Ηγεσίας	23
2.1.4. Θεωρίες-Μοντέλα Ηγεσίας.....	24
2.1.4.1. Παραδοσιακές Ηγετικές θεωρίες:	24
2.1.4.2. Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας:	27
2.1.5. Μετασχηματιστική Ηγεσία	28
2.1.6. Μετασχηματιστική Ηγεσία στο σχολείο.....	29
2.1.7. Μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	31

2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση	32
2.2.1. Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης	32
2.2.2. Θεωρίες Μοντέλα και επαγγελματική ικανοποίηση.....	34
2.2.3. Αίτια επαγγελματικής ικανοποίησης	37
2.2.4. Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης	38
2.2.5. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....	39
2.2.6. Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης	40
2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα	42
2.3.1. Ορισμός Αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy)	42
2.3.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	43
2.3.3. Μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας	44
2.4. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα.....	46
2.4.1. Η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	46
2.4.2. Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	50
2.4.3. Η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	53
3. Μεθοδολογία.....	53
3.1. Δείγμα	54
3.2. Κύρια σημεία της Μεθοδολογίας της Έρευνας	56
3.2.1. Εργαλεία Μέτρησης Μεταβλητών	57
3.2.2. Μεθόδοι Ετερο-αναφοράς (Ερμηνευτικές μεταβλητές)	58
3.2.3. Έλεγχος της Γενικευσιμότητας των Αποτελεσμάτων.....	59
3.2.4. Τεχνικές Δειγματοληψίας	59
3.3. Εργαλεία Μέτρησης των Μεταβλητών και οι Λόγοι Επιλογής τους.....	60
3.3.1. Ερωτηματολόγιο ηγεσίας του διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire).....	60

3.3.2. Ερωτηματολόγιο Καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher’s satisfaction Inventory-(TSI))	60
3.3.3. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers’ Sense of Efficacy Scale-TSES).....	61
3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης	61
3.4.1. Γενικευσιμότητα.....	62
3.4.2. Παραγοντική ανάλυση.....	62
3.4.2.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis –EFA).....	62
3.4.2.2. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση(Confirmatory Factor Analysis - CFA).....	63
3.4.3. Αξιοπιστία.....	65
3.5. Η Διαδικασία Ανάπτυξης της Ελληνικής Εκδοχής του Ερωτηματολογίου της ηγεσίας του Διευθυντή (Principal leadership Questionnaire-PLQ)	66
3.5.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου (Content Validity) – Αποτελέσματα	68
3.5.2. Έλεγχος γενικευσιμότητας (Generalizability) - Αποτελέσματα.....	68
3.5.3. Έλεγχος Εγκυρότητας Γνωρίσματος (Construct Validity) - Αποτελέσματα	69
3.5.4. Αξιοπιστία - Αποτελέσματα.....	71
3.5.5. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου -Αποτελέσματα.....	71
3.6. Η Διαδικασία Ανάπτυξης του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών (Teacher’s Satisfaction Inventory-(TSI)).....	75
3.6.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου (Content Validity)	75
3.6.2. Έλεγχος Εγκυρότητας Γνωρίσματος (construct validity).....	77
3.6.3. Αξιοπιστίας (reliability)-Αποτελέσματα.....	81
3.6.4. Έλεγχος Εγκυρότητας Γνωρίσματος (construct validity)	81
3.7. Η Διαδικασία Ελέγχου Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers’ Sense of Efficacy Scale-TSES)	87
3.7.1. Αξιοπιστία – Αποτελέσματα	88
3.7.2. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου - Αποτελέσματα.....	89
3.8. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή-Principal leadership Questionnaire-PLQ.....	92
3.9. Ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών-Teacher Satisfaction Inventory- TSI.....	93

3.10. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES-short form)	95
3.11. Διαδικασία συλλογής, συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και στατιστικής ανάλυσης	97
3.11.1. Πρώτη φάση- έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου, γνωρίσματος, της γενικευσιμότητας και της αξιοπιστίας.....	100
3.11.2. Δεύτερη φάση – Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	101
3.11.3. Τρίτη, τέταρτη φάση- πολυεπίπεδα (multilevel), δομικά μοντέλα εξίσωσης (SEM), πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (SEM multilevel).....	101
3.12. Δομικά μοντέλα εξίσωσης (Structural Equation Modeling - SEM).....	102
3.13. Χρήση πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης (multilevel SEM models)	102
3.14. Οι μεταβλητές της έρευνας.....	104
3.14.1. Επίπεδο εκπαιδευτικού	105
3.14.2. Επίπεδο σχολείου	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	109
4. Αποτελέσματα.....	109
4.1. Δομικά μοντέλα Εξίσωσης (SEM).....	109
4.1.1. Επιβεβαιωτική παραγοντική Ανάλυση(Confirmatory factor Analysis - CFA).....	110
4.1.1.1. Το Ερωτηματολόγιο της ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire- PLQ) (N=640).....	110
4.1.1.2. Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Teacher Satisfaction Inventory - TSI) (N=640).....	116
4.1.1.3. Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)) (N=640)	121
4.1.2. Βασικά Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης.....	121
4.1.3. Πολλαπλές-ομάδες (multiple group) ανάλυση.....	125
4.2. Ελλιπή δεδομένα - Missing values.....	128
4.3. Ενδο-ομαδική συσχέτιση (Intraclass correlation - ICC)	129
4.4. Πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης (multilevel SEM models) : Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κύριων μεταβλητών της παρούσας έρευνας	131
4.4.1. Επίπεδο Σχολικής Μονάδας.....	132
4.4.2. Επίπεδο Τάξης.....	132

4.5. Μηδενική υπόθεση.....	133
4.5.1. Διερεύνηση των μηδενικών υποθέσεων – στατιστικά αποτελέσματα.....	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	138
5. Συζήτηση.....	138
5.1 Παρουσίαση – συζήτηση και πρακτική των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	139
5.1.1. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.....	140
5.1.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	142
5.1.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αυτό αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	143
5.1.4. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και μετασχηματιστικής ηγεσίας (επίπεδο σχολικής μονάδας).....	145
5.1.5. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-αποτελεσματικότητας (επίπεδο εκπαιδευτικού. σχολικής μονάδας).....	147
5.1.6. Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	149
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	150
6. Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	150
6.1. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	152
6.2. Σύνοψη.....	154
Βιβλιογραφία.....	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α :.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β :.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ :.....	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:.....	183

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελ.

Πίνακας 1: Διαστρωμάτωση εκπαιδευτικών.....	55
Πίνακας 2: Διαστρωμάτωση διευθυντών.....	55
Πίνακας 3: Περιγραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	56
Πίνακας 4: Περιγραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	56
Πίνακας 5: Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνική εκδοχής του ερωτηματολογίου PLQ.	66
Πίνακας 6: Εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας για όλη την κλίμακα και για κάθε διάσταση ξεχωριστά.....	71
Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 4 παραγόντων μοντέλο	72
Πίνακας 8: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού	73
Πίνακας 9: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα	73
Πίνακας 10: Ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	75
Πίνακας 11: Οδηγίες για τους ειδικούς	76
Πίνακας 12: Αποτελέσματα SEM ανάλυσης μονοδιάστατων μοντέλων	80
Πίνακας 13: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	81
Πίνακας 14: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 5 παραγόντων μοντέλο	82
Πίνακας 15: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού	83
Πίνακας 16: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα	83
Πίνακας 17: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)	89
Πίνακας 18: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 3 παραγόντων TSES μοντέλο	90
Πίνακας 19: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού	90
Πίνακας 20: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα	91

Πίνακας 21: Ταξινόμηση των 15 ερωτήσεων του PLQ	93
Πίνακας 22: Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI.....	95
Πίνακας 23: Ταξινόμηση των 11 ερωτήσεων του TSES.....	96
Πίνακας 24: Εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας για όλη την κλίμακα και για κάθε διάσταση ξεχωριστά.....	111
Πίνακας 25: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 4 παραγόντων μοντέλο	112
Πίνακας 26: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού.....	113
Πίνακας 27: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τέσσερα μοντέλα.....	115
Πίνακας 28: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (N = 640).....	117
Πίνακας 29: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του πρώτου βαθμού 5 παραγόντων μοντέλου	118
Πίνακας 30: Περιγραφικά του PLQ	122
Πίνακας 31: Περιγραφικά του TSI.....	123
Πίνακας 32: Περιγραφικά του TSES.....	124
Πίνακας 33: Χρήση πολλαπλών ομάδων (n= 640)	126
Πίνακας 34: Πολλαπλές ομάδες multiple-group (n= 640).....	128
Πίνακας 35: Ενδο-ομαδική συσχέτιση των τιμών της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	130
Πίνακας 36: Ενδο-ομαδική συσχέτιση των τιμών της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	131

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	Σελ.
Διάγραμμα 1: Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	15
Διάγραμμα 2: Τυποποιημένες φορτίσεις	74
Διάγραμμα 3: Τυποποιημένες φορτίσεις	84
Διάγραμμα 4: Μη τυποποιημένες φορτίσεις χρησιμοποιώντας την πολλαπλής-ομάδες ανάλυση (multiple group analysis) για δύο δείγματα.	86
Διάγραμμα 5: Τυποποιημένες φορτίσεις	91
Διάγραμμα 6: Οι μεταβλητές της έρευνας.....	104
Διάγραμμα 7: Τυποποιημένες φορτίσεις	115
Διάγραμμα 8: Τυποποιημένες φορτίσεις	120
Διάγραμμα 9: Πολυεπίπεδο μοντέλο.....	137(α)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ επίσης αναζητείται ο ρυθμιστικός ρόλος του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην παραπάνω σχέση. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής, Βόρειας και Νότιας Ελλάδος. Μέσω της εισαγωγής, στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται, αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το πρόβλημα και η αναγκαιότητα επίτευξής της, στοιχεία τα οποία αποτέλεσαν και τα βασικά κίνητρα για την υλοποίησή της. Συνεχίζοντας τη διερεύνηση εξακριβώνεται ο σκοπός, για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα, αλλά και τα ερωτήματα και οι υποθέσεις, στα οποία η εργασία καλείται να απαντήσει, αλλά και οι περιορισμοί που τέθηκαν. Παράλληλα, διατυπώνονται λειτουργικοί ορισμοί, απαραίτητοι στη παρούσα έρευνα.

Το θέμα της διοίκησης του σχολείου αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης μεγάλου αριθμού ερευνών (Bush, 1986), απασχολώντας τόσο τους επιστημονικούς όσο και τους εκπαιδευτικούς κύκλους, δίνοντας διαφορετικά αποτελέσματα, αφού αποτελεί ένα ευρύτατο θέμα, το οποίο έχει αρκετές επιμέρους διαστάσεις. Αρχικά, μια διάσταση της ηγεσίας είναι το πρόσωπο του ηγέτη, η συμπεριφορά του, τα χαρακτηριστικά του, η επιρροή του πάνω στα μέλη της ομάδας, ο τρόπος άσκησης της και τα αποτελέσματα που επιφέρει αυτή στα μέλη της ομάδας. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται πως μεγαλύτερη αναφορά γίνεται σε διευθυντές σχολείων, σε αντίθεση με τη μελέτη του ηγετικού ρόλου των καθηγητών (Tng, 2009). Μια άλλη διάσταση της ηγεσίας είναι η συμπεριφορά των μελών της ομάδας. Για παράδειγμα, η ύπαρξη μεταβλητών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα αυτών. Επομένως, χαρακτηριστικό είναι ότι η διεξαγωγή μιας έρευνας, για το θέμα των επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας

των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποσαφήνιση των τριών αυτών διαστάσεων.

Η άποψη ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού, στις σχέσεις με τους μαθητές και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου είναι η επικρατέστερη στις μέρες μας (Sergiovanni, 2001). Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά για τον ορισμό σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου, που έδωσε το 1970 η «Επιτροπή Γερουσίας για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης» (U.S. Congress, 1970). Υποστήριξε, λοιπόν, ότι:

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ένα σημαντικό άτομο με μεγάλη επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι υπεύθυνος/η για όλες τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα, αλλά και έξω από το σχολείο. Είναι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή που διαμορφώνει στο σχολείο, το κλίμα για τη διδασκαλία, το επίπεδο επαγγελματικότητας και ηθικής των εκπαιδευτικών, και το βαθμό των εγνοιών για την εξέλιξη των μαθητών. Ο διευθυντής είναι ο κύριος σύνδεσμος μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια συμπεριφέρεται προς την κοινωνία καθορίζει τη στάση των γονέων και των μαθητών ως προς το σχολείο. Εάν κάποιο σχολείο είναι ζωνρό, καινοτόμο, μαθητοκεντρικό, φημίζεται για το διδακτικό του έργο και οι μαθητές αποδίδουν το δυνατότερο των ικανοτήτων τους, τότε είναι φανερό ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή είναι το κλειδί της επιτυχίας (Horn-Turpin, 2009).

Ο Chelladurai (2006), ανέφερε ότι μια αποτελεσματική ηγεσία βοηθά τους εργαζόμενους να κατανοήσουν τους ρόλους τους στο χώρο εργασίας, βελτιώνοντας την απόδοσή τους, και συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης, της προσωπικής ανάπτυξης, της απόδοσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έρευνες έδειξαν ότι πίσω από αποτελεσματικά σχολεία κρύβεται μια αποτελεσματική ηγεσία (Rosenbach & Taylor, 1998). Λόγω του σημαντικού ρόλου που παίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι πολύ φυσικό να έχουν αναπτυχθεί και διερευνηθεί διαφορετικές θεωρίες, στυλ και πρακτικές ηγεσίας. Υποστηρίζεται ότι το κοινό σημείο αποτελεσματικών σχολείων με υψηλή απόδοση είναι η ποιότητα της ηγεσίας, ένας υπεύθυνος διευθυντής με όραμα και λιγότερη δογματική συμπεριφορά (Bossert, 1985; HMI Inspectorate of Schools, 1977; Major, 1988 ανακλήθηκε από Κατσαρός, 2006).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια διαδικασία ηγεσίας που μελετάται στο σχολικό περιβάλλον (Jantzi & Leithwood, 1996) και είναι η πιο διαδεδομένη ηγετική διαδικασία και αυτό διότι θεωρείται ότι φέρνει αποτελέσματα πέραν των προσδοκιών (Bass, 1985; Burns, 1978). Η επιθυμία για την ύπαρξη ενός λειτουργικού σχολείου έρχεται σε συνάρτηση με την ανάλογη ύπαρξη ενός αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή με μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, η οποία είναι απαραίτητη λόγω των συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα με τους Jantzi και Leithwood (1996), ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να δημιουργεί υψηλά επίπεδα αφοσίωσης, και να προάγει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έχει υποστηριχθεί ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του να ξεπερνούν τις προσδοκίες τους, θέτοντας προκλήσεις, ενδυναμώνοντάς τους, και παρέχοντάς τους εξιδανικευμένη προσοχή όσον αφορά τις ανάγκες τους και την προσωπική τους ανάπτυξη (Bass & Riggio, 2006; Jantzi & Leithwood, 1996). Επιπρόσθετα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν τη ικανότητα να εμπνέουν και να προκαλούν τους υφιστάμενούς τους, και να δημιουργούν νέες ικανότητες, ώστε να αφοσιώνονται σε ένα κοινό όραμα και να αντιμετωπίσουν και να λύσουν τα διάφορα προβλήματα (Bass, 1985; Bass & Riggio, 2006).

Κάνοντας μια γρήγορη ιστορική αναδρομή γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του μετασχηματιστικού ηγέτη στα σχολεία είναι κάτι καινούριο. Στηριζόμενος στις έρευνες των Burns (1978), Bass (1985), Bass και Avolio (1994), ο Leithwood (1994) ανέπτυξε το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη στα σχολεία. Υποστήριξε μέσα από πολλές έρευνες ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι απαραίτητος για τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Μια σειρά από ανασκοπήσεις ασχολήθηκαν με τη μελέτη ερευνών, οι οποίες εξέτασαν το ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά ενός διευθυντή με μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Griffith, 2004). Έρευνα σε σχολεία του Χονγκ Κονγκ τόνισε, ότι για την αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό τους σύστημα, είναι απαραίτητος ο μετασχηματιστικός ηγέτης, που θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Cheng, 1997). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες σε ένα σχολείο βοηθούν να λυθούν αποτελεσματικά τα προβλήματα των καθηγητών μέσω της συνεργασίας και

ενθαρρύνουν την αμφισβήτηση των υπάρχουσών πρακτικών και πολιτικών ενισχύοντας νέες καινοτόμους μεθόδους (Liontos,1992; Stone,1992).

Έρευνες έδειξαν πως η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται, εκτός από την οργανωσιακή αφοσίωση, την αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη και το επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και από την ηγεσία (Freund, 2005; Loke, 2001; Yoon & Thye, 2002 ανακλήθηκε από Mahmoud, 2008). Είναι γεγονός, πως όσες προσπάθειες και αν γίνουν με σκοπό τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων ποτέ δεν θα αποδώσουν, εάν δεν ληφθεί σοβαρά υπόψη η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί επιδρούν θετικά στην αποδοτικότητα των μαθητών (Ngimbudzi, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια δύσκολα οριζόμενη αλλά πολύ σημαντική λόγω του ότι συνδέεται άμεσα με την υψηλή αποδοτικότητα, με το σταθερό, μόνιμο και ικανοποιημένο προσωπικό (Κάντας, 1998). Αν και πολλές έρευνες έχουν διερευνηθεί τις τελευταίες έξι δεκαετίες και χιλιάδες εργασίες έχουν δημοσιευθεί (Zembylas & Papanastasiou, 2006), δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία για το τι ακριβώς είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από το θέμα στο οποίο αναφέρεται. Ο Ζέμπυλας και η Παπαναστασίου (2006) σε έρευνά τους σε σχολεία της Κύπρου υποστήριξαν ότι είναι μεγάλη ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να στρέψουν την προσοχή τους στο φαινόμενο επαγγελματική ικανοποίηση εάν θέλουν μια ποιοτική εκπαίδευση.

Μια άλλη μεταβλητή η οποία συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου ίσως όχι τόσο άμεσα αλλά σίγουρα έμμεσα είναι η *αυτο-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του ο Bandura το 1977 υποστήριξε ότι διαφορετικοί παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψη των ατόμων ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα. Ο Bandura (1977) όρισε δύο διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, τις συνέπειες προσδοκιών και την αποτελεσματικότητα προσδοκιών. Η διάσταση «συνέπειες προσδοκιών» σχετίζεται άμεσα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που προέρχονται από τις ενέργειες των ατόμων. Η διάσταση «αποτελεσματικότητα προσδοκιών» σχετίζεται με το βαθμό εμπιστοσύνης που έχει ένα άτομο στον εαυτό του με σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτει. Το επίπεδο της εμπιστοσύνης ορίζεται ως ο βαθμός της επιμονής του ατόμου να φέρει εις πέρας μια ενέργεια. Άτομα με υψηλές προσδοκίες και για τις δύο διαστάσεις

εκτελούν διαφορετικές ενέργειες με μεγάλη επιτυχία εφόσον αντιμετωπίζουν τις διάφορες δυσκολίες που ανακύπτουν, σε αντίθεση με εκείνους οι οποίοι αποτυγχάνουν στην πρώτη δυσκολία.

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για το σε ποιο βαθμό είναι ικανοί να επηρεάσουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία έχει χαρακτηριστεί μια απλή ιδέα με σημαντικές επιπτώσεις. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αναπτύσσουν μια θετική συμπεριφορά και βελτιώνουν τις βαθμολογίες των μαθητών. Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με αρκετές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντική η σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έχει αποδειχθεί ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι περισσότερο ενθουσιώδεις και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Ένας ηγέτης-διευθυντής ενισχύει την δυναμικότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται άνετα με το εργασιακό τους περιβάλλον, υποστηρικτικά από τη διοίκηση και παρατηρούν την εξατομικευμένη υποστήριξη, που τους παρέχει ο διευθυντής τους, τείνουν να έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Leithwood, 1977; Lewandowski, 2005). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίησή τους (Coladarci, 1992; Glickman & Tamashiro, 1982; Shin & Reyes, 1995; Gibbs, 2002)

Όπως φαίνεται και από την πιο πάνω ανάλυση, η ηγεσία του σχολείου που κυριαρχεί στον 21^ο αιώνα είναι η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή του σχολείου. Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες υποστήριξαν ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από τον διευθυντή, αλλά και από τα μέλη της ομάδας. Έτσι, λοιπόν, πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να εξετάσουν τη συμπεριφορά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή του σχολείου, καθώς και τις μεταβλητές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αυξάνεται ο αριθμός των συγγραφέων και των ερευνητών, οι οποίοι ασχολούνται με την εξέταση της σχέσης των παραπάνω μεταβλητών και σε χώρες, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα

είναι συγκεντρωτικό. Σχέσεις οι οποίες φαίνεται να είναι στις περισσότερες περιπτώσεις θετικές.

Η παραπάνω ανάλυση οδηγεί σε μερικές βασικές διαπιστώσεις. Αρχικά, είναι γεγονός ότι αν και οι περισσότερες από τις έρευνες διεξήχθησαν σε χώρες, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά κύριο λόγο αποκεντρωμένο, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία, λίγες είναι οι εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως η Κύπρος, η Αφρική και η Ελλάδα. Άρα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο με εμπειρικές έρευνες η διοίκηση των σχολείων σε χώρες με συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό οι μελλοντικές έρευνες να στηριχθούν σε θεωρητικά και μεθοδολογικά μοντέλα. Επιπρόσθετα, η εξέταση της επίδρασης της ηγεσίας του διευθυντή θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με άλλες μεταβλητές, ώστε να ελέγχεται το μοντέλο των αλληλεπιδράσεων. Παραδείγματα μεταβλητών εκτός από την κουλτούρα του σχολείου, την αφοσίωση, την παραγωγικότητα και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, αποτελούν και η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μεταβλητές οι οποίες θεωρούνται από πολλούς συγγραφείς ως πολύ σημαντικές λειτουργίες για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις παραπάνω παραμέτρους ώστε να παρέχεται μια περιεκτική αντιμετώπιση του θέματος της διοίκησης του σχολείου. Αρχικά, λοιπόν, είναι απαραίτητο να ελεγχθεί η εγκυρότητα και των μοντέλων επιδράσεων (Κυθραιώτης, 2006). Πολλές έρευνες έδειξαν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και της επίδρασης της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση αυτών. Περιορισμένες είναι οι εργασίες που εισηγούνται την εξέταση των αλληλεπιδράσεων και των τριών μεταβλητών έχοντας υπόψη μια από τις μεταβλητές να έχει ρυθμιστικό ρόλο. Μια ανάλογη διερεύνηση του θέματος θα δώσει μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του θέματος διοίκησης του σχολείου και ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που χρειάζεται να δοθεί προσοχή, με σκοπό τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Με βάση την παραδοχή ότι η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή είναι η πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου και την

βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, τότε και οι μεταβλητές της διοίκησης του σχολείου, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες για την βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου. Η διερεύνηση των σχέσεων των παραπάνω μεταβλητών θα βοηθήσει στο σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας, η οποία θα αφορά τη διοίκηση των σχολείων και θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα-εργαλεία μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή χρησιμοποιείται το θεωρητικό μοντέλο-εργαλείο μέτρησης των Jantzi και Leithwood (1996) το Principal Leadership Questionnaire (PLQ). Το συγκεκριμένο εργαλείο επικεντρώνεται στην μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζοντας ότι είναι η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας ώστε ο διευθυντής-ηγέτης να είναι αποτελεσματικός. Το θεωρητικό μοντέλο των έξι διαστάσεων στηρίζεται στο έργο του Burns (1978), και του Bass (1985) οι οποίοι ήταν οι πρώτοι που εισήγαγαν την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στηριζόμενος σε αυτά τα έργα ο Leithwood (1994) ανέπτυξε 8 διαστάσεις ηγεσίας, οι έξι από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου Principal Leadership Questionnaire (PLQ) (Jantzi & Leithwood, 1996). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης εξετάζει καταστάσεις και αντιμετωπίζει προβλήματα μέσα από πολλαπλές διαστάσεις και πιο συγκεκριμένα μέσα από έξι διαστάσεις: την οικοδόμηση, τον καθορισμό στόχων, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, την πνευματική διέγερση, παρέχοντας κατάλληλα πρότυπα, υψηλές προσδοκίες απόδοσης, και ενισχύοντας την κουλτούρα του σχολείου. Ένα βασικό πλεονέκτημα αυτού του θεωρητικού μοντέλου-εργαλείο μέτρησης ηγεσίας, είναι ότι ασχολείται με τις διάφορες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, έρευνες χαρακτήρισαν ως έγκυρο το μοντέλο και έδειξαν ότι οι διαστάσεις του συμβάλλουν στη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στις οργανωσιακές συνθήκες γενικότερα (Leithwood & Jantzi, 1999).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο-ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στην μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας πέντε διαστάσεις.

Το θεωρητικό μοντέλο στηρίχθηκε σε παλιότερα εργαλεία μέτρησης όπως το Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall, & Hulin, 1969), Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967), Warr's Job Satisfaction Scale (Warr, Cook, & Wall, 1979), Purdue Teacher Opinionnaire (PTO) (Bentley & Rempel, 1980), Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) (Lester, 1987), Teacher Job Satisfaction (Evans & Johnson, 1990), Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997), Teaching Satisfaction Scale (TSS) (Ho & Au, 2006) και Teachers' Job Satisfaction' in Greek primary education (Dimitriadis & Papadopoulos, 2011), καθώς επίσης και σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Μερικά από τα βασικά πλεονεκτήματα της ανάπτυξης ενός νέου ερωτηματολογίου ήταν, αρχικά, η ανάγκη ενός μοντέλου, στηριζόμενου σε δεδομένα ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με λίγες ερωτήσεις, αλλά ουσιαστικές, ώστε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να μη θεωρηθεί χρονοβόρα.

Τέλος, για την διερεύνηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) το οποίο δίνει έμφαση στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και προβλήματα μέσα στην τάξη. Σημαντικές διαστάσεις που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος. Το συγκεκριμένο μοντέλο ακολούθησε προτάσεις του μοντέλου του Bandura (1997) και επέλεξε να συμπεριλάβει αντιλήψεις, τις αρχές της αποτελεσματικότητας μέσα από διαφορετικές ενέργειες και έργα τα οποία οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Ένα βασικό πλεονέκτημα του μοντέλου είναι ότι απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, έχει κριθεί ως έγκυρο, και τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα (Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2001). Ακόμη, το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά δίνοντας έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010).

1.1. Καθορισμός του προβλήματος

Ο Κυριακίδης (2004) έκανε αναφορά στα «Οικονομικά» του Ξενοφώντα και παρουσίασε τον διευθυντή ως το “μάτι” του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα ένα απόσπασμα της ομιλίας του είχε ως εξής: *«Κάποτε ο βασιλιάς της Περσίας κάλεσε στο παλάτι του έναν Έλληνα σοφό για να τον συμβουλευτεί πάνω σε διάφορα θέματα. Ένα από τα προβλήματα που απασχολούσαν το βασιλιά ήταν η αδυναμία των ανθρώπων του να εκθρέψουν σωστά τα άλογα. Ρώτησε λοιπόν ο βασιλιάς το σοφό Έλληνα. «Τι πρέπει να ταΐζω τα άλογα για να γίνουν δυνατά;» Η απάντηση του σοφού ήταν: «Το μάτι του αφεντικού.»* (Κυριακίδης, 2004). Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή σε σχολικό επίπεδο καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που απασχολούν την ελληνική εκπαίδευση είναι η έλλειψη αποτελεσματικής και αποδοτικής διοίκησης. Η έλλειψη ορθολογικής οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς επίσης η μη σωστή ενημέρωση των ατόμων που βρίσκονται στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρεμποδίζοντας τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δημιουργώντας προβλήματα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ο “Μαέστρος της ορχήστρας” (Κυριακίδης, 2004). Ο μη σωστός συντονισμός της ορχήστρας θα έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση παραφωνιών. Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω το γενικό πρόβλημα που απασχολεί την συγκεκριμένη εργασία σχετίζεται με το βαθμό που είναι αποδοτική η διοίκηση ενός σχολείου. Για να κατανοηθεί το μέγεθος του προβλήματος είναι σημαντικό να επισημανθούν οι επιμέρους πτυχές όπως για το ποια μέθοδος ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματική, το μέγεθος της επιρροής της ηγεσίας στα μέλη της ομάδας και στη συμπεριφορά των μελών όπου ασκείται η ηγεσία. Ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα; Ο ηγέτης επηρεάζει την συμπεριφορά των μελών της ομάδας ή το αντίθετο; Ποιες επιδράσεις είναι στατιστικά σημαντικές; Τα παραπάνω ερωτήματα-αδυναμίες που προκύπτουν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) τις θεωρητικές-εγνωσιολογικές πτυχές και (β) τις μεθοδολογικές πτυχές (Hallinger & Heck, 1996, 1998; Κυθραιώτης, 2006). Επομένως, το γενικό πρόβλημα που παρατηρείται οδηγεί στην αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης εργασίας.

1.2. Η σημασία της Έρευνας

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το στυλ του διευθυντή τους, επηρεάζει τόσο την ψυχολογία τους, όσο και την συμπεριφορά τους στην εργασία τους. Έτσι, είναι πολύ σημαντική η μελέτη της διοίκησης του σχολείου τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής άποψης. Η αυξητική τάση αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα διάφορων χωρών όπως αυτό της Ελλάδος, Κύπρου, της Αφρικής και άλλων χωρών με παράλληλη αύξηση των εξουσιών των διευθυντών στα σχολεία, καθώς και οι αυξανόμενες τάσεις λογοδοσίας των διευθυντών για τα αποτελέσματα των σχολείων τους έχουν σαν αποτέλεσμα την ανάγκη για μελέτη της ηγεσίας των σχολείων. Η μελέτη θεμάτων που αφορούν ηγετικές συμπεριφορές διευθυντικών στελεχών στη χώρα μας είναι αρκετά περιορισμένη. Ειδικότερα, η μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί ένα από τα πιο σύγχρονα και επίκαιρα θέματα στο χώρο της διοίκησης στην εκπαίδευση και το οποίο στη χώρα μας έχει μελετηθεί περισσότερο θεωρητικά και σχεδόν καθόλου εμπειρικά. Με βάση τη μετασχηματιστική θεωρία οι διευθυντές των σχολείων είναι αυτοί που παίζουν ένα καθοριστικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, θέτοντας τις κατευθύνσεις για ένα επιτυχημένο και υγιές σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιώντας εμπειρικά δεδομένα είναι ίσως από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειές τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, η οποία έχει παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα με αυτό της Ελλάδος. Η ανάγκη, λοιπόν, για να διεξαχθεί έρευνα που να μελετά τη μετασχηματιστική ηγεσία στη χώρα μας κρίνεται απαραίτητη. Επιπρόσθετα, αν και η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί στο εξωτερικό, στην Ελλάδα, όπως και στην Κύπρο οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες. Η συγκεκριμένη έρευνα θα μας δώσει σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη χώρα μας τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και σε σχολικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας, αν και έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, (Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2001; Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010) είναι χαρακτηριστικό ότι σπάνια έχει διερευνηθεί για την επίδρασή της στη διοίκηση και μάλιστα για το ρυθμιστικό ρόλο της στο επίπεδο του σχολείου. Για τη μελέτη αυτή η αναπτύχθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο, που θα μετρά

την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μεταφράστηκε στα ελληνικά η το PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996) για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιήθηκε και το Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Tsigilis, Grammotikopoulos, & Koustelios, (2007) που θα μετρά την αυτο-αποτελεσματικότητα, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα αποτελέσουν τα σημαντικότερα, καθοδηγητικά, εργαλεία. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν την εγκυρότητα ενός μόνο μοντέλου επιδράσεων (Hallinger & Heck, 1996). Το μοντέλο αυτό ελέγχει είτε έμμεσες, είτε άμεσες είτε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών χωρίς να ελέγχει ταυτόχρονα την εγκυρότητα και των τριών μοντέλων επιδράσεων. Στη συγκεκριμένη μελέτη της διοίκησης του σχολείου διερευνάται η συμπεριφορά του ηγέτη στο επίπεδο του σχολείου, καθώς και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της τάξης. Έτσι, λοιπόν, τα μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης (multilevel), καθώς και τα πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα (multilevel Structural Equation Modeling-SEM) αποτελούν δύο αναγκαίες τεχνικές στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες ελάχιστα έχουν χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τους Hallinger και Heck (1996, 1998) και τους Teddlie και Reynolds (2000). Τέλος, η ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων περιλαμβάνουν και την εξέταση της επίδρασης μιας ενδιάμεσης μεταβλητής ως ρυθμιστικού παράγοντα. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια μεταβλητή που έχει χρησιμοποιηθεί σε μερικές έρευνες ως μια ενδιάμεση μεταβλητή, η μελέτη της οποίας έγινε στο επίπεδο της τάξης. Είναι αναγκαία, παράλληλα, η εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου ως μια πιθανή επίδραση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως και τα εργαλεία-ερωτηματολόγια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους διευθυντές των σχολείων, και τους καθηγητές, σαν προ-ενέργεια, έτσι ώστε να συλλέξουν πληροφορίες σχετικές με το πως η ηγετική τους συμπεριφορά σχετίζεται με το διευθυντικό περιβάλλον το οποίο έχουν δημιουργήσει. Επιπρόσθετα, οι παρατηρήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα στελέχη της εκπαίδευσης ή τους υπεύθυνους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε να οριστούν οι διευθυντές οι οποίοι με τις ενέργειές τους θα μπορούν να δημιουργήσουν ένα υγιές κλίμα, υψηλή ηθικότητα και αυτο-αποτελεσματικότητα στους καθηγητές και καλύτερες επιδόσεις στους μαθητές. Οι απαντήσεις που θα πάρουμε μετά την έρευνα θα δώσουν τη

δυνατότητα στους υπεύθυνους της εκπαίδευσης να εντοπίσουν τα προβλήματα που υπάρχουν στην ηγεσία ενός σχολείου και να υπάρξουν οι ανάλογες βελτιώσεις. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα ήταν πολύ χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν από την πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς, με σκοπό να προωθήσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά προγράμματα σχετικά με την ηγεσία στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, η έρευνα αυτή θα συμβάλει στην κατανόηση της ηγεσίας στην εκπαίδευση και ελπίζουμε ότι θα δημιουργήσει ένα ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα επιτρέπει την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών, αλλά και θα βοηθήσει τους διευθυντές να αλλάξουν το ηγετικό τους στυλ και να το προσαρμόσουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα με σκοπό την αποδοτική λειτουργία των σχολείων. Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν αναγκαία την διερεύνηση της διοίκησης του σχολείου, καθώς και τη σπουδαιότητά της.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Από τη στιγμή που ο Leithwood (1994) εισήγαγε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην διοίκηση της εκπαίδευσης, πολλές μελέτες διεξήχθησαν βασιζόμενες στη θεωρητική αυτή προσέγγιση διερευνώντας τη σχέση της ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την οργανωσιακή αφοσίωση, της συνήθειες των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών, σε διαφορετικές χώρες όπως ο Καναδάς, το Χονγκ Κονγκ, η Ολλανδία, η Σιγκαπούρη και η Τανζανία (Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Nguni, Sleegers, & Denessen, 2006; Ross & Gray, 2006; Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002). Παρόλα αυτά δεν έχει βρεθεί κάποια εμπειρική έρευνα στο τομέα της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο η οποία να χρησιμοποιεί το θεωρητικό μοντέλο του Leithwood (1994).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αρχικά η δημιουργία ενός νέου έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η μετάφραση και εγκυροποίηση του εργαλείου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996) και έπειτα να μελετήσει την μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών από

επιλεγμένες σχολικές μονάδες να ερευνήσει κατά πόσον η συμπεριφορά αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών και τέλος να εξετάσει το ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας ως μια ενδιάμεση ρυθμιστική μεταβλητή στην πιο πάνω σχέση.

1.4. Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη διατύπωσης υποθέσεων σε αυτή την έρευνα, ο έλεγχος των οποίων θα οδηγήσει στην απάντηση των τριών ερωτημάτων της έρευνας. Έτσι, τα ερωτήματα της έρευνας αναλύονται στις εξής υποθέσεις:

Ποιες παράμετροι καθορίζουν:

- (α) την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας;
- (β) την επαγγελματική ικανοποίηση στο επίπεδο της τάξης;
- (γ) την επαγγελματική ικανοποίηση στο επίπεδο του σχολείου;
- (δ) την αυτο-αποτελεσματικότητα στο επίπεδο της τάξης;
- (ε) την αυτο-αποτελεσματικότητα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας;

Υπόθεση 1: Το μοντέλο μέτρησης της μετασηματιστικής ηγεσίας PLQ εγκυροποιείται στην Κύπρο σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπόθεση 2: Το μοντέλο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στην Ελλάδα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπόθεση 3: Το μοντέλο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών TSES εγκυροποιείται στην Ελλάδα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο του σχολείου:

Ερώτημα: Ποια μεταβλητή είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα; Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η αιτία και η επαγγελματική ικανοποίηση το αποτέλεσμα ή το αντίστροφο.

Υπόθεση 4: Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 5: Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ποιος ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας;

Υπόθεση 6: Η αλληλεπίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρά στατιστικά σημαντικά στη επαγγελματική ικανοποίηση.

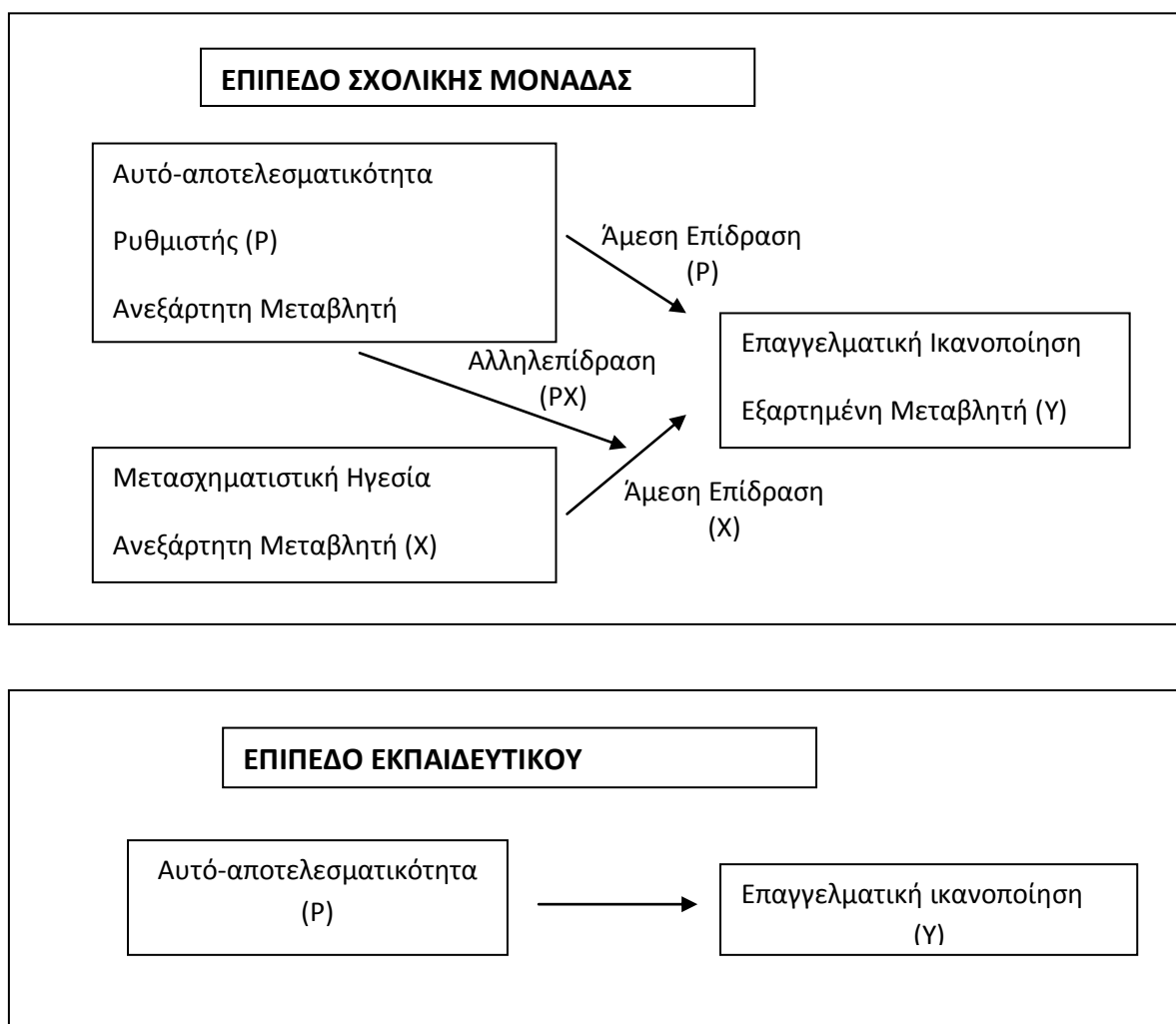
Στο επίπεδο της τάξης:

Υπόθεση 7: Η αυτό-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 8: Οι μέσες τιμές των παραγόντων που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Υπόθεση 9: Οι μέσες τιμές των παραγόντων που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά .

Ο βασικός σκοπός και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο παρακάτω εννοιολογικό πλαίσιο (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

1.5. Οι Περιορισμοί της Έρευνας

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι πιθανόν να δυσχέραναν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και οι οποίοι προέκυψαν από το εκπαιδευτικό συγκείμενο της Ελλάδος και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν από μεθοδολογικής άποψης. Αρχικά, η χρονική διάρκεια των ερωτηματολογίων ίσως οδήγησαν κάποιους από τους καθηγητές ή διευθυντές στη γρήγορη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ίσως μερικές φορές χωρίς να

σκεφτούν τις απαντήσεις. Δεύτερον, κάποιοι από τους καθηγητές ίσως να μην απάντησαν με βάση το πως αισθάνονται, αλλά το πως θα ήθελαν οι διευθυντές τους να τους βλέπουν. Επιπρόσθετα, τα πρότυπα ερωτηματολόγια PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996) όπως και το TSES (Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2001) έχουν δημιουργηθεί σε χώρες με αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και τα ως τώρα υπάρχοντα ερωτηματολόγια έχουν μεταφραστεί και έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται, λόγω προέλευσης των περισσοτέρων από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ότι έχουν μια προκατάληψη απέναντι στην κουλτούρα των Ηνωμένων Πολιτειών. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι βαρύνουσας σημασίας δεδομένο κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς ήταν η συγκεκριμένη χρονική περίοδος καά την οποία δόθηκαν οι απαντήσεις, μια περίοδος οικονομικής κρίσης για την Ελλάδα, όπως σχεδόν και για όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες. Γεγονός που για παράδειγμα μπορεί να ερμηνευτεί πως η επιθυμία των εκπαιδευτικών για αύξηση των οικονομικών τους απολαβών παραμερίζεται από την επιθυμία για απλή διατήρηση της επαγγελματικής θέσης που ήδη κατείχαν χωρίς ιδιαίτερες οικονομικές αξιώσεις.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με τη συλλογή των δεδομένων. Το μοίρασμα των ερωτηματολογίων έγινε από την ερευνήτρια στα σχολεία, αλλά και ταχυδρομικώς. Δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα χρονικό περιθώριο 2 βδομάδων, ώστε να γίνει η συμπλήρωσή τους. Με τη διαδικασία αυτή ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν ειλικρινώς, φοβούμενοι ότι οι απαντήσεις τους θα ελεγχθούν από τους διευθυντές. Θα ήταν επιθυμητό η ερευνήτρια σε συνεννόηση με τον διευθυντή να είναι παρούσα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και να τα μαζεύει ταυτόχρονα, επιβεβαιώνοντας στον εκπαιδευτικό την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Συνεχίζοντας, ένας άλλος περιορισμός σχετικός με τη μεθοδολογία έχει σχέση με τις κλίμακες μέτρησης των ερωτήσεων στα όργανα μέτρησης. Η υιοθέτηση της κλίμακας Likert προσφέρει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αποφύγουν να παρουσιάσουν τις πραγματικές στάσεις τους απέναντι στον διευθυντή τους, αλλά και στις απαντήσεις που δίνουν για την επαγγελματική τους ικανοποίηση, και αυτό-αποτελεσματικότητα. Με την κλίμακα Likert ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον διευθυντή του, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό δίνοντας είτε υψηλό βαθμό είτε

χαμηλό. Δυστυχώς μερικές φορές, έχοντας υπόψη και τον πρώτο περιορισμό οι απαντήσεις αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και εμφανίζουν το στοιχείο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability), όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω (Κυθραιώτης, 2006). Μια άλλη αντιμετώπιση του παραπάνω περιορισμού είναι ίσως η χρήση της διατακτικής κλίμακας (ιεράρχηση δηλώσεων) με την οποία είναι πιο εύκολο να εντοπιστούν με ακρίβεια οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον διευθυντή τους, η ακριβής συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για το πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους, αλλά και σε τι βαθμό είναι αυτό-αποτελεσματικοί. Στη διατακτική κλίμακα, για κάθε ερώτηση υπάρχουν δηλώσεις, όπου ο ερωτώμενος καλείται να τις ιεραρχήσει από τη δήλωση που τον εκφράζει λιγότερο μέχρι τη δήλωση που τον εκφράζει περισσότερο (Κυθραιώτης, 2006).

1.6. Λειτουργικοί Ορισμοί

Παρακάτω θα γίνει περιγραφή των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα με σκοπό την αποφυγή τυχόν ασαφειών.

Ηγεσία. Η ηγεσία είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλα άτομα (ή ομάδες ατόμων) και λαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, ώστε να υποκινήσει και να οδηγήσει μεμονωμένα τα άτομα ή την ομάδα στην επίτευξη κάποιων στόχων (Μπελεγρή-Ρομπόλη, Παπαδά, & Μιχαηλίδης, 2002).

Μετασχηματιστική ηγεσία. Είναι η διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς έχοντας όραμα, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρονται εξατομικευμένα για τους εκπαιδευτικούς, τους προκαλεί να επανεξετάσουν κάποιες δραστηριότητες και τέλος έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς (Jantzi & Leithwood, 1996).

Επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι μια κατάσταση του μυαλού που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχετικές με την απασχόληση ανάγκες του για να ικανοποιηθεί (Evans, 1998).

Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. Είναι η πίστη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητές τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν ενέργειες που

απαιτούνται για να καταφέρουν να διδάξουν με επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, σ. 232).

Ρυθμιστικός παράγοντας. Θεωρείται μια μεταβλητή η οποία επηρεάζει την ένταση της σχέσης μεταξύ δύο άλλων μεταβλητών, στην παρούσα έρευνα των μεταβλητών μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά και επαγγελματική ικανοποίηση.

Το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων. Είναι το μοντέλο στο οποίο παρουσιάζονται άμεσες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Το μοντέλο των αλληλεπιδράσεων. Είναι το μοντέλο στο οποίο παρουσιάζεται η επίδραση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Ερωτήσεις-προτάσεις-μετρήσιμες μεταβλητέ-παράγοντες (items). Είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή οι παρατηρούμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου. Οι τιμές που παίρνουν είναι άμεσα διαθέσιμες (Raycon & Marcoulides, 2011).

Διάσταση-παράγοντας ή λανθάνουσες μεταβλητές (constructs, latent factors, aspects) Είναι ένα είδος περίληψης που συνάγεται από μια ομάδα μετρήσιμων μεταβλητών ή παρόμοιων συμπεριφορών. Είναι μια διάσταση-παράγοντας που εκφράζει τι είναι κοινό διαμέσου μιας ομάδας ερωτήσεων-προτάσεων. Μεταφορικά, είναι η κρυμμένη 'πηγή' της κοινής μεταβλητότητας ή συμμεταβλητότητας (variability or covariability) μιας ομάδας παρατηρούμενων συμπεριφορών ενός ερωτηματολογίου οι τιμές των οποίων δεν είναι άμεσα διαθέσιμες (Raycon & Marcoulides, 2011).

Πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο. Είναι ένα μονοδιάστατο μοντέλο, στο οποίο διαφορετικές ερωτήσεις με το ίδιο νόημα εξηγούν μια διάσταση. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι σε ένα ερωτηματολόγιο από τις διαφορετικές ερωτήσεις προκύπτουν διαφορετικές διαστάσεις (πολυδιάστατο μοντέλο). Οι διαστάσεις έχουν

μικρή συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ τα μετρήσιμα σφάλματα δε συσχετίζονται μεταξύ τους.

Ένας κύριος παράγοντας. Αντιπροσωπεύει μόνο μία διάσταση, η οποία εξηγείται από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο παράγοντας αυτός δείχνει ότι οι συμμετέχοντες ίσως είναι επηρεασμένοι από την επιθυμία τους να είναι κοινωνικά αρεστοί (social desirability or social approval).

Δευτέρου βαθμού παραγοντικό μοντέλο. Αντιπροσωπεύει ένα παράγοντα ο οποίος εξηγείται από τους παράγοντες του πρώτου βαθμού παραγοντικού μοντέλου. Οι φορτίσεις μεταξύ του παράγοντα του δεύτερου βαθμού παραγοντικού μοντέλου και των παραγόντων του πρώτου βαθμού παραγοντικού μοντέλου πρέπει να είναι αρκετά υψηλοί της τάξης του .80 έως .95 (Byrne, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. Ηγεσία

2.1.1. Ορισμός Ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Σύμφωνα με τον Burns “Η Ηγεσία είναι ένα από τα πιο παρατηρούμενα αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη” (Burns, 1978, σ.2). Είναι γεγονός πως δεν είναι εύκολο να δοθεί ένα ορισμός για την έννοια της ηγεσίας. Μια βασική αδυναμία αφορά στην ύπαρξη μιας πληθώρας ορισμών στη σχετική βιβλιογραφία. Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για να δοθεί η έννοια της ηγεσίας, όσα είναι και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν (Stogdill, 1981; Κυθραιώτης, 2006).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η σύγχυση που υπάρχει μεταξύ των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης. Η διαφορά της διοίκησης από την ηγεσία είναι ότι οι διευθυντές (manager) είναι εκείνοι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες (leaders) είναι εκείνοι οι οποίοι κάνουν τα σωστά πράγματα (Κάντας, 1998). Ακόμη, όπως υποστήριξε ο Κάντας (1998), οι διευθυντές, μόνο ως διευθυντές, δε δείχνουν σημεία έμπνευσης ή αφοσίωσης και φυσικά έχουν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής τους στις σχέσεις τους με τα μέλη της ομάδας. Αυτό που επικρατεί στη συμπεριφορά τους είναι μια άσκηση εξουσίας σχετική με τη θέση που κατέχουν, αλλά και η ενασχόλησή τους με βραχυπρόθεσμα προβλήματα (Κάντας, 1998; Κυθραιώτης, 2006). Ο διευθυντής απαιτείται να είναι και ηγέτης, και στο πρόσωπό του να συγκλίνουν και οι δύο ιδιότητες, έτσι ώστε με τον κατάλληλο και αποτελεσματικό χειρισμό ο διευθυντής-ηγέτης να μπορεί να αξιολογεί και να αξιοποιεί σωστά το προσωπικό του και εν γένει το σύνολο της ομάδας (Σαϊτης, 2008; Mertkan, 2013).

Όπως τόνισε ο Κάντας (1998), το φαινόμενο της ηγεσίας είναι κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο, που αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Ο Rost (1993) είπε: «Η ουσία της ηγεσίας δεν είναι ο ηγέτης, αλλά η σχέση του με αυτούς που τον ακολουθούν» (ανάκληση από

Curtis, 1998). Η ηγεσία είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλα άτομα (ή ομάδες ατόμων) και λαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, ώστε να υποκινήσει και να οδηγήσει μεμονωμένα τα άτομα ή την ομάδα στην επίτευξη κάποιων στόχων (Μπελεργρή-Ρομπόλη, Παπαδά, & Μιχαηλίδης, 2002). Ορίζοντας διαφορετικά την έννοια της ηγεσίας, αυτή είναι μια σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων. Σε κάθε μικρή ή μεγάλη, τυπική ή άτυπη κοινωνική οργάνωση είναι γεγονός πως οι επιτυχίες, αποτυχίες αυτής, η συμπεριφορά, η λειτουργία, η ανάπτυξή τους, όπως και η αποτελεσματικότητα των διοικητικών στελεχών είναι εξαρτώμενη από τον τρόπο με τον οποίο τα διοικητικά στελέχη ηγούνται, καθώς και από την ικανότητά τους να δημιουργούν ευμενείς όρους ηγεσίας. Αναμφίβολα σε κάθε περίοδο της ιστορίας οι μεγάλοι ηγέτες ξεχώριζαν, κατοχύρωναν τη θέση τους, δημιουργούσαν μια ασφάλεια, σιγουριά απέναντι σε οτιδήποτε αβέβαιο και αυτό διότι συμπαρέσυραν και συνεχίζουν να συμπαρασύρουν συναισθηματικά τους συνεργάτες τους. Ο ηγέτης είναι αυτός ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τα συναισθήματα των υφισταμένων του. Μελέτη στο Πανεπιστήμιο Γέιλ έδειξε πως η καλή διάθεση και το όμορφο και ζεστό περιβάλλον μεταδίδονται πιο εύκολα και πιο γρήγορα στον εργασιακό χώρο, σε αντίθεση με τον εκνευρισμό ο οποίος είναι λιγότερο μεταδοτικός, καθώς και την κατάθλιψη η οποία δεν μεταδίδεται σχεδόν καθόλου. Εξάλλου η ικανότητα στη μετάδοση συναισθημάτων ενός ηγέτη είναι ανάλογη με την εξάπλωση των συναισθημάτων. Όσο πιο ικανός είναι ένας ηγέτης στην μετάδοση αυτών τόσο πιο έντονα θα επηρεάσει συναισθηματικά τους συνεργάτες του (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική ευφυΐα του επηρεάζει τους άμεσους συνεργάτες και η διάθεση των τελευταίων έχει αντίκτυπο σε όλη την ομάδα. Ο Goleman όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη ως εξής «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978) τα πρόσωπα, τα οποία εμπλέκονται στην έννοια της ηγεσίας είναι εκείνο το πρόσωπο που ασκεί την επιρροή και εκείνο το οποίο υφίσταται την επιρροή.

Χρησιμοποιώντας τα κοινά χαρακτηριστικά των περισσότερων ορισμών, που έχουν δοθεί έως τώρα, τρεις κοινές πτυχές προέκυψαν. Αρχικά, το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι η διαδικασία της ηγεσίας βασίζεται στους ηγέτες οι οποίοι έχουν ως αντικειμενικό στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού (Leithwood

& Jantzi, 2006) Το δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό είναι οι κατευθύνσεις που θέτονται μέσα σε ένα οργανισμό. Είναι γεγονός ότι σε ένα οργανισμό πρέπει να υπάρχουν κατευθύνσεις με σκοπό την καλύτερη ανάπτυξη του οργανισμού. Τέλος, η ύπαρξη επιρροής για την επίτευξη κοινών στόχων είναι κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων ορισμών που έχουν δοθεί για την ηγεσία. Λέγοντας επιρροή, αναφερόμαστε στον τρόπο που ένας ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του, το πόσο τους επηρεάζει, το σκοπό που έχει η επιρροή του, και τέλος το αποτέλεσμα που αποφέρει η επιρροή αυτή. Ο Yukl (2006) ένωσε τα παραπάνω κοινά χαρακτηριστικά και έδωσε το παρακάτω ενιαίο ορισμό: *«Ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής των υφισταμένων τους με σκοπό να καταλάβουν και να συμφωνήσουν για το τι χρειάζονται να κάνουν και πως να το κάνουν, καθώς και τη διαδικασία ατομικής διευκόλυνσης και συλλογικής προσπάθειας με σκοπό την πραγματοποίηση κοινών στόχων»*. Ο Meindl (1995) σε έρευνά του έδωσε έμφαση στους υφιστάμενους και στο περιβάλλον στο οποίο τα μέλη της ομάδας εργάζονται.

Η ομαδοποίηση όλων των παραπάνω οδηγούν σε τρεις διαφορετικούς τύπους χαρακτηριστικών αποτελεσματικής ηγεσίας:

A) τα χαρακτηριστικά του ηγέτη

B) τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και τέλος

Γ) τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Κυθραιώτης, 2006)

2.1.2. Ηγεσία σχολείου

Ανακαλώντας την ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία με σύγχρονες θεωρίες-ηγεσίες που προσεγγίζουν τη διδασκαλία, παρατηρείται πως μεγαλύτερη αναφορά γίνεται σε διευθυντές σχολείων, σε αντίθεση με τη μελέτη του ηγετικού ρόλου των καθηγητών (Tng, 2009).

Ένας ηγέτης πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολείου, να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα κοινό όραμα και να κτίζει μια οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα ικανή να αναδιαρθρώσει τις προσπάθειες ενός

σχολείου, με σκοπό την αποτελεσματικότητα και βελτίωση της μάθησης (Leithwood & Jantzi). Αν και αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη σύνδεση της ηγεσίας με τη μαθησιακή επίδοση, κάποιοι από αυτούς υποστήριξαν πως η ηγεσία ενός σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση των μαθητών, σε αντίθεση με άλλους μελετητές οι οποίοι υποστήριξαν την ιδέα ότι η ηγεσία δεν είναι αυτή που καθορίζει άμεσα την επίδοση των μαθητών (Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010). Παρά τις διαφορετικές γνώμες που επικρατούν, η έρευνα για τις διαφορετικές επιδράσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό συνεχίζει μέχρι και σήμερα. Η πιο μεγάλη πρόκληση για έναν διευθυντή-ηγέτη στο σχολείο είναι να καταφέρει να δημιουργήσει μια σταθερή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία θα έχει ως στόχο τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των καθηγητών, αλλά και τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση της μάθησης (Alger, 2008).

2.1.3. Τρόποι Ηγεσίας

Τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την αποτελεσματική ηγεσία αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα θέμα το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον τόσο από θεωρητικής άποψης όσο και από ερευνητικής, αλλά και πρακτικής. Μεγάλες προσπάθειες έγιναν με σκοπό τη μελέτη των διαφορετικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ηγετών ως προς την ομάδα. Η πρώτη οργανωμένη έρευνα στον τομέα της ηγεσίας έγινε με καθοδηγητή τον Lewin (1939). Οι προσπάθειες ξεκίνησαν με σκοπό να ομαδοποιήσουν βασικούς τρόπους ηγεσίας: Αυταρχική Ηγεσία, Συμμετοχική Ηγεσία (Δημοκρατική), Εξουσιοδοτική Ηγεσία (Χαλαρωτική).

Σύμφωνα με την Αυταρχική Ηγεσία ο ηγέτης είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις και έπειτα απλά τις μεταβιβάζει στους υφισταμένους του, ένα συνηθισμένο στυλ ηγεσίας εφαρμόσιμο σε ολοκληρωτικά καθεστάτα. Στη Συμμετοχική Ηγεσία οι ηγέτες, πριν λάβουν οποιαδήποτε απόφαση, έχει προηγηθεί διεξοδική συζήτηση με τους υφισταμένους τους. Η Συμμετοχική Ηγεσία κερδίζει συνεχώς περισσότερους υποστηρικτές σε σχέση με την Αυταρχική Ηγεσία. Τέλος, το Εξουσιοδοτικό Στυλ αντιστοιχεί σε εκείνο τον ηγέτη του οποίου ο ρόλος περιορίζεται στο να χορηγεί πληροφορίες στους συνεργάτες του. Στο Εξουσιοδοτικό Στυλ η ομάδα

έχει τον έλεγχο, παίρνει τις αποφάσεις και διαφέρει από τη Δημοκρατική Ηγεσία, διότι τα μέλη τα οποία απαρτίζουν την ομάδα έρχονται σε διάλογο με τον ηγέτη πριν πάρουν οποιαδήποτε απόφαση (Κυριατζάκου, 2009, σσ.47-48; Μπουραντάς, 1992, σσ. 321-322). Έξι διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας όρισε ο Goleman: τον καταπιεστικό, τον ανθρωπιστικό, τον δημοκρατικό, τον καθοδηγητικό και, τέλος, το συμβουλευτικό (Κυριατζάκου, 2009).

2.1.4. Θεωρίες-Μοντέλα Ηγεσίας

Πολλές διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν οι περισσότερες από τις οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έναν από τους παρακάτω τύπους:

2.1.4.1. Παραδοσιακές Ηγετικές θεωρίες:

Στις παραδοσιακές ηγετικές Θεωρίες οι ερευνητές επικεντρώνονται στις καθολικές ιδιότητες των ηγετών πριν εξετάσουν σχετικούς παράγοντες, μετριάζοντας, έτσι, την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Θεωρίες που επικεντρώνονται κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Trait Theories).

Στις αρχές του 1960 οι ερευνητές άρχισαν να αναπτύσσουν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, τα οποία έδιναν έμφαση στην κατάσταση μέσα στην οποία ενεργεί ο ηγέτης (Κάντας, 1998). Πρώτος ο Fielder (1964) παρουσίασε το *Συγκυριακό μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας (Contingency Model for Leader Effectiveness)*. Σύμφωνα με το μοντέλο του Fielder δύο χαρακτηριστικά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας, αρχικά η προσωπικότητα και το στυλ του ηγέτη σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης μπορεί να προσανατολίζεται είτε προς την επιτέλεση ενός έργου είτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στον οργανισμό, και δεύτερον ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης γίνεται αποδεκτός από την υπόλοιπη εκπαιδευτική μονάδα, εφόσον θέτει σαφείς και ξεκαθαρισμένους στόχους, αλλά και ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επιβραβεύει ή να επιβάλλει ποινές (τιμωρεί)

στους υφισταμένους του (Verkerk, 1990; Κάντας, 1998). Το μονέλο του Fielder δέχθηκε και αρνητικά σχόλια. Έτσι, μερικά χρόνια αργότερα ο Fielder εισήγαγε τη θεωρία των γνωστικών πόρων (*Cognitive Resource Theory*) στην οποία δίνεται έμφαση και στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως ότι είναι πηγή των σχεδίων και των στρατηγικών της ομάδας (Κάντας, 1998).

Θεωρίες που δίνουν έμφαση στις συνθήκες του περιβάλλοντος (Contingency Theories).

Μια δεκαετία αργότερα οι Vroom και Yetton (1973) υποστήριξαν το μοντέλο ηγεσίας των Vroom-Yetton. Στο νέο μοντέλο ο ηγέτης δεν έχει ένα συγκεκριμένο στυλ, αλλά προσαρμόζεται ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Οι κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν για την εφαρμογή του μοντέλου είναι ανεπαρκείς. Η αναθεώρηση του μοντέλου έγινε με το νέο μοντέλο Vroom-Jago. Στο μοντέλο αυτό προστέθηκαν στοιχεία, όπως ο βαθμός πληροφόρησης, χρονικοί και γεωγραφικοί περιορισμοί. Δεν εγκυροποιήθηκε όμως η αποτελεσματικότητα του νέου μοντέλου (Κάντας, 1998).

Ενώ τα παραπάνω μοντέλα θεωρούν πως ο τρόπος συμπεριφοράς των ηγετών προς τα μέλη της ομάδας είναι σχεδόν ο ίδιος, το μοντέλο της κάθετης δυάδας (*vertical dyad*) του Graen δέχεται ότι ο ηγέτης προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά αναλόγως με τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται. Οι εργαζόμενοι που ανήκουν στην ίδια ομάδα του ηγέτη έχουν αναπτύξει μια πιο στενή και ιδιαίτερη σχέση σε αντίθεση με αυτούς που δεν ανήκουν στην ομάδα του και με τους οποίους οι σχέσεις του ηγέτη είναι τυπικές και περιορίζονται μόνο στην επιτέλεση του έργου. Το μοντέλο της κάθετης δυάδας ήταν θεωρητικό και δεν εξηγεί τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Κάντας, 1998).

Το μοντέλο πορείας-στόχου, αρχικά, δημιουργήθηκε από την Evans (1970), και έπειτα τροποποιήθηκε από τον House (1971) (Knight & Shteynberg, 2006). Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου είναι η θεωρία της προσδοκίας κατά την οποία η ηγεσία μπορεί να έχει επιρροή στα κίνητρα των μελών της ομάδας, αλλά και στην ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία τους. Με άλλα λόγια τα κίνητρα παίζουν το πιο σημαντικό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης και τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν, και πάνω σε αυτή την αλληλεπίδραση στηρίζεται η συνολική επιτυχία των υφισταμένων. Τα τέσσερα στυλ ηγεσίας του μοντέλου πορείας-στόχου

είναι: η κατευθυντική ηγεσία, η υποστηρικτική ηγεσία, η ηγεσία προσανατολισμένη προς την επίτευξη, και η συμμετοχική ηγεσία (Κάντας, 1998; Polston-Murdoch, 2013). Όπως και παλιότερα μοντέλα, το μοντέλο πορεία-στόχου είναι ένα πολύ γενικό μοντέλο το οποίο δεν τεκμηριώθηκε ποτέ με εμπειρική ανάλυση (Κάντας, 1998).

Επιπρόσθετα, οι Hersey και Blanchard (1982) υποστήριξαν την «*Ηγεσία ανάλογα με την κατάσταση (Situational leadership)*». Σύμφωνα με το τελευταίο μοντέλο τα στοιχεία της ηγεσίας ποικίλουν ανάλογα με την ωριμότητα των υφισταμένων. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη φαίνεται στην ωριμότητά του να προσαρμόζει τέσσερα διαφορετικά ηγετικά στυλ: το κατευθυντικό (telling) κατά το οποίο ο ηγέτης καθορίζει τους ρόλους, αλλά χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο ωριμότητας, το «πλασάρισμα (selling)» κατά το οποίο ο ηγέτης προσανατολίζεται προς το έργο και προς τις σχέσεις, η συμμετοχική συμπεριφορά (participating) κατά την οποία ο ηγέτης προσανατολίζεται περισσότερο προς τις σχέσεις και όχι με το έργο, και τέλος το τέταρτο στυλ είναι η συμπεριφορά εκχώρησης (delegating) κατά την οποία ο ηγέτης έχει χαμηλό προσανατολισμό ως προς το έργο, αλλά και ως προς τις σχέσεις (Κάντας, 1998). Έτσι, λοιπόν, ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να μάθει να αλλάζει το στυλ του σύμφωνα με τους κύκλους ωριμότητας των μελών της ομάδας του. Το μοντέλο αυτό είναι κατά βάση πρακτικό όμως η έλλειψη εμπειρικής έρευνας είναι εμφανής.

Θεωρίες που μελετούν τη συμπεριφορά (Behavioral Theories).

Στα μέσα του 19ου αιώνα διεξήχθησαν δύο έρευνες στα πανεπιστήμια Ohio και Michigan. Οι έρευνες αυτές επικεντρώθηκαν σε παρατηρούμενες ηγετικές συμπεριφορές κυριάρχησαν και οι Θεωρίες συμπεριφοράς . Έτσι, λοιπόν, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών υποστήριξαν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες πρέπει να δίνουν σημασία στο έργο, αλλά και στις σχέσεις με τα μέλη της ομάδας. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι ενώ κάποιοι οργανισμοί έχουν ανάγκη από ηγέτες που δίνουν βάση στο έργο, άλλοι έχουν ανάγκη από μια ηγεσία που στρέφεται στις έντονες ανθρώπινες σχέσεις με τα μέλη της ομάδας (Creighton, 2005; Horn-Turpin, 2009).

2.1.4.2. Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας:

Στα μέσα του 1970, το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών άρχισε να στρέφεται σε σύγχρονες ηγετικές Θεωρίες. Πρώτος, λοιπόν, ο Burns (1978) εισήγαγε τις έννοιες της Μετασχηματιστικής και Διαπραγματευτικής ηγετικής θεωρίας.

Διαπραγματευτική Ηγετική Θεωρία ή Θεωρία της Συναλλαγής (Transactional leadership). Μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου επικρατεί η αρχή “Αν γίνει αυτό θα πάρεις αυτό”, σχέση ανταλλαγής (Chelladurai, 2006). Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι η Διαπραγματευτική Ηγεσία είναι μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας του.

Μετασχηματιστική Ηγετική Θεωρία (Transformational Leadership). Ο ηγέτης καθοδηγεί, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, επιλύει τα προβλήματα προσεκτικά, και με την ικανότητα κάνει σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς όπως στην κουλτούρα, στις δραστηριότητες, στη στρατηγική, τομείς οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη δυναμική ανάπτυξη της οργάνωσης και στην καλύτερη εξέλιξή της.

Άλλες σύγχρονες ηγετικές θεωρίες είναι:

Στρατηγική Ηγετική Θεωρία (Strategic Leadership). Μελετά εξωτερικούς παράγοντες εστιάζοντας σε κινδύνους και ευκαιρίες που θα επηρεάσουν τις αξίες των υφισταμένων-συνεργατών.

Εκπαιδευτική Ηγετική Θεωρία (Educative leadership). Απαιτεί ηγέτες με ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι γνωρίζουν πως να αλληλεπιδράσουν σε ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα (Tng, 2009).

Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο επιθυμητή σε σχέση με τη διαπραγματευτική και αυτό διότι δεν αποτελεί μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης προσπαθεί να καταλάβει τα κίνητρα και τις ανάγκες των μελών της ομάδας και με απώτερο στόχο να μετατρέψει ένα μέλος της ομάδας σε ηγέτη. Έρευνες έδειξαν ότι η ευεξία και τα κίνητρα συνδέονται πιο πολύ με την μετασχηματιστική ηγεσία σε αντίθεση με την διαπραγματευτική ή τις μη μετασχηματιστικές ηγεσίες (π.χ. Arnold

et al., 2007; Marshall et al., 1992; Masi & Cooke, 2000; Sparks and Schenk, 2001; Brandt & Laiho, 2013). Οι Kouzes και Posner (2002), υποστήριξαν πως στη μετασχηματιστική Ηγεσία όλοι –ηγέτης, υφιστάμενοι, συνεργάτες– συμμετέχουν ενεργά στη τελική απόφαση. Έτσι, λοιπόν, για την διερεύνηση της ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία θεωρήθηκε πιο κατάλληλη η μετασχηματιστική ηγεσία.

2.1.5. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες, στο χώρο της ηγεσίας έχει κυριαρχήσει η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να είναι ο γονιός, ο προπονητής, ένας θρησκευτικός ηγέτης, ο επιχειρηματίας μετασχηματίζοντας και προκαλώντας κάθε φορά την οικογένεια, την ομάδα, τους θρησκευτικούς οπαδούς, τους υφισταμένους και τους φίλους (Johannsen, 2010). Ειδικότερα η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Transformational Leadership) ορίστηκε, αρχικά, από τον Burns (1978), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί συμμετέχουν σε μια αμοιβαία διαδικασία μεταφέροντας ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και κινήτρων. Σύμφωνα με τον Bass (1985) στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης επηρεάζει τους οπαδούς, οι οποίοι προορίζονται να εμπιστευθούν, να θαυμάσουν και να σεβαστούν τον ηγέτη. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στηρίζουν και ενισχύουν τα μέλη της ομάδας να δουλέψουν ξεπερνώντας τις κανονικές προσδοκίες (Bass & Avolio, 1997). Επιπρόσθετα, ο Bass και οι συνάδελφοι του (1997) υποστήριξαν ότι η παραπάνω διαδικασία αυξάνει τα κίνητρα, ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη θέληση των μελών να αποδεχτούν καινοτομίες και νέες προκλήσεις.

Ο Bass υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τέσσερα χαρακτηριστικά. Τα τέσσερα χαρακτηριστικά είναι: η εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή) (idealized influence), η εμπνευσμένη υποκίνηση (inspirational motivation), η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration) (Bass, 1998). Αναλυτικότερα:

Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή). Ο ρόλος των μετασχηματιστικών ηγετών είναι να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τα μέλη της

ομάδας. Τα μέλη της ομάδας θαυμάζουν, σέβονται, και εμπιστεύονται τους ηγέτες τους ως άτομα με ικανότητες, επιμονή, και αποφασιστικότητα. Οι ηγέτες από τη μεριά τους αισθάνονται έτοιμοι να πάρουν το οποιοδήποτε ρίσκο, έχουν όραμα και αίσθηση του σκοπού, στοιχεία που γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της ομάδας (Bass, 1998).

Εμπνευσμένη υποκίνηση. Ο ρόλος των μετασχηματιστικών ηγετών είναι να εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των υφισταμένων. Αυτοί οι ηγέτες έχουν καθαρές προσδοκίες και εκφράζουν αφοσίωση σε στόχους και σε ένα κοινό όραμα (Bass, 1998).

Πνευματική διέγερση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν νέες ιδέες και τρόπους για να φέρουν εις πέρας διάφορα έργα. Παρακινούν τα μέλη της ομάδας να είναι δημιουργικά και ποτέ δε διορθώνουν ή κριτικάρουν δημόσια.

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε κάθε ένα μέλος της ομάδας ξεχωριστά. Ενδιαφέρονται εξατομικευμένα για τις ανάγκες τους, τα προβλήματά τους, τους παρέχουν στήριξη, ενθάρρυνση, και τους αντιμετωπίζουν ως ένα ξεχωριστό μέλος της ομάδας.

Επιπλέον, ο ηγέτης εμπιστεύεται τους υφισταμένους-συνεργάτες του και αναδιαμορφώνει το χώρο εργασίας σε ένα χώρο όπου μπορείς να δημιουργήσεις και να πετύχεις υψηλές επιδόσεις (Κυριατζάκου, 2009).

2.1.6. Μετασχηματιστική Ηγεσία στο σχολείο

Πολλές προσεγγίσεις έχουν γίνει, ώστε να οριστεί η καλύτερη πρακτική ηγεσίας για το συγκείμενο του σχολείου. Κάποιες πρακτικές ηγεσίας θεωρούνται πιο διαδεδομένες σε σχέση με κάποιες άλλες. Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται σήμερα ίσως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Hallinger, 2003). Ο Leithwood και οι συνεργάτες του συνέδεσαν το έργο του Burns (1978) και του Bass (1985) και το προσάρμοσαν στην εκπαιδευτική διοίκηση. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν 8 διαστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο (Jantzi & Leithwood, 1996):

Οικοδόμηση (ορισμός και σχηματισμός) οράματος του σχολείου (Identifying and articulating a vision): Οι ηγέτες δημιουργούν νέες ευκαιρίες για το σχολείο τους. Αναπτύσσουν, σχηματίζουν και εμπνέουν τους άλλους, έχοντας όραμα για το μέλλον.

Καθορισμός στόχων (Fostering the acceptance grouping goals): Οι ηγέτες προσπαθούν να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των εργαζόμενων με σκοπό να δουλέψουν όλοι μαζί για την επίτευξη κοινών στόχων.

Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (Providing individualized support): Ο ηγέτης δείχνει σεβασμό στους εργαζόμενους του σχολείου και ενδιαφέρεται εξατομικευμένα για τα προσωπικά αισθήματα και ανάγκες του κάθε εργαζομένου.

Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation): Ο ηγέτης προκαλεί το προσωπικό του σχολείου να επανεξετάσει ζητήματα εκπαιδευτικού έργου και να ξανασκεφτεί τον τρόπο εκτέλεσής τους.

Παρέχοντας κατάλληλα πρότυπα (Providing an appropriate model): Ο ηγέτης είναι παράδειγμα-πρότυπο για τους εργαζόμενους του σχολείου. Οι εργαζόμενοι δέχονται και ακολουθούν τον ηγέτη με τις αξίες που ενστερνίζεται.

Υψηλές προσδοκίες απόδοσης (High-performance expectations): Ο ηγέτης εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου, έχει υψηλές προσδοκίες από τους εργαζόμενους και, τέλος, δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά (Jantzi & Leithwood, 1996).

Ενισχύοντας τη κουλτούρα του σχολείου: Ο ηγέτης ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, το μοίρασμα των ευθυνών, προωθώντας ένα κλίμα ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων μέσα στην ομάδα. Τέλος, παροτρύνει τη συχνή και άμεση επικοινωνία για την επίτευξη των κύριων αντικειμενικών στόχων, που θέτει το σχολείο (Leithwood, 1994).

Συγκροτώντας συνεργασίες: Ο ηγέτης ενισχύει και πάλι τη δυνατότητα για τη συμμετοχή όλων στους κοινούς στόχους, όμως δίνει και την αυτονομία στους εκπαιδευτικούς να επιλύουν μόνοι τους ανακύπτοντα προβλήματα και αλλάζει τις συνθήκες εργασίας, ώστε να είναι σίγουρος ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους (Leithwood, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, το παραπάνω μοντέλο των Jantzi και Leithwood (1996) θεωρεί ότι ο διευθυντής ενός σχολείου μοιράζεται την ηγεσία του σχολείου με τους

καθηγητές. Ακόμη σύμφωνα με το μοντέλο ο διευθυντής δεν ελέγχει τους καθηγητές, αλλά παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, πνευματική διέγερση και προσωπικό όραμα, δίνει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, δίνει όραμα στο σχολείο και προωθεί τη συνεργασία με σκοπό τους κοινούς στόχους της ομάδας.

2.1.7. Μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί ποικίλα εργαλεία-ερωτηματολόγια μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι Bass και Avolio (1990) δημιούργησαν το *Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (The Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ)*, το οποίο έχει μεταφραστεί σε αρκετές γλώσσες, και το οποίο διακρίνεται σε δύο εκδόσεις. Η πρώτη έκδοση αναφέρεται στους ίδιους τους ηγέτες και η δεύτερη στους υφισταμένους. Οι παράγοντες στους οποίους έχει διαχωριστεί το ερωτηματολόγιο είναι: εξιδανικευμένη επίδραση (idealised influence), εμπνευσμένο κίνητρο (inspirational motivation), πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), εξατομικευμένη αντιμετώπιση (individualized consideration), διαχείριση με εξαίρεση (management-by-exception), ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward) και πολιτική μη επέμβασης (laissez-faire) (Transformational Leadership, 2007).

Την ίδια εποχή οι Podsakoff, MacKenzie, Moorman και Felter (1990) δημιούργησαν τον *Κατάλογο Μετασχηματιστικής Ηγετικής Συμπεριφοράς (Transformational Leadership Behavior Inventory-TLI)*, στο οποίο οι διαστάσεις-παράγοντες κατηγοριοποιήθηκαν στο βασικό τμήμα της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς (transformational leadership behavior), στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση (individualized consideration), στην πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και στις υψηλές προσδοκίες για την εκτέλεση του έργου (high expectations for performance) (Bass & Riggio, 2006). Η ανάγκη για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στηριζόμενη αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά και στην κουλτούρα της Μεγάλης Βρετανίας οδήγησε τους Alimo-Metcalfe και Alban-Metcalfe (2001) στη δημιουργία του *Ερωτηματολογίου Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Transformational Leadership Questionnaire-TLQ)*. Οι Kouzes και Posner (2002) κατόπιν απογραφής της συμπεριφοράς και των ενεργειών χιλιάδων υποδειγματικών ηγετικών συμπεριφορών δημιούργησαν ένα εργαλείο-ερωτηματολόγιο μέτρησης της

μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο ονομάζεται *Κατάλογος Πρακτικών Ηγεσίας (ΚΠΗ) (Leadership Inventory Practices, LPI)*. Οι πέντε διαφορετικές περιοχές των πρακτικών ηγεσίας, οι οποίες προέκυψαν είναι οι εξής: διαμόρφωση σχεδίου (model the way), έμπνευση κοινού οράματος (inspire a shared vision), πρόκληση καινοτομιών (challenge the process), ενεργοποίηση συνεργατών (enable others to act), ψυχική ενθάρρυνση (encourage the heart). Οι Jantzi και Leithwood (1996) ανέπτυξαν το *Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal leadership Questionnaire (PLQ))*. Το PLQ έχει 24 ερωτήσεις και έξι διαστάσεις: παροχή οράματος, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης, θέση υψηλών προσδοκιών (Jantzi, 1996). Ένα χρόνο αργότερα ο Leithwood (1997) ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο *Η φύση της Ηγεσίας του σχολείου (The nature of School Leadership)*. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τις έξι παραπάνω περιοχές του PLQ, αλλά έχει 32 ερωτήσεις (Lewandowski, 2005).

2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση

2.2.1. Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έλκει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διαχρονικά και αυτό διότι κατά κύριο λόγο συνδέεται άμεσα με οργανωσιακά αποτελέσματα στην εργασία, όπως οι απουσίες, η ανανέωση, και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Currivan, 1999; Nguni, 2006; Van Scooter, 2000; Κάντας, 1998). Μεταξύ 1927 και 1932 ο καθηγητής στο Harvard Business School, Elton Mayo εξέτασε τη σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και εργασίας. Οι μελέτες και τα πειράματα που διεξήχθησαν, ονομάστηκαν Χοθορν μελέτες (Hawthorne studies) και έλαβαν μέρος στις Δυτικές Ηλεκτρικές Χοθορν εργασίες (Western Electric Hawthorne Works) στο Σικάγο. Έτσι, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ξεκίνησε να μελετάται εκείνη την περίοδο, και συνέχισε στα μετέπειτα χρόνια (Mayo, 2010). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με την προέλευση της έννοιας και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως είναι γεγονός πως καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει εξολοκλήρου το φαινόμενο. Ο ισχυρισμός ότι η καλύτερη προσεγγιστικά ερμηνεία

της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνη η θεωρία που προσεγγίζει καλύτερα το θέμα, το οποίο είναι προς μελέτη φαίνεται να είναι και η πιο λογική (Κάντας, 1998).

Ο Lawler (1973) συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση με όλα εκείνα τα πράγματα που ένα άτομο περιμένει να λάβει από την εργασία του και όλα εκείνα τα πράγματα τα οποία το άτομο δέχεται τελικά από την εργασία του (Evans, 1998). Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται η εσωτερική αντίδραση του ατόμου ενάντια στην αντίληψη για τις εργασιακές συνθήκες, μια εσωτερική αντίδραση που αποτελεί συνισταμένη ενός συστήματος από νόρμες, αξίες και προσδοκίες του ατόμου (Schneider & Snyder, 1975). Σύμφωνα με τον Locke (1976) η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αξιολόγηση του έργου κάποιου ατόμου επιτυγχάνοντας και διευκολύνοντας την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου. Επιπρόσθετα, έχει υποστηριχθεί ότι επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική αξιολόγηση που δέχεται κάποιος από το εργασιακό του περιβάλλον, και έχει συνδεθεί με τα πιο υψηλά επίπεδα απόδοσης κινήτρου και παραγωγικότητας (Greenberg & Baron, 1995). Οι Brooke, Russell και Price (1988) και ο Okoye (2011) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα εργαλείο μέτρησης που έχει σκοπό να μετρήσει το βαθμό βάσει του οποίου ένα άτομο είναι ικανοποιημένο με την εργασία του.

Ορίζοντας διαφορετικά την επαγγελματική ικανοποίηση, η λέξη ικανοποίηση μπορεί να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί διαφορετικά σε κάθε περίπτωση. Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα πράγματα, τα οποία είναι ικανοποιητικά για αυτούς, και τα πράγματα, τα οποία τους ικανοποιούν (Evans, 1998). Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση ορίστηκε ως μια συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του και του βαθμού που τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο (Vroom, 1964). Η παραπάνω ιδιαιτερότητα του ορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησε τους ερευνητές να ορίσουν την εργασιακή ικανοποίηση σαν μια εξαρτημένη μεταβλητή εξηγούμενη από διαφορετικούς παράγοντες (Κάντας, 1998). Στην κλασική κοινωνιολογία σε μια μελέτη σχετική με καθηγητές σχολείων σημειώθηκε πως οι τρεις τύποι αμοιβών, σχετιζόμενες με τις εργασιακές ανάγκες, και τους οποίους οι καθηγητές μπορούν να ερευνήσουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους είναι οι εξής:

εξωτερικές αμοιβές, βοηθητικές αμοιβές και ψυχικές ή εσωτερικές αμοιβές (Lortie, 1975). Ο Nias (1981) ανέφερε ότι οι αμοιβές που δέχεται ένας υπάλληλος είναι αυτές που τον ικανοποιούν, αυτές που δεν τον ικανοποιούν και αυτές που τον ικανοποιούν αρνητικά.

2.2.2. Θεωρίες Μοντέλα και επαγγελματική ικανοποίηση

Οι Dinham και Scott (1997) υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται και επηρεάζεται άμεσα από τα επαγγελματικά κίνητρα. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει τις βάσεις της στη θεωρία των κινήτρων του Maslow (1943) και Herzberg (1959) (Κάντας, 2008). Ειδικότερα, η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943) υποστηρίζει ότι όλη σχεδόν η συμπεριφορά του ατόμου συνδέεται με πέντε επίπεδα αναγκών. Η ταξινόμηση των πέντε επιπέδων έγινε ιεραρχικά με βάση τα πιο βασικά και πρωτόγονα μέχρι τα πιο πολιτισμένα και ώριμα, περιλαμβάνοντας τις βιολογικές ανάγκες όπως: τις ανάγκες για ασφάλεια, τις κοινωνικές ανάγκες, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση και την ανάγκη για αυτό-ολοκλήρωση. Ο Herzberg (1968), όπως ακολούθως και άλλοι ερευνητές, υποστήριξε την θεωρία των δύο παραγόντων, στην οποία πιθανολόγησε πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνάρτηση κινήτρων (motivators) και υγιεινής (hygiene) που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. «Οι παράγοντες κίνητρα ήταν η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα παραγωγής (ανόδου). Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν κίνητρα (motivators) επειδή «είναι αποτελεσματικοί ως προς το να παρωθούν το άτομο σε καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη προσπάθεια». Επιπλέον, οι παράγοντες υγιεινής (hygiene) ήταν: η πολιτική της επιχείρησης, και ο τρόπος διοίκησής της, η εποπτεία, η χρηματική αμοιβή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν υγιεινής (hygiene) γιατί «στην ουσία περιγράφουν το περιβάλλον και συντελούν κατά κύριο λόγο, στην πρόληψη της δυσαρέσκειας από την εργασία, ενώ έχουν πολύ μικρή επίδραση στη δημιουργία θετικών αισθημάτων» (Κάντας, 2008, σσ.57-58)

Υποστηρίχτηκε ακόμη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διαιρείται στην εσωγενή και εξωγενή ικανοποίηση (Hauber & Bruininks, 1986; Herzberg, 1959;

Hirschfeld, 2000; Warr, 1987;). Με τον παραπάνω διαχωρισμό γίνεται περιγραφή της σχέσης του εργαζόμενου με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας και γίνεται συσχέτιση της εργασίας με το περιεχόμενό της, τις ευθύνες που συνεπάγεται, την αναγνώριση που δίνει η εργασία, καθώς και τις δυνατότητες δημιουργίας και ολοκλήρωσης που προσφέρει. Σύμφωνα με τον Warr η μεν εσωγενής ικανοποίηση σχετίζεται με τις όψεις της εργασίας που αφορούν τη διεξαγωγή της και πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα (χρήση δεξιοτήτων, ποικιλία δραστηριοτήτων, βαθμός υπευθυνότητας, κ.α.) και η εξωγενής με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία και προκαλεί τα εξωτερικά κίνητρα (συνθήκες εργασίας, ωράρια, ασφάλεια, αμοιβές, κ.α.) (Κάντας, 2008, σ. 114). Η Θεωρία του Herzberg δέχθηκε κριτική η οποία σχετιζόταν με το γεγονός ότι αν και κάποιο άτομο θα μπορούσε να μην είναι ικανοποιημένο από κάποιο μέρος της εργασίας του αυτό δε σημαίνει πως συνολικά δεν ήταν ευχαριστημένο.

Οι Hackman και Oldman (1975, 1976) αναφέρουν το μοντέλο *χαρακτηριστικών της εργασίας* (job characteristics model). Η βασική ιδέα του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν να καλλιεργηθούν μέσα στο εργασιακό περιβάλλον εκείνα τα χαρακτηριστικά της εργασίας τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη υψηλής παρακίνησης, ικανοποίησης και απόδοσης. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το παραπάνω μοντέλο κάποιος οργανισμός πρέπει να προσέξει πέντε διαστάσεις της εργασίας: α) *Ποικιλία δεξιοτήτων* (skill variety) που συνδέεται με την ποικιλία στο έργο και τις ειδικές ικανότητες που απαιτούνται για μια συγκεκριμένη εργασία, β) *Ταυτότητα του έργου* (task identity) που σχετίζεται με την μοναδικότητα του έργου με το οποίο ασχολείται ο εργαζόμενος, γ) *Σπουδαιότητα του έργου* (task significance) που σχετίζεται με τη συμβολή του βαθμού σημαντικότητας στη ζωή του εργαζόμενου και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο, δ) *Αυτονομία* που αφορά τη δυνατότητα ανεξαρτησίας, τη λήψη πρωτοβουλιών και την ελευθερία που έχει ο εργαζόμενος κατά την πραγματοποίηση ενός έργου, και ε) *Ανατροφοδότηση* (feedback) που περιλαμβάνει εκτός από την πληροφόρηση του αποτελέσματος του έργου αλλά και τις ηθικές αμοιβές για την ολοκλήρωση του στόχου (Μαρκάκη, 2008). Οι ερευνητές έδειξαν ότι οι παραπάνω διαστάσεις των χαρακτηριστικών της εργασίας σχετίζονται εκτός από την ψυχοσύνθεση του ατόμου αλλά και με τα υψηλού επιπέδου εσωτερικά κίνητρα, την υψηλή απόδοση, την υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, το χαμηλό βαθμό απουσιών και αποχωρήσεων από τον οργανισμό. Η συγκεκριμένη θεωρία

δέχτηκε κριτική διότι διερευνούσε μόνο τις πλευρές της εργασίας που προκαλούν θετική παρακίνηση στους εργαζομένους, και δεν ασχολείται με πλευρές των επαγγελματιών που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες και επαναλαμβάνονται (Hackman & Oldman, 1975; Αμαραντίδου, 2010).

Με τη *θεωρία της προσδοκίας* (Vroom, 1964), γίνεται σύνδεση των κινήτρων που έχουν οι εργαζόμενοι και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το βαθμό που το αποτέλεσμα ενός έργου οδηγεί στην επίτευξη άλλων αποτελέσματος, σύμφωνα πάντα με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου (instrumentality) και με το βαθμό που το άτομο επιθυμεί το αποτέλεσμα της εργασίας του (valence). Για παράδειγμα, τα χρήματα που αποκτάει κάποιος από την εργασία του συνδέονται με ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η ικανοποίηση που δέχεται το άτομο από την εργασία του είναι συνάρτηση όλων όσων ο εργαζόμενος πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του και το βαθμό που τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι επιθυμητά από τον εργαζόμενο. Η θεωρία της παρακίνησης αν και δέχθηκε κριτική ως προς τη μεθοδολογία και τον τρόπο μέτρησής της, φάνηκε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της επαγγελματικής παρακίνησης (Αμαραντίδου, 2010).

Το μοντέλο που παρουσίασαν οι Porter και Lawler (1968) συνδέθηκε με το γεγονός ότι η απόδοση καθορίζεται από την ικανότητα του ατόμου για το τι αναμένεται από αυτόν, από τα μέσα τα οποία του δόθηκαν για να χρησιμοποιήσει, αλλά και από τον τρόπο που οργανώνει την εργασία του. Η κριτική που ασκήθηκε στο συγκεκριμένο μοντέλο ήταν ότι η ικανοποίηση είναι επακόλουθο της απόδοσης και όχι προαπαιτούμενο της (Αμαραντίδου, 2010).

Επιπρόσθετα, μια άλλη θεωρία είναι η *θεωρία ικανοποίησης βασισμένη στις ανάγκες* (McClelland, 1985), η οποία επικεντρώνεται μόνο στα άτομα και πιο συγκεκριμένα προτείνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης μιας ανάγκης ή κάποιας ηθικής αξίας (Αμαραντίδου, 2010).

Η *θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής* (Thibaut & Kelly, 1959) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ενός εργαζόμενου καθορίζεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες δημιουργούν ωφέλειες, αλλά και κόστη. Οι ωφέλειες συνδέονται με εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία ενισχύουν θετικά τη συμπεριφορά

του εργαζόμενου (χρήματα, επιδόματα, αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης, κοινωνικό καθεστώς και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης). Τα κόστη είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιδρούν αρνητικά στην απόδοση (άγχος, αίσθημα αποτυχίας, ανικανότητα εμπλοκής σε άλλες δραστηριότητες) (Αμαραντίδου, 2010).

Τέλος, υπάρχει και η *θεωρία των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης* (Smith, Kendall, & Hulin, 1969) η οποία συσχετίζεται με τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που βιώνει στην εργασία του ο εργαζόμενος και η οποία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια και σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της εργασίας, αλλά και τις προσωπικές καταστάσεις του εργαζόμενου.

2.2.3. Αίτια επαγγελματικής ικανοποίησης

Στόχος των οργανισμών είναι η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, με αποτέλεσμα την αναζήτηση των αιτιών εκείνων που οδηγούν στην υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και εκείνων που προκαλούν μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο Levi (1967) υποστήριξε ότι ο βαθμός *συμμετοχής* του εργαζομένου στον εργασιακό χώρο κατά τη λήψη αποφάσεων επηρεάζει αναλογικά την παραγωγικότητα των εργαζομένων, δηλαδή όσο πιο πολύ συμμετέχουν τα μέλη ενός οργανισμού στον εργασιακό χώρο τόσο πιο μεγάλη είναι η παραγωγικότητα και σαν αποτέλεσμα τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι. Η επιθυμία του ατόμου για εργασία, δηλαδή η επιμονή του εργαζομένου για υψηλού επιπέδου προσπάθεια (επαγγελματική παρακίνηση) με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας έχει σαν αποτέλεσμα την ικανοποίηση του (Robbins, 1984). Η επαγγελματική παρακίνηση επηρεάζεται από εξωτερικές και εσωτερικές ανταμοιβές και όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση τόσο μεγαλύτερη και η παρακίνηση αλλά και το αντίθετο (Li, 1993; Αμαραντίδου, 2010). *Η ευκαιρία για κινητικότητα και ανάπτυξη* είναι άλλη μια αιτία για υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Εάν ο εργαζόμενος έχει πολλές ευκαιρίες στην τωρινή καριέρα του, εύκολη πρόσβαση σε μια μελλοντική νέα θέση εργασίας και έχει και ένα είδους άτυπης εκπαίδευσης τότε βιώνει και υψηλό επίπεδο ικανοποίησης σε αντίθεση

με εκείνους που έχουν λιγότερες ευκαιρίες σε ένα νέο επάγγελμα, και καταλήγουν να αποχωρούν με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης (Kanter, 1977).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω η *αμφιβολία κατά την άσκηση του ρόλου* (ασάφεια ρόλου) είναι μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο έχει ανεπαρκείς πληροφορίες για την εργασία του, όπως ποιες είναι οι απαιτήσεις του έργου, με ποιον τρόπο θα τις επιτύχει και πως τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού προσδοκούν να συμπεριφέρονται. Η έλλειψη σαφών και ξεκάθαρων πληροφοριών έδειξαν μέσα από έρευνες ότι μπορούν να προκαλέσουν μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Lee & Schuler, 1982; Wood et al., 1998; Αμαραντίδου, 2010). Άλλες αιτίες της μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι κακές σχέσεις με τους άλλους (*poor relations with others*) δηλαδή, οι σχέσεις που δημιουργούνται από διάφορες συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού. Το συναίσθημα της αδιαφορίας και η έλλειψη διοικητικής υποστηρίξης είναι αιτίες για αρνητικές ψυχολογικές εντάσεις μέσα σε ένα οργανισμό και σαν αποτέλεσμα όλα αυτά οδηγούν στη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Αμαραντίδου, 2010).

2.2.4. Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι αιτίες που οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και οι συνέπειες της ικανοποίησης στο χώρο της εργασίας βρίσκονταν πάντα στο ενδιαφέρον των ερευνητών.

Μέσα από ένα πλήθος ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο χώρο της διοίκησης και αυτό διότι συνδέεται άμεσα με *πτυχές της εργασίας, όπως η απόδοση στην εργασία, η παραγωγικότητα, οι απουσίες και η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος* (Κάντας, 1998). Ειδικότερα, συνέπεια της υψηλής επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι χαμηλοί δείκτες απουσιών από την εργασία και κινητικότητας των εργαζομένων σε διαφορετικούς οργανισμούς (Κάντας, 1998). Έρευνες έδειξαν ότι παρόλο που πολλοί παράγοντες συνδέονται με την κινητικότητα των εργαζομένων, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο πιο σημαντικός (Αμαραντίδου, 2010). Σύμφωνα με τον Luthans (1995) συνέπεια των ικανοποιημένων εργαζομένων σε ένα οργανισμό ήταν να γίνονται λιγότερα παράπονα και να μαθαίνουν τα νέα τους καθήκοντα πιο γρήγορα

και εύκολα. Επιπρόσθετα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι τόσο μειώνεται η πρόθεσή τους για παραίτηση, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον οργανισμό, δεσμεύονται και ταυτίζονται με τους στόχους αυτού (Kreither & Kinicki, 1995). Μια άλλη συνέπεια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή, η βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των εργαζομένων, η βελτίωση της εργασιακής ζωής, αλλά και η μείωση του στρες των εργαζομένων (Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989; Kreither & Kinicki, 1995; Αμαραντίδου, 2010).

2.2.5. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό θέμα με μεγάλο ενδιαφέρον και στον τομέα της εκπαίδευσης (De Nobile & McCormick, 2005; Dinham & Scott, 1998, 2000; Singh & Billingsley, 1996; Spector, 1997). Οι Heller, Clay και Perkins (1993) υποστήριξαν ότι *«τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγάλη προσοχή στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών»* (σ. 75). Είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι, αν και πολλοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν και αγαπούν να διδάσκουν, είναι αρκετοί εκείνοι οι οποίοι δεν είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Ο Zigarelli (1996) σε μια προσπάθειά του να παρουσιάσει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία πρότεινε την ανάγκη για διερεύνηση των παρακάτω παραγόντων: επιλογή ποιοτικών εκπαιδευτικών, ηθική εκπαιδευτικών, ικανοποίηση εκπαιδευτικών, κουλτούρα του σχολείου αλλά και αυτονομία των διευθυντών. Η Evans (1998) όρισε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ως *μια κατάσταση του μυαλού που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχετικές με την απασχόληση ανάγκες του για να ικανοποιηθεί*. Στην περίπτωση των καθηγητών όρισε δύο ακόμη στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, τις εργασιακές ανέσεις και τις εργασιακές εκπληρώσεις. Σύμφωνα με τους Ζέμπυλα και Παπαναστασίου (2004) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη σχέση των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία τους. Επίσης, η παρατηρούμενη σχέση είναι συνάρτηση μεταξύ του τι ζητά κάποιος από τη διδασκαλία και τι παρατηρεί πως προσφέρει η διδασκαλία στον εκπαιδευτικό. Κατηγοριοποίησαν την έννοια σε δύο

επικεφαλίδες, εσωτερικά και εξωτερικά. Η εσωτερική ικανοποίηση προέρχεται από τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη σε συνεργασία με τα παιδιά, ενώ η εξωτερική ικανοποίηση προέρχεται από το εισόδημα, τη θέση, το γόητρο, γενικά από επιδόματα (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998). Η Bogler (2001) όρισε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης από την οπτική πλευρά δύο παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από επιμέρους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με επιδόσεις και αυτονομία στην εργασία, επαγγελματικό γόητρο και εξέλιξη. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε εξωτερικές επιρροές της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως εργασιακές συνθήκες, πληρωμές, πλεονεκτήματα. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαίωσε την επιρροή που έχουν εξωγενείς και εσωγενείς παράγοντες του Herzberg (1959) στην επαγγελματική ικανοποίηση (Latham, 1998). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Dinham και Scott (1998) σύμφωνα με την οποία παράγοντες, όπως η ηγεσία του σχολείου και το σχολικό περιβάλλον καθορίζεται από τους σχολικούς ηγέτες και αν καθοδηγηθούν σωστά μπορούν να αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου.

2.2.6. Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξερευνηθεί όχι μόνο ως μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά και ως πολυδιάστατο φαινόμενο (Lester & Bishop, 1997; Locke 1976). Οι περισσότεροι ερευνητές διαίρεσαν ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που μετρούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε δύο κατηγορίες: εξωγενείς (extrinsic) και εσωγενείς (intrinsic) παράγοντες (Herzberg, 1959; Warr, 1987; Hauber & Bruininks, 1986; Hirschfeld, 2000). Το 1969 ο Smith και οι συνάδελφοί του πρότειναν διάφορες διαστάσεις μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η φύση της εργασίας, ο μισθός, οι ευκαιρίες ανέλιξης, η επίβλεψη, οι συνάδελφοι (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Εφτά χρόνια αργότερα ο Locke (1976) συμπλήρωσε τέσσερις ακόμα διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: αναγνώριση, εργασιακές συνθήκες, εταιρεία και διοίκηση. Στηριζόμενοι στις παραπάνω διαστάσεις πολλοί ερευνητές ανέπτυξαν αρκετά αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης στο διεθνή και ελληνικό χώρο (Bolton, 1986; Guion, 1978;

Kerr, 1985; Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997). Έτσι, λοιπόν, ένα από τα ερωτηματολόγια είναι το Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Οι πέντε βασικοί παράγοντες που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με το JDI είναι: η ικανοποίηση από την ίδια την εργασία, η ικανοποίηση από τον μισθό, η ικανοποίηση από τις προαγωγές, η ικανοποίηση από την επίβλεψη και η ικανοποίηση από τους συναδέλφους. Το JDI αποτελείται από 72 ερωτήσεις που καλύπτουν τους παραπάνω παράγοντες. Το *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967), στηρίζεται στις θεωρίες ικανοποίησης βασιζόμενες στις ανάγκες. Το MSQ υπάρχει σε δύο εκδόσεις, μία εκτεταμένη η οποία περιγράφεται από 20 παράγοντες που με τη σειρά τους περιγράφονται από 100 ερωτήσεις, ενώ η σύντομη εκδοχή περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, μία για κάθε πτυχή του επαγγέλματος. Επιπρόσθετα το MSQ μετράει την εσωτερική, εξωτερική και γενική ικανοποίηση. Περιέχει πληροφορίες σχετικές με πλευρές της εργασίας που οι εργαζόμενοι θεωρούν ικανοποιητικές και πληροφορίες για τη διερεύνηση των αναγκών των εργαζομένων για επαγγελματική επιμόρφωση. Το *Purdue Teacher Opinionnaire (PTO)* (Bentley & Rempel, 1980), περιγράφεται από 11 παράγοντες: ηθική εκπαιδευτικών (10 ερωτήσεις), συμπάθεια των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή (20 ερωτήσεις), ικανοποίηση από την διδασκαλία (20 ερωτήσεις), συμπάθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών (14 ερωτήσεις), μισθός (7 ερωτήσεις), έργο των εκπαιδευτικών (11 ερωτήσεις), πρόγραμμα σπουδών (5 ερωτήσεις), γόητρο (8 ερωτήσεις), κοινωνική υποστήριξη (5 ερωτήσεις), σχολικές διευκολύνσεις και υπηρεσίες (5 ερωτήσεις), κοινωνική πίεση (5 ερωτήσεις). Το *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)* (Lester, 1987), περιγράφεται από 66 ερωτήσεις, οι οποίες περιγράφονται από εννέα παράγοντες: διεύθυνση, συναδέλφοι, εργασιακές συνθήκες, μισθός, υπευθυνότητα, φύση εργασίας, προαγωγή, ασφάλεια, αναγνώριση. Το *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997), περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από έξι παράγοντες: την ίδια την δουλειά (4 ερωτήσεις), το μισθό (4 ερωτήσεις), την προαγωγή (3 ερωτήσεις), την επίβλεψη (4 ερωτήσεις), τις εργασιακές συνθήκες (5 ερωτήσεις), και τον οργανισμό ως σύνολο (4 ερωτήσεις). Το *Teaching Satisfaction Scale (TSS)* (Ho & Au, 2006) είναι ένα πέντε παραγόντων συνολικό εργαλείο μέτρησης. Το *Teachers' Job Satisfaction' in Greek primary education* (Dimitriadis &

Papadopoulos, 2011), αποτελούμενο από 75 ερωτήσεις καταναμημένα σε 18 παράγοντες

2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα

2.3.1. Ορισμός Αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy)

Η προσωπική αίσθηση και εμπιστοσύνη των ανθρώπων στις ικανότητές τους, ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους τους, ορίζεται ως αυτο-αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η προσωπική κρίση που ασκεί ένα άτομο στις ικανότητες που διαθέτει για να οργανώσει και να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Εκείνοι οι οποίοι έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, αντιμετωπίζουν μια νέα κατάσταση ως μια πρόκληση, δεν εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους σε περίπτωση αποτυχίας, αλλά ξανακερδίζουν πολύ γρήγορα το χαμένο έδαφος, ενώ αντίθετα εκείνοι με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν χαμηλές φιλοδοξίες και βλέπουν το καινούριο ως απειλή προσπαθώντας να το αποφύγουν, μειώνοντας την προσπάθειά τους ή και ακόμα εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια για επίτευξη των στόχων τους (Bandura, 1994).

Σύμφωνα με τη Κοινωνική γνωστική θεωρία της μάθησης η αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται από τους συμπεριφοριστικούς, τους περιβαλλοντικούς και νοητικούς παράγοντες (Bandura, 1986 ανακλήθηκε από Staples, Hulland & Higgins, 1999). Οι Bandura και Wood (1989) υποστήριξαν την ιδέα ότι μια εύρωστη αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας στο να διατηρήσουν την απαραίτητη προσοχή στην παραγωγικότητα και η συνεχής προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων είναι το κλειδί της επιτυχίας σε πολλούς τομείς.

Σύμφωνα με την θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας για να καταφέρει ένας οργανισμός να εξελίξει και να βελτιώσει τις επιδόσεις του είναι πολύ σημαντικό να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των διοικητικών στελεχών του (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Γενικότερα και ειδικότερα από τον Bandura (1997)

επικρατεί η αντίληψη ότι η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να ανπτυχθεί από ένα σημαντικό αριθμό πηγών, όπως: *Προσωπικές εμπειρίες (mastery experiences)*, δηλαδή τα βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας τα οποία ισχυροποιούν ή αποδυναμώνουν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας ενός ατόμου. *Πρότυπα ή αντιπροσωπευτικές εμπειρίες (vicarious experiences)* δηλαδή η παρατήρηση της συμπεριφοράς των υπολοίπων μελών της ομάδας που εμπλουτίζει την εμπειρία των ατόμων και σαν αποτέλεσμα επηρεάζει τη συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου. *Κοινωνική πειθώ (social persuasion)* δηλαδή η αυτο-αποτελεσματικότητα προέρχεται από την πειθώ του ίδιου του ατόμου, αλλά και των άλλων. Σημαντικό στοιχείο εδώ είναι και η αποδοχή του ατόμου από κάποιον ανώτερο ή της ίδιας βαθμίδας μέλους της ομάδας. Τέλος, η *σωματική και ψυχολογική κατάσταση (physiological and emotional states)* κατά την οποία η αποτελεσματικότητα των ατόμων εξαρτάται από τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση δηλαδή τα φυσικά επιτεύγματα, την υγεία και την αντιμετώπιση του άγχους.

2.3.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η Tschannen-Moran μιλώντας για την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ως την πίστη στον εαυτό μας, υποστήριξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα κινητοποιεί τους καθηγητές του σχολείου να εμμένουν στις διάφορες αναποδιές που προκύπτουν. Ο Albert Bandura δήλωσε ότι άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ανεπαρκείς ως εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν (Frank, 2009). Η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα των καθηγητών σχετίζεται με την υψηλή αυτοπεποίθησή τους για το αν μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα διάφορα νέα θέματα που προκύπτουν, καθώς επίσης και με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που τυχόν θα δημιουργηθούν μέσα στην τάξη του σχολείου (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Τέλος, σε συνέντευξη στον τύπο οι Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy όρισαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των καθηγητών ως «*την κρίση των ικανοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα σε πιθανή εμπλοκή με τους μαθητές, ή σχετικά με τη εκμάθησή τους, ακόμη και με εκείνους τους μαθητές οι οποίοι είναι δύσκολο να*

κινητοποιηθούν» (Henson, 2001). Σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984) όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν καινούριες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά επιμένουν σε κάθε δύσκολη και αποτυχημένη κατάσταση τότε φαίνεται πως παρουσιάζουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Ακόμη, καθηγητές με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να κινητοποιούν τους μαθητές, να τους οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις, να τολμούν περισσότερο και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις νέες αλλαγές στη διδακτέα ύλη (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979; Guskey, 1988; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989 ανακλήθηκε από Gibbs, 2002). Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα είδη αυτο-αποτελεσματικότητας που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διδάσκει και στη θέλησή του να εμμένει ακόμη και όταν τα πράγματα στη τάξη δεν είναι και τόσο εύκολα (Gibbs, 2003). *Η συμπεριφορική αυτο-αποτελεσματικότητα* προσδιορίζει ουσιαστικά την προσωπική πίστη του ατόμου στις ικανότητές του ως εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να φέρνει εις πέρας δραστηριότητες και να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στην τάξη. *Η γνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού είναι η προσωπική πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του ως εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να καθορίζει τη σκέψη του σε συγκεκριμένες καταστάσεις διδασκαλίας. *Η συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα* συνδέεται με την προσωπική πίστη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα καθορίσουν τα συναισθήματά τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στη τάξη. Τέλος, *η κουλτούρα της αυτο-αποτελεσματικότητας* του εκπαιδευτικού είναι και πάλι η προσωπική πίστη του εκπαιδευτικού να φέρει εις πέρας συγκεκριμένες καταστάσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα, και συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας (Gibbs, 2003).

2.3.3. Μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχοντας σαν βάση τον ορισμό του Bandura για την αυτο-αποτελεσματικότητα αρκετά ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν για την μέτρησή της. Το *Teacher Locus control* (Rose & Medway, 1981), *Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale* (Bandura, 1997), *Ashton vignettes* (Ashton, Buhr & Crocker, 1984), *Webb efficacy scale* (Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982), *Teacher efficacy*

scale (Gibson, & Dembo, 1984). Επίσης, οι Dimmock και Hattie (1996) ανέπτυξαν εργαλεία-ερωτηματολόγια, με σκοπό να μετρήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατόπιν μελετώντας τα παραπάνω εργαλεία-ερωτηματολόγια παρουσίασαν αρκετά προβλήματα, όσον αφορά την εγκυρότητα, ενώ παράλληλα αρκετά φάνηκαν αναξιόπιστα. Πολλά από τα ερωτηματολόγια είτε δεν μετράνε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως πολυδιάστατο μοντέλο, είτε δεν μετράνε το τι ακριβώς είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού, είτε τέλος δεν ακολουθούν τις προτάσεις του Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2000). Τα εργαλεία-ερωτηματολόγια Teachers' Sense of Efficacy Scale και Principal Sense of Efficacy Scale (PSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) δημιουργήθηκαν με σκοπό να καλύψουν τις διάφορες ελλείψεις των μέχρι τότε ερωτηματολογίων και για να ερευνήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των καθηγητών και των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το TSES υπάρχει σε εκτεταμένη αλλά και σύντομη έκδοση. Η σύντομη έκδοση αποτελείται από 12 θέματα, τα οποία διαιρούνται σε 3 παράγοντες των 4 θεμάτων ενώ η εκτεταμένη αποτελείται από 24 ερωτήσεις τα οποία διαιρούνται σε 3 παράγοντες των 8 ερωτήσεων. Οι 3 παράγοντες μετράνε α) την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών (Efficacy in Student Engagement) β) την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών της διδασκαλίας (Efficacy in Instructional Strategies) και τέλος γ) την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος (Efficacy in Classroom Management). Η κλίμακα των απαντήσεων είναι 5-βάθμια τύπου Likert ((1) = Σε πολύ μικρό, (2) = Σε μικρό βαθμό, (3) = Σε κάποιο βαθμό, (6) = Σε μεγάλο βαθμό και (9) = Σε πολύ μεγάλο βαθμό (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Επίσης, το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, με σκοπό τη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντών σχολείων και αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (Hipp & Bredeson, 1995; Lee, Dedrick, & Smith, 1991; Lewandowski, 2005; Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007; Τσιγγίλης, 2005).

2.4. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας στην παραπάνω σχέση στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος. Για μια πιο αξιόπιστη μελέτη και για την κάλυψη των κενών που υπάρχουν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, θα πρέπει να ερευνηθούν πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, καθώς επίσης να λάβουμε υπόψη μας έρευνες που έγιναν στον ελληνικό και ξένο χώρο, καθώς και προτεινόμενες μελλοντικές έρευνες. Έτσι πιο κάτω εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου τόσο ανά δύο όσο και ανά τρεις έννοιες μαζί.

2.4.1. Η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη επισημανθεί τόσο η ηγεσία όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι από τις πιο σημαντικές διαδικασίες ανθρωπίνων πόρων. Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι το αν η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ή η επαγγελματική ικανοποίηση την ηγεσία; Ποιες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση; Η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή επιδρά στον ίδιο βαθμό σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του σχολείου; Με τις απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα, θα δημιουργηθεί μια καλύτερη εικόνα σχετικά με τη σχέση των διευθυντών του σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο Griffin (1993) κατόπιν ελέγχου και μελέτης πολλών ερευνών σχετικών με την επιρροή της ηγετικής συμπεριφοράς στην επαγγελματική ικανοποίηση, κατέληξε

στο συμπέρασμα πως η ηγετική συμπεριφορά είναι πολύ σημαντική για την εξήγηση του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης (Nguni, 2006; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006). Έτσι, λοιπόν, διαφορετικές έρευνες έδειξαν πως ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση εκτός από την οργανωσιακή αφοσίωση, την αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη και το επίπεδο της εκπαίδευσης, είναι η ηγετική συμπεριφορά (Loke, 2001; Mahmoud, 2008; Yoon & Thye, 2002). Οι Smith, Kendall, και Hulin (1969) σε μελέτες που έκαναν σε υπαλλήλους τραπεζών βρήκαν, πως η ηγετική συμπεριφορά συμβάλει καθοριστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Nguni, 2006).

Βασική διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών που εκφράζεται μέσω της επίβλεψης και της υποστηρικτικής τους στάσης (Betancourt-Smith, Inman, & Marlow, 1994; Billingsley & Cross, 1992; Bogler, 2001; Griffith, 2004; Heller, Clay, & Perkins, 1993; Horn-Turpin, 2009). Επιπρόσθετα, έρευνα των Αργυράκης, Κουστέλιος, Διγγελίδης και Χρόνη (2005) σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση σε Δείγμα Εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004» έδειξε ότι οι μεταβλητές, προϊστάμενος, φύση εργασίας, συνθήκες εργασίας και μισθός επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση, σε αντίθεση με τις ευκαιρίες προαγωγής, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Αυξημένο παρουσιάζεται το ενδιαφέρον στη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών. Έρευνες που ασχολήθηκαν με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών σε μη σχολικούς αλλά και σχολικούς οργανισμούς υποστήριξαν ότι ηγέτες με στοιχεία μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς επηρεάζουν πολύ θετικά τους υφιστάμενους τους, δημιουργώντας υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των υπαλλήλων-εκπαιδευτικών (Aydin, Sarier, & Uysal, 2013; Bass & Riggio, 2006; Bogler, 2001; Braun, Peus, Weisweiler, & Frey, 2013; Bryman, 1992; Griffith, 2004; Hukpati, 2009; Muchiri, Cooksey, & Walumbwa, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι υφιστάμενοι κινητοποιούνται από τον ηγέτη, παρέχοντάς τους μια εξατομικευμένη προσοχή. Για παράδειγμα έρευνες των Afsheen, Rabis και Arshad (2010) και των Riaz και Haider (2010) που διεξήχθησαν σε δείγματα 250, 240 διευθυντικών στελεχών ιδιωτικών εταιριών στο Πακιστάν, έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία και η επαγγελματική επιτυχία συνδέονται στενά με

την ικανοποίηση της καριέρας. Αποτελέσματα ερευνών οδήγησαν στο αποτέλεσμα ότι ηγέτες, που εξασκούνται ώστε να γίνουν μετασχηματιστικοί ηγέτες, έχουν περισσότερο αφοσιωμένους και ικανοποιημένους υφιστάμενους σε αντίθεση με εκείνους οι οποίοι εξασκούνται σε μη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά (Bass & Riggio, 2006). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, ώστε να προχωρήσουν και να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους επίπεδα για το καλό του οργανισμού, και τελικά να εστιάσουν και να ανακαλύψουν νέες μεθόδους για την επίτευξη της δουλειάς τους. Έτσι, τα μέλη της ομάδας παρακινούνται και επιθυμούν την εμπλοκή και την απασχόλησή τους στο έργο που έχουν να κάνουν, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Μεγάλη προσοχή έχει δοθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά στο γεγονός πως έθνη τα οποία επιθυμούν να συμμετάσχουν ενεργά στην παγκόσμια οικονομία θα πρέπει να αναγνωρίσουν την εκπαίδευση ως ένα απολύτως απαραίτητο εργαλείο ανάπτυξης. Έρευνες, λοιπόν, σχετικές με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με την οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών θα βοηθήσουν στο να δημιουργηθούν προγράμματα, τα οποία θα ανατρέφουν με μετασχηματιστικά ηγετικά προσόντα τους σχολικούς διευθυντές, και κατά συνέπεια θα τονίσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μελέτη στην Νιγηρία με συμμετέχοντες 518 καθηγητές και 48 διευθυντές έδειξε πως η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών επηρεάζεται σημαντικά από τα προσόντα των σχολικών διευθυντών που ακολουθούν μετασχηματιστική ηγεσία (Ejimofofor, 2007). Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο Martino (2003) ο οποίος σε έρευνα 500 εκπαιδευτικών και 50 διευθυντών έδειξε τη σημαντική σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η Bogler (1999) κατόπιν μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«όσο περισσότερο οι καθηγητές παρατηρούν στους σχολικούς διευθυντές στοιχεία από “μετασχηματιστική” ηγετική συμπεριφορά, τόσο η ικανοποίηση στην εργασία τους είναι μεγαλύτερη»* (σ.14). Επιπρόσθετες μελέτες της Bogler (2001) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ισραήλ έδειξαν πως ένας διευθυντής που ακολουθεί μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά επηρεάζει άμεσα και θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών. Συγκεκριμένα, πολλοί μελετητές μέσα σε αυτούς οι Bogler (2001); Dinham και Scott

(1998); MA και MacMillan(1999); Maeroff, (1998); Ostroff,(1992); Rossmiller (1992) σημείωσαν πως καθηγητές από όλες τις βαθμίδες φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όταν ο διευθυντής τους μοιράζεται μαζί τους πληροφορίες, δημιουργεί κίνητρα και όραμα και γενικά όταν υπάρχει συνεχής επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και διευθυντών (Nguni, 2006). Άλλη μια έρευνα που έγινε το 2003 στην Taiwan σε 1250 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι καθηγητές φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους όταν αντιληφθούν τον διευθυντή τους να διατυπώνει ένα όραμα για το μέλλον, να προσφέρει εξειδικευμένη υποστήριξη και να μπορεί να επικοινωνεί με μεγάλη ευκολία (Lee, 2005).

Τρία βασικά στοιχεία, που αναδείχθηκαν από Jantzi και Leithwood (1996) και τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε σχετικές έρευνες, αφορούν στα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη και εν κατακλείδι στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η έμπνευση και το χάρισμα, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και η εμπνευσμένη υποκίνηση. Εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στη γενικότερη επίδοση του σχολείου μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Griffith, 2004; Ejimofor, 2007; Emery & Barker, 2007). Σημαντικό αποτέλεσμα της παραπάνω έρευνας είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν συνοδεύτηκε από παράλληλη εθελοντική κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες λόγω μη ικανοποίησης.

Συνεπώς, με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται η στενή σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του σχολείου. Είναι γεγονός πως όλες οι παραπάνω μελέτες έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά και μάλιστα θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών σε σχολεία δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό και στα σχολεία του δείγματος μας επίκειται να υπάρξει σημαντική θετική επιρροή της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών στην επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών.

2.4.2. Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί τεράστιες αλλαγές. Εκείνοι οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα από τις εκπαιδευτικές αλλαγές είτε αυτές αφορούν τη διδακτέα ύλη είτε το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα είναι οι εκπαιδευτικοί. Επειδή οι καταστάσεις αυτές είναι άγνωστες, είναι καταστάσεις πρόκλησης και μερικές φορές απρόβλεπτες ή και απρόσμενες, αρκετές έρευνες έγιναν με σκοπό να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις διάφορες προκλήσεις, στις πιέσεις των αλλαγών, αλλά και κατά πόσο αυτή η αυτο-αποτελεσματικότητά τους έχει επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των μελών της ομάδας. Το ενδιαφέρον για δημοσίευση συγγραμμάτων και για διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες να εξετάζουν αυτή τη σχέση, έχει αυξηθεί σημαντικά κατά τα τελευταία χρόνια. Έρευνες έδειξαν πως καθηγητές με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δημιουργούν νέα ισχυρά κίνητρα για μάθηση στους μαθητές και κατά συνέπεια βελτίωση των βαθμολογιών τους. Ακόμη, αφοσιώνονται στην εργασία τους και επιθυμούν να παραμείνουν για όσο το δυνατόν περισσότερο στη θέση του εκπαιδευτικού (Coladarci, 1992; Glickman & Tamashiro, 1982; Shin & Reyes, 1995). Έτσι, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίησή τους και αρνητικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση (Gibbs, 2002). Ο Martino (2003) εκτός από την διερεύνηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, σε έρευνα του έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητά των ιδίων. Σε έρευνα σε 75 Ιταλικά σχολεία εντοπίστηκε ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Οι μεταβλητές αυτές φάνηκε ότι επιδρούν άμεσα και έμμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Παρόμοιες προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας (Caprara G. V., Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara G. V., Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003b; McNatt & Judge, 2008). Σημαντική έρευνα έγινε σε 5 χώρες, μεταξύ των οποίων Καναδάς, Κύπρος, Κορέα, Σιγκαπούρη, και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στις οποίες εκτός από τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (TSES)

εξετάστηκε και η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Η έρευνα έδειξε και στις πέντε χώρες θετική συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών (Klassen, et al., 2009). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και μετέπειτα έρευνες κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης (classroom management) και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (instructional strategies) παρουσίαζαν και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Klassen & Chiu, 2010). Οι έρευνες διεξήχθησαν χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξίσωσης.

Ακόμη μια έρευνα της οποίας οι αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια των δομικών μοντέλων εξίσωσης έδειξε μια έμμεση σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας και των απουσιών διαμέσου της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά όχι μια απευθείας συσχέτιση. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι εκπαιδύοντας τα μέλη μιας ομάδας ώστε να έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να οδηγήσουν σε ικανοποιημένους υπαλλήλους και σαν αποτέλεσμα να επιτευχθεί αυξημένη συμμετοχή στην εργασία (Borgogni, Dello Russo, Miraglia, & Vecchione, 2013). Οι Skaalvik and Skaalvik (2010) κατόπιν έρευνας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Νορβηγία υποστήριξαν μια θετική στατιστική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι ερευνητές υποστήριξαν πως η αυτονομία, η ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους, και η πίεση χρόνου που δεχόντουσαν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Τέλος, όλα τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από άλλη μια έρευνα στον ελληνικό χώρο, όπου βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή επικοινωνία και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος, 2013). Όλες οι παραπάνω έρευνες παρέχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των μελών μιας ομάδας.

2.4.3. Η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας

Η εξέταση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έδειξε την ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των τριών αυτών εννοιών, όταν εξετάζονται ανά δύο. Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση, και της επίδρασης που η αυτο-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων ασκεί πάνω στην παραπάνω σχέση. Για παράδειγμα σε μη σχολικό επίπεδο σε έρευνες των Nielsen, Yarker, Randall και Munir (2009) φάνηκε ότι η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζεται κατά ένα μέρος από την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επίσης, η έρευνα του Horn-Turpin (2009) έδειξε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στον οργανισμό, ενώ αρνητική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν υψηλή και αναλογική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Έρευνα σε Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής κατά την οποία μελετήθηκε και ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας έδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής έπαιξε σημαντικό ρόλο στο πλέγμα των σχέσεων μέσα στο εργασιακό χώρο (Τσιγγίλης, 2005). Γενικότερα, απουσιάζουν οι έρευνες που εξετάζουν το ρυθμιστικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Μεθοδολογία

Μια σοβαρή αδυναμία αρκετών ερευνών είναι η έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με τις επιστημονικές διαδικασίες έρευνας. Η μεθοδολογία της έρευνας αφορά τις διαδικασίες με τις οποίες ορίζεται και σχηματίζεται η γνώση. Η Everhart (1988) υποστήριξε ότι η παροχή πληροφοριών σχετικά με τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων αφορά την παρουσίαση της μεθοδολογίας.

Στην παρούσα εργασία έγινε χρήση ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης με σκοπό τη μελέτη των σχέσεων των μεταβλητών μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα και ως επακόλουθο την απάντηση των ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνας. Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στις απόψεις εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα όχι μόνο για την κύρια έρευνα, αλλά και για τις επιμέρους πιλοτικές έρευνες. Η επιλογή και η ανάπτυξη των εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας ήταν μέρος της μεθοδολογίας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η μετάφραση του ερωτηματολογίου PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996) εγκυροποιήθηκε μέσα από μια πιλοτική έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν απαραίτητη η χρήση της μεθόδου έτερο-αξιολόγησης για τη μέτρηση της ερμηνευτικής μεταβλητής της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συνεχίζοντας, η ανάγκη του ελέγχου της γενίκευσης κρίθηκε απαραίτητη εφόσον υπήρχαν μεταβλητές οι οποίες έπρεπε να περάσουν από το επίπεδο της τάξης στο σχολικό επίπεδο. Τέλος, εφόσον οι μεταβλητές θα μελετηθούν και στο σχολικό επίπεδο, κρίθηκε απαραίτητο το κάθε σχολείο να έχει απαντήσεις από 4 καθηγητές και πάνω, ή διαφορετικά το ποσοστό των καθηγητών, που έπρεπε να απαντήσουν, υπολογίστηκε πάνω από το 30% του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Οι πιο πάνω αρχές αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή, την ανάπτυξη και τη διαδικασία εγκυροποίησης των εργαλείων μέτρησης και την επιλογή του πληθυσμού και του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν το Principal Leadership Questionnaire (PLQ)

(Jantzi & Leithwood, 1996). Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε σε δεδομένα από σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα ακολουθώντας όλες τις διαδικασίες που προτείνονται στο DeVellis (2003). Τέλος, το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η σύντομη μορφή των Tschannen-Moran και Woolfolk Hou (2001).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση στατιστικών τεχνικών, όπως η πολυεπίπεδη ανάλυση, η ανάλυση μοντέλου δομικής εξίσωσης και η ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης, ώστε να είναι δυνατή η εξέταση και των τριών μοντέλων επιδράσεων και στο σχολικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο της τάξης. Έτσι, έγινε ικανή η εξέταση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

3.1. Δείγμα

Το δείγμα περιλάμβανε 77 σχολεία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος ήταν 640. Απορρίφθηκαν σχολεία με μικρότερο από πέντε αριθμό εκπαιδευτικών. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Θεσσαλίας, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Οι νομοί, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ήταν Ν. Τρικάλων, Ν. Καρδίτσας, και Ν. Μαγνησίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε την περίοδο Απρίλιο 2013 έως τον Ιούνιο 2013. Η συγκέντρωση των δεδομένων ξεκίνησε σκόπιμα στο τέλος του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν στοιχεία για να προχωρήσουν στην αξιολόγηση των διευθυντών τους, των συναδέλφων των μαθητών, αλλά και των συνθηκών εργασίας σε κάθε σχολείο. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από την άποψη του κόστους και του χρόνου της ερευνήτριας και αποτέλεσαν σχολεία που βρίσκονται σε κοντινούς νομούς της μόνιμης κατοικίας της. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα σχολεία, είτε προσωπικά, είτε με το ταχυδρομείο. Σχολεία πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν

μέρος στην έρευνα. Το δείγμα αποτελούνταν από 251 (39.2%) άνδρες εκπαιδευτικούς και 381 (59.5%) γυναίκες εκπαιδευτικούς, 8 (1.3%) από τους 640 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν το φύλο τους. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων 314 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό) είχαν μέσο όρο ηλικίας 46 και κυμαίνονταν από 25 έως 59 χρονών, 122 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) είχαν μέσο όρο ηλικίας 48 και κυμαίνονταν από 32 έως 65 χρονών, τέλος, 140 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκειο) είχαν μέσο όρο ηλικίας 47 και κυμαίνονταν από 25 έως 63 χρονών. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 346 (54%) και 294 (46%) ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά την διδακτική εμπειρία σε σχολείο 225 (35.1%) εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο λιγότερο από 15 χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία σε σχολείο, ενώ 392 (61.3%) έχουν περισσότερο από 16 χρόνια διδακτική εμπειρία, 23 (3.6%) εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν κάποια πληροφορία για τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Συγκεκριμένα στους πίνακες 1, 2 εμφανίζεται η διαστρωμάτωση των 640 εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, σύμφωνα με το φύλο, με το αν ανήκουν στη πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με τον αριθμό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Εκπαιδευτικοί			
	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Σύνολο
Άντρες	128	123	251
Γυναίκες	215	166	381
Σύνολο	343	289	632

Πίνακας 1: Διαστρωμάτωση εκπαιδευτικών

Διευθυντές		
Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Σύνολο
39	38	77

Πίνακας 2: Διαστρωμάτωση διευθυντών

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση				
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Έτη διδακτικής εμπειρίας	20.06	6.94	34	3
Ηλικία	45.94	5.52	59	25

Πίνακας 3: Περιγραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση				
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Έτη διδακτικής εμπειρίας	18.86	7.23	32	3
Ηλικία	48.01	7.2	65	25

Πίνακας 4: Περιγραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στους πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή των ετών υπηρεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους πίνακες φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια κατά μέσο όρο κατέχει μια σχετικά μεγάλη εμπειρία (20.06 έτη). Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών από τους πίνακες φαίνεται ότι οι μικρότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία 25 ετών, ενώ μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία 65 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα ήταν περίπου 48. Ακόμη φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν πολύ μεγάλη εμπειρία με πολλά έτη υπηρεσίας (34 έτη), είτε με πολύ μικρή προϋπηρεσία μόλις είχαν ξεκινήσει να διδάσκουν σε σχολείο (3 έτος).

3.2. Κύρια σημεία της Μεθοδολογίας της Έρευνας

Η παρουσίαση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας, όπως θα παρουσιαστεί μέσα από τις βασικές σημεία, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, είναι σημαντική και αυτό διότι με τον τρόπο αυτό κρίνεται η ποιότητα των δεδομένων της παρούσας μελέτης.

3.2.1. Εργαλεία Μέτρησης Μεταβλητών

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε εμφανής η έλλειψη ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, καθώς και η απουσία εργαλείου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ελληνική γλώσσα. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια συνδέονται με τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο Κεφάλαιο 2. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια που επιλέχθηκαν μετρούν: (1) τη μετασχηματιστική ηγεσία βάσει του θεωρητικού μοντέλου Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire-PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996), (2) την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βάσει ενός νέου ερωτηματολογίου το οποίο στηρίχθηκε σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και (3) την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βάσει της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Τα εργαλεία μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς σε πολλές έρευνες. Τα αποτελέσματα και τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών είναι χρήσιμα για σκοπούς σύγκρισης με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Βασιζόμενοι στα παραπάνω, ορίστηκαν δύο κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων. Αρχικά, η επιλογή των οργάνων μέτρησης βασίστηκε σε έγκυρα θεωρητικά μοντέλα που μετρούν βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο κριτήριο βασίστηκε στην αρχή της χρησιμοποίησης μεθόδων ετερο-αναφοράς για τη μέτρηση των ερμηνευτικών μεταβλητών. Η κλίμακα που ορίστηκε στα εργαλεία μέτρησης είναι η κλίμακα ιεράρχησης Likert. Η κλίμακα Likert ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων και δίνει τη δυνατότητα αποτύπωσης συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι αποφέρει ποσοτικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει ευέλικτες απαντήσεις κατόπιν συγκέντρωσης παρατηρήσεων, συσχετισμών μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, όπως και άλλων μορφών ποσοτικής ανάλυσης (Ξυραφίδου, 2012).

3.2.2. Μέθοδοι Ετερο-αναφοράς (Ερμηνευτικές μεταβλητές)

Για τη μέτρηση των μεταβλητών της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή ενός σχολείου χρησιμοποιήθηκε η ετερο-αναφορά. Δηλαδή, αντί να χρησιμοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση του ίδιου του ηγέτη, χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για να περιγράψουν τον διευθυντή του σχολείου. Ο σκοπός αυτής της χρήσης της ετερο-αναφοράς ήταν η ενίσχυση της αξιοπιστίας των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε η ετερο-αναφορά σε αυτή την έρευνα για δύο βασικούς λόγους. Σε αρκετές έρευνες, όπου οι ερωτώμενοι έκαναν αυτοαξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να αξιολογούν τους εαυτούς τους υψηλότερα σε σύγκριση με την εκτίμηση των υφισταμένων εάν πρόκειται για ηγέτη, των μαθητών εάν πρόκειται για εκπαιδευτικούς, ενώ ακόμη σε πολλές έρευνες, δεν εντοπίζονται επιδράσεις όταν τα δεδομένα προέρχονται από αυτό-αξιολόγηση (Bolman & Deal, 1991, 1992; Brandsma & Knuver, 1989; Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010; Van de Grift & Houtven, 1999). Σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι όταν το εργαλείο μέτρησης περιελάμβανε ερωτήσεις αυτό-αξιολόγησης, ο κάθε συμμετέχων έτεινε να αξιολογεί υψηλά τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών των ατόμων των οποίων αυτό-αξιολογούνταν και σαν αποτέλεσμα δεν εντοπίστηκαν επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών. Όταν όμως χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα η διαδικασία της ετερο-αναφοράς τότε παρουσιάστηκαν επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών (Andrews & Bamberg, 1989). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, στην παρούσα έρευνα για την μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ετερο-αναφοράς.

3.2.3. Έλεγχος της Γενικευσιμότητας των Αποτελεσμάτων

Εφόσον για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ετερο-αναφοράς, χρήσιμη μπορεί να θεωρηθεί και η θεωρία γενικευσιμότητας. Με την εξέταση της γενικευσιμότητας στα δεδομένα της έρευνας τα οποία προήλθαν από ετερο-αναφορά, εξετάζεται κατά πόσο οι απόψεις μιας ομάδας (π.χ.¹ οι εκπαιδευτικοί) που αξιολογεί μια άλλη ομάδα ανωτέρου ιεραρχικά επιπέδου (π.χ. διευθυντής), παρουσιάζουν ομοιογένεια στις απαντήσεις, που δίνουν ως χωριστή σχολική μονάδα. Με τη διασφάλιση της ομοιογένειας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, είναι δυνατόν να αξιολογηθεί η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών ενός σχολείου, υπολογίζοντας το μέσο όρο των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών τους.

3.2.4. Τεχνικές Δειγματοληψίας

Για τους σκοπούς της δειγματοληψίας κρίθηκε απαραίτητο να εξασφαλιστεί η απόκλιση στο επίπεδο των εκπαιδευτικών. Στη επιλογή του δείγματος αποκλείστηκαν σχολεία κατά τα οποία απάντησαν λιγότεροι από 4 εκπαιδευτικοί. Ακόμη, δεν συμπεριλήφθηκαν σχολεία στα οποία το ποσοστό που απάντησαν στα ερωτηματολόγια ήταν μικρότερο από 30% των συνολικών εκπαιδευτικών του σχολείου.

¹ Τα παραδείγματα αναφέρονται στην παρούσα έρευνα

3.3. Εργαλεία Μέτρησης των Μεταβλητών και οι Λόγοι Επιλογής τους

3.3.1. Ερωτηματολόγιο ηγεσίας του διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire)

Για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση (βλέπε 3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης) του *Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire (PLQ))*. Το PLQ έχει 24 ερωτήσεις και έξι διαστάσεις: παροχή οράματος, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης και θέση υψηλών προσδοκιών (Jantzi & Leithwood, 1996).

Το *Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire-PLQ)* των Jantzi και Leithwood (1996) επιλέχθηκε, διότι, αρχικά, βασίζεται πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχολικό επίπεδο. Δεύτερον, επιλέχθηκε το *PLQ* σε αντίθεση με το *Nature of school leadership* και αυτό διότι το *PLQ* έχει λιγότερες ερωτήσεις από το δεύτερο και έτσι θα συμβάλλει στην μείωση του χρόνου συμπλήρωσης. Χρησιμοποιεί ερωτήσεις της κλίμακας τύπου Likert.

3.3.2. Ερωτηματολόγιο Καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-(TSI))

Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο (βλέπε 3.4 Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης). Η απόφαση για ανάπτυξη και χρησιμοποίηση στην έρευνά μας ενός νέου ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έγινε για τους παρακάτω λόγους. Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης αναπτύχθηκαν και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους σε χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία βασιζόμενες στο αποκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ λίγα εργαλεία μέτρησης έχουν

αναπτυχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που εφαρμόζουν χώρες, όπως η Ελλάδα, η Κύπρος, η Αφρική, η Σαουδική Αραβία (Alzaidi, 2008; Menon & Saitis, 2006; Papanou, 1995; Koustelios, 2001; Koustelios, Karabatzaki, & Kousteliou, 2004; Zembylas & Papanastasiou, 2006; Σαΐτης, 1997, 2002). Επιπρόσθετα, αρκετά από τα εργαλεία μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης που υπάρχουν αποτελούνται από πολλές ερωτήσεις και, έτσι, θεωρούνται χρονοβόρες μετρήσεις. Για παράδειγμα, το *Job Descriptive Index (JDI)* (Smith, Kendall, & Hulin, 1969) αποτελείται από 72 ερωτήσεις. Η παραγοντική ανάλυση για το *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967) έδωσε 100 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούσαν 20 διαστάσεις. Τέλος, είναι γεγονός ότι ενώ το εργαλείο μέτρησης *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997) έχει μόνο 24 ερωτήσεις και είναι πολύ διαδομένο στους ελληνικούς οργανισμούς, διαστάσεις, όπως ο μισθός και η επαγγελματική ανέλιξη φάνηκε να μην μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.3.3. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES)

Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των καθηγητών ενός σχολικού περιβάλλοντος θα χρησιμοποιηθεί η σύντομη έκδοση του TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Tsigilis, Grammatikopoulos, και Koustelios (2007).

3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης

Με τον έλεγχο των διαφόρων μορφών εγκυρότητας, γενικευσιμότητας, και αξιοπιστίας βελτιώνεται η αποδοτικότητα της κύριας έρευνας, και τα εργαλεία μέτρησης καθίστανται έγκυρα και αξιόπιστα.

3.4.1. Γενικευσιμότητα

Για να ελέγξουμε την γενικευσιμότητα των απαντήσεων στο δείγμα, θα χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA). Με την ανάλυση διακύμανσης ή διασποράς (One-Way ANOVA) διερευνάται η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μέσων όρων, όταν οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι περισσότερες από μία (Field, 2000).

3.4.2. Παραγοντική ανάλυση

Ο έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος γίνεται με τη βοήθεια της διερευνητικής (exploratory) και επιβεβαιωτικής (confirmatory) παραγοντικής ανάλυσης. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται όταν οι διαστάσεις ενός μοντέλου είναι άγνωστες, σε αντίθεση με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, όπου οι διαστάσεις ενός μοντέλου έχουν οριστεί από προηγούμενες έρευνες. Το επόμενο βήμα είναι να επιβεβαιωθεί η δομή του μοντέλου στα νέα δεδομένα (Field, 2000). Έτσι, λοιπόν, επειδή οι διαστάσεις των ερωτηματολογίων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι γνωστές από τα ήδη πρότυπα ερωτηματολόγια, θα χρησιμοποιηθεί η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, ενώ για το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, θα χρησιμοποιηθεί και η διερευνητική και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

3.4.2.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis –EFA)

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εντοπίζει και περιγράφει τους κύριους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το στατιστικό πακέτο SPSS (PASW) (SPSS, 2004) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components). Για τον εντοπισμό και την περιγραφή των κυρίων παραγόντων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια: στο τελικό μοντέλο

παραμένουν μόνο παράγοντες των οποίων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες από τη μονάδα, το μεγαλύτερο ποσό εξηγούμενης διακύμανσης πρέπει να είναι μεταξύ των ποσοστών 60% and 80% (Cabrera-Nguyen, 2010; Costello & Osborne, 2005; Henson & Roberts, 2006). Διαστάσεις με λιγότερες από 3 προτάσεις απορρίπτονται και τέλος η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) να είναι μεγαλύτερη του .70. Εξετάζοντας το δείκτη KMO ελέγχεται η πρόβλεψη εάν κάποιες προτάσεις προβλέπουν μια διάσταση (Field, 2000). Το τεστ του Bartlett για τη σφαιρικότητα (sphericity) είναι στατιστικά σημαντικό όταν η στατιστικά σημαντική τιμή είναι μικρότερη από το .05 (Field, 2000; Raycov & Marcoulides, 2011). Επιπρόσθετα, προτάσεις-ερωτήσεις ('crossloaded') οι οποίες φορτίζουν (βαθμός εξήγησης) με τιμές μεγαλύτερες του .30 σε μία ή περισσότερες διαστάσεις θα παραλείπονται και το μοντέλο θα επανεξετάζεται (Cabrera-Nguyen, 2010). Ως μέθοδος περιστροφής επιλέχθηκε η μη ορθογώνια (oblique rotation), η οποία επιτρέπει τη συσχέτιση των παραγόντων, καθώς δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται, ότι είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Costello & Osborne, 2005, Raycov & Marcoulides, 2011). Οι Κοινοί Παράγοντες (Communalities) μετρούν το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από όλες τις συνιστώσες (δηλαδή αναφέρονται στην Κοινή Παραγοντική Διακύμανση). Έτσι, οι επιτρεπόμενες τιμές των κοινών παραγόντων χρειάζεται να είναι πάνω από .40 και οι φορτίσεις παραγόντων πάνω από το .50 (Costello & Osborne, 2005).

3.4.2.2. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση(Confirmatory Factor Analysis - CFA)

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Raycov και Marcoulides (2011) η ΕΠΑ είναι μια μέθοδος ελέγχου θεωρητικών υποθέσεων σχετικά με την δομή μια μελέτης σχετικής με το εάν οι διαστάσεις ταιριάζουν με τις παρατηρούμενες μεταβλητές, σε αντίθεση με την Επεξηγηματική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis-EFA) που είναι μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται οι υποθέσεις για τη δομή της μελέτης. Το στατιστικό πακέτο που θα χρησιμοποιηθεί για να επιβεβαιωθεί η παραγοντική ανάλυση θα είναι το EQS για μοντέλα δομικής εξίσωσης (Structuring Equation Modeling) (Byrne, 1994). Περισσότεροι από ένας

δείκτες μέτρησης (fit index) θα χρησιμοποιηθούν με σκοπό να αξιολογήσουν το υποθετικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ενός μοντέλου εξαρτάται από *Chi-square (χ^2) test* (Bentler, 1990), ratio *Chi-square (χ^2) test/DF*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* and *Comparative Fit Index (CFI)* (Marcoulides & Schumacker, 2001). Ο δείκτης μέτρησης RMSEA μας δείχνει σε ποιο βαθμό αποτυγχάνουμε να ερμηνεύσουμε με τα δεδομένα το θεωρητικό μοντέλο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα αποδεκτό μοντέλο πρέπει να έχει μικρές τιμές RMSEA (μικρότερες από .05). Ο RMSEA δεν εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος σε αντίθεση με την *Chi-square (χ^2) test* τιμή. Δηλαδή όσο μικρότερες τιμές παίρνει ο δείκτης RMSEA, τόσο λιγότερο δεν ερμηνεύουμε, αλλά και τόσο τα δεδομένα μας ταιριάζουν πιο πολύ στο θεωρητικό μοντέλο. Ο συγκριτικός δείκτης μέτρησης CFI συγκρίνει και εκφράζει τη βελτίωση από το θεωρητικό μοντέλο μέχρι το μοντέλο που χρησιμοποιούνται τα δεδομένα (προτεινόμενο μοντέλο). Ορίζοντας διαφορετικά το CFI ορίζεται ως ο λόγος του θεωρητικού μοντέλου προς το προτεινόμενο μοντέλο, και όσο ο λόγος πλησιάζει την τιμή ένα, τόσο καλύτερη βελτίωση υπάρχει, δηλαδή τόσο τα δύο μοντέλα τείνουν να γίνουν όμοια (π.χ. $5/5 = 1$). Τέλος, ένας άλλος δείκτης μέτρησης θεωρείται η χρήση του διαστήματος εμπιστοσύνης. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον στρέφεται στο αριστερό τελικό σημείο του διαστήματος εμπιστοσύνης γύρω από την τιμή του δείκτη RMSEA, το οποίο εάν παίρνει τιμές μικρότερες του .05 τότε και το διάστημα μεταξύ του αριστερού και του δεξιού σημείου δεν είναι πολύ μεγάλο και κατά συνέπεια το θεωρητικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί μια πολύ καλή προσέγγιση των δεδομένων (Bentler, 1990; Raycov & Marcoulides, 2000). Επιπρόσθετα, κάθε διάσταση πρέπει να έχει το λιγότερο τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές, και αυτό διότι εάν έχουμε λιγότερες μεταβλητές προκύπτει πρόβλημα σχετικά με την αναγνώριση του μοντέλου (identification of the model) (Byrne, 1998; Kline, 2005). Έτσι, λοιπόν, ο έλεγχος ενός πρώτου βαθμού μοντέλου (first order model), ενός μοντέλου με μόνο ένα κύριο παράγοντα ή ενός δευτέρου βαθμού μοντέλου (second order model) θα βοηθήσει στην επεξήγηση της μεταβλητότητας των απαντήσεων-μεταβλητών, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τελευταία αλλά καθόλου ασήμαντη προσέγγιση για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος θα είναι οι πολλαπλές-ομάδες (multiple group) επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Με τη μέθοδο αυτή θα επιβεβαιωθεί εάν το επιθυμητό μοντέλο είναι αμετάβλητο μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών

τυχαίων δειγμάτων. Με τη λέξη αμετάβλητο εννοούμε ένα μοντέλο το οποίο έχει ίδια δομή και φορτίζει το ίδιο για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (Byrne, 2006). Για την εκτίμηση των παραμέτρων των μοντέλων υπάρχουν τέσσερις μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο, στα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων (Structiural Equation Modelling-SEM): (α) μέθοδος μη σταθμισμένων ελαχίστων τετραγώνων (unweighted least squares-ULS), (β) μέθοδος μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood-ML), (γ) μέθοδος γενικευμένων ελαχίστων τετραγώνων (generalized least squares-GLS), και (δ) μέθοδος ασυμπτωτικής ελεύθερης κατανομής (πιο συχνά καλούμενη και ως μέθοδος σταθμισμένων ελαχίστων τετραγώνων (weighted least squares-WLS)). Στην παρούσα εργασία για την εκτίμηση των παραμέτρων των μοντέλων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (ΜΠ) των δομικών εξισώσεων. Η μέθοδος ΜΠ χρησιμοποιείται όταν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η μέθοδος ΜΠ, διότι δεν απαιτεί υπερβολικά μεγάλο μέγεθος δείγματος (Bentler, 1990; Demetriou, Kyriakides, & Avramidou, 2003; Raycov & Marcoulides, 2000).

3.4.3. Αξιοπιστία

Για τη μελέτη της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* (α) για κάθε διάσταση ξεχωριστά, αλλά και για ολόκληρη την κλίμακα (Cronbach, 1990). Η μελέτη της αξιοπιστίας είναι ένα βασικό θέμα για την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης κλίμακας (Raycov & Marcoulides, 2011). Αποδεκτές θεωρήθηκαν οι τιμές $\alpha = .70$ και μεγαλύτερες. Εκτός από τις τιμές του *Cronbach's a* (Cronbach, 1990), υπολογίστηκαν και οι τιμές του συντελεστή *RHO* για μονοδιάστατες κλίμακες (Raycov, 2009) αλλά και πολυδιάστατες κλίμακες

3.5. Η Διαδικασία Ανάπτυξης της Ελληνικής Εκδοχής του Ερωτηματολογίου της ηγεσίας του Διευθυντή (Principal leadership Questionnaire-PLQ)

Πίνακας 5: Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνική εκδοχής του ερωτηματολογίου

Φάση	Στάδια
1. Μετάφραση και ανάπτυξη των ερωτηματολογίων μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας	A. Μετάφραση από την αγγλική γλώσσα (των αρχικών ερωτηματολογίων) στην ελληνική γλώσσα
2. Έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας της αρχικής ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων	B. Μετάφραση από την ελληνική γλώσσα (των ερωτηματολογίων που προέκυψαν) ξανά στην αγγλική γλώσσα
3. Ανάπτυξη της τελικής ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων	Γ. Σύγκριση των δύο αγγλικών εκδοχών και ανάπτυξη αρχικής ελληνικής εκδοχής Δ. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου Ε. Έλεγχος γενικευσιμότητας Ζ. Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος Η. Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας, που προέκυψαν από κάθε κλίμακα σε κάθε όργανο μέτρησης Θ. Αλλαγές και ανάπτυξη των τελικών ερωτηματολογίων με βάση τα αποτελέσματα της 1ης και της 2ης φάσης

PLQ.

Η ανάπτυξη της ελληνικής εκδοχής του οργάνου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ακολούθησε τρεις φάσεις, ώστε να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος της *Υπόθεσης 1*. Αυτές οι φάσεις παρουσιάζονται συνοπτικά στον πιο κάτω Πίνακα 5 και στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά.

Το PLQ δε χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο στην παρούσα έρευνα, γιατί αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στις Η.Π.Α.. Έτσι, ήταν αναγκαία η μετάφρασή του από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πιλοτική έρευνα που έγινε με σκοπό τον έλεγχο διαφόρων μορφών εγκυρότητας, γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας έγινε χρησιμοποιώντας δεδομένα από σχολεία της Κύπρου. Το εκπαιδευτικό συγκείμενο της Ελλάδας και της Κύπρου είναι σχεδόν όμοιο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται και στις δύο χώρες είναι τα ελληνικά, επομένως, δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα όσον

αφορά στον έλεγχο του περιεχομένου και στην εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων στην κύρια έρευνα.

Όσον αφορά στη μετάφραση του PLQ στην ελληνική γλώσσα, η οποία πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν αναγκαία, ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφεται στη συνέχεια.

Η ποιότητα των δεδομένων σε ερωτηματολόγια, που προκύπτουν μετά από μετάφραση, βασίζεται στην απόδοση της μετάφρασης από τη μία γλώσσα στην άλλη (DeVellis, 2003; Van de Vijver & Hambleton, 1996). Παρακάτω φαίνονται αναλυτικά οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν με σκοπό τη μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και παράλληλα εξετάζεται ο βαθμός, στον οποίο η ελληνική εκδοχή του PLQ παρείχε έγκυρες μετρήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, λοιπόν, στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας μετάφρασης, έγιναν δύο μεταφράσεις από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική από δύο διαφορετικά άτομα, ένα άτομο με σπουδές στη Αγγλική γλώσσα και ειδίκευση στην μετάφραση, και από ένα ακόμη άτομο που είχε μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στη συνέχεια, τα δύο άτομα με τη βοήθεια ενός τρίτου ατόμου με σπουδές στην Κλασική φιλολογία συζήτησαν και έκαναν σύγκριση των σημείων όπου παρουσιάζονταν διαφορές μεταξύ των δυο μεταφράσεων με σκοπό να προκύψει μια κοινή μετάφραση. Το επόμενο βήμα ήταν να μεταφραστεί η ελληνική εκδοχή του PLQ στην αγγλική, για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της ελληνικής απόδοσης του PLQ σε σχέση με την αγγλική. Έπειτα, αφού έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις, ένα τέταρτο άτομο με σπουδές στην αγγλική φιλολογία μετέφρασε το ερωτηματολόγιο από τα ελληνικά στα αγγλικά, ώστε να γίνει έλεγχος της απόδοσης της μετάφρασης. Έτσι, λοιπόν, αποδόθηκε σωστά το νόημα της μετάφρασης, αφού εντοπίστηκαν οι διαφορές και λάβαμε υπόψη τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αφού έγινε μετάφραση του ερωτηματολογίου, η έρευνα οδηγήθηκε στην επόμενη της φάση, η οποία είχε σχέση με τον έλεγχο των διάφορων μορφών εγκυρότητας. Αρχικά, αυτά τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε ειδικούς (experts) και έπειτα για να εξεταστεί η εγκυρότητα γνωρίσματος έγιναν, αρχικά, οι κατάλληλες αλλαγές ως προς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και διεξήχθη μια μικρή έρευνα (pilot survey). Τα δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν με

σκοπό τον έλεγχο εγκυρότητας γνωρίσματος, και αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της πιλοτικής έρευνας περιελάμβανε 196 εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαλέχτηκαν τυχαία από 19 Παγκύπρια σχολεία το διάστημα από το Φεβρουάριο 2013 έως και το Μάρτιο 2013. Το δείγμα αποτελούσαν 46 (24%) άνδρες και 149 (76%) γυναίκες, από τους οποίους ένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε το φύλο του. Όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία, 122 (62.2%) εκπαιδευτικοί δίδαξαν λιγότερο από 15 χρόνια, ενώ 68 (34.7%) εκπαιδευτικοί δίδαξαν περισσότερο από 16 χρόνια, έξι εκπαιδευτικοί δε δήλωσαν τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τέλος, αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 123 (63%) εκπαιδευτικοί προέρχονταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 73 (37%) προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν, ώστε να πραγματοποιηθούν αυτοί οι έλεγχοι.

3.5.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου (Content Validity) – Αποτελέσματα

Έτσι, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε τέσσερις ειδικούς (experts), τρεις διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένα άτομο με μεταπτυχιακές σπουδές στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Με βάση τα σχόλια και τις σημειώσεις του καθενός έγιναν οι διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο, στο οποίο δεν παρατηρήθηκαν ερωτήσεις που παρουσίαζαν πρόβλημα ως προς το περιεχόμενό τους και σε σχέση με τη βιβλιογραφία.

3.5.2. Έλεγχος γενικευσιμότητας (Generalizability) - Αποτελέσματα

Ο έλεγχος γενικευσιμότητας κρίθηκε απαραίτητος για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου. Το στατιστικό πακέτο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τις αναλύσεις ήταν το SPSS (SPSS, 2004). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το σχολείο και ως εξαρτημένες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι και οι 24 ερωτήσεις παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .000$). Συνοψίζοντας, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα, πως τα αποτελέσματα

της πιλοτικής έρευνας μπορούν να γενικευθούν εκτός από τα σχολεία της Κύπρου, και στα σχολεία της Ελλάδος.

3.5.3. Έλεγχοι Εγκυρότητας Γνωρίσματος (Construct Validity) - Αποτελέσματα

Βασιζόμενοι στο αρχικό μοντέλο του Jantzi και Leithwood (1996) και χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων εξετάστηκαν οι έξι διαστάσεις-παράγοντες ως έξι μονοδιάστατα μοντέλα (παροχή οράματος, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης, θέση υψηλών προσδοκιών), έτσι ώστε να εκτιμηθούν πιο σταθερές παράμετροι (Demetriou, Kyriakides, & Avraamidou, 2003; Raycov, 2009). Στη συνέχεια, δύο μονοδιάστατα μοντέλα (παροχή οράματος (5 ερωτήσεις) και παροχή πνευματικής διέγερσης (3 ερωτήσεις) δεν ταίριαζαν με τα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) και έτσι απομακρύνθηκαν από το γενικό μοντέλο. Ακόμη, δύο ερωτήσεις είχαν πολύ μικρές φορτίσεις (<.40), δηλαδή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ανήκαν στον εκάστοτε παράγοντα. Τέλος, δύο (πρότυπα συμπεριφοράς και θέση υψηλών προσδοκιών) από τα τέσσερα επικρατέστερα μοντέλα-παράγοντες εξηγούνταν-φορτίζονταν από τρεις ερωτήσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να διασαφηνιστεί ότι όταν ένα μοντέλο-παράγοντας φορτίζεται μόνο από τρεις ερωτήσεις, τότε οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom), δηλαδή οι ελεύθερες (τυχαίες) τιμές που υπάρχουν στο μοντέλο μας (Field, 2000), ισούνται με μηδέν, προκύπτοντας όμως λογικά αποτελέσματα.

Οι όροι του πρώτου και δευτέρου βαθμού παραγοντικού μοντέλου κατανοούνται μέσω των ελέγχων εγκυρότητας γνωρίσματος και αξιοπιστίας.

Το υποθετικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου θα στηριχθεί στις παρακάτω υποθέσεις : α) έξι παράγοντες (παροχή οράματος, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης, θέση υψηλών προσδοκιών) εξηγούν 15 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων, β) κάθε παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις με μη μηδενικές τιμές που ανήκουν στην ομάδα, ενώ φορτίζεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις με μηδενικές τιμές, γ) κάθε διάσταση συσχετίζεται με όλες τις

υπόλοιπες διαστάσεις δ) τα μετρήσιμα σφάλματα (measurement errors) δε συσχετίζονται (Byrne, 1998).

Μετρήσιμο σφάλμα. είναι το σφάλμα που προκύπτει από τις απαντήσεις που δίνονται σε οποιοδήποτε ερωτηματολόγιο. Όταν ένα άτομο απαντά «διαφωνώ» σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου όταν η ερώτηση είναι διφορούμενη για αυτόν/ή ή όταν δεν έχει καλά κατανοηθεί λόγω του ότι η ερώτηση δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο των συμμετεχόντων. Τότε το σφάλμα είναι συστηματικό και σχετίζεται με τη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Το συστηματικό σφάλμα είναι σταθερό και επαναλαμβανόμενο όσες φορές και αν επαναληφθεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα, η διάθεση, η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συμμετέχων και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο δημιουργούν το τυχαίο σφάλμα, το οποίο δεν είναι επαναλαμβανόμενο, όμως ακόμα και εάν επαναληφθεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το τυχαίο σφάλμα θα είναι διαφορετικό. Άρα, κάθε ερώτηση-διάσταση (X) του ερωτηματολογίου, εκτός από την αληθινή τιμή της απάντησης (T=True score) δίνει και ένα μετρήσιμο σφάλμα (συστηματικό και τυχαίο) (E=measurement Error), δηλαδή $X = T + E$ (Raycov & Marcoulides, 2011).

Το δευτέρου βαθμού μοντέλο ελέγχει έναν γενικό παράγοντα που συσχετίζεται με τη σειρά του με τους έξι παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου, που προαναφέρθηκε.

Μια αρχική διερεύνηση, λοιπόν, ήταν να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 15 ερωτήσεων, όπως είναι το αρχικό εργαλείο μέτρησης των Jantzi και Leithwood (1996). Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί εάν ένας μόνο παράγοντας που φορτίζεται (βαθμός εξήγησης) από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. ο παράγοντας κοινωνική αποδοχή-social desirability ή social approval) ή εάν ένα δευτέρου βαθμού μοντέλο εξηγεί καλύτερα τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη και εάν το πρώτου βαθμού μοντέλο ταιριάζει στα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί ταυτόχρονα και εάν αυτό το μοντέλο αποτελεί αυτοτελώς ένα παράγοντα (Cabrera-Nguyen, 2010; Kline, 2005).

3.5.4. Αξιοπιστία - Αποτελέσματα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α και ο συντελεστής RHO ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι συντελεστές με τιμές $\alpha = .94$ και $RHO = .96$. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από .82 έως .89 και ο RHO κυμαινόταν από .83 έως .89 (Πίνακας 6).

<u>Αξιοπιστία</u>	<u>Cronbach's α</u>	<u>RHO</u>
Ολόκληρη η κλίμακα	.94	.96
F1: Πρότυπα συμπεριφοράς	.89	.89
F2: Ενίσχυση αφοσίωσης	.87	.89
F3: Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	.86	.87
F4: Θέση υψηλών προσδοκιών	.82	.83

Πίνακας 6: Εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας για όλη την κλίμακα και για κάθε διάσταση ξεχωριστά

3.5.5. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου -Αποτελέσματα

Πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 1)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών) έδειξαν, ότι:

αν και Chi-square (χ^2) test(84)= 209.56, $p < .000$, ήταν στατιστικά σημαντικό,

ο λόγος $209.56 / 84 \approx 2.49$ και οι δείκτες α) RMSEA = .08, β) CFI = .94, και γ) το 90% C.I. του RMSEA [.07, .1] δίνουν μέτρια αποτελέσματα.

Όμως, οι υψηλές συσχετίσεις (Πίνακας 7) μεταξύ των διαστάσεων δείχνουν, ότι η διερεύνηση ενός κύριου παράγοντα που εξηγείται από όλες τις ερωτήσεις, είναι απαραίτητη.

Οι δείκτες καταλληλότητας ενός κύριου παράγοντα (μοντέλο 2) ήταν:

Chi-square (χ^2) test(90)= 39.08, $p < .000$, $RMSEA = .131$, $CFI = .86$, 90% C.I. του $RMSEA$ [.11, .14]. Οι δείκτες όμως δεν προτείνουν ένα καλύτερο μοντέλο από ό,τι το πρώτου βαθμού μοντέλο.

<u>Παράγοντες</u>	<u>Συσχετίσεις</u>
F1↔F2	.94
F1↔F3	.83
F1↔F4	.76
F2↔F3	.84
F2↔F4	.77
F3↔F4	.61

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 4 παραγόντων μοντέλο

Δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας ενός δεύτερου βαθμού παραγοντικού μοντέλου ήταν:

Chi-square (χ^2) test(75) = 212.51, $p < .000$, ο λόγος $212.51/75 \approx 2.83$, $RMSEA = .08$, $CFI = .94$, 90% C.I. του $RMSEA$ [.07- .10].

Οι τυποποιημένοι συντελεστές μεταξύ του πρώτου βαθμού παραγόντων και του δευτέρου κυμαίνονταν από .78 έως .98 (Πίνακας 8). Συγκρίνοντάς το με το πρώτο βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων, το δεύτερου βαθμού μοντέλο δεν φαίνεται να είναι ένα καλύτερο μοντέλο.

<u>Παράγοντες δευτέρου βαθμού μοντέλου</u>	<u>φορτίσεις</u>
Μετασχηματιστική ηγεσία εξηγείται από	
Πρότυπα συμπεριφοράς	.97
Ενίσχυση αφοσίωσης	.98
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	.85
Θέση υψηλών προσδοκιών	.78

Πίνακας 8: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

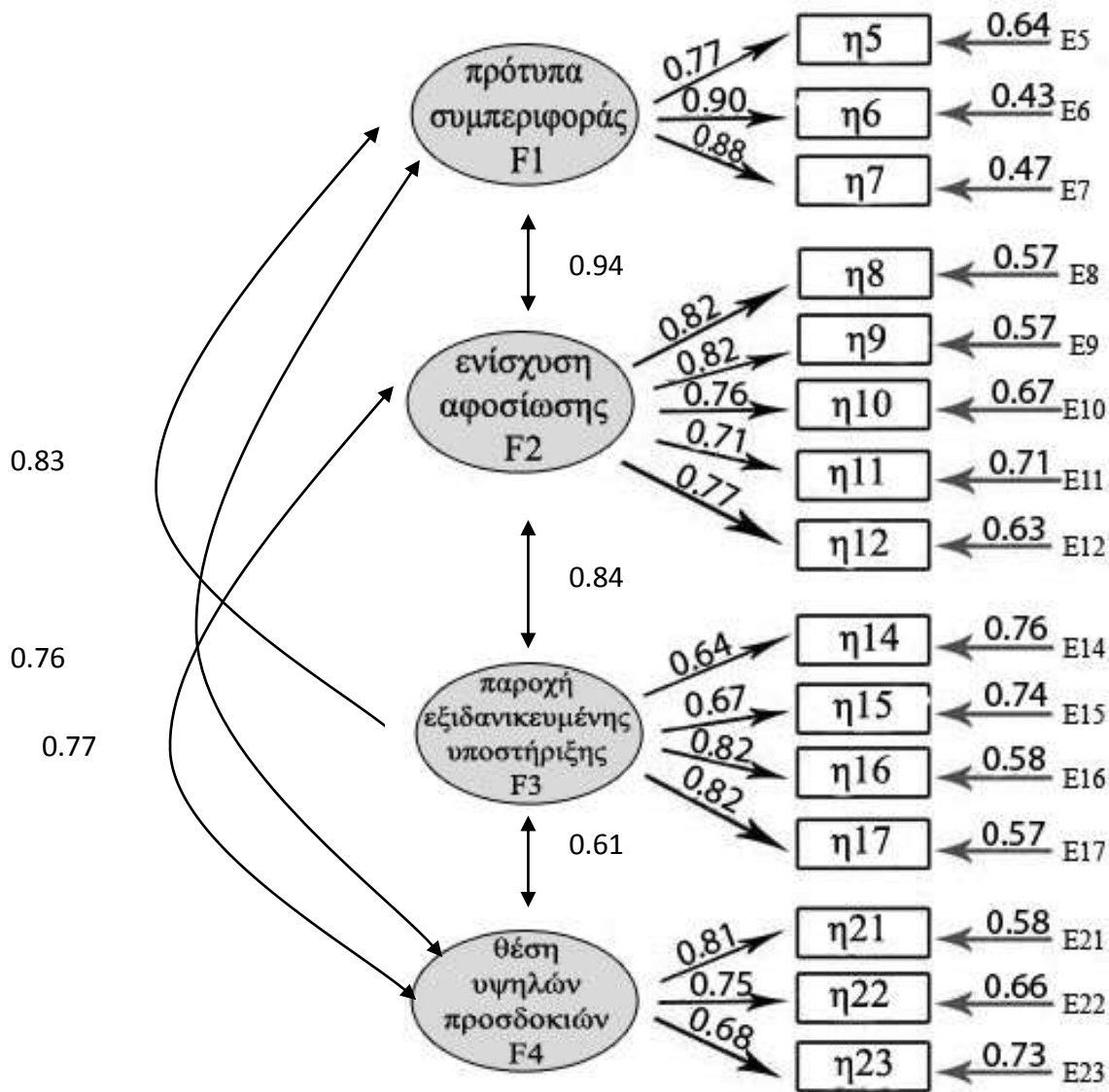
Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τρία μοντέλα (Πίνακας 9), εκτιμήθηκε ένα πρώτου βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων, που εκφράζει την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο με τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι φορτίζονταν από 15 ερωτήσεις της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου. Οι τέσσερις παράγοντες που φορτίζονται από τις 15 ερωτήσεις είναι πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών. Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στο διάγραμμα 2. Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ.

Αποτελέσματα SEM ανάλυσης

PLQ

Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	P	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA
Μοντέλο 1	209.56	84	2.49	.000	.940	.088	.073-.102
Μοντέλο 2	39.08	90	4.33	.000	.857	.131	.117-.144
Μοντέλο 3	212.51	75	2.83	.000	.939	.088	.073-.102

Πίνακας 9: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα



Διάγραμμα 2: Τυποποιημένες φορτίσεις

Σημείωση : τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=196)

3.6. Η Διαδικασία Ανάπτυξης του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory-(TSI))

3.6.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου (Content Validity)

Εφόσον η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίστηκε, το επόμενο βήμα είναι να γίνει έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου (Churchill, 1979; DeVellis, 2003). Η αρχική ιδέα ήταν να σχεδιαστεί ένας γενικός πίνακας καταγραφής, που να περιέχει ένα μεγάλο αριθμό στοιχείων σχετικών με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά συλλέχθηκαν κατόπιν συνεντεύξεων από 12 εκπαιδευτικούς (6 προερχόμενοι από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 6 προερχόμενοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι ερωτήσεις στις συνεντεύξεις (Πίνακας 10) ήταν σχετικές με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο αρχικός πίνακας συμπληρώθηκε και από στοιχεία, τα οποία δεν ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, αλλά έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία.

Εκπαιδευτικοί

- 1.** Τι είναι αυτό που σας αρέσει στη δουλειά σας;
- 2.** Ποια είναι η γνώμη σας για τις εργασιακές συνθήκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;
- 3.** Είστε ικανοποιημένοι από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;
- 4.** Πώς είναι οι σχέσεις σας με τον διευθυντή του σχολείου, με τους συναδέλφους, με τους μαθητές και με τους γονείς των μαθητών;
- 5.** Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σχετικό με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή κάτι το οποίο σας ικανοποιεί στο σχολείο σας, αλλά δεν έχει ειπωθεί ως αυτή τη στιγμή;

Πίνακας 10: Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Συνεχίζοντας, όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία θεωρήθηκαν ασήμαντα δε συμπεριλήφθηκαν στον τελικό πίνακα καταγραφής (AERA et al, 1985; DeVellis, 2003). Συγκεκριμένα, δε συμπεριλήφθηκαν στοιχεία, που θεωρήθηκαν μη ξεκάθαρα, με μεγάλες εκφράσεις, και στοιχεία που δίνουν διπλό νόημα ή το νόημα είναι αρνητικής σημασίας (DeVellis, 2003). Έτσι, λοιπόν, 125 στοιχεία συλλέχθηκαν τα οποία περιέγραφαν το νόημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια για να μεγιστοποιήσουμε τον έλεγχο εγκυρότητας περιεχομένου ο πίνακας καταγραφής δόθηκε σε 6 ειδικούς (experts). Οι τρεις από τους ειδικούς είχαν μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με το αντικείμενο και οι υπόλοιποι τρεις ήταν εκπαιδευτικοί, οι δύο προερχόμενοι από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένας από την πρωτοβάθμια. Οι ειδικοί δεν συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα. Οι οδηγίες που δόθηκαν στους ειδικούς φαίνονται στο πίνακα 11. Στη συνέχεια, οι προτάσεις που προέκυψαν μειώθηκαν στις 80 και κατανεμήθηκαν σε 8 διαστάσεις; Διευθυντής, συνάδελφοι, μισθός, συνθήκες εργασίας, φύση εργασίας, μαθητές, ανέλιξη και αξιολόγηση.

Ειδικοί

A) Σαφήνεια: είναι το περιεχόμενο και το νόημα των προτάσεων ξεκάθαρο; Προτείνετε εναλλακτικές λέξεις

Ενυαισθησίες: σημειώστε οποιαδήποτε πρόταση ή λέξη η οποία αγγίζει προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών.

Κοινωνικά επιθυμητό: υπάρχουν προτάσεις ή λέξεις οι οποίες να μην είναι κοινωνικά αποδεκτές;

B) Σημειώστε το βαθμό τον οποίο οι προτάσεις ταιριάζουν με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Γ) Ταξινομείστε τις προτάσεις σε καθένα από τα επόμενα: συνθήκες εργασίας, συνθήκες περιβάλλοντος, ακαδημαϊκή ελευθερία, φύση της εργασίας, αξιολόγηση, συνεργασία (διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, γονείς των μαθητών), μισθός, προδιάθεση, επαγγελματική εξέλιξη, πρόγραμμα σπουδών, και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Πίνακας 11: Οδηγίες για τους ειδικούς

Αφού έγινε κατανοητή η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και προέκυψε ο τελικός πίνακας καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε μια πιλοτική έρευνα (pilot survey). Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό τον έλεγχο εγκυρότητας γνωρίσματος και αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της πιλοτικής έρευνας περιλάμβανε 429 εκπαιδευτικούς από 28 σχολεία προερχόμενα από τη Βόρεια, Νότια και Στερεά Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα Απρίλιος 2012 έως Ιούνιος 2012. Για τη συλλογή των δεδομένων για την πιλοτική έρευνα δεν υπήρξε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Οι συμμετέχοντες διακρίνονταν σε 117 (27.3%) άνδρες και 310 (72.2%) γυναίκες, 2 (.5%) από τους 429 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν το φύλο τους. Ο μέσος όρος ηλικίας των ανδρών ήταν 42 χρονών και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών, ενώ των γυναικών 38 και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών. Από τους συμμετέχοντες μόνο 83 (20%) είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 231 (54.7%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει κατά περισσότερο από 11 χρόνια, ενώ 191 (45.2%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει λιγότερο από 10 χρόνια, 7 (0.1%) συμμετέχοντες δεν είχαν δηλώσει τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 83 (19.3%) εκπαιδευτικοί εργάζονται στο δημοτικό και 340 (8.7%) στο γυμνάσιο και λύκειο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν, ώστε να πραγματοποιηθούν αυτοί οι έλεγχοι.

3.6.2. Έλεγχοι Εγκυρότητας Γνωρίσματος (construct validity)

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis)

Εφόσον, λοιπόν, έγινε ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου, το επόμενο βήμα ήταν η πιλοτική έρευνα, δηλαδή οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Το εργαλείο μέτρησης αποτελούνταν από 80 προτάσεις ταξινομημένες στις 8 προαναφερθείσες διαστάσεις-

λανθάνουσες μεταβλητές (latent variables), ήταν γραμμένο στα ελληνικά, ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωσή του και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (1 = συμφωνώ απόλυτα έως 5 = διαφωνώ απόλυτα). Το στατιστικό πακέτο SPSS (PASW) (SPSS, 2004) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Τα αρχικά αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης έδωσαν 7 αποδεκτές διαστάσεις: διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, φύση εργασίας, μισθός και αξιολόγηση που φόρτιζαν από 49 ερωτήσεις με $KMO=.939$ και τιμή Bartlett's value=.000 και εξηγούν 65% της συνολικής διακύμανσης. Βασιζόμενοι στα παραπάνω αποτελέσματα και χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξίσωσης για μονοδιάστατα μοντέλα προέκυψαν 5 αποδεκτές διαστάσεις που εξηγούν 72% της συνολικής διακύμανσης, ο δείκτης $KMO = .895$ και η τιμή Bartlett = .00. Αρκετές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έπρεπε να απομακρυνθούν από την ανάλυση.

Αρχικά, λανθάνουσες μεταβλητές, όπως αξιολόγηση και επαγγελματική ανέλιξη, αφαιρέθηκαν από το τελικό μοντέλο. Αρκετές ερωτήσεις φόρτιζαν παραπάνω από ένα παράγοντα, ενώ άλλοι παράγοντες φορτίζονταν από ερωτήσεις με τιμές μικρότερες από .60 (π.χ. «Δέχομαι καλή αξιολόγηση από τους μαθητές μου», «Οι γονείς των μαθητών μου αξιολογούν τη δουλειά μου», «Αποδέχομαι την αξιολόγηση των συναδέλφων»). Μια πιθανή εξήγηση για τις απαντήσεις θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι έννοιες, αξιολόγηση και επαγγελματική ανέλιξη, είναι στενά συνδεδεμένη με τις εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις και έτσι είναι δύσκολο να αποδειχθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις προσδοκίες τους, στην αξιολόγηση και στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Fraser, Draper & Taylor, 1998). Άλλες ερωτήσεις απομακρύνθηκαν διότι εξηγούσαν περισσότερους από ένα παράγοντες, άλλες διότι δεν εξηγούσαν κανένα παράγοντα (τιμές φορτίσεων < .50) και άλλες διότι ανήκαν σε ένα παράγοντα με μόνο δύο ερωτήσεις (π.χ. «Οι εργασιακές συνθήκες είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ», «Το σχολείο μου ενδιαφέρεται για το προσωπικό του», «Όταν διδάσκω ο χρόνος περνά ευχάριστα», «Όταν διδάσκω ο χρόνος περνά εύκολα», «Η δουλειά μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα», «Στην τάξη μου επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης», «Είμαι υπεύθυνος για την τάξη μου»). Οι χαμηλές φορτίσεις δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν τον παράγοντα που κρυβόταν πίσω από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Επιπρόσθετα, αρκετές από τις ερωτήσεις που φόρτιζαν τον παράγοντα διευθυντής είχαν παρόμοια σημασία (π.χ. «Ο διευθυντής μου στηρίζει τις προσπάθειές μου», έχει παρόμοιο νόημα με την ερώτηση «Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους το ίδιο», «Ο διευθυντής μου είναι ανοιχτός στο να ακούει τις προτάσεις μας» έχει παρόμοιο νόημα με την ερώτηση «Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον διευθυντή μου»). Η πρόταση, «Η διοίκηση του σχολείου μου έχει παραδειγματική συμπεριφορά», περιέχει την λέξη «διοίκηση». Η λέξη «διοίκηση» για μερικά σχολεία έχει την έννοια μόνο του διευθυντή, ενώ για άλλα είναι κάτι περισσότερο. Όσον αφορά στον παράγοντα μαθητές μόνο μια ερώτηση χρειάστηκε να απομακρυνθεί αφού η τιμή που εξηγούσε τον παράγοντα μαθητές ήταν πολύ μικρή. Επιπλέον, κάποιες από τις ερωτήσεις απομακρύνθηκαν διότι σχετίζονταν με προσωπικά θέματα των συναδέλφων (π.χ. «Οι συνάδελφοί μου εργάζονται σκληρά», «Οι συνάδελφοί μου ξέρουν πως να κάνουν τη δουλειά τους»).

Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση-ΕΠΑ (Confirmatory Factor Analysis-CFA)

Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων εξετάστηκαν αρχικά, οι πέντε λανθάνουσες μεταβλητές ως πέντε μονοδιάστατα μοντέλα (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες), έτσι ώστε να εκτιμηθούν πιο σταθερές παράμετροι (Demetriou, Kyriakides, & Avraamidou, 2003; Raycov, 2009).

Αν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πέντε μονοδιάστατων μοντέλων έδωσαν στατιστικά σημαντική τιμή Chi-square (χ^2 test ($p > .000$)), οι τιμές του δείκτη RMSEA κυμαίνεται μεταξύ 0 και .079 και του δείκτη CFI κυμαίνεται από .989 έως 1 (πίνακας 12). Τέλος, δύο (μαθητές και εργασιακές συνθήκες) από τα πέντε επικρατέστερα μοντέλα-παράγοντες εξηγούσαν-φόρτιζαν τρεις ερωτήσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να διασαφηνιστεί ότι όταν ένα μοντέλο-παράγοντας φορτίζεται από τρεις ερωτήσεις, τότε οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom), δηλαδή οι ελεύθερες (τυχαίες) τιμές, που υπάρχουν στο μοντέλο μας, (Field, 2000), ισούνται με μηδέν, προκύπτοντας όμως λογικά αποτελέσματα.

Αποτελέσματα SEM ανάλυσης

Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	P	CFI	RMSEA
Διευθυντής	1.618	5	.32	.89	1	.000
Συνάδελφοι	9.495	5	1.89	.09	.996	.046
Φύση εργασίας	7.401	2	3.70	.25	.989	.79
Μαθητές	-	0	-	-	-	-
Συνθήκες εργασίας	-	0	-	-	-	-

Πίνακας 12: Αποτελέσματα SEM ανάλυσης μονοδιάστατων μοντέλων

Οι όροι του πρώτου και δευτέρου βαθμού παραγοντικού μοντέλου κατανοούνται μέσω των ελέγχων εγκυρότητας γνωρίσματος και αξιοπιστίας.

Το υποθετικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου θα στηριχθεί στις παρακάτω υποθέσεις : α) πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) εξηγούν 20 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων, β) κάθε παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις με μη μηδενικές τιμές που ανήκουν στην ομάδα, ενώ φορτίζεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις με μηδενικές τιμές, γ) κάθε διάσταση συσχετίζεται με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις δ) τα μετρήσιμα σφάλματα (measurement errors) δε συσχετίζονται (Byrne, 1998).

Το δευτέρου βαθμού μοντέλο ελέγχει έναν γενικό παράγοντα που συσχετίζεται με τη σειρά του με τους πέντε παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου, που προαναφέρθηκε.

Μια αρχική διερεύνηση, λοιπόν, ήταν να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 20 ερωτήσεων, όπως προέκυψε από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και από την ανάλυση των πέντε μονοδιάστατων μοντέλων. Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί εάν ένας μόνο παράγοντας που φορτίζεται (βαθμός εξήγησης) από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. ο παράγοντας κοινωνική αποδοχή-social desirability ή social approval) ή εάν ένα δευτέρου βαθμού μοντέλο εξηγεί καλύτερα τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη και εάν το πρώτου βαθμού μοντέλο

ταιριάζει στα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί ταυτόχρονα και εάν αυτό το μοντέλο αποτελεί αυτοτελώς ένα παράγοντα (Cabrera-Nguyen, 2010; Kline, 2005).

3.6.3. Αξιοπιστίας (reliability)-Αποτελέσματα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α και ο συντελεστής RHO ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι δύο συντελεστές με τιμές $\alpha = .90$ και $RHO = .95$. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από $.79$ έως $.93$ και ο RHO κυμαινόταν από $.80$ έως $.93$ (Πίνακας 13).

<u>Αξιοπιστία</u>	Cronbach's α	RHO
Συνολική κλίμακα	.90	.95
Διευθυντής	.93	.93
Συνάδελφοι	.87	.87
Φύση εργασίας	.79	.80
Μαθητές	.81	.82
Συνθήκες εργασίας	.86	.86

Πίνακας 13: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

3.6.4. Έλεγχος Εγκυρότητας Γνωρίσματος (construct validity)

Πρώτου-βαθμού παραγοντικό μοντέλου (First order factor model) (μοντέλο 1)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο πέντε παραγόντων (μοντέλο 1) (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) έδειξαν, ότι:

αν και Chi-square (χ^2) test(160)= 262.49, $p < .000$, ήταν στατιστικά σημαντικό,

ο λόγος $262.49 / 160 \approx 1.64$ και οι δείκτες α) RMSEA = .039, β) CFI = .978, και γ) το 90% C.I. του RMSEA [.03, .47] δείχνει μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων φαίνονται στον πίνακα 14.

Ακόμη και αν ενός πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο φαίνεται να είναι αποδεκτό, είναι αναγκαίο να εξεταστεί εάν ένας μόνο κύριος παράγοντας είναι συγκρίσιμος με το πρώτου βαθμού μοντέλο (Cabregra-Nguyen, 2010; Kline, 2005). Οι δείκτες μέτρησης του μοντέλου με ένα μόνο κύριο παράγοντα (μοντέλο 2):

Chi-square (χ^2) test(170)= 2434.320, $p < .000$, $2434.320/170 \approx 14.3$, RMSEA = .176, CFI = .519, 90% C.I. of RMSEA [.170, .182] δίνουν ένα μη ικανοποιητικό μοντέλο.

<u>Παράγοντες</u>	<u>Συσχετίσεις</u>
F1↔F2	.40
F1↔F3	.37
F1↔F4	.26
F1↔F5	.50
F2↔F3	.52
F2↔F4	.39
F2↔F5	.34
F3↔F4	.15
F3↔F5	.28
F4↔F5	.24

Πίνακας 14: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 5 παραγόντων μοντέλο

Δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας για ένα δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο ήταν:

Chi-square (χ^2) test(165) = 312.78, $p < .000$, $312.78/165 \approx 1.90$, RMSEA = .046, CFI = .969, 90% C.I. of RMSEA [.039- .053],

Αν και οι δείκτες μέτρησης δείχνουν ένα αποδεκτό μοντέλο, οι τυποποιημένες τιμές των συντελεστών που συνδέουν τις πρώτου-βαθμού διαστάσεις με το δεύτερου βαθμού παράγοντα κυμαίνονται από .51 έως .72 με τρεις από αυτές να είναι κάτω από .60 (Πίνακας 15). Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιγραφεί από ένα δεύτερου-βαθμού μοντέλο.

<u>Παράγοντες Δεύτερου βαθμού μοντέλο</u>	<u>Φορτίσεις</u>
Επαγγελματική ικανοποίηση εξηγείται από	
Διευθυντή	.58
Συνάδελφοι	.70
Φύση εργασίας	.72
Μαθητές	.59
Συνθήκες εργασίας	.51

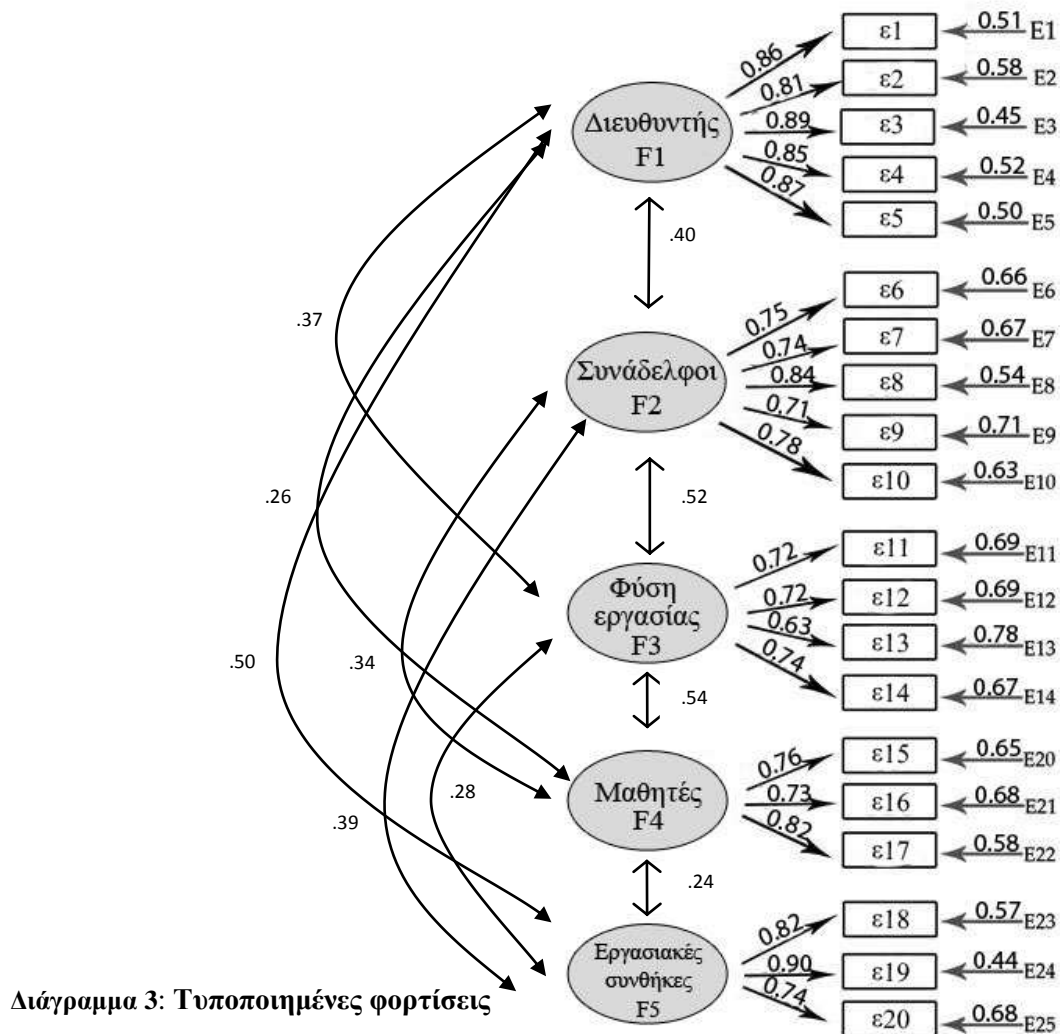
Πίνακας 15: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τρία μοντέλα (Πίνακας 16), εκτιμήθηκε ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο που εκφράζει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης με πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες), οι οποίοι φορτίζονται από 20 μετρήσιμες μεταβλητές-ερωτήσεις.

Αποτελέσματα SEM ανάλυσης							
TSI							
Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	P	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA
Μοντέλο 1	262.49	160	1.64	.000	.978	.039	.03-.047
Μοντέλο 2	2434.32	170	14.3	.000	.519	.176	.170-.182
Μοντέλο 3	312.78	165	1.90	.000	.969	.046	.039-.053

Πίνακας 16: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα

Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στο διάγραμμα 3. Όλοι οι εκτιμώμενοι παράμετροι ήταν στατιστικά σημαντικοί ($p < .001$), οι τυποποιημένες φορτίσεις των ερωτήσεων κυμαίνονται από .63 έως .90 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων κυμαίνονται από .24 έως .53 και είναι στατιστικά σημαντικές (διάγραμμα 3). Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ.



Σημείωση : τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=429)

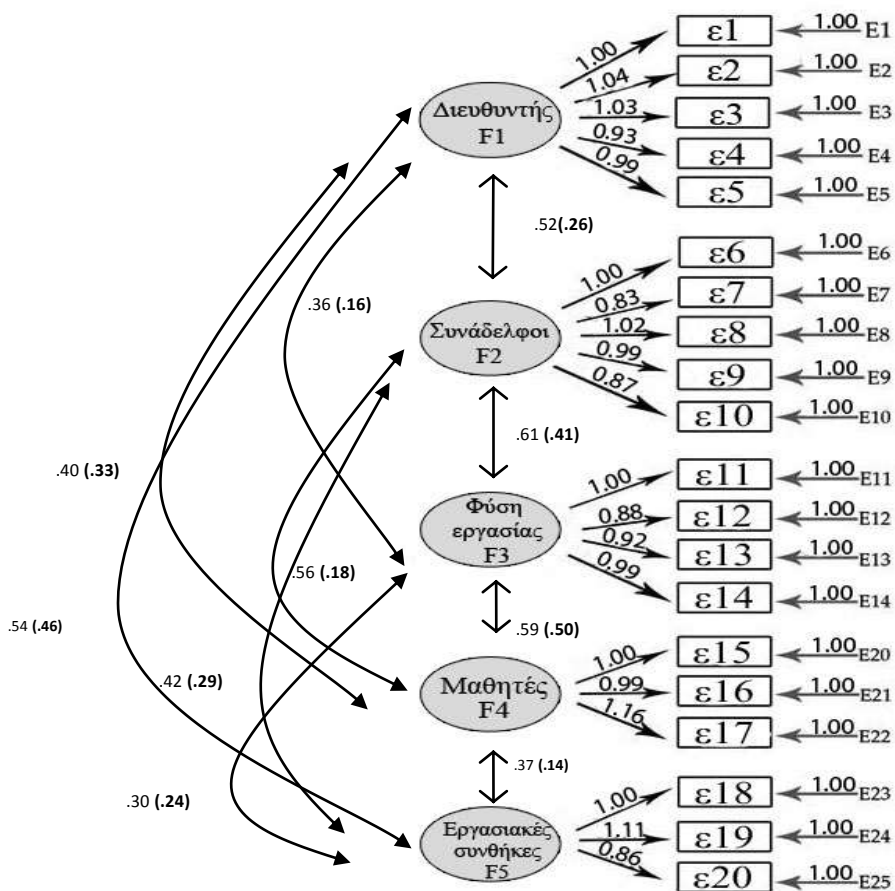
Πολλαπλές-ομάδες (multiple-group)

Τα αποτελέσματα μιας πολλαπλών-ομάδων ανάλυσης, χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων, θα επιβεβαιώσει τη δομή του πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο. Δύο διαφορετικά τυχαία δείγματα ($n_A=215$, $n_B=214$) από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί εάν η δομή και οι φορτίσεις των δύο μοντέλων που θα προκύψουν είναι ίδιες (Byrne, 2006). Το υποθετικό πέντε διαστάσεων μοντέλο θα ακολουθηθεί και στα δύο δείγματα. Τέλος, εξισώσαμε τις φορτίσεις των ερωτήσεων μεταξύ των δύο δειγμάτων.

Έτσι, αν και:

Chi-square (χ^2) test(335)= 556.16, $p < .000$, έδωσε στατιστικά σημαντικές τιμές, οι τιμές του λόγου $556.16/335 \approx 1.66$, ο δείκτης RMSEA = .039, CFI = .954, και το 90% διάστημα εμπιστοσύνης του RMSEA [.033, .045] δίνουν ένα αποδεκτό μοντέλο.

Οι τιμές των εκτιμώμενων τυποποιημένων παραμέτρων είναι αρκετά μεγάλες και κυμαίνονται από .73 έως .89 για την πρώτη ομάδα και από .68 έως .94 για τη δεύτερη ομάδα. Η δομή του πρώτου βαθμού μοντέλου με πέντε διαστάσεις είναι αποδεκτή και στις δύο ομάδες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μη τυποποιημένες εκτιμώμενες παράμετροι του πρώτου βαθμού μοντέλου των πέντε διαστάσεων βρέθηκε ότι είναι ίδιες και έτσι η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των δύο μοντέλων είναι εφικτή (Διάγραμμα 4). Γενικότερα, τα αποτελέσματα τις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης παρέχουν αποδείξεις για παραγοντική εγκυρότητα.



Διάγραμμα 4: Μη τυποποιημένες φορτίσεις χρησιμοποιώντας την πολλαπλής-ομάδες ανάλυση (multiple group analysis) για δύο δείγματα.

Σημείωση : τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=429)

Τα αποτελέσματα που έδωσαν ένα πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο επιβεβαίωσαν τη θεωρία πάνω στην οποία χτίστηκε η κλίμακα καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης για ένα πολυδιάστατο θεωρητικό μοντέλο.

3.7. Η Διαδικασία Ελέγχου Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES)

Η ελληνική έκδοση του TSES εγκυροποιήθηκε και έδωσε αξιόπιστα αποτελέσματα από τους Tsigilis, Koustelios, και Grammatikopoulos (2010). Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση του TSES η οποία περιελάμβανε 12 ερωτήσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες. Απαραίτητη ήταν στην παρούσα έρευνα να γίνει επιβεβαιωτική ανάλυση των δεδομένων, ώστε να εγκυροποιηθεί η δομή του ερωτηματολογίου με τη χρήση των δεδομένων και κατόπιν να προκύψουν έγκυρα αποτελέσματα. Η ανάλυση παραγόντων για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος του TSES έδειξε την ύπαρξη τριών κύριων παραγόντων.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας περιλάμβανε 77 σχολεία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος ήταν 640 από την περιφέρεια της Θεσσαλίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε την περίοδο Απρίλιο 2013 έως τον Ιούνιο 2013 (βλέπε 3.1. Δείγμα).

Βασιζόμενοι στο αρχικό μοντέλο των Tsigilis, Koustelios, και Grammatikopoulos (2010) και χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων εξετάστηκαν οι τρεις διαστάσεις-παράγοντες ως τρία μονοδιάστατα μοντέλα (αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος), έτσι ώστε να εκτιμηθούν πιο σταθερές παράμετροι (Demetriou, Kyriakides, & Anraamidou, 2003; Raycov, 2009). Μία ερώτηση είχε πολύ μικρές φορτίσεις (<.40), δηλαδή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ανήκουν στον εκάστοτε παράγοντα (αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας). Έτσι, ο παράγοντας αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας εξηγούσαν-φορτίζονταν από τρεις ερωτήσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να διασαφηνιστεί ότι όταν ένα μοντέλο-παράγοντας φορτίζεται από τρεις ερωτήσεις, τότε οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom), δηλαδή οι ελεύθερες (τυχαίες) τιμές που υπάρχουν στο μοντέλο μας (Field, 2000), ισούνται με μηδέν, προκύπτοντας όμως λογικά αποτελέσματα. τότε οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom), δηλαδή οι ελεύθερες (τυχαίες) τιμές που υπάρχουν στο μοντέλο μας (Field, 2000), ισούνται με μηδέν, προκύπτοντας όμως λογικά αποτελέσματα.

Οι όροι του πρώτου και δευτέρου βαθμού παραγοντικού μοντέλου κατανοούνται μέσω των ελέγχων εγκυρότητας γνωρίσματος και αξιοπιστίας.

Το υποθετικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου θα στηριχθεί στις παρακάτω υποθέσεις : α) τρεις παράγοντες (αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος) εξηγούν 11 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων, β) κάθε παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις με μη μηδενικές τιμές που ανήκουν στην ομάδα, ενώ φορτίζεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις με μηδενικές τιμές, γ) κάθε διάσταση συσχετίζεται με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις δ) τα μετρήσιμα σφάλματα (measurement errors) δε συσχετίζονται (Byrne, 1998).

Το δεύτερου βαθμού μοντέλο ελέγχει έναν γενικό παράγοντα που συσχετίζεται με τη σειρά του με τους τρεις παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου, που προαναφέρθηκε.

Μια αρχική διερεύνηση, λοιπόν, ήταν να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 11 ερωτήσεων, όπως είναι το αρχικό μεταφρασμένο στα ελληνικά εργαλείο μέτρησης των Tsigilis, Koustelios, και Grammatikopoulos (2010). Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί εάν ένας μόνο παράγοντας που φορτίζεται (βαθμός εξήγησης) από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. ο παράγοντας κοινωνική αποδοχή-social desirability ή social approval) ή εάν ένα δευτέρου βαθμού μοντέλο εξηγεί καλύτερα τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη και εάν το πρώτου βαθμού μοντέλο ταιριάζει στα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί ταυτόχρονα και εάν αυτό το μοντέλο αποτελεί αυτοτελώς ένα παράγοντα (Cabrera-Nguyen, 2010; Kline, 2005).

3.7.1. Αξιοπιστία – Αποτελέσματα

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α και ο συντελεστής RHO ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για ολόκληρη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι συντελεστές με τιμές $\alpha = .90$ και $RHO = .91$. Οι τιμές

του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από .78 έως .81 και ο RHO κυμαινόταν από .78 έως .81 (Πίνακας 17).

<u>Αξιοπιστία</u>		Cronbach's α	RHO
	Συνολική κλίμακα	.90	.91
	Αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών	.77	.78
	Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας	.78	.78
	Αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος	.81	.81

Πίνακας 17: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)

3.7.2. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου - Αποτελέσματα

Πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 1)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο τριών παραγόντων (μοντέλο 1) (αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος) έδειξαν, ότι:

Chi-square (χ^2) test(41)= 105.815, $p < .000$, ήταν στατιστικά σημαντικό ,

$RMSEA = .05$, $CFI = .98$, και το 90% C.I. του $RMSEA$ [.04, .06] δείχνει μια αρκετά καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Όμως, οι υψηλές συσχετίσεις (Πίνακας 18) μεταξύ των παραγόντων δείχνουν, ότι η διερεύνηση ενός κύριου παράγοντα που εξηγείται από όλες τις ερωτήσεις, είναι απαραίτητη.

Οι δείκτες καταλληλότητας ενός κύριου παράγοντα (μοντέλο 2) ήταν:

Chi-square (χ^2) test(44)= 208.92, $p < .000$, $RMSEA = .77$, $CFI = .95$, 90% C.I. του $RMSEA$ [.07, .09]. Οι δείκτες όμως δεν προτείνουν ένα καλύτερο μοντέλο από ότι το πρώτου βαθμού μοντέλο.

<u>Παράγοντες</u>	<u>Συσχετίσεις</u>
F1↔F2	.92
F1↔F3	.88
F2↔F3	.82

Πίνακας 18: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 3 παραγόντων TSES μοντέλο

Δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας ήταν:

Chi-square (χ^2) test(40) = 105.82, $p < .000$, $RMSEA = .05$, $CFI = .98$, 90 % C.I. του $RMSEA$ [.04- .06].

Οι τυποποιημένοι συντελεστές μεταξύ του πρώτου βαθμού παραγόντων και του δεύτερου κυμαίνονταν από .99, .92, και .88 (Πίνακας 19). Συγκρίνοντάς το με το πρώτο βαθμού μοντέλο τριών παραγόντων, το δεύτερου βαθμού μοντέλο δεν φαίνεται να είναι ένα καλύτερο μοντέλο.

<u>Παράγοντες Δεύτερου βαθμού μοντέλο</u>	<u>Φορτίσεις</u>
Αυτό-αποτελεσματικότητα εξηγείται από αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών	.99
αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας	.92
αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος	.88

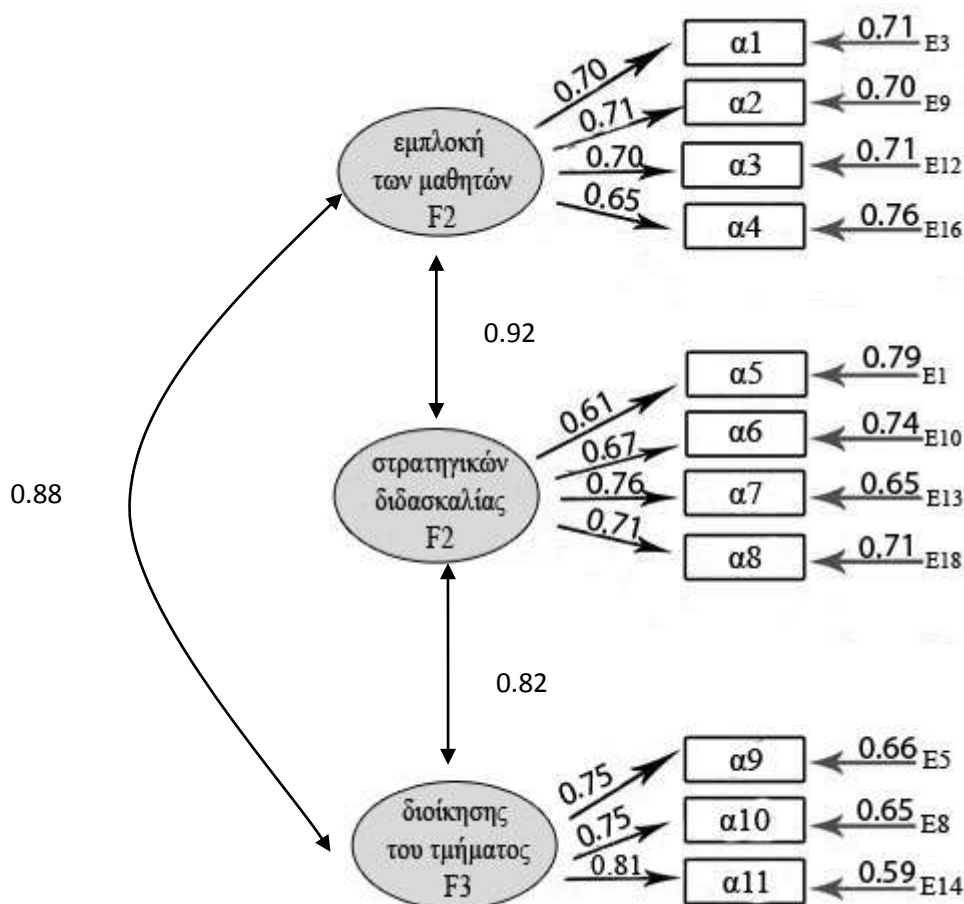
Πίνακας 19: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

Συμπερασματικά. χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τρία μοντέλα (Πίνακας 20), εκτιμήθηκε ένα πολυδιάστατο πρώτου

βαθμού παραγοντικό μοντέλο που εκφράζει την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας με τρεις παράγοντες (αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος), οι οποίοι φορτίζονται από 11 μετρήσιμες μεταβλητέ-ερωτήσεις. Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 5. Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ.

Αποτελέσματα SEM ανάλυσης								
TSES								
Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	p	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA	
Μοντέλο 1	105.815	41	2.58	.000	.979	.050	.038-.061	
Μοντέλο 2	208.920	44	4.74	.000	.946	.077	.066-.087	
Μοντέλο 3	105.815	40	2.64	.000	.978	.051	.039-.062	

Πίνακας 20: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα



Διάγραμμα 5: Τυποποιημένες φορτίσεις

Σημείωση: Τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=640)

Μετά τους ελέγχους εγκυρότητας περιεχομένου και γνωρίσματος και τους ελέγχους γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας το PLQ πήρε την τελική του μορφή στην ελληνική γλώσσα, το ερωτηματολόγιο καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πήρε την τελική του μορφή ακολουθώντας όλες τις διαδικασίες ανάπτυξής του, και τέλος το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πήρε την τελική του μορφή ελέγχοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του νέου δείγματος. Πιο κάτω παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτών των ερωτηματολογίων:

3.8. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή-Principal leadership Questionnaire-PLQ

Οι δηλώσεις που προέκυψαν στην ελληνική έκδοση του PLQ είναι 15 και φορτίζουν τέσσερις παράγοντες. Πιο αναλυτικά, προέκυψε ότι ο παράγοντας πρότυπο συμπεριφοράς αναφέρεται στο βαθμό που ο διευθυντής του σχολείου είναι πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό»). Για το δεύτερο παράγοντα προέκυψε ότι ο παράγοντας ενισχύει την αφοσίωση. Σύμφωνα με αυτόν τον παράγοντα ο διευθυντής προσπαθεί να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με σκοπό την επίλυση των κοινών στόχων (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντρια επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει προτεραιότητες»). Ο τρίτος παράγοντας που προέκυψε είναι ο παράγοντας παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και σύμφωνα με τον οποίο ο διευθυντής δείχνει σεβασμό στους εργαζομένους του σχολείου και δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τα προσωπικά αισθήματα και ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες»). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας ο οποίος προέκυψε είναι ο παράγοντας θέση υψηλών προσδοκιών, σύμφωνα με τον οποίο ο διευθυντής εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου, έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και, φυσικά, δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στην εργασία (π.χ. «Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, για να κάνουν το καλύτερο που μπορούν»). Έτσι, λοιπόν, η ελληνική έκδοση του PLQ αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις εκ των οποίων οι τρεις μετρούν τα

πρότυπα συμπεριφοράς, πέντε από τις 15 μετρούν την ενίσχυση της αφοσίωσης, τέσσερις από τις 15 μετρούν την παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης και τέλος άλλες τρεις ερωτήσεις αφορούν τη θέση υψηλών προσδοκιών.

Συνοψίζοντας, οι 15 ξεχωριστοί παράγοντες του ερωτηματολογίου, οι οποίοι βρίσκονται στην κλίμακα τύπου Likert μετρούν τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, όπως ταξινομούνται στον πιο κάτω πίνακα 21.

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Πρότυπα συμπεριφοράς (models behavior)	5, 6, 7
Ενίσχυση αφοσίωσης (Fosters commitment)	8, 9, 10, 11, 12
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης (provides individual support)	14, 15, 16, 17
Θέση υψηλών προσδοκιών (holds high expectations)	21, 22, 23

Πίνακας 21: Ταξινόμηση των 15 ερωτήσεων του PLQ

3.9. Ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών-Teacher Satisfaction Inventory- TSI

Μια σύντομη περιγραφή της κάθε διάστασης περιγράφεται πιο κάτω:

Οι δηλώσεις που προέκυψαν από την ανάπτυξη της καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι 20 και φορτίζουν πέντε παράγοντες. Πιο αναλυτικά, προέκυψε ο παράγοντας διευθυντής, ο οποίος θεωρείται το κλειδί της επιτυχίας μέσα σε ένα σχολείο (Bass & Avolio, 1992). Εάν οι καθηγητές αισθάνονται ότι ο διευθυντής/ντρια τους είναι παρών/ούσα, όταν τον/την χρειάζονται και τους στηρίζει σε κάθε διαφορετική κατάσταση τότε η καθημερινότητά τους στο σχολείο γίνεται πιο ευχάριστη. Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών με τον διευθυντή/ντρια ίσως σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι»). Δεύτερος παράγοντας προέκυψε ο παράγοντας συνάδελφοι, ο οποίος αναφέρεται στις

διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός μετράει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλο και έτσι θα μπορούσε να συσχετίζεται με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»). Ο τρίτος παράγοντας που προέκυψε είναι ο παράγοντας φύση της εργασίας. Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη διδασκαλία είναι η αγάπη τους για το επάγγελμα. Αγαπούν να διδάσκουν, και θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ευχάριστο και ξεκούραστο. Έτσι, η φύση της εργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο»). Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος προέκυψε είναι ο παράγοντας μαθητές. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μοιράζονται το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μέσα στο σχολείο. Έτσι, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη και η αξιολόγηση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου»). Τέλος, ένας πέμπτος παράγοντας που δημιουργήθηκε είναι ο παράγοντας συνθήκες εργασίας. Το εργασιακό περιβάλλον θεωρείται το εσωτερικό, αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον, όπως το διδακτικό υλικό, ο εξοπλισμός, ο αριθμός των παιδιών της τάξης, και ο προσωπικός χώρος του εκπαιδευτικού (π.χ. «Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κλπ) είναι ευχάριστος»). Έτσι, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελείται από 20 ερωτήσεις, από τις οποίες οι πέντε ερωτήσεις μετρούν τον παράγοντα διευθυντή, άλλες πέντε μετρούν τον παράγοντα συνάδελφοι, τέσσερις ερωτήσεις φορτίζουν τον παράγοντα φύση της εργασίας, άλλες τρεις ερωτήσεις φορτίζουν τον παράγοντα συνθήκες εργασίες.

Επομένως, οι 20 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες βρίσκονται στην κλίμακα τύπου Likert μετρούν πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης του σχολείου, όπως ταξινομούνται στον πιο κάτω πίνακα 22:

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Διευθυντής	1,4,13,17,25
Συνάδελφοι	7,14,16,18,22
Φύση της εργασίας	10,15,19,24
Μαθητές	3,6,20
Συνθήκες εργασίας	8,12,23

Πίνακας 22: Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI

3.10. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES-short form)

Μια σύντομη περιγραφή της κάθε διάστασης περιγράφεται πιο κάτω:

Οι δηλώσεις-ερωτήσεις που προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES) είναι 11 και φορτίζουν τρεις παράγοντες. Πιο αναλυτικά, προέκυψε ο παράγοντας αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών (efficacy student engagement) «ο οποίος αναφέρεται στο βαθμό αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να παρακινούν και να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες μάθησης» (Τσιγγίλης, 2005, σσ.59-60) (π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης»). Δεύτερος παράγοντας προέκυψε ο παράγοντας αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας (efficacy instructional strategies) «ο οποίος αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εφαρμόζουν μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη καθώς και να προσαρμόζουν το μάθημα τους στο επίπεδο των μαθητών» (Τσιγγίλης, 2005, σσ. 59-60) (π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος»). Ο τρίτος παράγοντας που προέκυψε είναι ο παράγοντας αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος (efficacy

classroom management) «ο οποίος αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να μπορούν να πειθαρχούν την τάξη και να επιβάλλουν κανόνες συμπεριφοράς» (Τσιγγίλης, 2005, σσ. 59-60) (π.χ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης»). Έτσι, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελείται από 11 ερωτήσεις, από τις οποίες οι τέσσερις ερωτήσεις μετρούν τον παράγοντα αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, άλλες τέσσερις μετρούν τον παράγοντα αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, και, τέλος, τρεις ερωτήσεις φορτίζουν τον παράγοντα αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος (Πίνακας 23).

Συνοψίζοντας οι 11 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες βρίσκονται στην κλίμακα Likert μετρούν τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως ταξινομούνται στον πιο κάτω πίνακα:

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών (Efficacy student engagement)	3, 9, 12, 16
Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας (Efficacy instructional strategies)	1, 10, 13, 18
Αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος (Efficacy classroom management)	5, 8, 14

Πίνακας 23: Ταξινόμηση των 11 ερωτήσεων του TSES

Τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο παράρτημα Γ.

3.11. Διαδικασία συλλογής, συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και στατιστικής ανάλυσης

Εφόσον τα εργαλεία μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκαν, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, το επόμενο βήμα ήταν η συλλογή και συμπλήρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που εθελοντικά έλαβαν μέρος στην κύρια έρευνα. Οι συμμετέχοντες εκτός από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απάντησαν και σε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά και φυσικά χαρακτηριστικά. Ο χρόνος διάρκειας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκησε περίπου δεκαπέντε με είκοσι λεπτά, ενώ συμπληρώθηκαν με το χέρι και όχι ηλεκτρονικά. Αφού έγινε ενημέρωση του σκοπού της έρευνας και του περιεχομένου των ερωτηματολογίων, δόθηκαν στους συμμετέχοντες και οι ανάλογες διευκρινίσεις σχετικά με τα εξής: η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι εθελοντική, και ανώνυμη, θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και, τέλος, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς και μόνο σκοπούς. Για τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία της επικράτειας παραχωρήθηκε πρώτα γνωμοδότηση από το τμήμα Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και έπειτα χορηγήθηκε γραπτή έγκριση από το ΥΠΑΙΘ και τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παράρτημα Α, Β). Τέλος, δόθηκε άδεια διεξαγωγής έρευνας και από τα γραφεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ν. Τρικάλων, Ν. Καρδίτσας και Ν. Μαγνησίας. Οι παραπάνω διαδικασίες ακολουθήθηκαν αυστηρώς και έπειτα μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στα σχολεία. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν εθελοντική, εξαρτώμενη, κατά κύριο λόγο, από τη συνεργασία, αρχικά, των διευθυντών και έπειτα των εκπαιδευτικών.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες οι τιμές των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά το επίπεδο του σχολείου οι τιμές των δεδομένων έγιναν aggregate στο επίπεδο του σχολείου. Δηλαδή και στα τρία ερωτηματολόγια, PLQ, TSI και TSES, κάθε απάντηση του εκπαιδευτικού (χαμηλό επίπεδο) αντικαταστάθηκε με το μέσο όρο των απαντήσεων του κάθε σχολείου ξεχωριστά (υψηλό επίπεδο) .

Επιπρόσθετα, στα πολυεπίπεδα μοντέλα είναι απαραίτητος ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη βοήθεια του συντελεστή ενδο-ομαδικής συσχέτισης (Intraclass Correlation Coefficient - ICC) ο οποίος δείχνει ποιο ποσοστό της διακύμανσης των μεταβλητών εντοπίζεται στο επίπεδο εκπαιδευτικού-τάξης. Ο ICC είτε εξηγεί τη συσχέτιση των περιπτώσεων, εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε μια τυχαία ομάδα, είτε διαφορετικά είναι η συνολική μεταβλητότητα μέσα σε μια ομάδα, για παράδειγμα, σε περίπτωση, που υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσα σε κάποιο σχολείο. Όσο πιο μεγάλη είναι η μεταβλητότητα (variances) των απαντήσεων μεταξύ των ομάδων-σχολείων (επίπεδο σχολικής μονάδας) σε σχέση με τη μεταβλητότητα μέσα στη ομάδα-σχολείο (επίπεδο εκπαιδευτικού) τότε υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των σχολείων και επομένως αξίζει να χρησιμοποιήσουμε την πολυεπίπεδη ανάλυση δεδομένων. Συγκεκριμένα εάν ο ICC είναι μεγαλύτερος από την τιμή .04, αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, έτσι υπάρχουν διαφορές και, επομένως, αξίζει να χρησιμοποιηθεί η πολυεπίπεδη ανάλυση δεδομένων (Snijders & Bosker, 1999). Προτού δημιουργηθούν τα μοντέλα για να ελέγξουμε τις υποθέσεις ήταν απαραίτητο να ελεγχθούν όλα τα μοντέλα και στο επίπεδο της τάξης-εκπαιδευτικού (within-group), αλλά και στο επίπεδο του σχολείου (between-group) με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis).

Όλα τα μοντέλα αξιολογήθηκαν με βάση τους δείκτες Chi-square (χ^2) test (Bentler, 1990), ratio Chi-square (χ^2) test/DF, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) και Comparative Fit Index (CFI) (Marcoulides & Schumacker, 2001). Λεπτομέρειες των παραπάνω εκτίθενται στο υποκεφάλαιο «3.4.2. Παραγοντική Ανάλυση». Οι σχετικές με τα δημογραφικά τιμές διχοτομήθηκαν δημιουργώντας ψευδομεταβλητές. Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο EQS (Byrne, 1994), *m-plus* (Muthén & Muthén, 2010), SPSS (SPSS, 2004), και R (R Development Core Team, 2011).

Έτσι, λοιπόν, για την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών, μετασηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτό-αποτελεσματικότητα και των δημογραφικών χαρακτηριστικών εντός του κάθε επιπέδου, αλλά και μεταξύ των δύο επιπέδων (έλεγχος υποθέσεων 4 έως 9) κρίθηκε απαραίτητη η χρήση των πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης. Οι δύο από τις

τρεις βασικές μεταβλητές εμφανίζονται σε δύο επίπεδα (της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού), και επομένως υπάρχουν, επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του σχολείου. Έτσι, στην ανάπτυξη του δομικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν οι διάφορες κλίμακες που μετρούν αυτές τις μεταβλητές, όπως αυτές εντοπίστηκαν στα τρία ερωτηματολόγια κατά τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος και χρησιμοποιήθηκαν στην ανάπτυξη του πολυεπίπεδου μοντέλου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι πιο κάτω μεταβλητές:

Η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις παράγοντες που μετρούν την μετασχηματιστική συμπεριφορά.

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, αλλά και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιήθηκαν οι πέντε διαστάσεις που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, αλλά και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις παράγοντες που μετρούν το βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών εντός του κάθε επιπέδου παραπέμπει σε οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες μπορεί να έχουν τη μορφή της επίδρασης της μιας μεταβλητής πάνω στην άλλη ή την αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών στο ίδιο επίπεδο. Αντίθετα, οι σχέσεις των μεταβλητών μεταξύ των δύο επιπέδων παραπέμπει σε κάθετες σχέσεις. Βασική παραδοχή στην ανάπτυξη του πολυεπίπεδου μοντέλου ήταν πως το επίπεδο του σχολείου (μακρο-επίπεδο) επιδρά στο επίπεδο της τάξης (μικρο-επίπεδο). Για παράδειγμα στην παρούσα έρευνα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, από το περιβάλλον του σχολείου ή ακόμη και από την ίδια τη συμπεριφορά του διευθυντή. Τέλος, σε όλα τα θεωρητικά μοντέλα, προτού χρησιμοποιηθούν στην κύρια έρευνα, ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις 4 έως 9, εφαρμόστηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis-CFA). Με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε, εάν τα νέα δεδομένα της κύριας έρευνας, δηλαδή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμφωνούν με τη δομή των θεωρητικών μοντέλων, που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στηρίζεται στα δομικά μοντέλα εξίσωσης.

Λεπτομέρειες για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση υπάρχουν στο υποκεφάλαιο «3.4.2. Παραγοντική Ανάλυση»

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία για την ανάλυση των δεδομένων και για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι. Συγκεκριμένα η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε 4 φάσεις. Η *πρώτη φάση* αφορούσε στον εντοπισμό των παραμέτρων που καθορίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η *δεύτερη φάση* έγινε με σκοπό την επιβεβαίωση των μοντέλων και των τριών εργαλείων μέτρησης της πιλοτικής έρευνας, που θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα κύρια έρευνα, η *τρίτη φάση* της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης (SEM multilevel), η οποία αποσκοπούσε στον εντοπισμό των επιδράσεων, που ασκούν επί των μεταβλητών-παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι μεταβλητές-παραγόντες, που μετρούν την μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο του σχολείου και τέλος, η *τέταρτη φάση* αφορούσε στις επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών επί των μεταβλητών-παραγόντων, που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3.11.1. Πρώτη φάση- έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου, γνωρίσματος, της γενικευσιμότητας και της αξιοπιστίας

Για την πρώτη φάση της παρούσας μελέτης (εντοπισμός των παραμέτρων που καθορίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, την επαγγελματική ικανοποίηση, και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών) έγιναν στατιστικές αναλύσεις με σκοπό τους ελέγχους της εγκυρότητας περιεχομένου και γνωρίσματος, της γενικευσιμότητας και της αξιοπιστίας των τριών ερωτηματολογίων, που μετρούσαν τη μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, την επαγγελματική ικανοποίηση, και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης παρουσιάστηκαν στο παραπάνω σχετικό υποκεφάλαιο «3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης», ώστε να γίνει ο έλεγχος των Υποθέσεων 1 έως 3 της έρευνας.

3.11.2. Δεύτερη φάση – Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

Για την δεύτερη φάση της παρούσας μελέτης έγινε επιβεβαίωση των μοντέλων της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της κύριας έρευνας. Συγκεκριμένα έγινε έλεγχος της εγκυρότητας γνώρισματος, και της αξιοπιστίας των τριών ερωτηματολογίων (μετασηματιστική ηγεσία των διευθυντών, επαγγελματική ικανοποίηση, και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών).

3.11.3. Τρίτη, τέταρτη φάση- πολυεπίπεδα (multilevel), δομικά μοντέλα εξίσωσης (SEM), πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (SEM multilevel)

Η χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πλέον απαραίτητη, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να μετρηθούν οι ποικίλες επιδράσεις στα επίπεδα μαθητής, εκπαιδευτικός-τάξη, σχολείο (Snijders & Bosker, 1999). Γενικότερα, δεν υπάρχει μεγάλο πρόβλημα εάν δεν χρησιμοποιηθούν τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης. Όμως αν για παράδειγμα κάποιος ερευνητής μελετάει σχέσεις που εδράζονται στο μακρο-επίπεδο (επίπεδο σχολείου) θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η αξιοπιστία των δεδομένων εξαρτάται από τον αριθμό των μονάδων που βρίσκονται στο μικρο-επίπεδο (τάξη). Επιπρόσθετα, τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει την ύπαρξη ή όχι αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μεταβλητές που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα (cross-level interaction) (Κυριακίδης, 2007). Τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να επιλύσουν αρκετά τεχνικά προβλήματα των συμβατικών παραδοσιακών μεθόδων ανάλυσης και να επικεντρώνονται σε ιεραρχικά δεδομένα (hierarchical), αλλά δεν δίνουν έμφαση στην αιτιώδη δομημένη συσχέτιση μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, η οποία διαφαίνεται ξεκάθαρα στις αναλύσεις με τη χρήση δομημένων μοντέλων εξίσωσης. Αναλυτικότερα, δεν δείχνουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ λανθανουσών μεταβλητών ή μεταξύ λανθανουσών μεταβλητών και παρατηρούμενων μεταβλητών (Farmer, 2000; Raudenbush & Bryk, 2002; Klangphahol, Traiwichitkhun, & Kanchanawasi, 2008).

Επίσης, οι Rowan, Raudenbush και Kang (1992) χρησιμοποίησαν την πολυεπίπεδη ανάλυση, για να εξετάσουν διαφορές στην ηγεσία του διευθυντή και σε

άλλες διαδικασίες του οργανισμού. Επιπλέον, οι Bosker, De Vos και Witziers (2000) τονίζουν τη σημασία της πολυεπίπεδης ανάλυσης στην εξέταση μοντέλων, όπου η ηγεσία του σχολείου επιδρά έμμεσα στις επιδόσεις των μαθητών μέσω άλλων μεταβλητών, όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις και οι πρακτικές αξιολόγησης.

3.12. Δομικά μοντέλα εξίσωσης (Structural Equation Modeling - SEM)

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται χρήση των δομικών μοντέλων εξίσωσης σε μεγάλο αριθμό ερευνών στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Όταν χρειάζεται να γίνει ανάλυση δεδομένων όπου υπάρχουν λανθάνοντες παράγοντες τότε η χρήση των δομικών μοντέλων εξίσωσης (SEM) υπερισχύει σε σχέση με την Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), η οποία δεν επιτρέπει την επιλογή συνδυασμών σε ζευγάρια (Byrne, 2006; Thompson & Green, 2006; Demetriou, Kyriakides, & Anraamidou, 2003). Όπως φάνηκε στην πρώτη και στη δεύτερη φάση της παρούσας έρευνας, η χρήση των δομικών μοντέλων εξίσωσης μέσα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη και την εγκυροποίηση θεωρητικών μοντέλων. Τα δομικά μοντέλα εξίσωσης χρησιμοποιήθηκαν τόσο στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA), όσο και στην πολυεπίπεδη ομαδοποιημένη ανάλυση (Multiple Group Analysis) για τον έλεγχο των υποθέσεων 8, 9 αλλά και στα πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης. Η πολυεπίπεδη ομαδοποιημένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε και στον έλεγχο της υποθέσης 2, με την οποία επιβεβαιώνονταν ο έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος του μοντέλου περιέγραφε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3.13. Χρήση πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης (multilevel SEM models)

Την τελευταία δεκαετία λόγω των διάφορων περιορισμών σε καθένα ξεχωριστά των παραπάνω μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, πολυεπίπεδων και δομημένων μοντέλων εξίσωσης, στο χώρο της εκπαίδευσης άρχισε να γίνεται ανάπτυξη και χρήση του συνδυασμού και των δύο παραπάνω μεθόδων.

Έτσι, λοιπόν, τα πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης στο χώρο της εκπαίδευσης εξετάζουν την ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων μεταξύ ιεραρχικών (hierarchical) λανθανουσών μεταβλητών-παραγόντων, αλλά και τη διερεύνηση των θεωρητικών μοντέλων (Kyriakides, 2005). Για παράδειγμα, με τη χρήση της ανάλυσης πολυεπιπέδων δομικών μοντέλων εξίσωσης υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ λανθανόντων παραγόντων δύο διαφορετικών οργάνων μέτρησης (π.χ. παράγοντες μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης), τα δεδομένα των οποίων αφορούν δύο διαφορετικά επίπεδα (τάξη, σχολείο). Η ανάλυση των πολυεπιπέδων δομικών μοντέλων εξίσωσης γίνεται με το συνδυασμό δύο μοντέλων παραγοντικής ανάλυσης. Το πρώτο μοντέλο εξετάζει τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων στο εσωτερικό κάθε ομάδας στο επίπεδο της τάξης (within-group), ενώ το δεύτερο μοντέλο εξετάζει τις διαφορές μεταξύ των ομάδων (between-group) (Klangphahol, Traiwichitkhun, & Kanchanawasi, 2008). Τα πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης βασίζονται σε δύο πίνακες συνδυακόμενης : ένα μεταξύ (between) και ένα έσω (within) πίνακα.

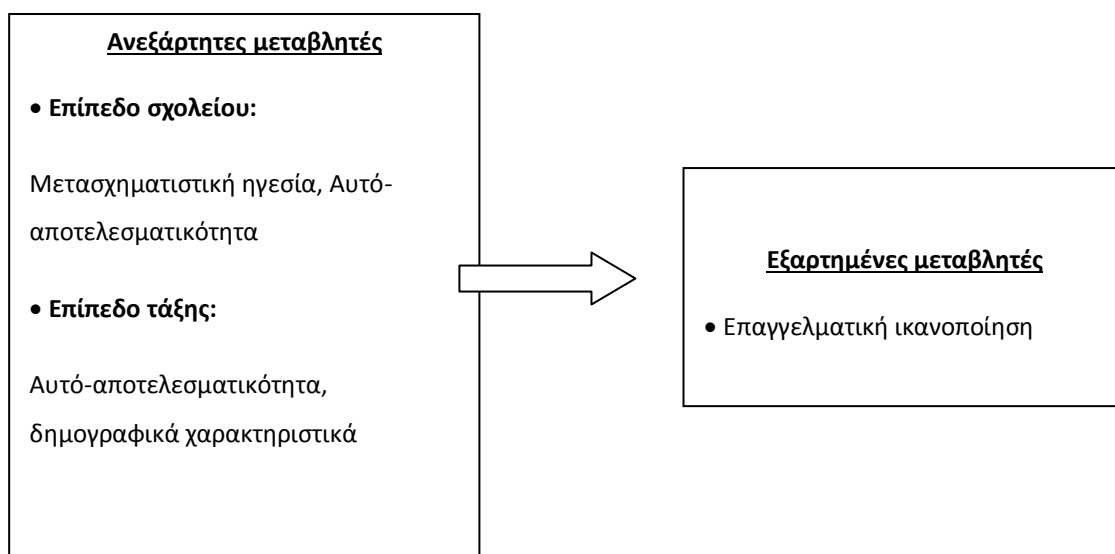
Για τη δεύτερη φάση της παρούσας μελέτης για την ανάλυση των δεδομένων χρειάστηκε η ανάπτυξη και η χρήση πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης με το οποίο καθορίστηκαν οι διάφορες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις (έλεγχος Υποθέσεων 4 έως 7) μεταξύ των διαφόρων λανθανόντων παραγόντων μεταβλητών των θεωρητικών μοντέλων που διερευνήθηκαν στην πρώτη φάση της παρούσας έρευνας. Εφόσον η διερεύνηση της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμπλέκει διάφορα επίπεδα του σχολείου, η ανάπτυξη και η εγκυροποίηση πολυεπιπέδων δομικών μοντέλων εξίσωσης αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης.

Η πολυεπίπεδη ανάλυση είναι μια στατιστική μέθοδος, η οποία δεν μπορεί να εφαρμοστεί όταν υπάρχουν δεδομένα που λείπουν (missing data). Όσον αφορά τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, αν και επισημάνθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα η σπουδαιότητα της συμπλήρωσης όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων, ώστε να υπάρχουν πλήρη δεδομένα και από τα 77 σχολεία, παρά όλα αυτά υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών κατά τις οποίες απουσίαζαν στοιχεία. Οι περιπτώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δεν συμπεριλήφθηκαν

στην πολυεπίπεδη ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων, όσον αφορά το επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το επίπεδο του σχολείου δεν υπήρξε πρόβλημα για δεδομένα που έλειπαν και αυτό διότι, αν και υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν έδωσαν πλήρη στοιχεία, οι τιμές των απαντήσεων στο επίπεδο του σχολείου αντικαταστάθηκε με τον μέσο όρο των απαντήσεων στο επίπεδο του σχολείου.

3.14. Οι μεταβλητές της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των εξαρτημένων και ανεξάρτητων (ερμηνευτικών) μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη. Οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν με τη χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης των δεδομένων, έγιναν σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο του σχολείου. Αναλυτικότερα, ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ως ερμηνευτικές μεταβλητές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια για τη μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, την αυτό-αποτελεσματικότητα, και τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται οι ερμηνευτικές και οι εξαρτημένες μεταβλητές.



Διάγραμμα 6: Οι μεταβλητές της έρευνας

3.14.1. Επίπεδο εκπαιδευτικού

Εξαρτημένες Μεταβλητές

➤ **Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού**

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μετρήθηκε με βάση ένα νέο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του οποίου οι έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας παρουσιάζονται πιο κάτω (βλέπε σχετικό υποκεφάλαιο). Χρησιμοποιήθηκαν πέντε μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού: διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, οι οποίες μετρήθηκαν με βάση τις 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι μεταβλητές αυτές μετρήθηκαν με βάση τις ερωτήσεις στην κλίμακα Likert.

Ερμηνευτικές Μεταβλητές

➤ **Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού**

Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) των Tschannen-Morana και Woolfolk Hoy (2001), του οποίου ο έλεγχος εγκυρότητας της ελληνικής έκδοσης περιγράφεται πιο κάτω (βλέπε στο σχετικό υποκεφάλαιο). Χρησιμοποιήθηκαν τρεις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας: αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας και αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος, οι οποίες μετρήθηκαν με βάση τις 11 ερωτήσεις του TSES. Οι μεταβλητές αυτές μετρήθηκαν με βάση τις ερωτήσεις στην κλίμακα Likert.

➤ **Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν δεδομένα που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, το αν ανήκουν στην πρωτοβάθμια ή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει υποστηριχθεί ότι οι μεταβλητές που σχετίζονται με τα δημογραφικά

χαρακτηριστικά φαίνεται να ερμηνεύουν αποκλίσεις στα επίπεδα της τάξης και του σχολείου (Kyriakides, 2005).

Πολλές φορές θέλοντας να εξετάσουμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες κατηγορίες του δείγματος, τότε δημιουργούμε τις *ψευδομεταβλητές* (dummy variables), οι οποίες ορίζονται με πολλούς και διάφορους τρόπους. Στη παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιήσουμε τις *δείκτριες μεταβλητές* (indicator variables) οι οποίες ορίζονται,

$$X_1 = \begin{cases} 0 & \text{εάν ανήκει στην κατηγορία 1} \\ 1 & \text{εάν ανήκει στην κατηγορία 2} \end{cases}$$

Στην στατιστική ανάλυση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν ως δείκτριες μεταβλητές. Αναλυτικότερα, το φύλο κατηγοριοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες (άντρες=0, γυναίκες=1), το επίπεδο εκπαίδευσης κατηγοριοποιήθηκε στις κατηγορίες (0=πρωτοβάθμια, 1=δευτεροβάθμια), η εκπαιδευτική εμπειρία κατηγοριοποιήθηκε σε (0=λιγότερα από 10 χρόνια, πάνω από 11 χρόνια=1), και η ηλικία κατηγοριοποιήθηκε σε (0=λιγότερα από 38 χρόνια, 1=πάνω από 39 χρόνια). Οι ψευδομεταβλητές ως ανεξάρτητες μεταβλητές μας δίνουν τη δυνατότητα να εξετάσουμε ποια κατηγορία επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή. Αναλυτικότερα η θετική επίδραση δίνει προβάδισμα στην ομάδα που έχει την τιμή ένα (1), ενώ η αρνητική επίδραση ενισχύει την ομάδα με τιμή μηδέν (0).

3.14.2. Επίπεδο σχολείου

Εξαρτημένες Μεταβλητές

➤ **Επαγγελματική ικανοποίηση**

Οι μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης στο επίπεδο του σχολείου μετρήθηκαν και πάλι με τους παράγοντες που προέκυψαν από τη δημιουργία του νέου ερωτηματολογίου, όμως αυτή τη φορά οι απαντήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων που μετρούσαν τον κάθε παράγοντα ομαδοποιήθηκαν για κάθε σχολείο ξεχωριστά, ώστε

να υπολογιστεί ο μέσος όρος του κάθε σχολείου στην κάθε μεταβλητή. Για παράδειγμα, με βάση το κάθε σχολείο ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε κάθε μια από τις πέντε ερωτήσεις που μετρούσε τη σχέση του εκπαιδευτικού με το διευθυντή, ώστε να υπολογιστεί ο μέσος όρος της κάθε μεταβλητής και έτσι ο μέσος όρος να αντιπροσωπεύει την απάντηση του κάθε εκπαιδευτικού στο επίπεδο του σχολείου.

Ερμηνευτικές μεταβλητές

➤ Μετασχηματιστική ηγεσία

Μετρήθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο των Jantzi και Leithwood (1996) Ερωτηματολόγιο της ηγεσίας του Διευθυντή (Principal leadership Questionnaire (PLQ), του οποίου οι έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας παρουσιάζονται πιο κάτω (βλέπε στο σχετικό υποκεφάλαιο). Η ελληνική έκδοση του PLQ έχει 15 ερωτήσεις και τέσσερις διαστάσεις: πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών (Jantzi & Leithwood, 1996). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες περιέγραφαν τη συμπεριφορά του διευθυντή μετρήθηκαν στην κλίμακα Likert και ομαδοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή-ερώτηση, ώστε να βρεθεί ο μέσος όρος του κάθε σχολείου. Για παράδειγμα, με βάση το κάθε σχολείο ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε κάθε μια από τις τρεις ερωτήσεις, η οποία μετρούσε τον παράγοντα πρότυπα συμπεριφοράς του Ερωτηματολογίου της ηγεσίας του Διευθυντή, ώστε να υπολογιστεί ο μέσος όρος της κάθε μεταβλητής-ερώτησης και έτσι ο μέσος όρος να αντιπροσωπεύει τον κάθε διευθυντή σε κάθε σχολείο ξεχωριστά.

➤ Η αυτό-αποτελεσματικότητα

Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη έκδοχή του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) των Tschannen-Morana and Woolfolk Hoy (2001), του οποίου ο έλεγχος εγκυρότητας της ελληνικής έκδοχής περιγράφεται πιο κάτω (βλέπε στο σχετικό υποκεφάλαιο). Αυτή τη φορά οι απαντήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων που μετρούσαν τον κάθε παράγοντα ομαδοποιήθηκαν για κάθε σχολείο ξεχωριστά, ώστε να υπολογιστεί σε κάθε σχολική μονάδα ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε μεταβλητή-ερώτηση

και έτσι ο μέσος όρος να αντικαθιστά τις αρχικές τιμές και να αντιπροσωπεύει εν τέλει την απάντηση του κάθε εκπαιδευτικού στο επίπεδο του σχολείου. Για παράδειγμα, με βάση το κάθε σχολείο ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις της ερώτησης, η οποία μετρούσε το βαθμό της αποτελεσματικότητας της εμπλοκής των μαθητών, ώστε να υπολογιστεί ο μέσος όρος της κάθε μεταβλητής και π.χ. η τιμή μιας απάντησης ενός εκπαιδευτικού 3 ή μιας άλλης 5 αντικαθίσταται από το μέσο όρο αυτών των δύο, 4, και έτσι οι νέες τιμές είναι και στις δύο περιπτώσεις 4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο επιδιώκεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ώστε να γίνει ο έλεγχος των υποθέσεων 4 έως 9. Οι υποθέσεις 1 έως 3 σχετίζονταν με την εύρεση των παραμέτρων που καθορίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Ο έλεγχος των υποθέσεων 1 έως 3, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο «3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης», έδωσε την δυνατότητα να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας, μέσω μιας πιλοτικής έρευνας με δείγμα διαφορετικό αυτού της κύριας έρευνας.

4.1. Δομικά μοντέλα Εξίσωσης (SEM)

Αρχικά, θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων στηριζόμενοι σε αναλύσεις ενός επιπέδου, του επιπέδου του εκπαιδευτικού. Προτού ελεγχθούν οι υποθέσεις 8 και 9, έγινε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας και των τριών μοντέλων (μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών), έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί η δομή των μοντέλων που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα.

4.1.1. Επιβεβαιωτική παραγοντική Ανάλυση(Confirmatory factor Analysis - CFA)

4.1.1.1. Το Ερωτηματολόγιο της ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire-PLQ) (N=640)

Με τη βοήθεια της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας εκτιμήθηκε ένα πρώτου βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων, το οποίο εκφράζει την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο με τέσσερις παράγοντες, που φορτίζονται από 15 ερωτήσεις της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών). Οι δείκτες ελέγχου ήταν *Chi-square* (χ^2) $test(84) = 209.56, p < .000, 209.56 / 84 \approx 2.49$ και οι δείκτες α) *RMSEA* = .08, β) *CFI* = .94, 90% C.I. του *RMSEA* [.07, .1] (βλέπε υποκεφάλαιο «3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης»).

Έχοντας σαν θεωρητική βάση τα παραπάνω αποτελέσματα έγινε έλεγχος των δεδομένων του δείγματος της παρούσας έρευνας (N=640), ώστε να επιβεβαιωθεί η δομή του ερωτηματολογίου της ηγεσίας του διευθυντή. Το νέο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε στη ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης.

Μια αρχική διερεύνηση, λοιπόν, ήταν να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 15 ερωτήσεων, όπως είναι ελληνική έκδοση του εργαλείου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή PLQ των Jantzi και Leithwood (1996), το οποίο προέκυψε από την πιλοτική έρευνα.

Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί, εάν ένας μόνο παράγοντας που φορτίζεται (βαθμός εξήγησης) από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. ο παράγοντας κοινωνική αποδοχή-social desirability ή social approval) ή εάν ένα δευτέρου βαθμού μοντέλο ή εάν ένα *δυ-παραγοντικό* (*bi-factor*) μοντέλο εξηγεί καλύτερα τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Τα *δυ-παραγοντικά* μοντέλα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά σε όργανα μέτρησης που αφορούν την εκπαίδευση και εξετάζουν πολυδιάστατα μοντέλα (Chen, West, & Sous, 2006).

Ακόμη και εάν το πρώτου βαθμού μοντέλο ταιριάζει στα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) της έρευνας, είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί ταυτόχρονα και εάν αυτό το μοντέλο αποτελεί αυτοτελώς ένα παράγοντα (Cabrera-Nguyen, 2010; Kline, 2005).

Αξιοπιστία (Reliability)

Ο συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach a* και ο συντελεστής *RHO* ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι συντελεστές με τιμές $\alpha = .94$ και $RHO = .95$. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση, ο συντελεστής α κυμαινόταν από .78 έως .88 και ο RHO κυμαινόταν από .80 έως .89 (Πίνακας 24).

<u>Αξιοπιστία</u>	Cronbach's α	RHO
Ολόκληρη η κλίμακα	.94	.95
F1: Πρότυπα συμπεριφοράς	.88	.89
F2: Ενίσχυση αφοσίωσης	.88	.88
F3: Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	.82	.83
F4: Θέση υψηλών προσδοκιών	.87	.80

Πίνακας 24: Εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας για όλη την κλίμακα και για κάθε διάσταση ξεχωριστά

Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος

Πρώτου-βαθμού παραγοντικό μοντέλου (First order factor model) (μοντέλο 1)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών) έδειξαν, ότι:

αν και Chi-square (χ^2) test(83)= 31.10, $p < .000$, ήταν στατιστικά σημαντικό,

ο λόγος $31.10 / 83 \approx 3,74$ και οι δείκτες α) RMSEA = .065, β) CFI = .963, και γ) το 90% C.I. του RMSEA [.058,0 .073] δίνουν αρκετά καλά αποτελέσματα.

Όμως, οι υψηλές συσχετίσεις (Πίνακας 25) μεταξύ των διαστάσεων δείχνουν, ότι η διερεύνηση ενός κύριου παράγοντα που εξηγείται από όλες τις ερωτήσεις, είναι απαραίτητη.

Οι δείκτες καταλληλότητας ενός κύριου παράγοντα (μοντέλο 2) ήταν:

Chi-square (χ^2) test (89) = 72.88, $p < .000$, ο λόγος $72.88 / 89 \approx 8.09$ RMSEA = .105, CFI = .898, 90% C.I. του RMSEA [.098, .112]. Οι δείκτες όμως δεν προτείνουν ένα καλύτερο μοντέλο από ότι το πρώτου βαθμού μοντέλο.

<u>Παράγοντες</u>	<u>Συσχετίσεις</u>
F1↔F2	.87
F1↔F3	.82
F1↔F4	.79
F2↔F3	.84
F2↔F4	.82
F3↔F4	.86

Πίνακας 25: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πρώτου βαθμού 4 παραγόντων μοντέλο

Δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας του δεύτερου βαθμού παραγοντικού μοντέλου ήταν:

Chi-square (χ^2) test (85) = 325.83, $p < .000$, ο λόγος $325.83/85 \approx 3.83$,

RMSEA = .067, *CFI* = .961, 90% *C.I.* του *RMSEA* [.059 - .074].

Οι τυποποιημένοι συντελεστές μεταξύ του πρώτου βαθμού παραγόντων και του δεύτερου κυμαίνονταν από .89 έως .93 (Πίνακας 26). Συγκρίνοντάς το με το πρώτο βαθμού μοντέλο τεσσάρων παραγόντων, το δεύτερο βαθμού μοντέλο δεν φαίνεται να είναι ένα καλύτερο μοντέλο.

Παράγοντες δευτέρου βαθμού μοντέλου

φορτίσεις

Μετασχηματιστική ηγεσία εξηγείται από	
Πρότυπα συμπεριφοράς	.91
Ενίσχυση αφοσίωσης	.93
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	.91
Θέση υψηλών προσδοκιών	.89

Πίνακας 26: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

Δυ-παραγοντικό μοντέλο- Bi-factor model (μοντέλο 4)

Τέλος θα εξεταστεί ένα bi-factor μοντέλο.

Το υποθετικό Δυ-παραγοντικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου θα στηριχθεί στις παρακάτω υποθέσεις : (α) υπάρχει ένας κοινός παράγοντας, ο οποίος μετράει και τις 15 ερωτήσεις, θεωρώντας ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν όμοιο νόημα, (β) υπάρχουν τέσσερις παράγοντες (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών) που εξηγούν 15 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων καλύπτοντας τον κοινό παράγοντα του (α), και (γ) ο κοινός παράγοντας έχει την ίδια

βαρύτητα με το πολυδιάστατο μοντέλο (Chen, West, & Sous, 2006), (δ) Ο κοινός παράγοντας θεωρείται πως δεν συσχετίζεται με κανέναν από τους λανθάνοντες παράγοντες (Raykov & Pohl, 2012).

Το δευτέρου βαθμού μοντέλο ελέγχει ένα γενικό παράγοντα που συσχετίζεται με τη σειρά του με τους πέντε παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου, που προαναφέρθηκε.

Οι δείκτες καταλληλότητας ήταν:

*Chi-square (χ^2) test (75) = 243.17, $p < .000$, ο λόγος $243.17/75 \approx 3.24$, *RMSEA* = .059, *CFI* = .973 90% *C.I.* του *RMSEA* [.051 - .68].*

Συγκρίνοντάς το με τα παραπάνω μοντέλα φαίνεται ότι το δυ-παραγοντικό μοντέλο εξηγεί καλύτερα τα δεδομένα της κύριας έρευνας, διατηρώντας το πολυδιάστατο μοντέλο, που δημιουργήθηκε στην πιλοτική έρευνα, και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ένα κοινό παράγοντα.

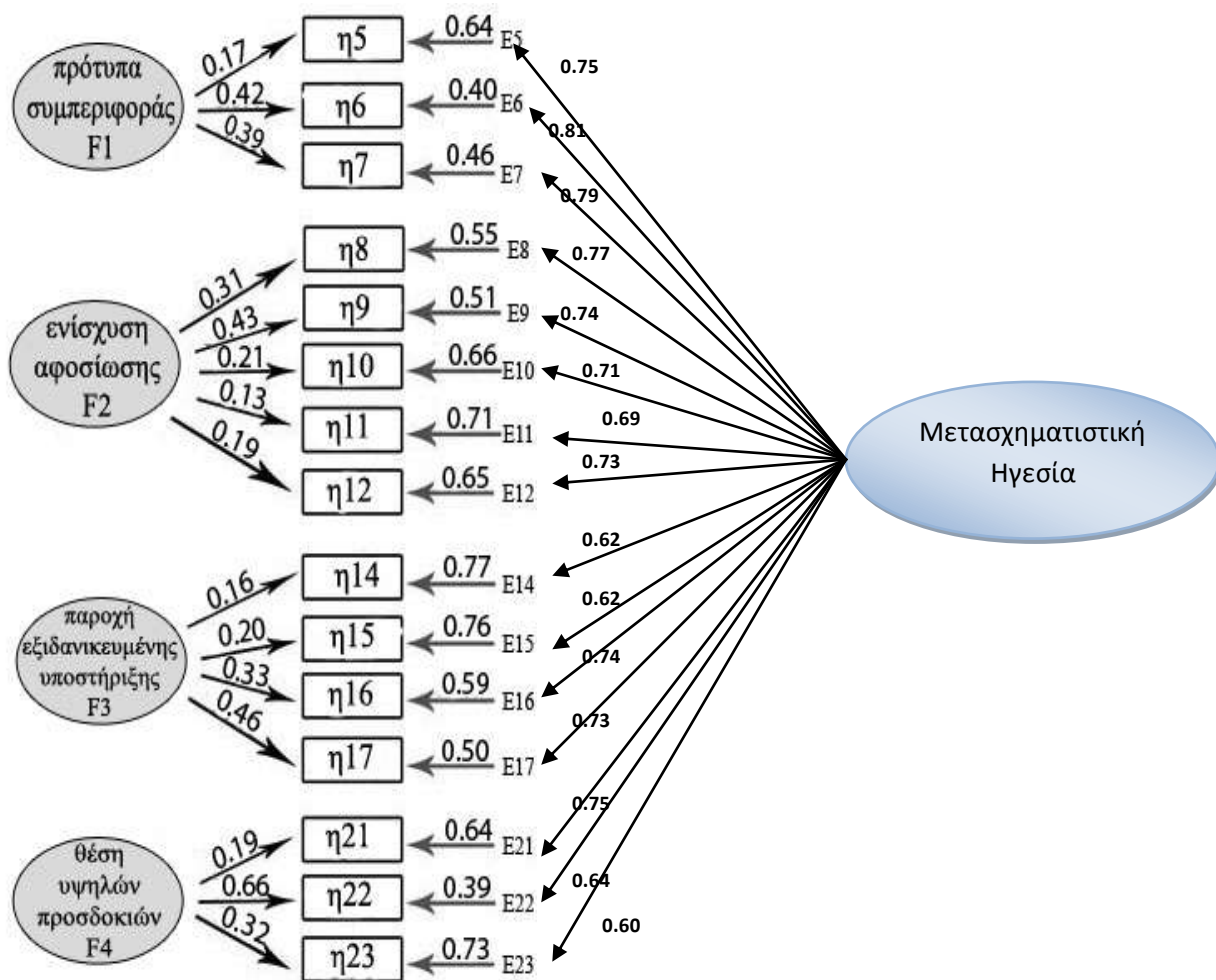
Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τέσσερα μοντέλα (Πίνακας 27), εκτιμήθηκε ως ένα *δυ-παραγοντικό μοντέλο τεσσάρων παραγόντων*, το οποίο εκφράζει την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο με τέσσερις παράγοντες, στους οποίους φορτίζουν οι 15 ερωτήσεις της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου, και ταυτόχρονα ως ένας κοινός παράγοντας, που περιγράφεται και από τις 15 ερωτήσεις. Οι τέσσερις παράγοντες στους οποίους φορτίζουν οι 15 ερωτήσεις είναι πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών. Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στο διάγραμμα 7. Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ.

Αποτελέσματα SEM ανάλυσης

PLQ

Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	P	CFI	RMSE	90% C.I.of
						A	RMSEA
Μοντέλο 1	31.10	83	3.74	.000	.943	.065	.058-.073
Μοντέλο 2	72.89	89	8.09	.000	.898	.105	.098-.112
Μοντέλο 3	325.83	85	3.83	.000	.961	.067	.059-.074
Μοντέλο 4	243.173	75	3.24	.000	.973	.059	.051-.068

Πίνακας 27: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τέσσερα μοντέλα



Διάγραμμα 7: Τυποποιημένες φορτίσεις

Σημείωση: Τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=640).

4.1.1.2. Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Teacher Satisfaction Inventory - TSI) (N=640)

Με τη βοήθεια της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας από την πιλοτική έρευνα εκτιμήθηκε ένα πρώτου βαθμού μοντέλο πέντε παραγόντων, το οποίο μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση με ένα πολυδιάστατο μοντέλο πέντε παραγόντων, που φορτίζονται από τις 20 ερωτήσεις (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες). Οι δείκτες ελέγχου ήταν *Chi-square* (χ^2) *test* (160) = 262.49, $p < .000$, ο λόγος $262.49 / 160 \approx 1.64$, *RMSEA* = .039, *CFI* = .978, και το 90% *C.I.* του *RMSEA* [.03, .47], οι οποίοι δείχνουν μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα (βλέπε υποκεφάλαιο «3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης»).

Έχοντας ως θεωρητική βάση τα παραπάνω αποτελέσματα έγινε έλεγχος των δεδομένων του δείγματος της παρούσας έρευνας (N=640), ώστε να επιβεβαιωθεί η δομή του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το νέο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε στη ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης.

Μια αρχική διερεύνηση, λοιπόν, ήταν να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 20 ερωτήσεων, όπως είναι το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher Satisfaction Inventory – TSI), που προέκυψε από την πιλοτική έρευνα.

Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί, εάν ένας μόνο παράγοντας που φορτίζεται (βαθμός εξήγησης) από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. ο παράγοντας κοινωνική αποδοχή-social desirability ή social approval) ή εάν ένα δευτέρου βαθμού μοντέλο εξηγεί καλύτερα τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη και εάν το πρώτου βαθμού μοντέλο ταιριάζει στα δεδομένα (απαντήσεις εκπαιδευτικών) της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί ταυτόχρονα και εάν αυτό το μοντέλο αποτελεί αυτοτελώς ένα παράγοντα (Cabrerá-Nguyen, 2010; Kline, 2005).

Αξιοπιστία (Reliability)

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α και ο συντελεστής RHO ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι δύο συντελεστές με τιμές $\alpha = .90$ και $RHO = .92$. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από $.67$ έως $.89$ και ο RHO κυμαινόταν από $.67$ έως $.89$ (Πίνακας 28).

<u>Αξιοπιστία</u>	Cronbach's α	RHO
Συνολική κλίμακα	.90	.92
Διευθυντής	.89	.89
Συνάδελφοι	.88	.87
Φύση εργασίας	.67	.67
Μαθητές	.71	.72
Συνθήκες εργασίας	.76	.77

Πίνακας 28: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (N = 640).

Έλεγχος Εγκυρότητας Γνωρίσματος (construct validity)

Πρώτου-βαθμού παραγοντικό μοντέλου (First order factor model) (μοντέλο 1)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο πέντε παραγόντων (μοντέλο 1) (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) έδειξαν, ότι:

αν και *Chi-square* (χ^2) *test* (152) = 373.64, $p < .000$, ήταν στατιστικά σημαντικό,

ο λόγος $373.64 / 152 \approx 2.45$ και οι δείκτες α) $RMSEA = .048$, β) $CFI = .962$, και γ) το 90% C.I. του $RMSEA$ [.042, .054] δείχνει μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων φαίνονται στον πίνακα.

Ακόμη και αν ενός πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο φαίνεται να είναι αποδεκτό, είναι αναγκαίο να εξεταστεί εάν ένας μόνο κύριος παράγοντας είναι συγκρίσιμος με το πρώτου βαθμού μοντέλο (Cabrera-Nguyen, 2010; Kline, 2005;). Οι δείκτες μέτρησης του μοντέλου με ένα μόνο κύριο παράγοντα (**μοντέλο 2**):

Chi-square (χ^2) test(170)= 2181.386, $p < .000$, $2181.386/170 \approx 12.8$, $RMSEA = .136$, $CFI = .657$, 90% C.I. of $RMSEA$ [.131, .141] δίνουν ένα μη ικανοποιητικό μοντέλο.

Εφόσον οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανουσών παραγόντων δεν είναι υψηλές (πίνακας 29), και το μοντέλο ενός παράγοντα δε δίνει ικανοποιητικό αποτέλεσμα, άρα και το δευτέρου βαθμού παραγοντικό μοντέλο δε θα ταιριάζει με τα δεδομένα της κύριας έρευνας.

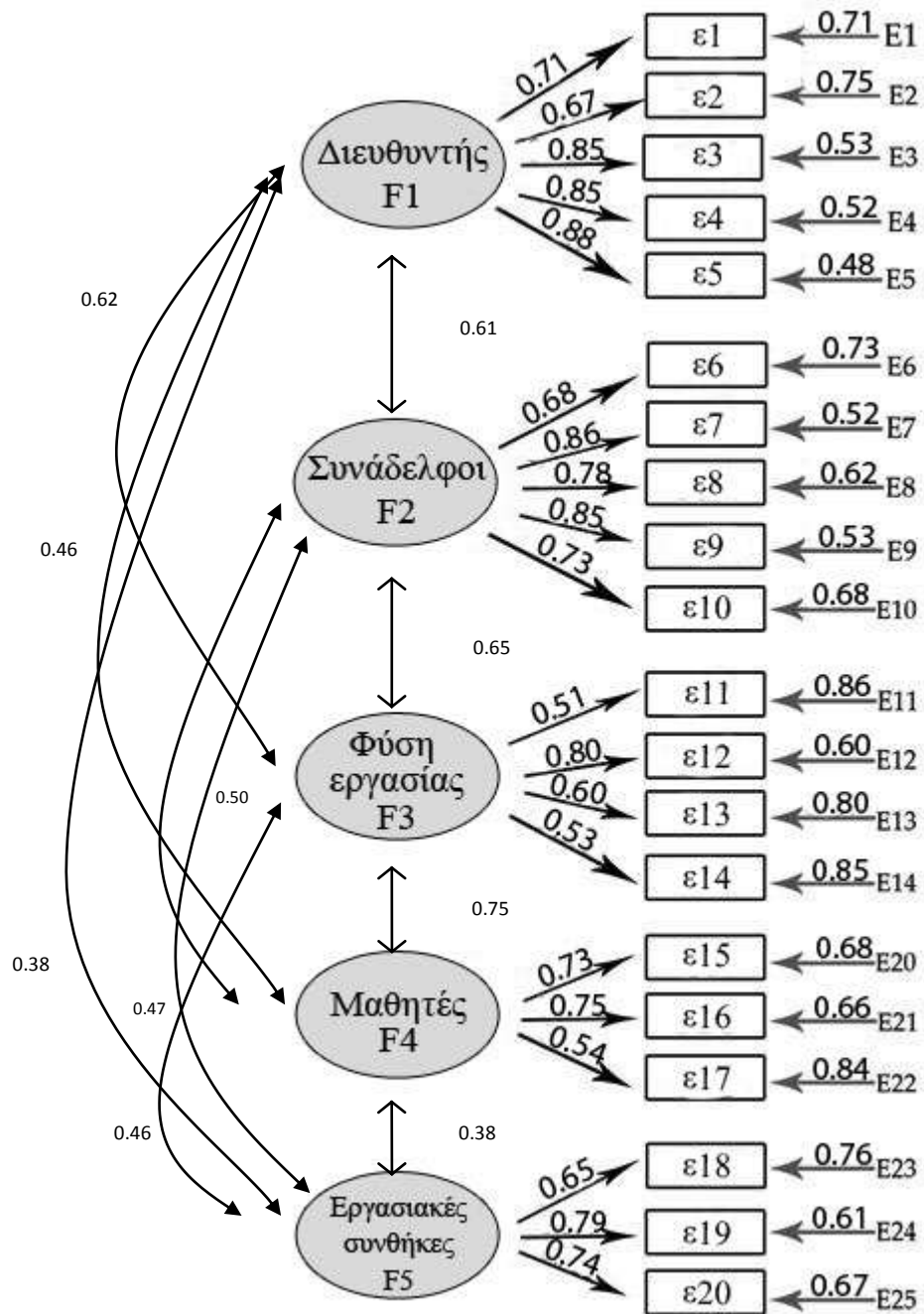
<u>Παράγοντες</u>	<u>Συσχετίσεις</u>
F1↔F2	.61
F1↔F3	.62
F1↔F4	.46
F1↔F5	.38
F2↔F3	.65
F2↔F4	.50
F2↔F5	.47
F3↔F4	.76
F3↔F5	.46
F4↔F5	.39

Πίνακας 29: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του πρώτου βαθμού 5 παραγόντων μοντέλου

Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας εκτιμήθηκε ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο που εκφράζει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης με πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες), οι οποίοι φορτίζονται

από 20 μετρήσιμες μεταβλητές-ερωτήσεις, όπως αυτό που προτάθηκε και στην πιλοτική έρευνα για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι εκτιμήσεις των παραμέτρων υπολογίστηκαν και παρουσιάζονται στο διάγραμμα. Όλοι οι εκτιμώμενοι παράμετροι ήταν στατιστικά σημαντικοί ($p < .001$), οι τυποποιημένες φορτίσεις των ερωτήσεων κυμαίνονται από .51 έως .88 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων κυμαίνονται από .38 έως .78 και είναι στατιστικά σημαντικές (διάγραμμα 8). Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ.



Διάγραμμα 8: Τυποποιημένες φορτίσεις

Σημείωση: Τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Γ (n=640).

4.1.1.3. Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)) (N=640)

Με τη βοήθεια της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας εκτιμήθηκε ένα πρώτου βαθμού μοντέλο τριών παραγόντων το οποίο μετρά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με ένα πολυδιάστατο μοντέλο τριών παραγόντων, οι οποίοι φορτίζονται από τις 11 ερωτήσεις. Οι τρεις παράγοντες που φορτίζονται από τις 11 ερωτήσεις είναι η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος. Οι δείκτες ελέγχου ήταν *Chi-square* (χ^2) *test* (160) = 262.49, $p < .000$, ο λόγος $262.49 / 160 \approx 1.64$, $RMSEA = .039$, $CFI = .978$, και το 90% C.I. του $RMSEA$ [.03, .47], οι οποίοι δείχνουν μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα (βλέπε υποκεφάλαιο «3.4. Διαδικασία ανάπτυξης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης»). Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε στη ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών μοντέλων εξίσωσης.

4.1.2. Βασικά Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρατίθενται κάποια στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, τα οποία θα δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Ο λόγος για τον οποίο διεξήχθη η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν για να ενισχυθεί η στατιστική δύναμη των δεδομένων τη έρευνας, αλλά και να κατανοηθούν καλύτερα τα δεδομένα της παρούσας μελέτης. Ως εκ τούτου, αρχικά, παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που αφορούν τις ερωτήσεις και των τριών ερωτηματολογίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Στον πίνακα 30 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία των ερωτήσεων οι οποίες μετρούν τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών. Οι τιμές των ερωτήσεων αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή τους.

	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
η5	1	5	4.22	.904
η6	1	5	4.00	.950
η7	1	5	4.05	.924
η8	1	5	4.35	.724
η9	1	5	4.40	.708
η10	1	5	4.11	.773
η11	1	5	4.26	.796
η12	1	5	4.12	.788
η14	1	5	4.14	.804
η15	1	5	3.99	1.039
η16	1	5	4.28	.788
η17	1	5	4.19	.861
η21	1	5	4.46	.689
η22	1	5	4.23	.781
η23	1	5	4.02	.862

Κλίμακα 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα. 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Πίνακας 30: Περιγραφικά του PLQ

Από τον πίνακα 30 διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα οι τιμές αυτές κινούνται μεταξύ του 4 και 4.5 αρκετά πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3. Οι τιμές αυτές δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Από τις συγκεκριμένες τιμές των απαντήσεων φαίνεται ότι οι διευθυντές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους σχετικά ψηλά. Οι υψηλές τιμές των μέσων όρων δείχνουν ότι οι διευθυντές από τα διαφορετικά σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής συμπεριφοράς. Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι μεταξύ των διευθυντών στα 77 διαφορετικά σχολεία υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στοιχείο που δείχνει ότι είναι ενδιαφέρον να γίνουν στατιστικές αναλύσεις.

Στον πίνακα 31 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι τιμές των ερωτήσεων αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ε1	1	5	4.54	.642
ε3	1	5	3.90	.763
ε4	1	5	4.31	.860
ε6	1	5	4.11	.714
ε7	1	5	4.38	.675
ε8	1	5	3.74	1.072
ε10	1	5	4.03	.914
ε12	1	5	3.71	1.007
ε13	1	5	4.46	.659
ε14	1	5	4.27	.725
ε15	1	5	4.37	.620
ε16	1	5	4.04	.802
ε17	1	5	4.37	.700
ε18	1	5	4.27	.691
ε19	2	5	4.69	.513
ε20	1	5	4.11	.766
ε22	1	5	4.13	.781
ε23	1	5	3.83	.903
ε24	1	5	4.00	.824
ε25	1	5	4.42	.699

Κλίμακα 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα. 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Πίνακας 31: Περιγραφικά του TSI

Από τον πίνακα 31 διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι τιμές αυτές κινούνται μεταξύ του 3.70 και 4.7 αρκετά πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3 και δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Από τις συγκεκριμένες τιμές των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αυτό-αξιολόγησή τους υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις τους. Στοιχείο που δείχνει ότι είναι ενδιαφέρον να γίνουν στατιστικές αναλύσεις.

Στον πίνακα 32 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι τιμές των

ερωτήσεων αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α3	2	5	3.98	.687
α9	1	5	3.76	.787
α12	2	5	4.14	.617
α16	1	5	3.58	.860
α1	1	5	4.26	.628
α10	2	5	4.27	.565
α13	2	5	3.98	.743
α18	2	5	4.01	.713
α5	1	5	3.95	.741
α8	1	5	4.04	.666
α14	2	5	3.92	.715

Κλίμακα 1-5 (1=Καθόλου. 5=Σε πολύ μεγάλο)

Πίνακας 32: Περιγραφικά του TSES

Από τον πίνακα 32 διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι τιμές αυτές κινούνται μεταξύ του 3.76 και 4.27 αρκετά πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3 και δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Από τις συγκεκριμένες τιμές των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ότι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αυτό-αξιολόγηση σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται καταστάσεις μέσα στην τάξη. Στοιχείο που δείχνει ότι είναι ενδιαφέρον να γίνουν στατιστικές αναλύσεις.

4.1.3. Πολλαπλές-ομάδες (multiple group) ανάλυση

Αφού εγκυροποιήθηκαν και επιβεβαιώθηκαν τα πολυεπίπεδα μοντέλα μέτρησης των τριών σημαντικών μεταβλητών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας, η ανάλυση των υποθέσεων 4 έως 9 στηρίχθηκε στα παραπάνω μοντέλα.

Αρχικά, απαντήθηκαν οι υποθέσεις 8 και 9 με τη χρήση των πολλαπλών-ομάδων των δομικών μοντέλων εξίσωσης.

Οι πολλαπλές-ομάδες δομικών μοντέλων εξίσωσης (Byrne, 2006) χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να ελεγχθεί εάν οι εκτιμώμενοι παράγοντες του μοντέλου, που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διαφοροποιούνται μεταξύ των διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική βαθμίδα και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι ομάδες, οι οποίες συμμετείχαν στον έλεγχο της υπόθεσης 11 ήταν το φύλο (0=άνδρας, 1=γυναίκα), η εκπαιδευτική βαθμίδα (0=πρωτοβάθμια, 1=δευτεροβάθμια), τα χρόνια προϋπηρεσίας (0=κάτω από 10 χρόνια, 1=πάνω από 11 χρόνια), και η ηλικία εκπαιδευτικών (0=κάτω από 38 χρόνια, 1=πάνω από 39 χρόνια). Στα μοντέλα εφαρμόστηκε και ίσχυε ο περιορισμός της ισότητας. Ο περιορισμός της ισότητας θεωρεί τους μη τυποποιημένους συντελεστές των δύο πολλαπλών-ομάδων ότι είναι ίσοι. Για παράδειγμα, όσον αφορά το φύλο, για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές των ομάδων (άνδρας - γυναίκα), οι τυποποιημένοι συντελεστές του άνδρα πρέπει να είναι ίσοι με τους τυποποιημένους συντελεστές της γυναίκας.

Υπόθεση 8: Οι μέσες τιμές των παραγόντων που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Έτσι, λοιπόν, οι δείκτες καταλληλότητας των μοντέλων που δημιουργήθηκαν για τις διάφορες ομάδες κυμαίνονταν για *Chi-square test* (350) = 513.14 to 89.29, $p < .00$, *RMSEA* κυμαίνονταν από .033 έως .049, *CFI* κυμαίνονταν από .917 έως .966 (Πίνακες 33) και έδειχναν αρκετά καλά μοντέλα., με τους τυποποιημένους

συντελεστές μεταξύ των ομάδων να ικανοποιούν τους περιορισμούς της ισότητας. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα που έδωσαν οι αναλύσεις των πολλαπλών ομάδων ίσως να παρουσιάζουν κάποιο δειγματικό σφάλμα, εφόσον τα δείγματα δεν ήταν αρκετά μεγάλα σε αριθμό (Demetriou, Kyriakide, & Anraamidou, 2003; Tatsuoka, 1988). Τα αποτελέσματα, λοιπόν, έδειξαν ότι οι μέσες τιμές των λανθανουσών παραγόντων που περιγράφουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές διαφέρουν σημαντικά για τους άνδρες σε σύγκριση με τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μέσων τιμών των γυναικών. Οι μέσες τιμές των παραγόντων, οι οποίες σχετίζονται με τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, και του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μέσες τιμές δε φάνηκαν να διαφέρουν. Ωστόσο, οι υπόλοιποι παράγοντες δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντικοί ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με εκπαιδευτική εμπειρία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τη σχέση τους με τους μαθητές σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αισθάνονται ικανοποίηση από το ίδιο το επάγγελμά τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και με το διευθυντή τους σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω αποτελέσματα στηρίζουν το γεγονός ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Πολλαπλές ομάδες							
Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	p	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA
Μοντέλο 1 (φύλο)	854.794	350	2.44	.000	.917	.048	.038-.061
Μοντέλο 2 (εκπαιδευτική βαθμίδα)	518.466	350	1.48	.000	.956	.034	.066-.087
Μοντέλο 3 (εκπαιδευτική εμπειρία)	89.288	350	2.54	.000	.917	.049	.039-.062
Μοντέλο 4 (ηλικία)	883.852	350	2.52	.000	.917	.049	.039-.062

Πίνακας 33: Χρήση πολλαπλών ομάδων (n= 640)

Υπόθεση 9: Οι μέσες τιμές των παραγόντων που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Οι δείκτες καταλληλότητας των μοντέλων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο της υπόθεσης 9 κυμαίνονταν *Chi-square test* $\chi^2(98) = 156.93$ έως 186.66 , $p < .00$, ο δείκτης RMSEA κυμαίνονταν από .033 έως .038, ο CFI κυμαίνονταν από .975 έως .980 (Πίνακας 29), δείκτες που δείχνουν ότι τα μοντέλα είναι ικανοποιητικά με τους τυποποιημένους συντελεστές μεταξύ των ομάδων να ικανοποιούν τους περιορισμούς της ισότητας. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα που έδωσαν οι αναλύσεις των πολλαπλών ομάδων ίσως να παρουσιάζουν κάποιο δειγματικό σφάλμα, εφόσον τα δείγματα δεν ήταν αρκετά μεγάλα σε αριθμό (Demetriou, Kyriakides, & Avraamidou. 2003; Tatsuoka, 1988). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων που αναφέρονται στην πίστη που έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών, να εφαρμόζουν μεθόδους και εκπαιδευτικές στρατηγικές μέσα στη τάξη, και να διαμορφώνουν τις συμπεριφορές των μαθητών, διαφοροποιούνται σημαντικά σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι μέσες τιμές των παραγόντων που μετρούν το βαθμό της πίστης που έχουν οι πιο μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να μπορούν να καθορίζουν, να διαμορφώνουν και να αλλάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη διαφέρουν σημαντικά σε σύγκριση με τους πιο νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Δεν εκτιμήθηκαν σημαντικές διαφορές του παράγοντα που σχετίζεται με το βαθμό πίστης των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν μεθόδους και εκπαιδευτικές στατιστικές όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι μέσες τιμές των παραγόντων που σχετίζονται με την πίστη των εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την ικανότητά τους να διοικούν καλύτερα την τάξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Πολλαπλές ομάδες								
Μοντέλα	X ²	DF	X ² /DF	p	CFI	RMSEA	90% RMSEA	C.I.of
Μοντέλο 1 (φύλο)	173.039	98	1.76	.000	.98	.035	.026-.043	
Μοντέλο 2 (εκπαιδευτική βαθμίδα)	175.959	98	1.79	.000	.98	.035	.027-.044	
Μοντέλο 3 (εκπαιδευτική εμπειρία)	186.66	98	1.90	.000	.97	.041	.030-.047	
Μοντέλο 3 (ηλικία)	156.93	98	1.60	.000	.98	.032	.022-.041	

Πίνακας 34: Πολλαπλές ομάδες multiple-group (n = 640)

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα οδήγησαν στην ιδέα ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη πίστη στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διδασκαλία και στο να διοικούν μια τάξη σε σχέση με τους πιο μεγάλους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι έχουν λιγότερη πίστη στην ικανότητά τους να διοικήσουν την τάξη και στην ικανότητά τους να καθορίζουν, να διαμορφώνουν και να αλλάζουν τις συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, οι οποίοι φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο τους εαυτούς τους. Τέλος, αυτό που φαίνεται από τα αποτελέσματα είναι ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγάλη πίστη στο εαυτό τους και στις ικανότητές τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διδασκαλία, αλλά και στο να διοικούν καλύτερα την τάξη σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2. Ελλιπή δεδομένα - Missing values

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, παρατηρήθηκε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν απαντήσεις, αλλά έδωσαν και ελλιπή στοιχεία σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Για να μπορέσουν τα μοντέλα να εκτιμηθούν

χρησιμοποιήθηκε ο WLSMV εκτιμητής. Ο αλγόριθμος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο Montecarlo (MC) ο οποίος δουλεύει με απλή ολοκλήρωση (integration) και όχι αριθμητική (numerical integration). Για την ανάλυση των δεδομένων προτιμήθηκε η μέθοδος Monte Carlo και αυτό διότι στο πολυεπίπεδο μοντέλο συμπεριλαμβάνονται αλληλεπιδράσεις (interactions) άμεσες και έμμεσες μεταξύ λανθανόντων παραγόντων (Muthén & Muthén, 2007).

4.3. Ενδο-ομαδική συσχέτιση (Intraclass correlation - ICC)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των δεδομένων με τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικών εξισώσεων κρίθηκε απαραίτητο να γίνει έλεγχος της ενδο-ομαδικής συσχέτισης των μεταβλητών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών). Έτσι, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο m-plus (Muthén & Muthén, 2010), μετρήθηκαν οι συσχετίσεις για κάθε παρατηρούμενη μεταβλητή των κύριων μεταβλητών; επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση οι τιμές που προέκυψαν για κάθε ερώτηση κυμαίνονταν από .000 έως .181 και οι τιμές της μεταβλητής της αυτό-αποτελεσματικότητας κυμαίνονταν από .020 έως .079 (Πίνακας 35 και 36).

Από τον παρακάτω πίνακα 35 φαίνεται ότι οι απαντήσεις των ερωτήσεων α9 και α10 δε διαφέρουν και δε χρησιμοποιήθηκαν στην πολυεπίπεδη ανάλυση στο επίπεδο του σχολείου. Οι ερωτήσεις α9 και α10 ανήκουν στον παράγοντα, αποτελεσματικότητα στην διοίκηση του τμήματος και ο επομένως ο συγκεκριμένος παράγοντας απομακρύνθηκε από το μοντέλο όσον αφορά το επίπεδο του σχολείου. Οι υπόλοιπες υψηλές τιμές του ICC δείχνουν ομοιογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου. Για παράδειγμα, παίρνοντας τυχαία την τιμή μιας ερώτησης, έστω α1 = .065 μας δείχνει ότι 6.5% της μεταβλητότητας της αυτό-αποτελεσματικότητας ανήκει μεταξύ των σχολείων δηλ. μπορεί να εξηγηθεί από τις διαφορές μεταξύ των σχολείων. Επομένως, στην ανάλυση των δεδομένων με την πολυεπίπεδη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένα πρώτου βαθμού πολυδιάστατο μοντέλο με δύο παράγοντες

(αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας) και 8 ερωτήσεις.

Ενδο-ομαδική συσχέτιση (ICC) Αυτό-αποτελεσματικότητα	Τιμές
a1	.065
a2	.051
a3	.041
a4	.073
a5	.054
a6	.038
a7	.045
a8	.065
a9	.020
a10	.020
a11	.079

Πίνακας 35: Ενδο-ομαδική συσχέτιση των τιμών της επαγγελματικής ικανοποίησης

Από τον παρακάτω πίνακα 36 φαίνεται ότι οι απαντήσεις των ερωτήσεων ε13 και ε14 δε διαφέρουν και επομένως δε χρησιμοποιήθηκαν στην πολυεπίπεδη ανάλυση. Επειδή οι ερωτήσεις ε13 και ε14 ανήκουν στον παράγοντα φύση της εργασίας και εφόσον αφαιρέθηκαν οι δύο ερωτήσεις έμειναν μόνο δύο ερωτήσεις στο παράγοντα. Το αποτέλεσμα ήταν ολόκληρος ο παράγοντας να αφαιρεθεί από την πολυεπίπεδη ανάλυση. Οι υπόλοιπες υψηλές τιμές του ICC δείχνουν ομοιογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου. Για παράδειγμα παίρνοντας τυχαία την τιμή μιας ερώτησης, έστω $\epsilon_1 = .119$ μας δείχνει ότι 11.9% της μεταβλητότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης ανήκει μεταξύ των σχολείων δηλ. μπορεί να εξηγηθεί από τις διαφορές μεταξύ των σχολείων. Επομένως, στην ανάλυση των δεδομένων με την πολυεπίπεδη ανάλυση στο επίπεδο του σχολείου χρησιμοποιήθηκε ένα πρώτου βαθμού πολυδιάστατο μοντέλο με 4 παράγοντες και 16 ερωτήσεις.

Ενδο-ομαδική συσχέτιση (ICC) Επαγγελματική ικανοποίηση	Τιμές
ε1	.119
ε2	.106
ε3	.163
ε4	.160
ε5	.181
ε6	.060
ε7	.098
ε8	.119
ε9	.072
ε10	.069
ε11	.068
ε12	.090
ε13	.025
ε14	.000
ε15	.114
ε16	.125
ε17	.079
ε18	.171
ε19	.252
ε20	.168

Πίνακας 36: Ενδο-ομαδική συσχέτιση των τιμών της αυτό-αποτελεσματικότητας

4.4. Πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης (multilevel SEM models) : Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κύριων μεταβλητών της παρούσας έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή ενός σχολείου, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του μέσα σε κάθε σχολείο, αλλά και μεταξύ των σχολείων και να απαντηθούν τα κύρια ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα: Ποια η σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή ενός σχολείου και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ποιος ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην παραπάνω σχέση. Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα ήταν αναγκαίο να γίνει έλεγχος των υποθέσεων 4 έως 6 (επίπεδο σχολικής μονάδας) και 7 (επίπεδο εκπαιδευτικού-τάξης).

4.4.1. Επίπεδο Σχολικής Μονάδας

Ερώτημα 1: Ποια μεταβλητή είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα; Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η αιτία και η επαγγελματική ικανοποίηση το αποτέλεσμα ή το αντίστροφο.

Υπόθεση 4: Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 5: Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 2: Ποιος ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας;

Υπόθεση 6: Η αλληλεπίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση.

4.4.2. Επίπεδο Τάξης

Υπόθεση 7: Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τη θεωρία για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων υπήρχαν δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορούσαν να υιοθετηθούν. Η πρώτη μέθοδος σχετίζονταν με τις πολυμεταβλητές – πολυεπίπεδες αναλύσεις (MANOVA). κατά τις οποίες ως εξαρτημένες μεταβλητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και ως ερμηνευτικές μεταβλητές θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι μεταβλητές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να χρησιμοποιηθούν οι πολυμεταβλητές – πολυεπίπεδες αναλύσεις ήταν ένα αρκετά μεγάλο δείγμα, πολύ μεγαλύτερο από το δείγμα της παρούσας έρευνας. Τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης ήταν η δεύτερη μέθοδος. Το μειονέκτημα των μοντέλων δομικής εξίσωσης σχετίζεται με τα υψηλά τυπικά

σφάλματα που προκύπτουν (Κυθραιώτης, 2006). Από τις παραπάνω δύο μεθόδους προτιμήθηκε η μέθοδος πολυεπίπεδων μοντέλων δομικής εξίσωσης και αυτό λόγω των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Αρχικά, αναπτύχθηκε ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο πρότεινε πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κύριων μεταβλητών, με βάση το σκοπό της έρευνας, τις υποθέσεις και την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκαν τα εμπειρικά δεδομένα και το κατάλληλο στατιστικό πακέτο *nlplus* (Muthén & Muthén, 2010), ώστε να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών εντός του κάθε επιπέδου (σχολείου ή τάξης αντίστοιχα) και μεταξύ των δύο επιπέδων και να αναπτυχθεί ένα μοντέλο που να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

4.5. Μηδενική υπόθεση

Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφία, η μηδενική υπόθεση υποστηρίζει ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών κυρίων μεταβλητών (μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτό-αποτελεσματικότητα) των δύο επιπέδων (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού), οι οποίες μεταβλητές ελέγχονται είτε ανά δύο είτε ανά τρεις. Για παράδειγμα, σε πολλές έρευνες, όπως αναλύεται στο δεύτερο κεφάλαιο, ένας ηγέτης-διευθυντής επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα έρευνες έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει και την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό δείχνει ότι ο διευθυντής που ανήκει στο επίπεδο του σχολείου (μακρο-επίπεδο) επιδρά στον κάθε εκπαιδευτικό (μικρο-επίπεδο) είτε ατομικά είτε στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, αναμένεται ότι είτε ο κύριος παράγοντας, που περιγράφει τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή ενός σχολείου, επηρεάζει και τους πέντε λανθάνοντες παράγοντες που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είτε το αντίστροφο. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό οι τρεις λανθάνοντες παράγοντες, που περιγράφουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, να επιδρούν σε κάποιους ή και σε όλους τους λανθάνοντες παράγοντες που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι λανθάνοντες παράγοντες που μετρούν τη μεταβλητή της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιθανόν

να επηρεάζουν τη σχέση που πιθανότατα να αναπτύχθηκε μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων που περιγράφουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παραπάνω επιδράσεις διερευνήθηκαν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Τέλος, αναζητήθηκαν τυχόν επιδράσεις στο επίπεδο του εκπαιδευτικού μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων που περιγράφουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4.5.1. Διερεύνηση των μηδενικών υποθέσεων – στατιστικά αποτελέσματα

Προκειμένου να γίνουν οι αναλύσεις των μοντέλων δομικής εξίσωσης έγινε χρήση της ανάλυσης των συνδιακυμάνσεων των οργάνων μέτρησης των κύριων μεταβλητών, όπως έχουν αναλυθεί και παραπάνω, ώστε να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών εντός κάθε επιπέδου. Χρησιμοποιήθηκαν δύο πίνακες συνδιακύμανσης ένας για τον έλεγχο διαμέσου των σχολείων (within-group level) και ένας για τον έλεγχο μεταξύ των σχολείων (between-group level). Στο διάγραμμα 9 απεικονίζεται η διαμόρφωση του θεωρητικού μοντέλου, που θα χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων των εργαλείων μέτρησης. Όπως στο διάγραμμα 9 το θεωρητικό μοντέλο αποτελείται από δύο μέρη, το πάνω μέρος του διαγράμματος, το οποίο αναφέρεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (between-group level), και το κάτω μέρος του διαγράμματος, το οποίο αναφέρεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (within-group level). Αναλυτικότερα, στο πάνω μέρος του διαγράμματος εμφανίζονται οι λανθάνοντες παράγοντες και των τριών κύριων μεταβλητών, οι τιμές των οποίων απορρέουν αθροιστικά (aggregate level) από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και για τις τρεις κύριες μεταβλητές (μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών). Έτσι, στο between level αναζητούνται τυχόν επιδράσεις των λανθανόντων παραγόντων μεταξύ των διαφορετικών σχολείων. Στο κάτω μέρος του διαγράμματος εμφανίζονται και αναζητούνται τυχόν επιδράσεις των λανθανόντων παραγόντων των δύο εργαλείων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την ανάλυση των πολυεπιπέδων μοντέλων δομικής εξίσωσης και τη χρήση του στατιστικού πακέτου *mplus* (Muthén & Muthén, 2010) προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Γενικότερα, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν επαληθεύτηκε το αρχικό θεωρητικό μοντέλο για τη σχέση των τριών ερωτηματολογίων. Από τη διαδικασία των αναλύσεων φάνηκε ότι το μοντέλο του διαγράμματος 9 είναι το κατάλληλο μοντέλο το οποίο συμφωνεί με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Οι δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου που προέκυψε ήταν *Chi-square (1138) = 2006.908*, $2006.908/1138 = 1.76$, $p = .00$, *RMSEA = .035*, *CFI = .844*, *SRMR (W) = .048* και *SRMR (B) = .092*.

Επίπεδο σχολικής μονάδας (between – group level)

Ερώτημα 1: Ποια μεταβλητή είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα; Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η αιτία και η επαγγελματική ικανοποίηση το αποτέλεσμα ή το αντίστροφο.

Υπόθεση 4: Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ελέγχοντας την υπόθεση 4 και απαντώντας στο ερώτημα σχετικά με το ποια μεταβλητή είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα, μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης επιβεβαιώθηκε αυτό που και στη βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί, ότι δηλαδή η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και όχι το αντίστροφο (Bogler, 1999; Billingsley and Cross, 1992; Griffith, 2004). Επομένως, σε όλες τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή οι λανθάνοντες παράγοντες που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή ο κύριος παράγοντας που περιγράφει την μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Τα αποτελέσματα που απορρέουν από τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας μεταξύ και των 77 διαφορετικών σχολείων έδειξαν

μια στατιστικά σημαντική σχέση. Αναλυτικότερα, ο κύριος παράγοντας που μετρά την μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή συμβάλλει, επηρεάζει και ενισχύει και τους τέσσερις λανθάνοντες παράγοντες διευθυντής ($\beta = 1.042$, $p < .000$), συνάδελφοι ($\beta = .721$, $p < .000$), μαθητές ($\beta = .64$, $p < .000$), εργασιακές συνθήκες ($\beta = .448$, $p < .000$), που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι αυτό που περισσότερο επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού είναι η άμεση σχέση με ένα μετασχηματιστικό ηγέτη. Επιπρόσθετα, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί στοιχείο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποιημένος από τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει ή να βελτιώσει τις εργασιακές συνθήκες ενός σχολείου, αλλά και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, ώστε ο εκπαιδευτικός να αισθανθεί ικανοποίηση από την εργασία του.

Υπόθεση 5: Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν ελέγχοντας την υπόθεση 5 προκύπτει μεταξύ των 77 διαφορετικών σχολείων ότι οι λανθάνοντες παράγοντες δεν επιδρούν σε κανένα από τους λανθάνοντες παράγοντες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Υπόθεση 6: Η αλληλεπίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρά στατιστικά σημαντικά στη επαγγελματική ικανοποίηση.

Ελέγχοντας και την υπόθεση 6 απορρέει το αποτέλεσμα ότι η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα δεν επηρεάζει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα στα 77 διαφορετικά σχολεία.

Επίπεδο εκπαιδευτικού (within – group level)

Υπόθεση 7: Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο λανθάνων παράγοντας αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών συνδέεται με τον παράγοντα που περιγράφει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ($\beta=.81$, $p=.000$) και ο λανθάνων παράγοντας στρατηγικών διδασκαλίας συνδέεται με τους παράγοντες που περιγράφουν τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με το διευθυντή ($\beta=.5$, $p=.04$), τις σχέσεις του με τους άλλους εκπαιδευτικούς ($\beta=.68$, $p=.000$) και τέλος με τον λανθάνοντα παράγοντα που σχετίζεται με την ίδια την εργασία ($\beta=.48$, $p=.000$). Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές και όχι αδύνατες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, αλλά και να προσαρμόζουν το μάθημά τους στο ανάλογο επίπεδο των μαθητών, είναι ικανοποιημένοι αρχικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, έπειτα από τις εργασιακές συνθήκες, και τον διευθυντή. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως έχουν την ικανότητα να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και έτσι αναπτύσσουν και σχέσεις συνεργασίας με τους μαθητές τους είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Από τις συσχετίσεις απορρέει το αποτέλεσμα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ενεργεί στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με το διευθυντή τους μέσα σε κάθε σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Συζήτηση

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στην εξέταση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών, της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και το ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην παραπάνω σχέση. Αρχικά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επικεντρώθηκε στην ξεχωριστή εξέταση της κάθε μιας από τις τρεις αυτές μεταβλητές. Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών τόσο από θεωρητικής όσο και από ερευνητικής άποψης. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι πως οι τρεις αυτές έννοιες είναι πολύπλοκες και, επομένως, δεν είναι και τόσο εύκολο να μετρηθούν. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι δυο έννοιες για τις οποίες δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό, αλλά εξαρτάται από τον ηγέτη, το περιβάλλον και τα μέλη της ομάδας, σε αντίθεση με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, που ο ορισμός είναι συγκεκριμένος. Και στις τρεις έννοιες η εξέταση όλων των ορισμών οδήγησε στη διαπίστωση κοινών χαρακτηριστικών και στην ανάπτυξη ενοποιημένων θεωρητικών μοντέλων, τα οποία απεικονίζουν την πολυπλοκότητα αυτών των εννοιών. Έτσι λοιπόν τα μοντέλα που προέκυψαν ήταν τα εξής: *Το πολυδιάστατο μοντέλο των έξι χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας* από τους Jantzi και Leithwood (1996), το οποίο δίνει έμφαση σε πρακτικές σχετικές με τη μετασχηματιστική ηγεσία; *το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*, του οποίου η ανάπτυξη στηρίχθηκε σε εμπειρική και βιβλιογραφική έρευνα και, τέλος, *το ενοποιημένο πολυδιάστατο μοντέλο της αυτο-αποτελεσματικότητας* της Tschannen-Morana και Woolfolk Hoy (2001), το οποίο απεικονίζει τρεις διαστάσεις που δίνουν έμφαση σε πράξεις δηλωτικές της ύπαρξης αυτο-αποτελεσματικότητας. Το δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετίζεται με τις σχέσεις που είναι πολύ πιθανόν να αναπτύσσονται μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η γενική πεποίθηση στον ελληνικό και ξένο χώρο είναι ότι οι ήδη υπάρχουσες έρευνες έχουν επαρκή εμπειρικά δεδομένα,

όμως αρκετές είναι αυτές που παρουσιάζουν εννοιολογικές και μεθοδολογικές ελλείψεις και αρκετά από τα εργαλεία μέτρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί στις έρευνες δεν έχουν εγκυροποιηθεί. Από μεθοδολογικής άποψης οι προαναφερθείσες έρευνες παρουσιάζουν αδυναμίες στο θέμα της εγκυρότητας των ερευνών, εφόσον οι ερευνητές δεν έχουν σχεδιάσει και δεν έχουν χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες τεχνικές για την ανάλυση των δεδομένων τους. Επίσης, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι δεν αναφέρονται στις έρευνες οι σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, αλλά απλώς συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν η ανάγκη για τη δημιουργία οργάνων μέτρησης, τα οποία θα ήταν έγκυρα και αξιόπιστα. Παράλληλα, πρέπει σε μελλοντικές έρευνες να χρησιμοποιείται η κατάλληλη στατιστική ανάλυση, η οποία θα παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος των μεταβλητών. Η εξέταση των μεταβλητών χρειάστηκε να γίνει στα κατάλληλα επίπεδα, δηλαδή η μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας να διερευνηθεί στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού-τάξης. Για την επίτευξη των παραπάνω κρίθηκε αναγκαία η χρησιμοποίηση των κατάλληλων τεχνικών στατιστικής ανάλυσης, όπως είναι τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης (multilevel modelling techniques), τα δομικά μοντέλα εξίσωσης (structural equation modelling-SEM), τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (SEM multilevel) και, τέλος, η θεωρία της γενικευσιμότητας (Κυριακίδης, 2007).

5.1 Παρουσίαση – συζήτηση και πρακτική των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα και να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο τα δομικά μοντέλα δομικής εξίσωσης και τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης. Παρακάτω θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, θα γίνει σύγκριση με ήδη υπάρχουσες έρευνες από τη βιβλιογραφία και θα συζητηθούν τα σημαντικότερα αποτελέσματα και τα πορίσματα τα οποία προέκυψαν.

5.1.1. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν

Αρχικά, απαντήθηκε το πρώτο ερώτημα σχετικά με το ποιοι είναι εκείνοι οι παράμετροι οι οποίοι περιγράφουν τις μεταβλητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε επιλεγμένα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία υιοθετήθηκε στο ελληνικό συγκείμενο το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας – PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996). Κατά την πιλοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από το Κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο και η ελληνική έκδοση του PLQ που προέκυψε ήταν ένα πρώτου βαθμού τεσσάρων παραγόντων μοντέλο, ενώ όταν έπειτα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, πρόεκυψε ένα δυ-παραγοντικό μοντέλο. Τα παραπάνω μοντέλα είναι σχεδόν σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που πρότειναν οι Jantzi και Leithwood (1996), αλλά και με τις διάφορες επιβεβαιωτικές έρευνες που έγιναν και οι οποίες έδειχναν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων (Mees, 2008; Leithwood & Jantzi, 2005). Το αρχικό μοντέλο των Jantzi και Leithwood (1996) αποτελούνταν από έξι λανθάνοντες παράγοντες, ενώ το νέο μοντέλο κατέληξε σε τέσσερις λανθάνοντες παράγοντες. Οι δύο λανθάνοντες παράγοντες, που απορρίφθηκαν από το νέο μοντέλο και οι οποίοι για τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν βασικό περιγραφικό στοιχείο των διευθυντών τους, ήταν: η παροχή οράματος και η παροχή πνευματικής διέγερσης. Οι διευθυντές των σχολείων, των οποίων στόχος φαίνεται ότι δεν είναι ένα κοινό όραμα, δεν έχουν την αίσθηση να χτίσουν και να υλοποιήσουν ένα στόχο στον οποίο όλοι, προσωπικό και μαθητές, θα μπορούν να εμπλακούν. Φαίνεται πως δεν στηρίζουν νέες προσπάθειες με στόχο το άνοιγμα σε νέες αλλαγές για την επίτευξη ενός οράματος. Είναι πολύ σημαντικό για ένα οργανισμό, όπως το σχολείο, τα μέλη να έχουν κοινούς στόχους και να εργάζονται με σκοπό την επίτευξη του στόχου αυτού. Θα ήταν επιθυμητό το Υπουργείο παιδείας να ενημερώσει και να δώσει οδηγίες, καθώς και να επισημάνει τη σημαντικότητα μεταξύ πρωτοβουλιών και προτεραιοτήτων με κοινό στόχο το όραμα ενός σχολείου ή και ακόμα να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στο σχολείο, ώστε να πάρει πρωτοβουλίες για ένα νέο καινοτόμο όραμα το οποίο θα αφορά άμεσα τους μαθητές (Leithwood, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος μας φαίνεται να μην παρουσιάζουν στοιχεία παροχής

πνευματικής διέγερσης. Δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν τι προσπάθησαν να πετύχουν με τους μαθητές τους και τι τελικά κατάφεραν. Δε δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μαθαίνει ο ένας εκπαιδευτικός από τον άλλο, δεν είναι πηγή νέων ιδεών για τους εκπαιδευτικούς, δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να κυνηγήσουν τους στόχους τους. Όπως και παραπάνω, θα ήταν σημαντικό οι διευθυντές να αποκτήσουν μια μεγαλύτερη αυτονομία, ώστε σταδιακά να αρχίζουν να εφαρμόζουν νέες πρακτικές, σχετικές με τα ενδιαφέροντα του σχολείου, να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία πιο ενεργά, εφαρμόζοντας νέες ιδέες συνεργαζόμενοι με τους συναδέλφους, αλλά και έχοντας πάντα την ενίσχυση και ενθάρρυνση του διευθυντή τους (Leithwood, 2012).

Όπως αναφέρθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και παραπάνω διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός έγκυρου και αξιόπιστου οργάνου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης βασιζόμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Έτσι, λοιπόν αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Teacher's Satisfaction Inventory –TSI) ακολουθώντας όλες τις απαραίτητες διαδικασίες (DeVellis, 2003). Το μοντέλο που προέκυψε από την πιλοτική έρευνα επιβεβαιώθηκε χρησιμοποιώντας και τα δεδομένα της κύριας έρευνας. Η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται από ένα πρώτου βαθμού 5- παραγόντων μοντέλο αποτελούμενο από 20 ερωτήσεις (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες). Αν και στα πιο χρησιμοποιούμενα όργανα μέτρησης, όπως Job Descriptive Index (JDI) (Smith et al., 1969). Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967) and Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997), οι λανθάνοντες παράγοντες μισθός, προαγωγή, και αξιολόγηση λαμβάνονταν υπόψη για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίηση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν φαίνεται να μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο μισθός που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σταθερός σε όλες τις βαθμίδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολύ μικρές αυξήσεις σε πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις και, γι' αυτό το λόγο, αν και λήφθηκε υπόψη ο μισθός στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας ανάπτυξης του ερωτηματολογίου οι καθηγητές δεν θεώρησαν πως ο μισθός μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Το σύστημα αξιολόγησης μέχρι και το 2014 είχε σαν σκοπό την αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών με κύριο στόχο μια μελλοντική προαγωγή των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση χρησιμοποιούνταν ως ένα από τα αντικειμενικά κριτήρια για την μελλοντική ανέλιξη των εκπαιδευτικών η οποία πιθανολογείται ανάλογα με τις εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις. Οπότε, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται για πιθανή αρνητική ή θετική αξιολόγηση από τον διευθυντή, καθώς οι πιθανότητες να γίνει μελλοντικά διευθυντής είναι πολύ μικρές. Όσον αφορά το επίπεδο της σχολικής μονάδας το μοντέλο που περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των 77 διαφορετικών σχολείων του δείγματος είναι ένα πρώτου βαθμού τεσσάρων παραγόντων μοντέλο (διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) αποτελούμενο από 16 ερωτήσεις. Ο παράγοντας φύση εργασίας απομακρύνθηκε, εφόσον παρουσιάστηκαν χαμηλές τιμές στο συντελεστή ενδοσυσχέτισης (ICC). Τέλος, όσον αφορά τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας έγινε από ένα ήδη στα ελληνικά όργανο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010). Στην παρούσα μελέτη έγινε μόνο επιβεβαίωση της εγκυρότητας της σύντομης έκδοσης του μοντέλου που πρότειναν οι Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Γραμματικόπουλος (2010) βασιζόμενοι στο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2001). Το προκύπτον μοντέλο ήταν ένα πρώτου βαθμού τριών παραγόντων μοντέλο (αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών, αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος) αποτελούμενο από 11 ερωτήσεις. Όσον αφορά το επίπεδο της σχολικής μονάδας βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο που προέκυψε στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και τις τιμές της ενδοσυσχέτισης (ICC) επιβεβαιώθηκε ένα πρώτου βαθμού δύο παραγόντων μοντέλο με 8 ερωτήσεις.

5.1.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Αφού επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα των τριών θεωρητικών μοντέλων μετασχηματιστικής ηγεσίας, επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-αποτελεσματικότητας και καθορίστηκαν οι παράμετροι που περιγράφουν τα παραπάνω όργανα μέτρησης, το επόμενο βήμα ήταν να διερευνηθεί, αρχικά, η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους

παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-αποτελεσματικότητας και οι σχέσεις των λανθανόντων παραγόντων μεταξύ των κύριων μεταβλητών, μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Αρχικά, η διερεύνηση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με το χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έγινε χρησιμοποιώντας την πολλαπλή ανάλυση δεδομένων μέσω των δομικών μοντέλων εξίσωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία, η εκπαιδευτική βαθμίδα και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεγάλοι σε ηλικία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν να ικανοποιούνται από το επάγγελμά τους λόγω των πολύ καλών σχέσεων που έχουν με τους μαθητές τους. Το παραπάνω αποτέλεσμα είναι και το πιο σημαντικό, δείχνοντας ότι η σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού είναι η προτεραιότητα του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τη δύσκολη οικονομική περίοδο που διανύει η Ελλάδα, η πολλαπλή ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι αυτό που έχει σημασία για τους εκπαιδευτικούς είναι οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι απαιτείται να παρατηρηθεί πιο κλειστά η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή και εφόσον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό θα πρέπει οι υπεύθυνοι στο Υπουργείο παιδείας να στρέψουν την προσοχή τους στην εξέλιξη και στις ανάγκες του μαθητή, και να ενισχύσουν την αυτονομία του κάθε σχολείου, ώστε να μπορεί ο καθηγητής να προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή και να έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή.

5.1.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αυτό αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία, η εκπαιδευτική βαθμίδα και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μεγάλοι σε ηλικία άνδρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη πίστη στις δυνατότητές τους να εμπλέκουν τους

μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και πιστεύουν πως καταφέρνουν να διοικούν ευκολότερα μια τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται να μπορούν να διαχειριστούν καταστάσεις κάτω από πίεση, έχουν την ικανότητα να βοηθούν τους μαθητές να φτάσουν ένα επιθυμητό επίπεδο μάθησης, μελετώντας το εκπαιδευτικό υλικό. Εάν ομαδοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη πίστη στον εαυτό τους, ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο να εμπλέξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, μπορούν και τα καταφέρνουν πολύ καλά να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη και, τέλος, έχουν την ικανότητα να πειθαρχούν την τάξη και να επιβάλλουν στην τάξη κανόνες συμπεριφοράς. Μια πιθανή εξήγηση των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι ότι οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έχουν αποδειχθεί ότι εφαρμόζουν αυστηρή εκπαιδευτική γραμμή μέσα στην τάξη, έχουν την ικανότητα να ελέγχουν διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών, μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας και φυσικά να εμπλέκουν τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Shaukat & Iqba, 2012). Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη πίστη στον εαυτό τους ότι μπορούν να διοικήσουν την τάξη τους, και να εμπλέξουν τους μαθητές στο να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο αποτέλεσμα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ότι μπορούν να εφαρμόσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να ελέγχουν δύσκολες συμπεριφορές μαθητών. Είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να εφαρμόσουν όλες τις παραπάνω στρατηγικές και έχουν περισσότερο χρόνο λόγω της διδακτέας ύλης να φροντίσουν για την πειθαρχία των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν να ελέγξουν μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, όπου η ύλη είναι συγκεκριμένη και ο χρόνος περιορισμένος. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να έχουν πίστη στον εαυτό τους, ότι μπορούν να διαχειριστούν εύκολα δυσκολίες μέσα στην τάξη, και να εμπλέξουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, αφού λόγω της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας έχουν συναντήσει αρκετές φορές δύσκολες καταστάσεις και έχουν την πείρα πώς να τις διαχειριστούν. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι

αναγκαίο το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδος να δώσει προσοχή στο προφίλ των εκπαιδευτικών με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, να προσπαθήσει να ενισχύσει τη θέση των γυναικών και τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπλέον, καλό θα ήταν να ενισχυθούν οι τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τοποθετώντας έναν ακόμη εκπαιδευτικό, ο οποίος θα μπορεί να διευκολύνει τους νέους εκπαιδευτικούς είτε παρέχοντας εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε σταδιακά και αυτοί να αποκτήσουν την απαραίτητη εκπαιδευτική εμπειρία και να αρχίσουν να δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Τέλος, όπως και στη περίπτωση με την επαγγελματική ικανοποίηση θα ήταν αρκετά βοηθητικό εάν δίνονταν μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα τις διάφορες συνθήκες της τάξης.

Η απάντηση στα ερωτήματα-υποθέσεις της έρευνας, τα οποία σχετίζονται με τη διερεύνηση των επιδράσεων των λανθάνοντων παραγόντων των μεταβλητών, μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, δόθηκε μέσα από την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου δομικών εξισώσεων μοντέλο. Τα αποτελέσματα της κάθε σχέσης, που δημιουργήθηκε, αναλύονται παρακάτω.

5.1.4. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και μετασχηματιστικής ηγεσίας (επίπεδο σχολικής μονάδας)

Αρχικά, όσον αφορά τις επιδράσεις ενός μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ήταν σημαντικό το αποτέλεσμα, ότι δηλαδή ο κύριος παράγοντας που περιγράφει την μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή έχει άμεση επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή ενισχύει τις σχέσεις του διευθυντή και του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, αλλά και επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Ακόμη, οι μετασχηματιστικές ηγετικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας, στις οποίες διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δημιουργώντας ένα ικανοποιητικό εργασιακό περιβάλλον. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τις διάφορες έρευνες που έχουν γίνει

εκτός Ελλάδος και οι οποίες συμφωνούν με το γεγονός ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλλει άμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου και σαν αποτέλεσμα της παραπάνω σχέσης είναι ένα παραγωγικό σχολείο (Freund, 2005; Loke, 2001; Mahmoud, 2008; Nguni, 2006; Yoon & Thye, 2002). Άλλες έρευνες που είναι σύμφωνες με το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι των Bogler (2001), Dinham και Scott (1998), Lee (2005), MA και MacMillan (1999), Maeroff (1998), Ostroff (1992), και Rossmiller (1992) στις οποίες φαίνεται η άμεση σχέση του μετασχηματιστικού ηγέτη με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στις έρευνες αυτές ο διευθυντής μοιράζεται πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί κίνητρα και όραμα και γενικότερα διατηρεί μια συνεχή επικοινωνία μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, αλλά και ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Έτσι, λοιπόν, μέσα από τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι οι διευθυντές μεταξύ των 77 σχολείων εμφανίζουν στοιχεία ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματικά ικανοποιημένων εκπαιδευτικών. Αν και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια καινούρια έννοια στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο από τα ευρήματα, που απορρέουν, κρίνεται επιθυμητή η ενημέρωση των διευθυντών μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου παιδείας για το ποια στοιχεία είναι εκείνα που μπορούν να οδηγήσουν σε μια μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά. Σε έρευνά του ο Hopkins κ.α. (1997) έχει επισημάνει το ρόλο της επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού στη βελτίωση του σχολείου. Η επιστημονική κατάρτιση ενός διευθυντή σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης φάνηκε από έρευνες ότι σχετίζεται με την επίδραση που αυτός ασκεί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για παράδειγμα, οι Van de Grift και Houtven (1999) παρατήρησαν πως η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ολλανδία κατά τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα παράγοντα της θετικής επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών (Κυθραιώτης, 2006). Εφόσον φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι οι σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικού και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι παράγοντες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο με την κατάλληλη στήριξη από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αρχικά, θα πρέπει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης να είναι ικανός να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ του ίδιου του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, να δομήσει παραγωγικές σχέσεις με τις

διάφορες ομοσπονδίες, που αντιπροσωπεύουν το σύλλογο των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές πρέπει να αποσκοπούν σε υψηλές προσδοκίες για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Συμπληρωματικά, πρέπει να κατανοήσουν οι διευθυντές ότι με το να είναι πρότυπα κατάλληλων συμπεριφορών και συνηθειών, βοηθούν στο να χτιστεί αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτικών. Οι εργασιακές συνθήκες (π.χ. ασφάλεια και υγιεινή του σχολικού περιβάλλοντος) θα πρέπει όχι μόνο να είναι στις αρμοδιότητες ενός διευθυντή, αλλά και να αποτελούν αυτοσκοπό του, ενώ τον εφαρμόζει για να δημιουργεί επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θα ήταν πολύ καλό ο διευθυντής να προκαλεί και να δημιουργεί ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς, ώστε να επανεξετάζουν τις πρακτικές που οδηγούν στη μάθηση και στην καλή διάθεση των μαθητών τους, εφόσον οι καλές σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας για ένα επαγγελματικά ικανοποιημένο εκπαιδευτικό (Leithwood, 2012). Για να μπορέσουν όλα τα παραπάνω να εφαρμοστούν και να έχουμε εργασιακά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς και σαν αποτέλεσμα ένα παραγωγικό σχολείο θα ήταν καλό να δημιουργηθεί ένα λιγότερο συγκεντρωτικό σύστημα, δίνοντας μεγαλύτερη αυτονομία στο σχολείο και στο διευθυντή.

5.1.5. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-αποτελεσματικότητας (επίπεδο εκπαιδευτικού, σχολικής μονάδας)

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων του προκύπτοντος μοντέλου της παρούσας έρευνας, θα συζητηθούν οι επιδράσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι παράγοντες που φαίνεται να ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου είναι ο λανθάνων παράγοντας αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας και εμπλοκής των μαθητών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, να προσαρμόζουν το μάθημά τους στο ανάλογο επίπεδο των μαθητών και να μπορούν να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με

τους μαθητές, από το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και από τις σχέσεις τους με τον διευθυντή και τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στο ανάλογο επίπεδο των μαθητών έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών και ενισχύει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με το μαθητή στοιχείο, οδηγώντας σε επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς (Creemers & Kyriakides, 2012; Coladarci, 1992; Glickman & Tamashiro, 1982; Shin & Reyes, 1995). Ένα σημαντικό μέρος της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού είναι να ανανεώνει τις στρατηγικές διδασκαλίας του και να προκαλεί το μαθητή να αυτονομείται και να συμμετάσχει στη μαθησιακή διδασκαλία. Έτσι είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται ικανοί να εισαγάγουν νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές στο μάθημα και να εμπλέκουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της μάθησης είναι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί και με έρευνες που έχουν ήδη επισημανθεί στη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου υποστηρίζεται η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Βέβαια σε κάθε έρευνα επιδρούν διαφορετικοί λανθάνοντες παράγοντες πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό γιατί κάθε χώρα έχει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί πάντα είναι διαφορετικοί (Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Canrinus, Helms-Lorenz, Borgogni, Dello Russo, Miraglia, & Vecchione, 2013; Klassen & Chiu, 2010). Μια άλλη σχέση, η οποία αποδείχτηκε, ήταν ότι ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη σχέση που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με τον διευθυντή του. Τέλος, από τα ευρήματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα πάνω στις εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι αυτοί που έχουν αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και έτσι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στις ικανότητές του ως προς τη εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται πως είναι αυτός ο οποίος δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους του έχοντας σαν απώτερο σκοπό την εισαγωγή νέων στρατηγικών και δραστηριοτήτων, που θα βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους τους οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μεταξύ των 77 σχολείων (επίπεδο σχολικής μονάδας) δεν φάνηκε καμιά επίδραση των μεταβλητών που ορίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ίσως να σημαίνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει σημασία και φαίνεται να εξαρτάται αποκλειστικά από το τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο, δηλαδή εξαρτάται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου ξεχωριστά και όχι από τη συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα μεταξύ των 77 διαφορετικών σχολείων.

5.1.6. Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τα ευρήματα που σχετίζονται με τις επιδράσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στη δημιουργία και εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών στο μάθημα επιδρούν θετικά στις σχέσεις τους με τον διευθυντή τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στην παρούσα έρευνα, εφόσον αποδείχτηκε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διατηρούν στοιχεία συμπεριφοράς ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, φάνηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ενισχύει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού-τάξης. Δηλαδή η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους ρυθμίζει τη σχέση εκπαιδευτικού-διευθυντή, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα του Ryan (2007). Η συγκεκριμένη επίδραση αποδείχθηκε στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, καθώς ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας φάνηκε να υπάρχει μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε κάθε σχολείο, αλλά δεν βρέθηκε καμιά επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ των παραγόντων εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του μετασχηματιστικού διευθυντή μεταξύ των 77 σχολείων (επίπεδο σχολικής μονάδας). Τα παραπάνω αποτελέσματα εντόπισαν ότι αξίζει να εξετάζεται τι συμβαίνει μέσα στο κάθε σχολείο ξεχωριστά, διότι κάθε σχολείο είναι ένα διαφορετικό περιβάλλον με τα δικά του ξεχωριστά κάθε φορά χαρακτηριστικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδος, όπως έχει προαναφερθεί, είναι ο συγκεντρωτισμός (Menon & Saitis, 2006; IACM/FORTH, 2003). Οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική αρχή, το Υπουργείο Παιδείας. Το σύστημα προαγωγών έχει οδηγήσει σε μια κατάσταση, όπου η αρχαιότητα ασκεί το σπουδαιότερο ρόλο, με συνέπεια να προάγονται οι εκπαιδευτικοί σε διευθυντές κατά τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Κυθραιώτης, 2006; Πασιαρδής, 1996). Οι εκπαιδευτικοί μετατίθενται πολύ συχνά, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται αρκετός χρόνος σε ένα διευθυντή, ώστε να ασκήσει μακροπρόθεσμα τη μετασχηματιστική του ηγετική συμπεριφορά του, και να επιδράσει γενικότερα, στην κουλτούρα, του κάθε σχολείου. Για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη μακροχρόνιας παραμονής του διευθυντή στην εκπαιδευτική μονάδα θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και να μειωθεί το συγκεντρωτικό σύστημα των ελληνικών σχολείων, βελτιώνοντας τις επιδόσεις των μαθητών σε κάθε σχολείο και δημιουργώντας ενός αποτελεσματικού σχολείου με επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς (Menon & Saitis, 2006). Έρευνες σε άλλες χώρες έδειξαν ότι ένα πιο αποκεντρωτικό σύστημα, το οποίο μεταβιβάζει περισσότερη εξουσία στα σχολεία, επέδρασε θετικά στις επιδόσεις των μαθητών (Van de Grift & Houtven, 1999).

Διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και πολιτικές ποιότητας διδασκαλίας πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε σχολείο ανάλογα με το υπάρχον υλικό εκπαιδευτικού και μαθητή. Η στήριξη στους εκπαιδευτικούς από τις κρατικές αρχές και η ενίσχυση όχι μόνο των ιδεών και των απόψεων των εκπαιδευτικών, αλλά και των δεξιοτήτων τους προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε σχολείου κρίνεται απαραίτητη. Για την ευκολότερη εισαγωγή όλων των παραπάνω στοιχείων στα σχολεία είναι απαραίτητο το σχολείο, το οποίο αντιπροσωπεύεται από το διευθυντή, και γενικότερα το σύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, να συνεργήσουν, έτσι ώστε το σύστημα να περιορίζεται στην άσκηση της πολιτικής διαδικασίας και στην υποστηρικτική βελτίωση του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του να έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της διδασκαλίας και ως εκ τούτου τη βελτίωση

της επίδοσης των μαθητών. Η εισαγωγή μιας ποιοτικής διδασκαλίας, θα μπορέσει να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στη σωστή εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, και στην επικοδομητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην αποτελεσματική διοίκηση μιας τάξης. Μια ποιοτική διδασκαλία που θα μπορέσει να δημιουργήσει επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει η πολιτική που ακολουθείται από τον κάθε διευθυντή να είναι ξεκάθαρη. Τα μετασχηματιστικά στοιχεία του κάθε διευθυντή, τα οποία αφορούν τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να είναι κατανοητά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ επίσης τα μετασχηματιστικά στοιχεία που αφορούν τους μαθητές, να είναι ξεκάθαρα από τους ίδιους τους μαθητές. (Kyriakides, 2005; Creemers & Kyriakides, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλά θεωρητικά μοντέλα δημιουργήθηκαν με σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με τη βοήθεια του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ένα αρκετά διαδεδομένο μοντέλο με πολλές εφαρμογές, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί εκτενέστερα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι το Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση (Creemers & Kyriakides, 2012), το οποίο έχει ως βάση την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και επομένως την ενίσχυση της διδασκαλίας μέσω της εμπειρικής απόδοσης.

Ένα άλλο στοιχείο στο οποίο πρέπει να δοθεί η απαραίτητη προσοχή είναι ο χρόνος που διαθέτει ο διευθυντής για τον εκπαιδευτικό, αλλά και ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή (Σοφού, 2002; Κορωναίου, 1998). Πιο συγκεκριμένα ο χρόνος που παρέχεται στο διευθυντή και στο εκπαιδευτικό, ώστε να μπορούν να έρχονται σε επαφή, χρειάζεται να είναι ανάλογος με το χρόνο που οφείλει να αφιερώνει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή. Η παραπάνω διαπίστωση συμφωνεί με αρκετές έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι οι πιο αποδοτικοί διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα ηγεσίας, βελτίωσης του σχολείου, διοίκησης του προσωπικού και στις σχέσεις με τους γονείς, σε σύγκριση με τους λιγότερο αποδοτικούς διευθυντές (Gaziel, 1995). Πολλές έρευνες, από την άλλη, στο εξωτερικό έδειξαν ότι οι διευθυντές δε δίνουν βάρος και χρόνο σε διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα (Kmetz & Willower, 1982; Knight, 1990; McEwen & Salters, 1997; Rozenblat & Somech, 1998).

6.1. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα γίνει εισήγηση για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα βοηθήσουν στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκινώντας από τη διοίκηση και φτάνοντας στην τάξη.

Η συγκεκριμένη μελέτη δεν εντόπισε επιδράσεις μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης στο επίπεδο του σχολείου, γεγονός που αποδεικνύει αδήριτη ανάγκη να γίνουν περισσότερες έρευνες σχετικά με τις συγκεκριμένες επιδράσεις, για να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης και των αποτελεσμάτων των επόμενων ερευνών. Αν και η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε επιδράσεις του ηγετικού στυλ του εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν περισσότερες έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα.

Μια πολύ καλή μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές, ή μεταξύ διαφόρων χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μη. Οι συγκριτικές έρευνες είναι ένας τρόπος επιβεβαίωσης της δομής του μοντέλου του νέου ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης TSI για το οποίο θα ήταν χρήσιμο να επιβεβαιωθεί η δομή του και άρα να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα εκτός της Ελλάδος. Στα παραπάνω αποτελέσματα φάνηκε ότι οι σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού είναι το πιο σημαντικό κίνητρο για ένα ικανοποιημένο εκπαιδευτικό. Μια μελλοντική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει και να επενδύσει στις σχέσεις ενός ικανοποιημένου εκπαιδευτικού και ενός μαθητή έχοντας ως σκοπό την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, μια άλλη επιθυμητή κατεύθυνση θα ήταν οι ερευνητές να εξετάσουν, εάν οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των 77 σχολείων είχαν επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών. Αυτό διότι μια πιθανή επίδραση αποδεικνύει τη σημαντικότητα ενός ικανοποιημένου εκπαιδευτικού και ενός εκπαιδευτικού με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα πάνω στην πρόοδο του μαθητή που είναι και το πιο σημαντικό κομμάτι στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Επιπλέον, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μέσα από διαχρονικές έρευνες θα βοηθήσει στον εντοπισμό κατάλληλων παραγόντων, οι οποίοι παρακινούν τους

εκπαιδευτικούς και ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταξύ διαφορετικών ακαδημαϊκών χρόνων, αλλά των ιδίων εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντών. Οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν στο χρόνο μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών, να εντοπίσουν επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects) και να εξετάσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας δεν προκύπτουν μόνο από μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνάγονται κατά τη θέασή τους ως σύνολο μέσα από διαφορετικές χρονικές στιγμές. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διαφορετικών χρονικών στιγμών επιφέρουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Κυριακίδης, 2007; Kyriakides & Creemers, 2008). Για να επιτευχθεί μια διαχρονική έρευνα στην οποία θα διερευνάται η διοίκηση των σχολείων, πρέπει να υπάρχει σταθερότητα στη διεύθυνση και στη σύνθεση του προσωπικού, δηλαδή η χρονική διάρκεια διοίκησης χρειάζεται να είναι μεταξύ δύο χρόνων. Η ύπαρξη σταθερότητας θα βοηθήσει αρχικά στη διερεύνηση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά και θα διασαφηνίσει εάν τα στοιχεία που αναπτύσσει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι υπαρκτά ακόμη και μετά από ένα χρονικό περιθώριο. Εφόσον στη παρούσα έρευνα φάνηκε ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ σημαντικό, αφού γίνει ενημέρωση των διευθυντών μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης με στοιχεία μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς προς τους διευθυντές, να επαναληφθεί η παρούσα μελέτη, έτσι ώστε να διερευνηθεί εάν η ενημέρωση των διευθυντών ενίσχυσε την επαγγελματική ικανοποίηση μετά από ένα χρονικό διάστημα. Μια άλλη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι ο συνδυασμός μιας διαχρονικής έρευνας και η εξέταση του κατά πόσο εκπαιδευτικοί με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. Ταυτόχρονα, με τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών, η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών θα βοηθήσει και θα οδηγήσει στην κατανόηση πρακτικών για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και της τάξης, (Κυθραιώτης, 2006). Αντικείμενο μελέτης σημαντικό καθίσταται η διερεύνηση της σημαντικότητας πιθανών συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών διαφορετικών από τις κύριες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, όπως για παράδειγμα να διερευνηθεί ο

ρόλος της κουλτούρας ενός σχολείου στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ενός μετασχηματιστικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος, 2014). Σχετικές έρευνες έδειξαν κάποια σχέση μεταξύ κουλτούρας ηγετικού στυλ και αποτελεσματικότητας του σχολείου (Koustelios, 1991; Κυθραιώτης, 2006).

6.2. Σύνοψη

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν, τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν: Πρώτον, ότι διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφουν ένα επαγγελματικά ικανοποιημένο εκπαιδευτικό, αποδεικνύοντας ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή. Δεύτερον, ότι διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφουν ένα αυτό-αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Τρίτον, το μοντέλο των επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αυτό το οποίο μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο μοντέλο αυτό φάνηκε ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά δεν παρουσιάστηκε καμιά άλλη στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο του σχολείου. Στο επίπεδο της τάξης φάνηκε ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς επίσης διαφάνηκε επίδραση του παράγοντα αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών και εμπλοκής των μαθητών στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ταυτόχρονα στο παραπάνω κεφάλαιο συζητήθηκε η σημασία των αποτελεσμάτων, έγιναν εισηγήσεις που αφορούν το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο, αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική και τέλος επεξηγήθηκαν οι αδυναμίες ενός συγκεντρωτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, και

η ανάγκη για να δοθεί περισσότερη αυτονομία στο σχολείο, στους διευθυντές και κατόπιν στους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Είναι γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός και οι διαδικασίες που ακολουθεί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2012). Επιπλέον, έγιναν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, όπως οι διαχρονικές, οι συγκριτικές, οι οποίες θα εξετάζουν τις αλλαγές των επιδράσεων των κύριων μεταβλητών μεταξύ διαφορετικών ερευνών, και ερευνών με ίδιους εκπαιδευτικούς και διευθυντές, αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ώστε να εξεταστούν οι αλλαγές στη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών, αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω εξέταση του ρόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στις επιδόσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- (AERA), A. E., (APA), A. P., & (NCME), N. C. (1985). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Afsheen, F., Rabis, I., & Arshad, Z. (2010). Emotional Intelligence and Job Satisfaction : Mediated by Transformational Leadership., 10(6), 612-620. *World Applied Sciences Journal*, 10(6), 612-620.
- Alger, G. (2008). Transformational leadership practice of teacher leader. *Online Journal Academic Leadership*, 6(2).
- Alimo-Metcalf, B., & Alban-Metcalf, R. (2001). The development of a New Transformational Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 1-27.
- Alzaidi, A. M. (2008). Secondary school head teachers' Job Satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed methods approach. *ARECLS*, 5, 161-185.
- Andrews, R. L., & Bamberg, J. D. (1989). *Teacher and supervisor assessment of principal leadership and academic achievement*. Washington: University of Washington.
- Arnold, K. T. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203.
- Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 29-41.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. New York: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles The Effect of School Principals' Leadership Styles Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. (V. S. Ramachandran, Επιμ.) *Encyclopedia of human behavior*, 4, σσ. 71-81. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance*. N.Y.: Free Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd εκδ.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. Στο R. Woodman, & W. Pasmore, *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich: JAI Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA.: Mindgarden.
- Bass, M., & Avolio, B. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-37.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentley, R. R., & Rempel, A. M. (1980). *Manual for the Purdue Teacher Opinionnaire*. Lafayette, IN: Purdue Research Foundation.
- Betancourt-Smith, M., Inman, D., & Marlow, L. (1994). Professional attrition: An examination of minority and nonminority teachers at-risk. *Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Nashville, TN.
- Billingsley, B., & 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, 453-471.
- Bogler, R. (1999). Reassessing the behaviors of principals as a Multiple-Factor in teachers' job satisfaction. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal Quebec, Canada: ERIC Document Reproduction No EP 432800.
- Bogler, R. (1999). The relationship between principals' leadership style, teacher professionalism and teachers' satisfaction. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership Management Effectiveness: A Multi-Frame, Multi-Sector Analysis. *Human Resource Management, 30*, 509-534.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). Reframing Leadership: The Effects of Leaders' Images of Leadership. Στο K. E. Clark, M. B. Clark, & D. P. Campbell, *Impacts of Leadership* (σσ. 269-280). Greensboro, North Carolina: Center for Creative.
- Bolton, B. (1986). Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο D. J. Keyser, R. C. Sweetland, D. J. Keyser, & R. C. Sweetland (Επιμ.), *Test critiques* (Τόμ. 5, σσ. 255-265). Kansas City, MO: Test Corporation of America.
- Borgogni, L., Dello Russo, S., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self-efficacy and job satisfaction on absences from work. *European Review of Applied Psychology, 63*(3), 129–136.
- Bosker, R. J., Vos, H. J., Witziers, B., & Scheerens, J. (2000). *Theories and models of educational effectiveness*. New Orleans, Louisiana: Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.
- Bossert, S. (1985). Effective elementary schools. Στο R. Kyle, *Sourcebook Reaching for Excellence: An Effective Schools*. Washington D.C, U.S.: Government Printing Office.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. (1989). Effects of school classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. Στο B. P. Creemers, & J. Scheerens, *Development in School Effectiveness Research, Special issue of International Journal Educational Research* (Τόμ. 13, σσ. 777-788).
- Brandt, T., & Laiho, M. (2013). Gender and personality in transformational leadership context: An examination of leader and subordinate perspectives. *Leadership & Organization Development Journal, 34*(1), 44-46.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly, 24*(1), 270–283.
- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology, 73*, 139-145.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). Organisational culture. Στο T. Bush, & D. Middlewood, *Leading and Managing People in education* (σσ. 47-58). Warwick, UK: SAGE.

- Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural Equation Modelling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author Guidelines for Reporting Scale Development and Validation Results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*(2), 99-103.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15-31.
- 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.
- Chelladurai, P. (2006). *Human Resource management in Sport and Recreation*. USA : Human Kinetics. .
- Chen, F. F., West, S. G., & Sous, K. H. (2006). A comparison of Bifactor and Second-Order Models of Quality of Life. *Multivariate behavioral research, 41*(2), 189-225.
- Cheng, Y. C. (1997). *The transformational leadership for School Effectiveness and Development in the New Century* . Hong Kong: The paper presented at the International Symposium of Quality Training of Primary and Secondary principals toward the 21st Century.
- Churchill, G. J. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research, 16*, 64-73.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7).

- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2012). Developments in School Improvement: the value of a theory-driven approach. Στο B. P. Creemers, & L. Kyriakides, *Improving Quality in Education* (σσ. 3-18). New York: Routledge.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. New York: Routledge.
- Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface. A non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K., & Coleman, L. M. (1989). Job Characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223-235.
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. New York: HarperCollinsPublishers, 5th edition.
- Curran, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.
- Curtis, B. (1998). *The New Face of Leadership: Implications for Higher Education*. Fort Hays State University.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Demetriou, A., Kyriakides, L., & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 547-581.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications*. University of North Carolina, Chapel Hill: SAGE Publications, Inc. (2nd edition εκδ., Τόμ. 26).
- Dimitriadis, S., & Papadopoulos, D. (2011). The creation of a measuring instrument of teachers' Job Satisfaction in Greek Primary Education. *6th International Conference in Open & Distance Learning*, (σσ. 741-752). Loutraki, Greece.
- Dimitriadis, S., & Papadopoulos, D. (2011). The creation of a measuring instrument of teachers' Job Satisfaction in Greek Primary Education. *6th International Conference in Open & Distance Learning*, (σσ. 741-752). Loutraki, Greece.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School Principals' Self-Efficacy and its Measurement in a Context of Restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*(7), 62 — 75.
- Dinham, S. S. (1997). *Modelling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Chicago, IL.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction, *Journal of Educational Administration*. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-96.

- Ejimofor, F. O. (2007). *Principals' transformational leadership skills and their teachers' job satisfaction in Nigeria*. Nigeria: Διδακτορική Διατριβή, Cleveland state university.
- Emery, C. R., & Barker, K. J. (2007). The effect of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 11(1), 77-90.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: SAGE.
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277–298.
- 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(1), 11.
- Everhart, R. (1988). Fieldwork in educational administration. Στο N. Boyan (Επιμ.), *The Handbook on Educational Administration* (σσ. 87-105). New York : Longman.
- Farmer, G. L. (2000). Use of multilevel covariance structure analysis to evaluate the multilevel nature of theoretical constructs. *Social Worker Research*, 24, 180-191.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leader effectiveness. Στο L. Berkowitz (Επιμ.), *Advances in experimental social psychology* (Τόμ. 1, σσ. 149–190). New York: Academic Press.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics*. London: SAGE.
- Frank, V. V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.
- Freund, A. (2005). Commitment and job satisfaction as predictors of turnover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work*, 29(2), 5-21.
- Gaziel, H. (1995). Managerial work patterns of principals at high-performing and average-performing Israeli elementary schools. *The Elementary School Journal*, 96(92), 179-194.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching exercising self-efficacy and thought control of action. *Annual Conference of the british Educational Research Association*. New Zealand: Auckland University of Technology.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools, 558-562*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. NY: Bantman Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης- Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations* (5th εκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (A Division of Simon & Schuster, Inc.).
- Griffin, M. (1993). *Instructional leadership behaviors of catholic secondary school principals*. Unpublished doctoral dissertation: University of Connecticut, Storrs, CT. ERIC Document No. 9327348.
- 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.
- Guion, R. M. (1978). Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο O. K. Buros, & O. K. Buros (Επιμ.), *The eighth mental measurements yearbook* (σσ. 1679-1680). Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Guskey, T. R. (1988). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research, 81*(1), 41-47.
- Hackman, J. R., & Oldman, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology, 60*, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldman, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250-279.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-351.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Reassessing the principals' role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. Στο K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2* (σσ. 723-783). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Hauber, F. A., & Bruininks, R. H. (1986). Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction among Direct-Care Staff in Residential Facilities for Mentally Retarded People. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 95-105.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job*, 3(1), 74-86.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Presented at the annual meeting of the Educational, Texas A & M University.
- Henson, R., & Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4th εκδ.). Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255-270.
- HMI Inspectorate of Schools . (1977). *Ten Good Schools: A secondary School Enquiry*. London: Department of Education and Science.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale : Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1997). School Improvement: Propositions for Action. Στο A. Harris, N. Bennett, & M. Preedy , *Organizational Effectiveness and Improvement* (σσ. 261-270). Buckingham: Open University.
- Horn-Turpin, F. D. (2009). *A Study Examining the Effects of Transformational Leadership Behaviors on the Factors of Teaching Efficacy, Job Satisfaction and Organizational Commitment as Perceived by Special Education Teachers*. Blacksburg, Virginia: Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- House, R. J. (1971). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-328.

- Hukpati, C. A. (2009). *Transformational leadership and teacher job satisfaction: a comparative study of private and public tertiary institutions in Ghana*. University of Twente.
- IACM/FORTH. (2003). *Greek Educational System: The Implementation of the ICT in the Greek Curriculum in Compulsory Education*. The European Commission Directorate General Education and Culture.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512- 538.
- Johannsen, M. (2010). *A Short Primer To Transformational Leadership*. Ανάκτηση 10 08, 2011, από Legacee: <http://www.legacee.com/Info/Leadership/LeaderResources.html>
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Katz, D., & Kahn, L. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* . New York: Wiley.
- Kerr, B. A. (1985). Review of the Job Descriptive Index. Στο J. V. Mitchell (Επιμ.), *The ninth mental measurements yearbook*, (σσ. 754-756). Buros: Institute Lincoln, NE.
- Klangphahol, K., Traiwichitkhun, D., & Kanchanawasi, S. (2008). Applying multilevel confirmatory factor analysis techniques to perceived homework quality. *Research in Higher Education Journal*, 1-10.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction:Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction:Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., και συν. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 62-78.
- Knight, A. P., & Shteynberg, G. (2006). Path-Goal Analysis . *Encyclopedia of Leadership*, 1164-1169.
- Knight, B. (1990). *Managing school time*. Harlow: Longman.

- Koustelios, A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. University of Manchester. UK.: Unpublished doctoral.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354 - 358.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Irwin.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103-152. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). "The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.
- Lee, V., Dedrick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
- Lee, Y. Y. (2005). *Teachers' perceptions of principals' transformational leadership and teachers' job satisfaction and school commitment*. New York: ETD, Collection for Fordham University.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K. (1997). *The nature of leadership survey*. University of Toronto at Toronto, Canada: Unpublished manuscript, The Ontario Institute Studies in Education.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership*. Ontario: The institute for education leadership.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177 — 199.
- Leithwood, K., & Jantzi, B. J. (2005). Transformational leadership. Στο B. Davies, *Essentials of School Leadership* (σσ. 31-43). CA: Paul Chapman & Corwin, Thousand Oaks.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1994). Transformational Leadership and Teachers' Commitment to Changes. Στο J. Murphy, & K. S. Louis, *Reshaping the Principalship. Insights from Transformational Reform efforts* (σσ. 77-98). Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbech, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lester, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Lester, P., & Bishop, L. (1997). *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*. Lancaster: Technomic Publishing Co.
- Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.
- Lewandowski, K. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. A Dissertation, Indiana : University of Pennsylvania .
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Li, M. (1993). Job satisfaction and performance of coaches of the spare time sports schools in China. *Journal of Sport Management*, 7, 132-140.
- Liontos, B. (1992). Transformational Leadership. *ERIC Digest*, 72.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Στο M. Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (σσ. 1297-1343). Chicago: Rand McNally.
- Loke, C. (2001). Leadership behaviors: effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. *Journal of Nursing Management*, 9(4), 191-204.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. Mc-Graw-Hill, Inc.

- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Maeroff, G. (1998). *The empowerment of teachers*. New York: College press.
- Mahmoud, A. (2008). A Study of Nurses' Job Satisfaction: The Relationship to Organizational Commitment, Perceived Organizational Support, Transactional Leadership, Transformational Leadership, and Level of Education. *European Journal of Scientific Research*, 22, 286-295.
- Major, K. (1988). *Dogmatism, visionary leadership and effectiveness of secondary principals*. California: Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (2001). *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marshall, S. R. (1992). Assessing transformational leadership and its impact. In K. C. Clark, *Impact of leadership and its impact* (pp. 131-48). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Martino, A. M. (2003). *Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, Jamaica: NY.
- Masi, R., & Cooke, R. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. *International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mayo, E. (2010). *Elton Mayo's Hawthorne Experiment*. Ανάκτηση 01 17, 2010, από ACCEL: http://www.accel-team.com/motivation/hawthorne_02.htm
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, I: Scott, Foresman.
- McEwen, A., & Salters, M. (1997). Values and management: The role of the primary school headteacher. *School Leadership and Management*, 17(1), 69-79.
- McNatt, D., & Judge, T. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations*, 61(6), 783-810.
- Mees, G. W. (2008). *The Relationship among Principal Leadership, School Culture, and Student Achievement in Missouri Middle Schools*. Columbia: University of Missouri, Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy.
- Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization : Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345-363.
- Mertkan, S. (2013). In search of leadership: what happened to management? *Educational Leadership, Management and Administration Society*, 42(2), 226-242.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 247-258.
- Muchiri, M. K., Cooksey, R. W., & Walumbwa, F. O. (2012). Transformational and social processes of leadership as predictors of organisational outcomes. *Leadership & Organization Development Journal*, *33*(7), 662 - 683.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus Statistical Analysis with Latent Variables Users's Guide*. (5th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2001). *M Plus user's guide*. Los Angeles, CA: Authors.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Author.
- Ngimbudzi, F. W. (2009). *Job satisfaction among Secondary School teachers in Tanzania: The Case of Njombe District*. Master's Thesis in Education, Institute of Educational Leadership, Department of Educational Sciences, Jyväskylä.
- Nguni, S. C. (2006). *Transformational leadership in Tanzanian education*. Tanzania: Doctoral Thesis: Radbound University Nijmegen.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 145-177.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, *2*(3), 235-46.
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, *46*(9), 1236-1244.
- Okoye, A. (2011). Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. *A journal that cuts across all behavioural issues*, *3*(2).
- Ostroff, C. (1992). The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, *77*, 963-974.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. C. (1998). What Influences Students to Choose The Elementary Education Major: The Case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *3*(1), 35-45.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, B. S., Moorman, H. R., & Felter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, *1*, 107-142.

- Polston-Murdoch, L. (2013). An Investigation of Path-Goal Theory, Relationship of Leadership Style, Supervisor Related Commitment, and Gender. *Emerging Leadership Journeys*, 13-44.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, Illinois: Irwin-Dorsey.
- R Development Core Team. (2011). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria : the R Foundation for Statistical Computing. Ανάκτηση από Available online at <http://www.R-project.org/>.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Raycov, T. (2009). Evaluation of Scale Reliability for Unidimensional Measures Using Latent Variable Modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3), 223-232.
- Raycov, T., & Marcoulides, G. (2011). *Introduction to Psychometric Theory*. New York: Routledge.
- Raycov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raykov, T., & Pohl, S. (2012). On Studying Common Factor Variance in Multiple-Component Measuring Instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 1-19.
- Riaz, A., & Haider, A. (2010). Role of Transformational and transactional on job satisfaction and career satisfaction. *Business and Economic Horizons*, 1(1), 29-38.
- Robbins, S. P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 185-190.
- Rosenbach, W., & Taylor, R. (2006). *Contemporary Issues in Leadership*. Colorado: Westview Press. Colorado: Westview Press.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146.
- Rost, J. (. (1993). Leadership Development in the New Millennium. *The Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110.

- Rowan, B., Raudenbush, S., & Kang, S. (1991). Organizational design in high schools: A multilevel analysis. *American Journal of Education*, 99, 238-266.
- Rozenblat, Z., & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 505-532.
- Ryan, H. D. (2007). *An examination of the relationship between teacher efficacy and teachers' perceptions of their principals' leadership behaviors*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Education. Texas: University of North Texas .
- Schneider, B., & Snyder, R. A. (1975). Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, 60, 318-328.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Shaukat, S., & Iqba, H. M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82-85.
- Shin, H. S., & Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5, 22-39.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 611-625.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-69.
- Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: SAGE.
- Sparks, J. a. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: an investigation of the effects of higher-orders motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 849-69.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE Publications, Inc .
- SPSS, I. (2004). *SPSS base 13.0 for Windows: Users guide*. Chicago: Author.
- Staples Sandy D, Hulland S. John, Higgins A. Christopher. (1999, Νοέμβριος - Δεκέμβριος). *A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in*

Virtual Organizations. Ανάκτηση Μάρτιος 15, 2011, από JSTOR:
<http://www.jstor.org/stable/2640240>

- Staples, S. D., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of Leadership: A Follow-Up to 1970. Στο B. Bass, *Stodgill's Handbook of Leadership* (σσ. 73-97). New York: Free Press.
- Stone, P. (1992). *Transformational leadership in principals: An analysis of the multifactor leadership questionnaire results* (Τόμ. 2). Minnesota: Monograph Series.
- Tatsuoka, M. M. (1988). *Multivariate analysis: Techniques for educational and psychological research*. New York: Wiley.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London And New York: Falmer Press.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1959). The social psychology of groups. Στο M. R. Weis, C. Stevens, & 1993, *Motivation and attrition of female coaches* (Τόμ. 7, σσ. 244-261). The Sport Psychologist.
- Thompson, M. S., & Green, S. B. (2006). Evaluating Between-Group differences in latent variable means. Στο G. R. Hancock, & R. O. Mueller, *Structural Equation Modeling: a second course* (σσ. 119-169). USA: Information Age Publishing, Inc.
- Tng, C. (2009). *An educational Leadership Framework Based on Traditional and Contemporary Leadership Theories*. Malaysia.
- Transformational leadership. (2007). *The Transformational Leadership report*. Ανάκτηση 11 24, 2011, από Transformational Leadership:
<http://www.transformationalleadership.net/products/TransformationalLeadershipReport.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 573-585.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Directions for Scoring the Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Ανάκτηση 4 Μάιος, 2011, από Megan Tschanmen-Moran:
<http://mxtsch.people.wm.edu/ResearchTools/ScoringDirectionsforTSES.pdf>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Morana, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.

- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153–162.
- U.S. Congress, S. C. (1970). *Toward equal educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Van de Grift, W., & Houtven, A. A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Van de Vijver, F. &. (1996). Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Van Scooter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Verkerk, P. (1990). *Fielder's contingency model of leadership effectiveness: background and recent developments*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology .
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Warr, P. B. (1987). Job characteristics and mental health. Στο P. Warr (Επιμ.), *Psychology at work*. Harmondsworth: Penguin.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well being. *Journal of Occupational Psychology*, 129-148.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well being. *Journal of Occupational Psychology*, 129-148.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. I. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Yoon, J., & Thye, S. (2002). A dual process model of organizational commitment: job satisfaction and organizational support. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 29(1), 97-124.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229–247.
- Zigarrelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Διδακτορική διατριβή.
- Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν., & Χρόνη, Σ. (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004». *Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, 2-14.
- Γκόλια, Α. Κ., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Α. Δ., & Κουστέλιος, Α. (2014). Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Επιστημών Αγωγής*.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή - Σύγχρονο ηγέτη*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο πανεπιστήμιο.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού στύλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Κύπρος : Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Κυριακίδη, Μ. (2004, Μάιος 15). *Το σχολείο ως σύστημα εισροών - εκροών και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του έργου του Διευθυντή*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 25, 2011, από Α.Κί.ΔΑ:
http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=329:2010-05-27-16-00-01&catid=52:2010-05-27-14-36-00&Itemid=63&lang=el
- Κυριακίδης, Λ. (2007). Στατιστική και Κοινωνία: Η σχέση της Στατιστικής με τις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα . *Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής* (σσ. 545-552). Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο.

- Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας-Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Μαρκάκη, Α. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης.
- Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδά, Μ., & Μιχαηλίδης, Π. (2002). *Εισαγωγή Στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ε.Μ.Π.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μανατζμεντ, οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά: η επιστημονική βάση του μάνατζμεντ*. Αθήνα: TEAM.
- Ξυραφίδου, Ε. (2012). *Η Διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση αποτελεσματικών μορφών αξιολόγησης του μαθητή στα μαθηματικά*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδόπουλος, Ι. Θ. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *ΕΣΔΟ*, (σφ. 134-154). Λάρισα.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση των έργων των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 124, 27-36.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιγανού, Ά. (n.d.). Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου. *Επιθεώρηση*, 101-113.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Τσιγγίλης, Ν. Χ. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή: Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α :

Έγκριση Από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης


ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνα: 210-3442238

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 16-01-2013
Αρ. Πρωτ. 5968/Γ2

ΠΡΟΣ :

• κ. Αικατερίνη Γκόλια
ΕΛ. Βενιζέλου 72
43100 Καρδίτσα
• Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
Καρδίτσας, Λάρισας,
Μαγνησίας και Τρικάλων

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπει** με τη διεξαγωγή έρευνας από την **κ. Αικατερίνη Γκόλια** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να συμμετάσχουν στις συνελεύσεις ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. δ) η έρευνα θα πραγματοποιηθεί χωρίς οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας»** και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Δ/σεων Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων.

43

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΣΩΤΗΡΗΣ ΓΚΛΑΒΑΣ

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διδακτικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοβάθμιας

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β :

Έγκριση Από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακάπουλος
Τηλέφωνο: 210 344 2248
Fax: 210 344 3288
e-mail: spudonpe@ypepth.gr

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 6 – 2 – 2012

Αριθ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
Φ15/ 60 / 6865 /Γ1

ΠΡΟΣ: κα Αικατερίνη Γκόλια
ΕΛ. Βενιζέλου 42
43 100 Καρδίτσα

ΚΟΙΝ: 1. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Μεσογείων 400 & Αιγ. Πελάγους 1-3
153 41 Αγ. Παρασκευή
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε. Καρδίτσας,
Λάρισας, Τρικάλων & Μαγνησίας)
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε. Καρδίτσας,
Λάρισας, Τρικάλων & Μαγνησίας.

Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2012 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, τα Σχολικά Σύμβουλα και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών θα είναι εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.
6. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 14 φύλλα

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Π.Ε
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

Παπύ Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικού
Τμήμα Σπουδών & Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης
ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ :

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας διεξάγει έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές. Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή τα παρακάτω ερωτηματολόγια και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια, τοποθετώντας ένα κύκλο στην απάντηση που σας εκφράζει. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η προσωπική σας άποψη. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

(Principal Leadership Questionnaire (PLQ))

“Για το χρονικό διάστημα που ο/η διευθυντής/ντριά σας εργάζεται ως διευθυντής/ντριά στο συγκεκριμένο σχολείο, κυκλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:”

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
η1.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ηγείται περισσότερο με τις ‘πράξεις’ του παρά με τα ‘λόγια’ του.	1	2	3	4	5
η2.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
η3.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	1	2	3	4	5
η4.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	1	2	3	4	5
η5.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	1	2	3	4	5
η6.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	1	2	3	4	5
η7.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5

η8.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	1	2	3	4	5
η9.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
η10.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	1	2	3	4	5
η11.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
η12.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	1	2	3	4	5
η13.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	1	2	3	4	5
η14.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.	1	2	3	4	5
η15.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

(Teachers' Satisfaction Inventory (TSI))

“Για το χρονικό διάστημα που εργάζεσθε στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;”

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
ε1.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
ε2.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	1	2	3	4	5
ε3.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5

ε4.	Συνεργάζομαι επικοινωνητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.	1	2	3	4	5
ε5.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
ε6.	Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
ε7.	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
ε8.	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	1	2	3	4	5
ε9.	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	1	2	3	4	5
ε10.	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
ε11.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
ε12.	Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	1	2	3	4	5
ε13.	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	1	2	3	4	5
ε14.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
ε15.	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
ε16.	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
ε17.	Οι μαθητές μου με σέβονται.	1	2	3	4	5
ε18.	Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.	1	2	3	4	5
ε19.	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	1	2	3	4	5
ε20.	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

(Teachers' Sense of Efficacy Scale- (TSES))

“Παρακάτω υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες έχουν ως στόχο να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων.”

	Σε ποιο βαθμό μπορείς.....	Καθόλου	Σε μικρό	Σε κάποιο	βαθμό	Σε μεγάλο	Σε πολύ	μεγάλο
α1.	...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5		
α2.	...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5		
α3.	...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5		
α4.	...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5		
α5.	...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1	2	3	4	5		
α6.	...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5		
α7.	...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5		
α8.	...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5		
α9.	...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5		
α10.	...να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5		
α11.	...να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:

Πίνακας Συνδιακυμάνσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης (TSI) (N=429)

Τιμές	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12	ε13	ε14	ε15	ε16	ε17	ε18	ε19	ε20
ε1	1.15																			
ε2	0.86	1.36																		
ε3	0.86	0.90	1.11																	
ε4	0.78	0.81	0.80	0.99																
ε5	0.85	0.85	0.86	0.77	1.11															
ε6	0.22	0.24	0.22	0.20	0.20	0.79														
ε7	0.18	0.21	0.18	0.19	0.20	0.40	0.58													
ε8	0.24	0.25	0.22	0.22	0.26	0.46	0.39	0.65												
ε9	0.29	0.34	0.29	0.25	0.33	0.45	0.35	0.46	0.90											
ε10	0.22	0.23	0.22	0.23	0.27	0.38	0.31	0.40	0.41	0.56										
ε11	0.21	0.21	0.23	0.24	0.23	0.20	0.23	0.17	0.19	0.21	0.78									
ε12	0.17	0.18	0.18	0.22	0.21	0.15	0.20	0.19	0.19	0.20	0.35	0.60								
ε13	0.19	0.15	0.19	0.23	0.22	0.22	0.16	0.25	0.18	0.25	0.31	0.31	0.74							
ε14	0.17	0.14	0.16	0.20	0.21	0.18	0.18	0.21	0.20	0.23	0.43	0.34	0.35	0.73						
ε15	0.16	0.18	0.13	0.19	0.14	0.15	0.19	0.14	0.18	0.17	0.22	0.18	0.15	0.21	0.62					
ε16	0.12	0.16	0.10	0.16	0.09	0.11	0.16	0.12	0.18	0.14	0.20	0.21	0.14	0.20	0.35	0.64				
ε17	0.15	0.20	0.14	0.22	0.15	0.16	0.21	0.14	0.16	0.17	0.26	0.21	0.16	0.24	0.42	0.41	0.72			
ε18	0.47	0.50	0.41	0.38	0.43	0.23	0.19	0.20	0.26	0.17	0.20	0.15	0.13	0.15	0.13	0.15	0.13	1.29		
ε19	0.47	0.53	0.49	0.40	0.45	0.21	0.18	0.22	0.27	0.16	0.26	0.14	0.12	0.12	0.14	0.12	0.14	0.96	1.31	
ε20	0.37	0.39	0.37	0.32	0.35	0.28	0.19	0.21	0.32	0.21	0.15	0.08	0.08	0.11	0.18	0.14	0.23	0.73	0.82	1.18

Πίνακας Συνδιακυμάνσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την επιβεβαίωση της δομής του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης (TSI) (N=640)

Τιμές	ε1	ε2	ε3	ε4	ε5	ε6	ε7	ε8	ε9	ε10	ε11	ε12	ε13	ε14	ε15	ε16	ε17	ε18	ε19	ε20
ε1	0.39																			
ε2	0.32	0.73																		
ε3	0.25	0.31	0.43																	
ε4	0.27	0.33	0.32	0.48																
ε5	0.26	0.36	0.34	0.36	0.48															
ε6	0.18	0.26	0.20	0.20	0.21	4.52														
ε7	0.14	0.20	0.21	0.23	0.21	0.34	0.52													
ε8	0.14	0.23	0.21	0.25	0.23	0.34	0.38	0.64												
ε9	0.15	0.22	0.20	0.23	0.20	0.33	0.37	0.38	0.48											
ε10	0.19	0.23	0.22	0.23	0.24	0.35	0.35	0.35	0.32	0.61										
ε11	0.13	0.20	0.16	0.12	0.16	0.20	0.13	0.11	0.11	0.18	0.84									
ε12	0.12	0.16	0.18	0.20	0.17	0.19	0.21	0.23	0.18	0.19	0.22	0.39								
ε13	0.09	0.14	0.12	0.12	0.14	0.15	0.13	0.13	0.13	0.15	0.14	0.16	0.26							
ε14	0.09	0.15	0.17	0.15	0.17	0.21	0.18	0.18	0.15	0.17	0.25	0.22	0.12	0.68						
ε15	0.08	0.13	0.16	0.13	0.12	0.22	0.17	0.20	0.15	0.16	0.24	0.21	0.10	0.18	0.58					
ε16	0.12	0.13	0.16	0.16	0.13	0.21	0.15	0.17	0.14	0.19	0.25	0.19	0.10	0.15	0.31	0.51				
ε17	0.12	0.18	0.12	0.14	0.14	0.21	0.12	0.16	0.10	0.14	0.30	0.17	0.12	0.14	0.22	0.22	0.57			
ε18	0.14	0.30	0.15	0.14	0.21	0.34	0.19	0.24	0.17	0.23	0.28	0.15	0.13	0.16	0.14	0.12	0.21	1.14		
ε19	0.11	0.15	0.18	0.14	0.20	0.22	0.20	0.25	0.17	0.25	0.22	0.17	0.09	0.23	0.17	0.21	0.12	0.55	1.02	
ε20	0.10	0.10	0.13	0.15	0.17	0.24	0.20	0.25	0.19	0.21	0.11	0.13	0.08	0.19	0.10	0.12	0.12	0.45	0.54	0.82

Πίνακας Συνδιακυμάνσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάπτυξη της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου της μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών (PLQ) (N=196)

Τιμές	η1	η2	η3	η4	η5	η6	η7	η8	η9	η10	η11	η12	η13	η14	η15
η1	0.82														
η2	0.59	0.88													
η3	0.55	0.70	0.85												
η4	0.41	0.44	0.42	0.52											
η5	0.39	0.40	0.38	0.36	0.50										
η6	0.37	0.44	0.42	0.34	0.33	0.60									
η7	0.37	0.41	0.39	0.30	0.33	0.30	0.62								
η8	0.38	0.45	0.44	0.32	0.34	0.40	0.35	0.61							
η9	0.34	0.37	0.36	0.28	0.26	0.28	0.26	0.28	0.64						
η10	0.44	0.51	0.49	0.29	0.32	0.33	0.36	0.36	0.33	1.07					
η11	0.39	0.44	0.44	0.33	0.31	0.29	0.35	0.31	0.32	0.44	0.62				
η12	0.41	0.45	0.46	0.34	0.34	0.33	0.38	0.33	0.37	0.48	0.47	0.74			
η13	0.35	0.37	0.35	0.28	0.28	0.27	0.27	0.27	0.26	0.34	0.31	0.35	0.46		
η14	0.35	0.38	0.34	0.26	0.25	0.27	0.24	0.28	0.26	0.37	0.30	0.33	0.31	0.59	
η15	0.33	0.41	0.36	0.28	0.27	0.30	0.25	0.34	0.26	0.38	0.29	0.33	0.30	0.40	0.74

Πίνακας Συνδιακυμάνσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την επιβεβαίωση της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου της μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών (PLQ) (N=640)

Τιμές	η1	η2	η3	η4	η5	η6	η7	η8	η9	η10	η11	η12	η13	η14	η15
η1	0.87														
η2	0.59	0.80													
η3	0.59	0.66	0.85												
η4	0.40	0.43	0.47	0.58											
η5	0.44	0.48	0.53	0.41	0.63										
η6	0.55	0.60	0.57	0.41	0.48	0.85									
η7	0.47	0.54	0.57	0.36	0.49	0.60	1.00								
η8	0.43	0.46	0.43	0.36	0.35	0.52	0.43	0.73							
η9	0.45	0.48	0.48	0.39	0.41	0.51	0.50	0.33	0.87						
η10	0.51	0.53	0.59	0.37	0.50	0.51	0.59	0.36	0.51	0.95					
η11	0.38	0.41	0.49	0.30	0.40	0.41	0.48	0.32	0.40	0.62	0.78				
η12	0.51	0.50	0.59	0.34	0.45	0.48	0.56	0.30	0.50	0.68	0.58	0.96			
η13	0.44	0.43	0.39	0.31	0.35	0.41	0.32	0.34	0.32	0.31	0.33	0.30	0.56		
η14	0.38	0.40	0.38	0.28	0.32	0.39	0.36	0.29	0.35	0.32	0.31	0.31	0.43	0.62	
η15	0.36	0.29	0.27	0.23	0.19	0.36	0.27	0.35	0.31	0.19	0.20	0.21	0.31	0.40	0.70

Πίνακας Συνδιακυμάνσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου της μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας (TSES) (N=640)

Τιμές	α1	α2	α3	α4	α5	α6	α7	α8	α9	α10	α11
α1	0.47										
α2	0.29	0.62									
α3	0.20	0.23	0.38								
α4	0.28	0.30	0.24	0.74							
α5	0.16	0.19	0.16	0.17	0.39						
α6	0.16	0.17	0.16	0.17	0.18	0.32					
α7	0.24	0.28	0.25	0.28	0.21	0.20	0.55				
α8	0.21	0.27	0.21	0.27	0.17	0.20	0.29	0.51			
α9	0.24	0.28	0.19	0.27	0.17	0.15	0.23	0.24	0.55		
α10	0.23	0.25	0.18	0.24	0.16	0.15	0.23	0.21	0.29	0.44	
α11	0.25	0.29	0.22	0.30	0.19	0.18	0.28	0.23	0.32	0.27	0.51