

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΙΩΑΝΝΑ ΝΤΟΥΦΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2019

Δήλωση Λογοκλοπής

Η Ιωάννα Ντούφα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ιωάννα Ντούφα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιχειρεί να διερευνήσει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς μια σειρά παραγόντων καθώς και να αποτυπώσει το ηγετικό προφίλ του σχολικού διευθυντή. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την ύπαρξη οράματος και στόχων, την αναγνώριση και επιβράβευση, την παροχή υποστήριξης, την δημιουργία θετικού κλίματος, την εφαρμογή συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, την δυνατότητα αυτονομίας και τέλος, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί ένα μοντέλο ηγετικών πρακτικών, το οποίο μπορεί να προβλέψει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Εύβοιας κατά το σχολικό έτος 2018-19. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτριο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τους παραπάνω παράγοντες του σχολικού πλαισίου. Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος συγκεντρώνει τον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης ενώ η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και η ύπαρξη οράματος αναδεικνύονται σε παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Ως προς τον ρόλο του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τις ηγετικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, σημειώνουν σε καθεμιά από αυτές υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τον διευθυντή συγκριτικά με την ικανοποίησή τους από το σχολικό πλαίσιο εν γένει. Ομοίως, ο σχολικός διευθυντής φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην δημιουργία θετικού κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ενώ δίνει μικρότερη έμφαση στην ανάληψη δράσεων που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, το καλύτερο προβλεπτικό μοντέλο για την συμβολή των ηγετικών πρακτικών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την παροχή υποστήριξης εκ μέρους του διευθυντή και σε μικρότερο βαθμό την ύπαρξη οράματος και την παροχή αυτονομίας και πρωτοβουλιών.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, όραμα, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική ηγεσία.

Abstract

This study addresses the role of the school headmaster in the professional satisfaction of primary education teachers. In particular, it attempts to investigate the level of professional satisfaction of teachers with respect to a number of factors and to capture the leadership profile of the school principal on the basis of these factors. These factors included vision and goals, recognition and rewards, support, creating a positive climate, implementing participatory decision-making, autonomy and finally, promoting teacher professional development. It also attempted to develop a model of leadership practices that could better predict teacher professional satisfaction. The study involved 150 teachers who served primary schools in the Evia prefecture during the 2018-19 school year. The anonymous written questionnaire was used as a data collection tool.

Based on the results of the survey, teachers show a moderate degree of professional satisfaction with the above factors of the school context. Having a positive school climate has the highest degree of satisfaction, while promoting professional development and having a vision in the school are teachers' dissatisfaction factors. In terms of the role of the manager, teachers seem to be quite satisfied with leadership practices. In particular, each of them has a higher degree of satisfaction with the principal than their satisfaction with the school context in general. Similarly, the headmaster seems to make a significant contribution to creating a positive climate and healthy relationships between teachers while placing less emphasis on actions that promote and enhance teacher professional development. Finally, the data analysis revealed that the best predictive model for the contribution of leadership practices to teacher satisfaction involves providing support from the principal and to a lesser degree vision, autonomy and initiative.

Key words: job satisfaction, vision, professional development, school leadership.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	6
1^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική ικανοποίηση	9
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης	9
1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	11
1.3 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης	14
1.3.1 Οντολογικές Θεωρίες	15
1.3.1.1 Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών	15
1.3.1.2 Η θεωρία ERG του Alderfer	15
1.3.1.3 Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg	18
1.3.1.4 Η θεωρία X και Y του McGregor	20
1.3.1.5 Η θεωρία επίτευξης του McClelland	21
1.3.2 Διαδικαστικές Θεωρίες	23
1.3.2.1 Η θεωρία προσδοκίας του Vroom	23
1.3.2.2 Το υπόδειγμα παρακίνησης των Porter και Lawler	24
1.3.2.3 Η θεωρία ισότητας του Adams	26
1.3.2.4 Η θεωρία στοχοθέτησης των Locke και Latham	28
1.4 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης	29
1.5 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης	31
2^ο Κεφάλαιο: Σχολική διοίκηση και ηγεσία	33
2.1 Διάκριση των εννοιών «διοίκηση» και «ηγεσία»	33
2.2 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας	38
2.3 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού ηγέτη	44
3^ο Κεφάλαιο: Διευθυντικός ρόλος και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	48
4^ο Κεφάλαιο: Έρευνα	57
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	57
4.2. Μεθοδολογία	58
4.2.1. Συλλογή δεδομένων	58

4.2.2. Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	59
4.2.3. Επιλογή δείγματος και διεξαγωγή έρευνας	62
4.2.4. Ανάλυση δεδομένων	63
4.2.5. Χαρακτηριστικά δείγματος	64
4.2.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	64
4.2.7 Περιορισμοί της έρευνας	66
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	69
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	69
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος	69
5.1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας	72
5.1.3 Απόψεις για τη συμβολή του σχολικού διευθυντή	75
5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση	83
5.2.1 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	83
5.2.1.1 Συσχέτιση ικανοποίησης εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά	84
5.2.1.2 Συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά	97
5.2.2 Συσχετίσεις ικανοποίησης εκπαιδευτικών και πρακτικών ηγεσίας	106
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	110
6.1 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	110
6.2 Διευθυντικός ρόλος και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	115
6.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ικανοποίηση εκπαιδευτικών	121
Βιβλιογραφία	125
Παράρτημα 1	136
Παράρτημα 2	141

Εισαγωγή

Στην εποχή μας κάθε άνθρωπος προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό μέσω του επαγγέλματός του, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την «ταυτότητά» του και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ζωής του, η οποία δύναται να επηρεάσει την ζωή του. Τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστήμη της Διοίκησης δίνει έμφαση στην εξέταση ζητημάτων που αφορούν τις στάσεις των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Με άλλα λόγια, τον τρόπο με τον οποίο αυτή «βιώνεται» από τους εργαζόμενους σε έναν οργανισμό με σκοπό την προώθηση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας τους σε αυτούς. Η στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του διαμορφώνεται μέσα από μια σειρά ποικίλων παραγόντων, όπως είναι οι συνθήκες στον χώρο εργασίας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού, τα συναισθήματα που το άτομο βιώνει σε αυτόν και ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών του μέσω της εργασίας, υλικών ή ψυχικών. Μια σημαντική, λοιπόν, έννοια, η οποία έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών στον τομέα της οργανωτικής ψυχολογίας είναι αυτή της «επαγγελματικής ικανοποίησης» των εργαζομένων στον οργανισμό (Spector, 1997).

Από θεωρητικής άποψης η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία εξαρτάται από τις στάσεις, τις αξίες και τα κίνητρα του ατόμου για την εργασία του και προσδιορίζεται μέσα από μία σειρά παραγόντων: ατομικών, οργανωτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών (Κάντας, 2009). Η εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αναγκαία, καθώς συνδέεται με εργασιακές συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγικότητα του ατόμου στον οργανισμό (Saiti & Papadopoulos, 2015: 75). Επιπλέον, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέεται με την αφοσίωση του ατόμου στον οργανισμό, επιδρά στην συναισθηματική και φυσική του ευημερία (Ducharme & Martin, 2000: 224) και επηρεάζει τον συνολικό βαθμό ικανοποίησης του από τη ζωή (Ostroff, 1992: 963). Αντίθετα, η εργασιακή δυσαρέσκεια σχετίζεται με αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές όπως αποχωρήσεις, εργασιακό στρες, συναισθηματικό μόχθο, μειωμένη αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο εργασίας.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται μια από τις σημαντικότερες πτυχές όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέεται με διάφορους τρόπους με τον ρόλο τους στο σχολικό περιβάλλον (Alwi, Rauf & Haider, 2014: 3). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έ-

χουν περισσότερα κίνητρα να βελτιώσουν την εργασιακή τους συμπεριφορά (Saiti & Papadopoulos, 2015: 75). Επιπλέον, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνδέεται και με τα επίπεδα ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα (Saiti, 2007: 30). Επομένως, η επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε βαρύνουσας σημασίας ζήτημα και για τον λόγο αυτό προτείνεται να δίνεται ιδιαίτερη σημασία από το σχολικό πλαίσιο στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, 1993, στο Παπαδόπουλος, 2013: 37-38). Σημαντικός παράγοντας του σχολικού πλαισίου αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος μπορεί να συμβάλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Η ηγεσία του οργανισμού σύμφωνα με τον Kahn (1960) αποτελεί έναν από τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Βάβλη, Φράγκου & Φράγκου, χ.χ.: 84). Η διερεύνηση της διοίκησης του σχολείου καθίσταται αναγκαία, καθώς επηρεάζει την ψυχολογία και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε αυτό (Γκόλια, 2014: 10). Δεδομένου ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια κατά βάση ψυχολογική έννοια, ο διευθυντής του σχολείου δραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτού του συναισθήματος κυρίως μέσω των καθημερινών του πρακτικών και τον τύπο του περιβάλλοντος που δημιουργεί. Μια σειρά από έρευνες έχουν σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ο οποίος συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του σχολείου κατέχει, επομένως, σήμερα έναν πολύπλευρο και σύνθετο ρόλο, χωρίς να είναι απλώς διεκπεραιωτής διοικητικών υποθέσεων (Θεοφιλίδης, 2012: 378). Παράλληλα, καλείται να ανταποκριθεί στα διευρυμένα καθήκοντα του σε μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης και των ραγδαίων αλλαγών στο δημόσιο σχολείο. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο ο Έλληνας διευθυντής στην υφιστάμενη κατάσταση συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Εύβοιας. Αναμένεται, λοιπόν, να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά και τις πρακτικές των σχολικών διευθυντών ως προς την συμβολή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η συγκεκριμένη εργασία δομείται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της «επαγγελματικής ικανοποίησης» και η καταγραφή των θεωριών που συνδέονται με την εξεταζόμενη έννοια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης και οι συνέπειες της ύπαρξης της ή μη για τον ίδιο τον εργαζόμενο αλλά και για τον οργανισμό, επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να αναδειχθεί η σημασία της. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά σε ζητήματα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια ενδελεχή παρουσίαση της σχολικής ηγεσίας. Αρχικά, επιχειρείται μια διάκριση μεταξύ των εννοιών «ηγεσίας» και «διοίκησης» και έπειτα παρουσιάζονται σύγχρονες θεωρίες καθώς και μοντέλα ηγεσίας και αναδεικνύονται οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη, τα οποία μπορούν να συμβάλουν και να ενισχύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου. επαγγελματικής ικανοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει κεφάλαια από το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζεται ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην μεθοδολογία, στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στο εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics 22. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων και τέλος στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η συζήτηση των συμπερασμάτων τα οποία προκύπτουν από την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας.

1^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική ικανοποίηση

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών εδώ και πολλές δεκαετίες, κατέχοντας κεντρική θέση στον τομέα της οργανωτικής ψυχολογίας (Spector, 1997). Ωστόσο, διερευνώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την συγκεκριμένη έννοια δημιουργώντας ταυτόχρονα προβλήματα στη μέτρησή της (Antonioni & Antonodimitrakis, 2001· Δημητρόπουλος, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται γενικότερα με τις στάσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τα κίνητρα, και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του ατόμου μέσω της εργασίας του. Αρχικά, πολλοί ερευνητές συνέδεσαν την επαγγελματική ικανοποίηση με το συναίσθημα στην εργασία. Σύμφωνα με τον Furnham (1997 στο De Nobile & McCormick, 2008), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι *«το θετικό συναίσθημα για την εργασία ή γενικότερα το εργασιακό περιβάλλον και αντίστοιχα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι το αρνητικό συναίσθημα για την εργασία»*. Ομοίως, στον ορισμό του Locke (1969) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν τα συναισθήματα καθώς ορίζει τις δυο αυτές έννοιες ως *«πολύπλοκες συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στην εργασία»* (Locke, 1969: 314). Ωστόσο όμως, η αίσθηση της εργασιακής ευχαρίστησης ή μη είναι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του ατόμου για την εργασία του με την έννοια της εκτίμησης των θετικών ή επιβλαβών σχέσεων σε αυτή. Η έννοια της αξιολόγησης προϋποθέτει τη δημιουργία ενός κώδικα αξιών, τον οποίο το άτομο λαμβάνει υπόψη στην αξιολόγηση μιας συνθήκης, κατά πόσο δηλαδή αυτή ενισχύει ή απειλεί τις αξίες του ατόμου (ό.π: 314-315). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Locke (ό.π: 316), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι *«η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας κάποιου μέσω της επίτευξης των εργασιακών του αξιών»*. Στον αντίποδα βρίσκεται η εργασιακή δυσαρέσκεια η οποία εκφράζει την αρνητική συναισθηματική απόκριση απέναντι στην μη πλήρωση των επαγγελματικών αξιών του ατόμου. Οι παραπάνω δύο έννοιες, αφενός αποτελούν συνάρτηση των προσδοκιών του ατόμου από την εργασία του και αφετέρου των όσων νιώθει ότι λαμβάνει τελικά το άτομο από αυτή (ό.π.).

Η εστίαση στην κάλυψη των ατομικών αναγκών μέσω της εργασίας και η σύγκριση της πραγματικής με την επιθυμητή κατάσταση είναι εμφανής σε πολλούς ορισμούς της έννοιας. Για παράδειγμα, οι Dawis και Lofquist (1984, στο Saiti & Papadopoulos, 2015: 74) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αξιολόγηση του εργαζομένου κατά πόσο το εργασιακό του περιβάλλον ικανοποιεί τις προσωπικές του ανάγκες. Σύμφωνα με τους Granny, Smith και Stone (1992), η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του που προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Παρόμοια είναι και η θεώρηση του Lawler (1973), ο οποίος συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με τα πράγματα εκείνα τα οποία περιμένει το άτομο να λάβει από την εργασία του και αυτά που τελικά λαμβάνει από αυτή (Lawler, 1973 στο Γκόλια, 2014: 33). Η θεώρηση αυτή συνδέεται με την θεωρία κινήτρων-προσδοκίας του Vroom (1964 στο Κάντας, 1998: 109), σύμφωνα με τον οποίο το άτομο είναι ικανοποιημένο όταν τα αποτελέσματα που λαμβάνει είναι όντως τα επιθυμητά. Ενώ, ο Schaffer (1953 στο ό.π) σημειώνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μεταβάλλεται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι ανάγκες του ατόμου από την εργασία του.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Baron (1986 στο Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009: 141), η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως *«οι θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για την εργασία του»*. Ωστόσο, ένα σημείο τριβής στην εννοιολογική οριοθέτηση της εξεταζόμενης έννοιας είναι το γεγονός αν αυτή αποτελεί μια συνολική στάση ή περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία. Σύμφωνα με τον Allport (1954 στο Κάντας, 1998: 109-110), η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και *«η οποία πρέπει να θεωρείται μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, που ασκεί κατευθυντική ή δυναμική επίδραση στην απόκριση του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις στα οποία αυτή αναφέρεται»*. Αντίθετα, σύμφωνα με έναν νεότερο ορισμό που δίνεται από τους Hulin και Judge (2003), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη ψυχολογική απόκριση στο έργο κάποιου, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Hulin & Judge, 2003 στο Saiti & Papadopoulos, 2015: 74). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι μια συνολική έννοια η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες-ατομικούς, οργανωσιακούς και τον συνδυασμό τους (Κάντας, 1998· Shaneil, Joung-Hyun & Hyun-Jung, 2015). Τέλος, όπως αναφέρουν οι Warr (1987) και Landy (1989), η επαγγελματική

ικανοποίηση δεν είναι μια σταθερή έννοια αλλά μπορεί να διαφοροποιηθεί ή και να αναστραφεί άμεσα ανάλογα με την διαφοροποίηση των παραγόντων που συνετέλεσαν στην δημιουργία της (Κάντας, 1998: 110).

1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξεταζόμενη έννοια μπορεί να εκληφθεί είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή (Eliophotou-Menon & Saitis, 2006: 348). Στην δεύτερη περίπτωση, εξετάζονται ποικίλοι παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην δημιουργία και ενίσχυσή της καθώς όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια αλλά συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία.

Ένας γενικός διαχωρισμός των παραγόντων αυτών οδηγούν σε εσωγενή και εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση (Warr, 1987, στο Κάντας, 1998: 114). Πιο συγκεκριμένα, η εσωγενής ικανοποίηση προκαλείται από παράγοντες που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας όπως η ελευθερία επιλογών, η υπευθυνότητα, η ποικιλία των εργασιών που το άτομο καλείται να υλοποιήσει, η χρήση των δεξιοτήτων του, οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο, η σαφήνεια και η ακρίβεια του εργασιακού περιβάλλοντος και η παροχή ανάδρασης για την εκτέλεσή της. Αντίθετα, η εξωγενής ικανοποίηση δημιουργείται από την επενέργεια παραγόντων που έχουν σχέση με το εργασιακό πλαίσιο όπως είναι οι χρηματικές απολαβές, το ωράριο, η ασφάλεια, η ηγεσία, η εποπτεία, η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους εντός και εκτός εργασιακού χώρου και η κοινωνική υποστήριξη (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009· Παπάνης & Ρόντος, 2005· Bond & Bunce, 2003· Barling et al., 2003· Κάντας, 1998· Humprey et al., 2007· Antonίου, 2009· Αλεξιάς κα., 2010).

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως και οι δύο παράγοντες (εσωγενείς και εξωγενείς) είναι καθοριστικής σημασίας. Ωστόσο όμως η δημιουργία εσωγενούς ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να καλλιεργήσει στους εργαζόμενους βαθύτερα κίνητρα για παραμονή και εξέλιξη στην εργασία τους και να δημιουργήσει σε αυτούς συμπεριφορές οργανωσιακής δέσμευσης και ιθαγένειας. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο, σύμφωνα με τους Dinham και Scott (2000: 380), οι παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο εσωτερικοί και σχετιζόμενοι με τον διδακτικό τους ρόλο ενώ οι παράγοντες δυσaré-

σκείας είναι εξωτερικοί και προκαλούνται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.

Επιπλέον, οι Bush και Middlewood (2005: 79) ταξινομούν τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης σε τέσσερις κατηγορίες, προσωπικούς, κοινωνικούς, οργανωσιακούς και παράγοντες κουλτούρας. Στους ατομικούς-προσωπικούς παράγοντες ανήκουν μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εμπειρία του εργαζομένου και η θέση του. Έχει βρεθεί ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler, 2002· Dinham & Scott, 1996· Koustelios, 2001· Crossman & Harris, 2006· Σαλωνίτης, 2002).

Ειδικότερα, ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η έρευνα έχει δείξει ότι οι εργαζόμενοι με θετικές αυτό-αξιολογήσεις οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην αξία τους τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι καθώς θέτουν περισσότερο φιλόδοξους στόχους συγκριτικά με εκείνους με αρνητικές αυτό-αξιολογήσεις (Judge & Hurst, 2007). Επιμέρους έρευνες έχουν τονίσει την ύπαρξη δεσμού μεταξύ συναισθηματικών γνωρισμάτων και επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Watson & Slack, 1993: 181). Οι Weiss και Cropanzano (1996) παρέχουν μέσω της Θεωρίας Συναισθηματικών Γεγονότων (Affecting Events Theory-AET) ένα γνωστικό μοντέλο για την κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς, ικανοποίησης και απόδοσης. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η θετική ή αρνητική συναισθηματική αντίδραση των υπαλλήλων στα γεγονότα του χώρου εργασίας τους έχει αντίκτυπο στην εργασιακή τους ικανοποίηση και διαμορφώνουν την στάση τους απέναντι στην εργασία (Kafetsios & Zampetakis, 2008: 713). Με άλλα λόγια, είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει τη ζωή εν γένει.

Ως προς το φύλο, τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτυπώνουν τους διαφορετικούς παράγοντες άντλησης επαγγελματικής ικανοποίησης για τα δύο φύλα και τις μεταξύ τους δημογραφικές διαφορές. Οι άνδρες αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σταθερότητα του επαγγέλματός τους και τη δυνατότητα προβολής και ανέλιξης τους σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες αντλούν ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις, το ίδιο το επάγγελμα, τις συνθήκες εργασίας και την δίκαιη αντιμετώπιση από την διοίκηση (Saiti & Papadopoulos, 2015: 73). Οι έρευνες δίστανται ως προς την επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση και οι διαφορές αυτές ενδέχεται να επηρεάζονται από το ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο κάθε επαγγέλματος ή και των ιδιαίτερων συνθηκών κάθε οργανισμού. Οι Crossman και Harris (2006) βρή-

καν τους άνδρες εκπαιδευτικούς περισσότερο ικανοποιημένους, ενώ ο Koustelios (2001) τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς τις εργασιακές συνθήκες. Ωστόσο όμως, σύμφωνα με τον Spector (2000 στο Γραμματικού, 2010: 31), οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους δεν είναι σημαντικές.

Όσον αφορά την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης κυρίως λόγω της αποκτηθείσας εμπειρίας και κατά συνέπεια της καλύτερης προσαρμογής τους στο επάγγελμα συγκριτικά με τους νεότερους εργαζόμενους, οι οποίοι απογοητεύονται από την μη εκπλήρωση των προσωπικών τους στόχων μέσω της εργασίας με αποτέλεσμα να αναζητούν εργασίες με καλύτερες προοπτικές (Schultz & Schultz, 1994 στο ό.π: 30).

Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης στους οποίους μπορεί να δράσει καταλυτικά ο ηγέτης ή ο διευθυντής είναι οι σχετικοί με τη λειτουργία του οργανισμού διαμορφώνοντας το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, σημαντικός είναι ο ρόλος του και στην διαμόρφωση των παραγόντων που σχετίζονται με την δημιουργία ενός υγιούς κλίματος και κουλτούρας στον οργανισμό που να χαρακτηρίζεται από αίσθημα δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 246). Σε έρευνα των Humphrey et al. (2007: 1336) παρουσιάζεται μια σειρά από παρακινητικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες του εργασιακού πλαισίου οι οποίοι επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση με ιδιαίτερη έμφαση στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της υποστήριξης και των διαπροσωπικών σχέσεων, η έλλειψη των οποίων οδηγεί σε συμπεριφορικά προβλήματα, μειωμένα επίπεδα ενθουσιασμού και παρακίνησης των εργαζομένων.

Επιπλέον, στο μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham (1975) παρουσιάζονται τρεις βασικές πλευρές της εργασίας, τα βασικά χαρακτηριστικά, οι ψυχολογικές καταστάσεις και τα αποτελέσματα. Η σχέση των παραπάνω στοιχείων είναι γραμμική. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα χαρακτηριστικά της εργασίας τα οποία δύνανται να δημιουργήσουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ποικιλία δραστηριοτήτων, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα του έργου που οδηγούν στην *«βιωμένη σημασία της εργασίας»*. Το τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η αυτονομία στον προγραμματισμό και την εκτέλεση του έργου και οδηγεί στη *«βιωμένη υπευθυνότητα»* για τα αποτελέσματα της εργασίας. Η ανατροφοδότηση, τέλος, συνδέεται με την ψυχολογική κατάσταση της *«γνώσης των αποτελεσμάτων»*. Οι παραπάνω ψυχολογικές καταστάσεις έχουν ως αποτέλεσμα υψηλά εσωτερικά κίνητρα,

επίδοση, υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και περιορισμό των εργασιακών απουσιών. Από τα χαρακτηριστικά αυτά ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην αυτονομία και την ανάδραση ως προς την δυνατότητα καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων. Η ανάπτυξη τέτοιων κινήτρων έχει σχέση και με την ανάγκη ανάπτυξης του ατόμου καθώς εργαζόμενοι με υψηλή ανάγκη ανάπτυξης είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε εργασίες που δημιουργούν εσωγενή κίνητρα (Κάντας, 1998: 115-117· Humphrey et al., 2007: 1333). Επιχειρώντας μια σύνδεση με το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων έχει βρεθεί ότι άτομα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης είναι περισσότερο ικανοποιημένα καθώς αναλαμβάνουν εργασίες με αυξημένη αυτονομία και προκλήσεις, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο την υψηλή ανάγκη τους για ανάπτυξη (Γραμματικού, 2010: 32). Ωστόσο, από την άλλη πλευρά έχει υποστηριχθεί ότι οι εργαζόμενοι με υψηλά προσόντα έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση όταν οι συνθήκες εργασίας τους, ο μισθός τους και οι ευκαιρίες ανέλιξης δεν ανταποκρίνονται στο μορφωτικό τους κεφάλαιο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Locke (1976), οι παράγοντες οι οποίοι είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ύπαρξη προκλήσεων στο εργασιακό περιβάλλον, η αμοιβή της καλής απόδοσης και η σαφής σχέση μεταξύ αυτών των δύο στοιχείων, η θετική ενίσχυση μέσω λεκτικής επικοινωνίας, επαίνων και αναγνώρισης, οι καλές συνθήκες εργασίας, η ύπαρξη εποπτείας που να χαρακτηρίζεται από εκδήλωση ενδιαφέροντος και παροχή βοήθειας προς του εργαζομένου, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η ύπαρξη αισθήματος ασφάλειας, η δίκαιη παροχή των χρηματικών αμοιβών, η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, η σαφήνεια ρόλων και η παροχή αυτονομίας και υπευθυνότητας (Κάντας, 1998· Δημητρόπουλος, 1998).

1.3 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Στη βιβλιογραφία, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται στενά με την έννοια της παρώθησης και των κινήτρων. Η σχέση μεταξύ κινήτρων- απόδοσης- ικανοποίησης είναι ισχυρή (Herzberg et al., 1993 στο Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009: 146). Η παρώθηση δεν αποτελεί συμπεριφορά αλλά κατέχει μια διαμεσολαβητική σχέση ανάμεσα στις ανθρώπινες ανάγκες και την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Είναι μια «εσωτερική κατάσταση» η οποία πολλές φορές είναι ασυνείδητη και ενεργοποιεί το άτομο στην εκπλήρωση κάποιου σκοπού (Ζαβλανός, 2002: 306). Η

ένταση, η κατεύθυνση και η επιμονή των προσπαθειών προς την επίτευξη αυτού του στόχου αποτελούν τα βασικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας (Robbins & Judge, 2011: 188). Κεντρική θέση σε αυτή κατέχουν τα κίνητρα. Τα κίνητρα καθοδηγούν αντιστοίχως τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας ώστε να φτάσουμε σε μια κατάσταση επιτυχίας (Καμπουρίδης, 2002: 164). Ομοίως η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 239) προσδιορίζει το κίνητρο ως «ένα είδος εσωτερικής κίνησης που ωθεί κάποιον να κάνει πράγματα προκειμένου να επιτύχει κάτι». Για να συμβεί αυτό, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ανάγκης στο άτομο, η ικανοποίηση της οποίας θα λειτουργήσει ως κίνητρο στην εργασία προκειμένου μέσω της καταβολής προσπάθειας να αποκομίσει ταυτόχρονα οφέλη τόσο για τον ίδιο όσο και για τον οργανισμό. Τα οφέλη αυτά εξαρτώνται από την πηγή των κινήτρων και μπορεί να είναι εσωτερικά όπως αίσθημα ικανοποίησης, ηθική αμοιβή ή εξωτερικά όπως χρηματικές απολαβές (ό.π.). Κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες και επομένως παρακινείται από διαφορετικά κίνητρα προκειμένου να εκδηλώσει την επιθυμητή ενέργεια προς την υλοποίηση ενός στόχου. Στους οργανισμούς οι διοικούντες θα πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που θα λειτουργήσουν επιτυχώς στους εργαζομένους τους (Ζαβλανός, 2002: 307) αλλά ταυτόχρονα και τον τρόπο με τον οποίο δύνανται να τους παρωθήσουν.

Όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, οι θεωρίες παρώθησης διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Σε εκείνες που εστιάζουν στην καταγραφή των ανθρώπινων αναγκών και συνήθως στη βιβλιογραφία καλούνται «οντολογικές» και στις «διαδικαστικές ή μηχανιστικές» που αναφέρονται στον τρόπο υλοποίησης των ανθρώπινων αναγκών στο χώρο εργασίας (Καμπουρίδης, 2002· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.3.1 Οντολογικές Θεωρίες

1.3.1.1 Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών

Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1970) αποτελεί την πιο γνωστή θεωρία παρακίνησης. Ο Maslow στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τις ανάγκες εκείνες οι οποίες παρακινούν την ανθρώπινη συμπεριφορά κατέληξε στις γνωστές πέντε κατηγορίες αναγκών: φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης.

Αναλυτικότερα, οι φυσιολογικές ανάγκες περιλαμβάνουν εκείνες τις ανάγκες οι οποίες συνδέονται με τη βιολογική φύση του ανθρώπου όπως νερό, τροφή, ένδυση

και είναι πρωταρχικής σημασίας για το άτομο (Μπουραντάς, 2002: 257). Στις ανάγκες ασφάλειας ή σιγουριάς ανήκουν ανάγκες που σχετίζονται με την προστασία από κινδύνους του περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένων και των συναισθηματικών επιδράσεων (Robbins & Judge, 2011: 189) αλλά και η δημιουργία ενός σταθερού και ανεξάρτητου περιβάλλοντος. Η εν λόγω κατηγορία στο εργασιακό πλαίσιο θα μπορούσε να δηλώνει την ανάγκη για εξασφάλιση εργασίας, καταβολή μισθού, προβλεψιμότητα και παροχή αδειών (Χυτήρης, 2013: 158). Οι κοινωνικές ανάγκες περιλαμβάνουν τη στοργή, αποδοχή, φιλία, το αίσθημα του ανήκειν και γενικότερα την ανάγκη του ατόμου για κοινωνική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση. Οι ανάγκες εκτίμησης ή αναγνώρισης εδράζονται στο Εγώ του ατόμου και συμπεριλαμβάνουν την ανάγκη για αυτοεκτίμηση και εκτίμηση από τους άλλους. Οι ανάγκες αυτές ωθούν την συμπεριφορά των ανθρώπων όταν επιζητούν προσοχή, κύρος, εξουσία, φήμη, ανέλιξη και αναγνώριση (Everard & Morris, 1999: 47). Στην τελευταία κατηγορία ανήκει η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, η οποία περιλαμβάνει την ανάγκη για ανάπτυξη, την αξιοποίηση του δυναμικού του ατόμου ώστε να φτάσει στο «ιδανικό» του εαυτού του.

Οι παραπάνω κατηγορίες τοποθετούνται σε ένα πυραμιδικό σχήμα ιεράρχησης και προτεραιότητας με τις φυσιολογικές να αποτελούν την βάση της πυραμίδας και την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση την κορυφή της. Επιπλέον, ο Maslow διέκρινε τις πρώτες δύο σε ανάγκες χαμηλότερης τάξης, οι οποίες ικανοποιούνται εξωτερικά και τις υπόλοιπες τρεις σε ανάγκες υψηλότερης τάξης ή ψυχολογικές, οι οποίες ικανοποιούνται εντός του ατόμου (Robbins & Judge, 2011: 189). Η μετάβαση του ατόμου από τις κατώτερες στις ανώτερες σηματοδοτεί την ψυχολογική του ωρίμανση (Χατζηπαντελή, 1999: 65). Με την πυραμιδική αυτή μορφή αναδεικνύεται ένα από τα κύρια σημεία της εν λόγω θεωρίας που είναι η σταδιακή και ευθύγραμμη πορεία του ατόμου προς την ικανοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών. Με άλλα λόγια, η ικανοποίηση των αναγκών ενός ανώτερου επιπέδου προϋποθέτει την ικανοποίηση όλων των προηγούμενων επιπέδων στην ιεραρχία σε ένα ελάχιστο βαθμό. Ένα δεύτερο σημείο αποτελεί το γεγονός πως η ικανοποίηση ενός επιπέδου αναγκών παύει να αποτελεί κίνητρο για το άτομο ώστε να κατευθύνει ανάλογα την συμπεριφορά του με αποτέλεσμα η παρωθητική τους δύναμη να μην υφίσταται πλέον αφού το άτομο έχει μετακινηθεί σε ένα ανώτερο επίπεδο αναγκών (Χυτήρης, 2013: 159). Επομένως, η πυραμίδα του Maslow θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού από την διοίκηση του σχολείου ώστε να ανιχνεύσει το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το διδακτικό του προσωπικό και δεδομένου ότι αυτό έχει εξασφαλίσει τις

βιολογικές, κοινωνικές και ανάγκες ασφάλειας να διαμορφώσει κατάλληλες στρατηγικές για την ικανοποίηση των αναγκών αναγνώρισης και εκτίμησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 243). Βέβαια, κάθε περίπτωση είναι μοναδική και απαιτεί διαφορετικό και εξατομικευμένο χειρισμό.

Η θεωρία του Maslow δέχθηκε ωστόσο έντονη κριτική σχετικά με την δομή της κατάταξης των αναγκών καθώς ο διαχωρισμός τους σε διακριτές κατηγορίες είναι δύσκολος (Μπουραντάς, 2002: 258). Πιο συγκεκριμένα, αμφισβητήθηκε το γεγονός πως το άτομο κάθε φορά ικανοποιεί μια και μόνο ανάγκη και πως ακολουθεί αποκλειστικά γραμμική πορεία προς την ικανοποίηση τους. Επιπλέον, η θέση πως οι ανικανοποίητες ανάγκες αποτελούν παρακινητική δύναμη ή ότι η ικανοποίηση τους μειώνει την ένταση τους και οδηγεί σε νέο επίπεδο ανάγκης δεν επαληθεύεται ερευνητικά. Πρόκειται για μια θεωρία που είναι εμπειρικά τεκμηριωμένη, έχει λογική βάση και για τον λόγο αυτό έγινε ευρέως αποδεκτή (Robbins & Judge, 2011: 192). Παρά τις αδυναμίες της συνέβαλε σημαντικά στην διοικητική πρακτική καθώς ανέδειξε την ποικιλία και πολυμορφία των κινήτρων των εργαζομένων και απέρριψε την κυρίαρχη τειλορική αντίληψη περί οικονομικών κινήτρων (Χατζηπαντελή, 1999: 65). Το γεγονός αυτό κατέστησε σαφές στους διοικούντες των οργανισμών πως οι εργαζόμενοι προσπαθούν να ικανοποιήσουν και ανώτερες ανάγκες. Η διοίκηση επομένως πρέπει αφενός να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων τους αλλά και αφετέρου να αντιλαμβάνεται την διαφορετική ένταση των αναγκών τους και να λαμβάνει υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους (Μπουραντάς, 2002: 261).

1.3.1.2 Η θεωρία ERG του Alderfer

Η θεωρία του Alderfer (1972) αποτελεί τροποποίηση της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, ο οποίος ωστόσο περιόρισε τις κατηγορίες των αναγκών σε τρεις. Όπως φανερώνουν τα αρχικά της (Existence- Relatedness- Growth), η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις *ανάγκες ύπαρξης* και αντιστοιχεί με τις δύο πρώτες κατηγορίες της θεωρίας του Maslow. Η δεύτερη ομάδα αναγκών περιλαμβάνει τις *ανάγκες σχέσης* και είναι ανάλογη των κοινωνικών αναγκών και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις *ανάγκες ανάπτυξης* στην οποία υπάγονται οι ανάγκες αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης του Maslow (Μουζά-Λαζαρίδη, 2013: 33-34).

Τα βασικά σημεία της θεωρίας του Alderfer, τα οποία την διαφοροποιούν περαιτέρω από εκείνη του Maslow είναι το γεγονός πως δεν προβαίνει σε ιεραρχική το-

ποθέτηση των αναγκών αλλά δέχεται ότι είναι δυνατόν να ενεργοποιούνται στο ίδιο άτομο ταυτόχρονα ανάγκες διαφορετικών κατηγοριών οι οποίες να αποτελούν κίνητρα για δράση με αποτέλεσμα να μειώνεται η ακαμψία της ιεράρχησης. Επιπλέον, δέχεται ότι ένα άτομο μπορεί να προχωρήσει στην ικανοποίηση μιας ανώτερης κατηγορίας αναγκών χωρίς την προϋπόθεση ικανοποίησης των κατώτερων αναγκών. Μάλιστα αυτή η απόρριψη της μονόδρομης πορείας προς την ικανοποίηση των αναγκών συμπεριλαμβάνει και την πορεία οπισθοδρόμησης του ατόμου σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου εξαιτίας της αδυναμίας ικανοποίησης των ανώτερων αναγκών (Κάντας, 1998: 53). Τέλος, στην θεωρία του Alderfer υποστηρίζεται ότι η ένταση των αναγκών αυξάνεται όσο παρέχονται στο άτομο ευκαιρίες για την ικανοποίηση τους σε αντίθεση με τον Maslow ο οποίος υποστήριζε ότι η ικανοποίηση μιας κατηγορίας αναγκών είναι αντιστρόφως ανάλογη της έντασης των αναγκών (Μπουραντάς, 2002: 271).

Η συγκεκριμένη θεωρία μέσω της απλότητάς της βοηθά τα διοικητικά στελέχη να κατανοήσουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών στις οποίες πρέπει να εστιάσουν την παρακίνηση των υφισταμένων τους. Παρά το γεγονός όμως πως η θεωρία του Alderfer σε αντίθεση με εκείνη του Maslow δεν κινείται αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο δεν κατόρθωσε να αποκτήσει ευρεία αποδοχή. Αυτό ίσως αποδίδεται στην εξ αρχής λανθασμένη σύλληψη των κινήτρων εργασίας μέσω της έννοιας των αναγκών (Κάντας, 1998: 53). Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2013: 161), η μεγαλύτερη αδυναμία τους εστιάζεται στο ότι *«καμία από τις δύο θεωρίες δεν προσδιορίζει τι είναι σημαντικό για την ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων όταν αυτοί βρίσκονται στον χώρο εργασίας τους»*.

1.3.1.3 Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία παρακίνησης του Herzberg στηρίζεται στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς προσπάθησε να προσδιορίσει τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν ικανοποίηση και δυσαρέσκεια στους εργαζομένους. Κατέληξε στο διαχωρισμό αυτών των παραγόντων σε δύο κατηγορίες. Στους παράγοντες παρακίνησης στους οποίους ανήκουν η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προαγωγής. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν ως κίνητρα και συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και ακολούθως στην αύξηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας των εργαζομένων. Στην δεύτερη κατηγορία παραγόντων ανήκουν οι παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης και ονομάστηκαν έτσι γιατί δεν επιδρούν ουσιαστικά στη δημιουργία θετικών αισθημάτων αλλά συντελούν

κυρίως στην πρόληψη της δυσαρέσκειας. Οι παράγοντες αυτοί είναι η πολιτική της επιχείρησης και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία, η χρηματική αμοιβή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας (Κάντας, 1998: 57-58).

Μια βασική επισήμανση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πως οι παράγοντες παρακίνησης έχουν σχέση με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας και το περιεχόμενό της ενώ οι παράγοντες υγιεινής αναφέρονται στο περιβάλλον εργασίας (Χατζηπαντελή, 1999: 66). Επιπλέον, μέσω του διαχωρισμού των παραγόντων είναι φανερό πως διαφορετικοί είναι οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα για τους εργαζόμενους και διαφορετικοί εκείνοι που οδηγούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Η εξάλειψη των παραγόντων υγιεινής ή η βελτίωση τους δεν οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση αλλά στη μη δυσαρέσκεια (Κάντας, 1998: 58). Επομένως, οι διοικούντες των οργανισμών σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία προκειμένου να αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων τους πρέπει να στραφούν στους παράγοντες παρακίνησης αλλά και στους παράγοντες υγιεινής ώστε να προλάβουν την δημιουργία αισθήματος δυσαρέσκειας εκ μέρους τους.

Ως προς το σημείο αυτό η κύρια επίδραση της θεωρίας παρακίνησης-υγιεινής ήταν η ιδέα του «εμπλουτισμού της εργασίας» (*job enrichment*). Συγκεκριμένα, ο Herzberg πρότεινε τον «κάθετο» και «οριζόντιο εμπλουτισμό». Ο πρώτος δίνει την δυνατότητα στον εργαζόμενο να συμμετέχει στον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο της δουλειάς του. Ενώ, ο δεύτερος περιλαμβάνει την αύξηση της ποικιλίας των αρμοδιοτήτων του εργαζομένου. Ωστόσο όμως θεωρεί τον κάθετο εμπλουτισμό σημαντικότερο για την παρακίνηση και απόδοση των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2002: 269). Επιπλέον, πρότεινε να παρέχεται στους εργαζόμενους άμεση ανατροφολογία και ευκαιρία επαφής με το τελικό προϊόν (Χατζηπαντελή, 1999: 66).

Η θεωρία των δυο παραγόντων είναι αμφιλεγόμενη και δέχθηκε έντονη κριτική ως προς την μεθοδολογία της. Επίσης, η ερμηνεία των γεγονότων από τους συμμετέχοντες της έρευνας υποστηρίχθηκε ότι είναι δυνατόν να οδήγησε σε στρεβλώσεις της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Vroom (1964), οι άνθρωποι αποδίδουν την ικανοποίησή τους στα προσωπικά τους επιτεύγματα ενώ τη δυσαρέσκεια τους σε παράγοντες του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Κάντας, 1998: 59· Robbins & Judge, 2011: 191). Παρά την κριτική, ωστόσο, συνέβαλε στην περαιτέρω μελέτη της έννοιας της παρακίνησης στο εργασιακό πλαίσιο, κάτι που στις δύο προηγούμενες θεωρίες αποτελούσε μειονέκτημα. Τέλος, διέκρινε την παρακίνηση ως μια «βιώσιμη και διαρκή κατάσταση προθυμίας» όταν σχετίζεται με εσωτερικά κίνητρα, από την «συμμόρ-

φωση» που πηγάζει από εξωτερικά κίνητρα και οδηγεί σε προσωρινή δράση (Χατζηπαντελή, 1999: 67).

1.3.1.4 Η θεωρία X και Y του McGregor

Η θεωρία του McGregor αναφέρεται στα κίνητρα των ανθρώπων για παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2004: 47). Η εν λόγω θεωρία διακρίνει τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες ως προς την στάση τους απέναντι στην εργασία. Η θεωρία X εκφράζει την αρνητική υπόθεση ότι οι περισσότεροι άνθρωποι διατηρούν μια έμφυτη αποστροφή για την εργασία και ως εκ τούτου η χρήση εξαναγκασμού και η στενή επίβλεψη μπορεί να τους κινητοποιήσει προκειμένου να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, η έλλειψη φιλοδοξίας και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, η αποφυγή ευθυνών και τα υλικά κίνητρα αποτελούν χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας εργαζομένων. Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι σύμφωνα με την θεωρία Y αντιμετωπίζουν την εργασία με ευχαρίστηση και υπευθυνότητα. Ο εργαζόμενος μπορεί να έχει τον έλεγχο της δουλειάς του, να διαθέτει δημιουργικότητα, να εργάζεται χωρίς επίβλεψη και να επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών της αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης (Everard & Morris, 1999: 49). Οι επιδράσεις της από την θεωρία των αναγκών του Maslow είναι εμφανείς καθώς η θεωρία Y αναφέρεται σε ανώτερες ψυχολογικές ανάγκες ενώ η θεωρία X σε κατώτερες όπως οι βιολογικές και ανάγκες ασφάλειας (Robbins & Judge, 2011: 190· Πασιαρδής, 2004: 47).

Οι Robbins και Judge (2011: 190) επισημαίνουν ότι οι απόψεις των μάνατζερ για τη φύση των ανθρώπων επηρεάζουν και καθορίζουν την συμπεριφορά τους απέναντι στους εργαζομένους τους. Επομένως, ο τρόπος διοίκησης, η οργανωσιακή συμπεριφορά και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή ενός σχολείου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις του για την στάση των ανθρώπων απέναντι στην εργασία. Για παράδειγμα, η εφαρμογή ενός συμμετοχικού-δημοκρατικού ή ενός αυταρχικού στυλ ηγεσίας σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία είναι απόρροια των αντιλήψεων των διευθυντών. Ο διευθυντής ο οποίος υποστηρίζει την θεωρία Y, διοικεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό με περισσότερο δημοκρατικό τρόπο, δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς πιστεύει ότι διακατέχονται από υπευθυνότητα και τους παρέχει ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών. Αντίθετα, ο διευθυντής της θεωρίας X εφαρμόζει έναν αυταρχικό τρόπο διοίκησης και επιβλέπει στενά τους εκπαιδευτικούς

καθώς θεωρεί ότι η εργασία για εκείνους είναι μια επίπονη διαδικασία. Επιπλέον, δεν τους παρέχει ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών, δεν τους εμπλέκει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικότερα δημιουργεί ένα μη παραγωγικό περιβάλλον το οποίο δεν δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς εσωτερικά κίνητρα και αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι συνθήκες επομένως τις οποίες θα διαμορφώσουν οι διευθυντές ενός οργανισμού, όπως είναι και ο σχολικός οργανισμός, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την προαγωγή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων. Πολλές φορές, ωστόσο, οι διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν την θεωρία X παραβλέπουν το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι τους έχουν υψηλότερες προσωπικές ανάγκες τις οποίες επιθυμούν να ικανοποιήσουν μέσα από την εργασία τους όπως είναι η ανάγκη για αναγνώριση και αυτό-βελτίωση με αποτέλεσμα να διοικούν αποκλειστικά με τρόπο που να εξυπηρετεί τους στόχους του οργανισμού. Όπως όμως υποστηρίζει και ο εισηγητής της θεωρίας, η διεύθυνση του οργανισμού οφείλει να μεριμνά στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε οι εργαζόμενοι να ικανοποιούν τις ανάγκες τους παράλληλα με τις στόχους του οργανισμού (McGregor, 1960 στο Πασιαρδής, 2004: 48). Ένας τέτοιος τρόπος διοίκησης θα μεγιστοποιήσει τα οφέλη και για τις δύο πλευρές, των εργαζομένων και του οργανισμού.

1.3.1.5 Η θεωρία επίτευξης του McClelland

Ο McClelland (1961) στηρίζει την θεωρία του στην ύπαρξη μιας πηγαίας ανάγκης των ατόμων προς την επίτευξη ενός στόχου που τα ίδια τα άτομα θέτουν (Πασιαρδής, 2004: 74). Η ανάγκη αυτή έχει παρωθητική δύναμη για το άτομο καθώς το κινητοποιεί προς το στόχο που έχει θέσει. Οι μελέτες του McClelland έδειξαν τα εξής χαρακτηριστικά των «αυτοδύναμα δρώντων» ατόμων: α) θέτουν τους δικούς τους στόχους και σπάνια ακολουθούν τους στόχους που τους θέτουν άλλοι αν δεν συμμετέχουν οι ίδιοι στον καθορισμό τους, β) επιλέγουν μέτριας δυσκολίας και ρεαλιστικούς στόχους, ούτε πολύ εύκολους γιατί δεν θα τους προσφέρουν ικανοποίηση, ούτε πολύ δύσκολους που είναι αδύνατον να πετύχουν και γ) επιδιώκουν και επιθυμούν την ανατροφοδότηση σε όλη την πορεία προς την επίτευξη του στόχου (Everard & Morris, 1999: 54). Οι άνθρωποι με υψηλή ανάγκη επίτευξης έχει βρεθεί ότι χαρακτηρίζονται και από μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία (Steers, 1975 στο Κάντας, 1998: 55). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι κινητοποιούνται από

εσωτερικά κίνητρα κατά βάση και αναλαμβάνουν σχεδόν πάντοτε στόχους τους οποίους με κατάλληλη δράση θα πετύχουν.

Ο McClelland στη συνέχεια εμπλούτισε τη θεωρία του προσθέτοντας την ανάγκη για κοινωνικούς δεσμούς και την ανάγκη για εξουσία-δύναμη. Η πρώτη αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, ένταξης σε ομάδες και αποδοχή από αυτές ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την επιθυμία για άσκηση επιρροής στους άλλους (Μπουραντάς, 2002: 279). Οι τρεις αυτές κατηγορίες αναγκών (επίτευξης, κοινωνικών σχέσεων και εξουσίας) έχουν στενή σχέση με τις κατηγορίες αναγκών του Maslow. Η βασική τους διαφορά ωστόσο είναι το γεγονός ότι οι ανάγκες σύμφωνα με τον McClelland μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης ενώ ο Maslow πιστεύει ότι οι ανάγκες αυτές παρουσιάζονται εκ γενετής στο άτομο (Μουζά-Λαζαρίδη, 2013: 36). Η ανάγκη για επίτευξη στην θεωρία αυτή εκφράζει ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Κάντας, 1999: 54). Στην παραπάνω άποψη στηρίζεται το συμπέρασμα του McClelland πως ο βαθμός ανάγκης για επίτευξη που θα καλλιεργηθεί σε έναν λαό θα επηρεάσει την οικονομικοπολιτική του ανάπτυξη (ό.π: 56).

Επομένως, όσον αφορά την διοίκηση ενός σχολείου δημιουργείται το ερώτημα πώς ο διευθυντής πρέπει να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς με έντονη ανάγκη επίτευξης ή πώς μπορεί, από την στιγμή που δύναται να διδαχθεί, να την καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο McClelland προτείνει την ένταξη «*επιτευκτικών χαρακτηριστικών*» στην εργασία (Everard & Morris, 1999: 54). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής ενός σχολείου κρίνεται σκόπιμο να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην δημιουργία και επιλογή των στόχων προκειμένου εκείνοι να τους ακολουθούν ευκολότερα αυξάνοντας την προσωπική τους ευθύνη και παράλληλα ενισχύοντας την ανάγκη επίτευξης. Επιπλέον, οι στόχοι αυτοί πρέπει να κινούνται στο επίπεδο του εφικτού και ρεαλιστικού ώστε να είναι δυνατό να επιτευχθούν και τέλος να τους παρέχεται άμεση και σαφής ανατροφοδότηση ως προς την απόδοσή τους. Βέβαια, ο διευθυντής οφείλει αρχικά να κρίνει εξατομικευμένα τον κάθε εκπαιδευτικό και στη συνέχεια να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του.

Τέλος, και η θεωρία του McClelland δέχθηκε επικρίσεις ως προς την ορθότητά της. Υποστηρίχθηκε ότι η παρωθητική δύναμη της επίτευξης δεν έχει πάντοτε ως αφετηρία την προσωπική προδιάθεση του ατόμου αλλά επηρεάζεται από προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας ή επιτυχίας σε συγκεκριμένες περιστάσεις με αποτέλεσμα το

άτομο να αναλαμβάνει ή όχι ανάλογους στόχους για τις ίδιες καταστάσεις (Stipek, 1993 στο Πασιαρδής, 2004: 75). Επιπλέον, σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997: 144), το κίνητρο δεν είναι πάντα η επιτυχία αλλά άλλοι παράγοντες όπως υλικοί ή ο φόβος της τιμωρίας και είναι δυνατόν να επηρεάζεται από τις υπάρχουσες κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες.

1.3.2 Διαδικαστικές Θεωρίες

1.3.2.1 Η θεωρία προσδοκίας του Vroom

Η θεωρία προσδοκίας του Vroom (1964) επιχειρεί να ερμηνεύσει την διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ακολουθεί μια συγκεκριμένη οδό δράσης της συμπεριφοράς του (Χατζηπαντελή, 1999: 69). Το κυρίαρχο στοιχείο σε αυτή την θεωρία είναι οι υποκειμενικές επιλογές στις οποίες καταφεύγει το άτομο και οι οποίες σύμφωνα με την προσωπική του κρίση θα του αποφέρουν τα περισσότερα οφέλη. Η θεωρία του Vroom θεμελιώνεται γύρω από τρεις βασικές έννοιες: *προσδοκία*, *συντελεστικότητα* και *σθένος*. Η παρώθηση ενός εργαζόμενου προκύπτει μέσω της πολλαπλασιαστικής σχέσης των παραπάνω τριών μεταβλητών αν και από κάποιους ερευνητές έχει υποστηριχθεί ότι η σχέση τους μπορεί να είναι και προσθετική (ό.π).

Αρχικά, η έννοια της «*προσδοκίας*» αναφέρεται στον υποκειμενικό βαθμό στον οποίο ένα άτομο αναμένει να επιτύχει ένα στόχο με την καταβολή ικανοποιητικής προσπάθειας. Με άλλα λόγια, η πρώτη υπόθεση του υποδείγματος του Vroom αναφέρεται στην σχέση προσπάθειας-επίδοσης, στην πιθανότητα ότι η καταβολή ενός δεδομένου βαθμού προσπάθειας θα οδηγήσει σε ανάλογη επίδοση (Robbins & Judge, 2011: 210). Η έννοια της «*συντελεστικότητας*» (ή *λειτουργικότητας*) εκφράζει τον βαθμό που το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται από το άτομο ότι οδηγεί στην επίτευξη άλλων αποτελεσμάτων (Κάντας, 1998: 77). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 77), η «*συντελεστικότητα*» ορίζεται ως ο βαθμός στο οποίο το άτομο αναμένει να ανταμειφθεί για την προσπάθεια που θα καταβάλει. Το μοντέλο του Vroom διακρίνει τα αποτελέσματα σε πρώτο επίπεδο, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τους στόχους του οργανισμού και σε αποτελέσματα δεύτερου βαθμού που έχουν σχέση με τις ανάγκες και επιθυμίες του εργαζόμενου. Η επίτευξη των αποτελεσμάτων του πρώτου επιπέδου θα οδηγήσει στην επίτευξη των αποτελεσμάτων του δεύτερου βαθμού (Χυτήρης, 2013: 168). Για παράδειγμα, εξηγώντας την σχέση επίδοσης-ανταμοιβής, αν ένας εργαζόμενος επιθυμεί την βελτίωση της θέσης του θα πρέπει πρώτα να καταβά-

λει ανάλογη προσπάθεια για την ικανοποίηση των στόχων του οργανισμού ώστε στη συνέχεια η προσπάθειά του αυτή να ανταμειφθεί. Τέλος, η έννοια του «σθένους» αφορά τη σχέση ανταμοιβών και προσωπικών στόχων του εργαζόμενου. Εκφράζει τον βαθμό προτίμησης του ατόμου για ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και αναφέρεται στο αναμενόμενο επίπεδο ικανοποίησης και όχι στην πραγματική ικανοποίηση του εργαζόμενου με την επίτευξη του αποτελέσματος αυτού (Κάντας, 1998: 76). Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ο εργαζόμενος δεν αποκτά την επιθυμητή ανταμοιβή γιατί πολλοί μάνατζερ δεν λαμβάνουν υπόψη την παρακινητική επίδραση της διαφοροποίησης των ανταμοιβών με αποτέλεσμα να θεωρούν λανθασμένα ότι όλοι οι υπάλληλοι επιθυμούν τα ίδια. Πρέπει λοιπόν να προσαρμόζουν τις ανταμοιβές στις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων (Robbins & Judge, 2011: 212). Συνοψίζοντας, στο χώρο της εργασίας σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας ένας εργαζόμενος προκειμένου να αισθάνεται υψηλό βαθμό παρακίνησης θα πρέπει α) να πιστεύει ότι αν καταβάλει προσπάθεια θα είναι αποδοτικός, β) να περιμένει ότι αν είναι αποδοτικός θα ανταμειφθεί και γ) να επιθυμεί την προσφερόμενη ανταμοιβή (Χατζηπαντελή, 1999: 69).

Η θεωρία της προσδοκίας έχει δεχθεί κριτική για τα εμπειρικά, μεθοδολογικά και θεωρητικά της προβλήματα (Mitchell, 1982 στο Κάντας, 1998: 82). Η βασική της αδυναμία αφορά την αδυναμία ποσοτικής μέτρησης της υπόθεσης ότι οι εργαζόμενοι πριν καταβάλουν την προσπάθειά τους υπολογίζουν την πιθανότητα απόδοσης και ανταμοιβής τους. Επίσης, η θεωρία της προσδοκίας δεν προσφέρει πρακτικές τεχνικές με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η παρακίνηση των εργαζομένων από την διοίκηση του οργανισμού. Ωστόσο όμως μέσω της συγκεκριμένης θεωρίας έχει αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της παρακίνησης και των ατομικών διαφορών των εργαζομένων, στοιχεία τα οποία μπορούν να φανούν χρήσιμα στους διοικούντες των οργανισμών, οι οποίοι πρέπει να προσαρμόζουν την πολιτική της επιχείρησης όσο είναι δυνατόν στις επιθυμίες των εργαζομένων και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την αξία που έχουν οι ανταμοιβές για αυτούς. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει πάντα θετική σχέση μεταξύ των προσπαθειών των εργαζομένων, απόδοσης και ανταμοιβών (Μπουραντάς, 2002: 275-276).

1.3.2.2 Το υπόδειγμα παρακίνησης των Porter και Lawler

Το μοντέλο των Porter και Lawler (1968) στηρίχθηκε στη θεωρία παρακίνησης του Vroom και παρουσιάζει μια περισσότερο σύνθετη και ολιστική ερμηνεία της

έννοιας της παρακίνησης (Χατζηπαντελή, 1999: 70). Οι κεντρικές έννοιες στην θεωρία των Porter & Lawler είναι η *προσπάθεια*, η *απόδοση*, η *ανταμοιβή* και η *ικανοποίηση*. Το σημείο διαφοροποίησης του συγκεκριμένου υποδείγματος από τις υπόλοιπες θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης εστιάζεται στο γεγονός πως η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται το αποτέλεσμα της απόδοσης του εργαζόμενου και όχι αίτιο της αλλά προκύπτει από ορισμένες διαδικασίες στις οποίες καταφεύγουν τα άτομα προκειμένου να αποφασίσουν αν θα βελτιώσουν την απόδοσή τους (Μπουραντάς, 2002: 276· Χυτήρης, 2013: 174).

Η παρακίνηση δεν θεωρείται ταυτόσημη με την ικανοποίηση και η σχέση παρακίνησης-απόδοσης-ικανοποίησης είναι αυτή που διατρέχει τη θεωρία. Αναλύοντας το εν λόγω μοντέλο, η αξία των ανταμοιβών για τον εργαζόμενο σε συνδυασμό με την υποκειμενική αντίληψη του ότι θα λάβει τις ανταμοιβές αυτές καθορίζουν την προσπάθεια που θα καταβάλει ο εργαζόμενος. Τα σημεία εκκίνησης επομένως της θεωρίας ταυτίζονται με αυτά της θεωρίας προσδοκίας του Vroom. Η απόδοση του εργαζόμενου εξαρτάται από τις εξής μεταβλητές, την προσπάθεια, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του εργαζομένου, τον αντιλαμβανόμενο ρόλο του στη συγκεκριμένη εργασία, τα μέσα που έχει στη διάθεσή του και το μοντέλο οργάνωσης υπό το οποίο εργάζεται. Η απόδοση με τη σειρά της οδηγεί σε εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της ικανοποίησης διαδραματίζει και η έννοια της δικαιοσύνης ως προς τις ανταμοιβές καθώς όταν από τον εργαζόμενο κρίνεται ότι αυτές είναι δίκαιες τότε μπορούν να οδηγήσουν στην ικανοποίηση του και είναι δυνατόν η διαδικασία αυτή να επαναληφθεί στο μέλλον. Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999: 71), «ο κύκλος προσπάθεια-απόδοση-ικανοποίηση-προσπάθεια ενισχύεται και επαναλαμβάνεται». Με άλλα λόγια, οι επόμενες προσδοκίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την σχέση μεταξύ των κύριων μεταβλητών του συγκεκριμένου υποδείγματος.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002: 278-279) από τη θεωρία των Porter και Lawler προκύπτουν τα εξής χρήσιμα συμπεράσματα για τη διοίκηση ενός οργανισμού:

- α) Ανάπτυξη μιας πολιτικής αμοιβών που θα ενισχύουν την προσδοκία των εργαζομένων για τη σχέση προσπάθειας-απόδοσης-ανταμοιβών.
- β) Αύξηση της αξίας των ανταμοιβών-παροχή ανταμοιβών σύμφωνα με τις ανάγκες των εργαζομένων
- γ) Διαμόρφωση καθορισμένων και σαφών ρόλων και καθηκόντων

- δ) Μέριμνα για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εργαζομένων για αύξηση της απόδοσης και της ικανοποίησής τους
- ε) Δημιουργία αισθήματος δικαιοσύνης ως προς το σύστημα ανταμοιβών και την κοινωνία και τέλος
- στ) Διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού οργανωτικού πλαισίου ώστε η καταβολή προσπάθειας του εργαζομένου να οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση.

1.3.2.3. Η θεωρία ισότητας του Adams

Η θεωρία ισότητας του Adams (1965) στηρίζεται στο αίσθημα δικαιοσύνης των εργαζομένων το οποίο απορρέει από την σύγκριση την οποία κάνουν ανάμεσα σε αυτά τα οποία προσφέρουν οι ίδιοι στον οργανισμό και σε εκείνα που απολαμβάνουν από αυτόν (Μπουραντάς, 2002: 271). Με άλλα λόγια, γίνεται φανερό πως για τα άτομα το αίσθημα δικαιοσύνης στην εργασία έγκειται στη σύγκριση των εισροών και εκροών τους από αυτήν. Στις εισροές ανήκει οτιδήποτε «φέρει» μαζί του ο εργαζόμενος στην εργασία όπως γνώσεις, εκπαίδευση, εμπειρία, καταβολή προσπάθειας ενώ στις εκροές συγκαταλέγονται οι αμοιβές της επιχείρησης, υλικές ή ηθικές, όπως η αύξηση του μισθού, η επαγγελματική ανέλιξη ή η αναγνώριση του εργαζομένου. Ωστόσο, αυτή η σύγκριση των λόγων εισροών-εκροών, όπως σχηματικά παρουσιάζεται, δεν έχει μόνο ως σημείο αναφοράς το ίδιο το άτομο αλλά σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011: 206) ο εργαζόμενος μπορεί να προβεί στις ακόλουθες τέσσερις συγκρίσεις:

1. Εαυτός-εντός: ο εργαζόμενος συγκρίνει τον εαυτό του σε μια άλλη θέση εντός του οργανισμού τη δεδομένη στιγμή
2. Εαυτός-εκτός: ο εργαζόμενος συγκρίνει την τωρινή κατάσταση του με εργασιακές εμπειρίες εκτός του οργανισμού
3. Άλλος-εντός: ο εργαζόμενος συγκρίνει τον εαυτό του με κάποιον άλλο υπάλληλο ή ομάδα εργαζομένων την δεδομένη στιγμή εντός του οργανισμού και
4. Άλλος-εκτός: η σύγκριση πραγματοποιείται με κάποιον εργαζόμενο ή ομάδα εργαζομένων σε κάποιον άλλο οργανισμό

Η ικανοποίηση του εργαζομένου επιτυγχάνεται όταν ο λόγος των εισροών προς τα εξερχόμενα του είναι ίσος με 1. Τότε, ο εργαζόμενος νιώθει ότι υπάρχει δικαιοσύνη και παρακινείται πιο εύκολα. Αντιθέτως, όταν τα κλάσματα είναι άνισα υπέρ της μιας ή της άλλης πλευράς τότε το άτομο αισθάνεται ένα αίσθημα αδικίας και ανισότητας (Μουζά-Λαζαρίδη, 2013: 42). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ο

εργαζόμενος μετά την διαπίστωση της κατάστασης αδικίας εντός του οργανισμού καταφεύγει σε κάποιες ενέργειες προκειμένου να απαλλαγεί από την ένταση και να εξισορροπήσει την σχέση όχι μόνο σε περίπτωση «υποαμειβόμενης ανισότητας» αλλά και «υπεραμειβόμενης» (Χυτήρης, 2013: 170). Ο εργαζόμενος στην δεύτερη περίπτωση έχει ενοχές από τις αυξημένες εκροές. Σύμφωνα με τις Πλατσίδου και Γωνίδα (2005: 13), αυτό που ουσιαστικά κινητοποιεί τον εργαζόμενο για ανάληψη δράσης είναι η συσσώρευση έντασης που προκαλείται από την «γνωστική ασυμφωνία» ανάμεσα στις σκέψεις και τις πράξεις του και η οποία λειτουργεί ως κίνητρο των εξωτερικών και εσωτερικών αντιδράσεών του. Χαρακτηριστικά, στην βιβλιογραφία περιγράφονται οι συμπεριφορές τις οποίες μπορεί να ακολουθήσουν οι εργαζόμενοι όπως παρουσιάζονται παρακάτω (Robbins & Judge, 2011: 207· Μπουραντάς, 2002: 272-273· Χατζηπαντελή, 1999: 68· Χυτήρης, 2013: 170):

1. Τροποποιούν τις εισροές τους. Στην περίπτωση που υποαμείβονται θα μειώσουν τις εισροές τους όπως την καταβαλλόμενη προσπάθεια ενώ στην περίπτωση της υπεραμοιβής θα αυξήσουν τις εισροές.
2. Τροποποιούν τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με την θεωρία της δικαιοσύνης, οι εργαζόμενοι ανάλογα με το σύστημα πληρωμής θα αλλάξουν αντίστοιχα τις εκροές. Σε περίπτωση υποαμοιβής, ο εργαζόμενος που πληρώνεται με το κομμάτι ενδέχεται να μειώσει την ποιότητα του παραγόμενου έργου ενώ σε περίπτωση που αμείβεται υψηλότερα από τους συναδέλφους του θα προσπαθήσει να την αυξήσει. Οι εργαζόμενοι που πληρώνονται με την ώρα και νιώθουν ότι αμείβονται χαμηλά θα μειώσουν την ποσότητα του έργου ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα την αυξήσουν.
3. Αλλαγή των γνωστικών δομών. Οι εργαζόμενοι ενδέχεται να επιλέξουν ένα διαφορετικό άτομο προς σύγκριση ή μπορεί να καταφύγουν σε μεροληπτικές κρίσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους εργαζόμενους.
4. Αποχώρηση από την εργασία. Όταν το αίσθημα δικαιοσύνης δεν μπορεί να αποκατασταθεί τότε συνήθως ο εργαζόμενος καταφεύγει σε απουσίες και τελικώς εγκαταλείπει το εργασιακό του περιβάλλον.

Συμπερασματικά, ο εργαζόμενος θα καταφύγει σε εκείνη την γνωστική ή συμπεριφορική μεταβολή που θα του επιτρέψει να λάβει το μικρότερο πρακτικό και ψυχολογικό κόστος από την κατάσταση ανισότητας που έχει νιώσει (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005: 15).

1.3.2.4. Η θεωρία στοχοθέτησης των Locke και Latham

Η βασική υπόθεση της θεωρίας στηρίζεται στην παραδοχή πως κάθε ανθρώπινη ενέργεια πρέπει να προσανατολίζεται προς κάποιον στόχο (Κάντας, 1998: 90). Στη θεωρία στοχοθέτησης των Locke και Latham (1979) η ύπαρξη ενός στόχου είναι εκείνη που δημιουργεί παρακίνηση και όχι οι ανταμοιβές (Χυτήρης, 2013: 176). Επομένως, η έννοια του στόχου συνδέεται με την απόδοση του ατόμου στον οργανισμό. Σε γενικές γραμμές σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, οι στόχοι θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, δυσκολία και εξειδίκευση. Η επιλογή δύσκολων στόχων συγκριτικά με την ανάληψη εύκολων στόχων υποστηρίζεται ότι οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση. Αυτό εξηγείται από το γεγονός πως οι δύσκολοι στόχοι αποτελούν πρόκληση και προσελκύουν την προσοχή του ατόμου πιο εύκολα, κινητοποιούν την καταβολή προσπάθειας, αυξάνουν την επιμονή και το δραστηριοποιούν προς την αναζήτηση του τρόπου που θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη απόδοση (Robbins & Judge, 2011: 198· Χατζηπαντελή, 1999: 71). Η ανατροφοδότηση ως προς την πρόοδο της επίτευξης του στόχου είναι δυνατόν να αναδείξει το κενό ανάμεσα σε αυτό που κάνει τη δεδομένη στιγμή ο εργαζόμενος και σε αυτό που θα πρέπει να γίνει. Αναδεικνύει επομένως την απόσταση από τον στόχο και καθοδηγεί την συμπεριφορά με ανάλογο τρόπο. Η αυτοπαραγόμενη ανατροφοδότηση, η οποία παράγεται από τον ίδιο τον εργαζόμενο μέσω της οποίας είναι ικανός να παρακολουθήσει την πορεία του αποτελεί ισχυρότερο παράγοντα παρακίνησης από την ανατροφοδότηση που παράγεται εξωτερικά (Robbins & Judge, 2011: 199). Η αποδοχή των στόχων από τον εργαζόμενο είναι μια σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση, η οποία θα εξασφαλίσει την συμμετοχή του στην διαδικασία επίτευξής του. Η αποδοχή και η αφοσίωση του εργαζόμενου σε αυτόν φαίνεται να μην εξαρτάται τόσο από την συμμετοχή του στον καθορισμό του αλλά περισσότερο από την αξία που έχει ο στόχος για αυτόν (Χατζηπαντελή, 1999: 72). Ωστόσο όμως όταν ένας στόχος επιβάλλεται εξωτερικά στους εργαζομένους θα πρέπει να παρουσιάζεται με σαφήνεια ο σκοπός και η σημασία του. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998: 94), οι εργαζόμενοι είναι πιθανόν να εμφανίσουν αντίσταση στον στόχο όταν πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τον επιτύχουν λόγω περιορισμένων ικανοτήτων ή γνώσεων, έλλειψης εμπιστοσύνης στην διοίκηση του οργανισμού ή όταν δεν έχουν προσωπικό όφελος από την ικανοποίησή του. Για αυτό τον λόγο προτείνεται οι οργανισμοί προκειμένου να επιτύχουν υψηλό επίπεδο στοχοθέτησης των εργαζομένων τους, να μεριμνούν ώστε να τους εκπαιδεύουν για την ενίσχυση των ικανοτήτων τους και του αισθήματος αυτοπεποίθησης τους, να τους εμπλέκουν στον καθορισμό των

στόχων και να παρέχονται σε αυτούς αμοιβές (όπ). Αξίζει να σημειωθεί πως σημαντικό ρόλο εκτός από την ύπαρξη ή μη ικανοτήτων για την επίτευξη του στόχου είναι και η «αυτοαντίληψη» του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του ως προς την πραγματοποίηση ενός έργου (self-efficacy). Τα εσωτερικά πρότυπα που δημιουργούνται στη διαδικασία επιδίωξης ενός στόχου και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν βασικά στοιχεία αυτοπαρώθησης και αλληλένδετους μηχανισμούς μεταξύ τους καθώς η επιτυχής ολοκλήρωση του στόχου αυξάνει το αίσθημα αυτεπάρκειας και αυτό με την σειρά του επηρεάζει περαιτέρω την επιδίωξη στόχων (Κάντας, 1998: 100). Συνοψίζοντας, οι βασικές αρχές της θεωρία των Locke και Latham εμπεριέχονται στο ακρωνύμιο SMART, δηλαδή συγκεκριμένοι και σαφείς (specific), μετρήσιμοι (measurable), επιτεύξιμοι (achievable), ρεαλιστικοί (realistic) και χρονικά καθορισμένοι (time specific) (Desller, 2012: 278· Πασιαρδής, 2014: 63). Στα θετικά αποτελέσματα της στοχοθέτησης περιλαμβάνονται η σαφήνεια των ρόλων, το αίσθημα της υπερηφάνειας για την επίτευξη και η υψηλή επίδοση. Στα αρνητικά αποτελέσματα περιλαμβάνονται η δυσαρέσκεια που προκύπτει από την αποτυχία, η αναζήτηση διαφορετικών δρόμων για την επίτευξη του στόχου και η παραμέληση άλλων σημαντικών πλευρών της εργασίας που δεν έχουν άμεση σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί (Κάντας 1998: 94). Τέλος, οι οργανισμοί μπορούν να αυξήσουν την προσπάθεια και απόδοση των εργαζομένων μέσω της διαδικασίας καθορισμού των στόχων. Τα κίνητρα οφείλουν να συνδεθούν με την επίτευξη του στόχου και να καταβληθεί προσπάθεια για τον σαφή καθορισμό τους, για συναίνεση των εργαζομένων σε αυτούς και για την παροχή δύσκολων αλλά ταυτόχρονα επιτεύξιμων στόχων (Χυτήρης, 2013: 176).

1.4 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Το ερώτημα που απασχολεί αυτή την ενότητα αφορά τον αντίκτυπο που έχει η εργασιακή ικανοποίηση ή η απουσία της στους εργαζομένους. Όπως κάθε στάση επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου, κατά τον ίδιο τρόπο και η επαγγελματική ικανοποίηση θα καθορίσει την εργασιακή του συμπεριφορά. Σε αυτή την περίπτωση η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ανεξάρτητη μεταβλητή.

Αρχικά, η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επίδοση είχε αμφισβητηθεί στο παρελθόν καθώς θεωρούνταν ότι η παραγωγικότητα συνδέεται περισσότερο με εξωτερικούς παράγοντες ή ότι η απόδοση είναι εκείνη που δημιουργεί ικανοποίηση, η οποία με την σειρά της επιδρά κατά έμμεσο τρόπο στην παραγω-

γικότητα του ατόμου σύμφωνα με την διαπίστωση του Locke (1976, στο Κάντας, 1998: 111). Ωστόσο, νεότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι ισχυρή και κατά συνέπεια οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι παρουσιάζουν και υψηλότερη επίδοση στον οργανισμό (Harter et al., 2002· Judge et al., 2001: 376). Επιπλέον, η αφοσίωση των εργαζομένων, η ταύτιση με την εργασία σε ψυχολογικό επίπεδο και η συμπεριφορά οργανωσιακής ιθαγένειας (OCB) τονίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία ως τρεις πολύ σημαντικές εργασιακές διαστάσεις, σχετικές προς την επαγγελματική ικανοποίηση και φαίνεται να συνδέονται σημαντικά με αυτή (LePine et al., 2002: 52· Hoffman et al., 2007). Το αποτέλεσμα είναι οι εργαζόμενοι να αποκτούν θετικές εργασιακές εμπειρίες και να επιθυμούν να τις ανταποδώσουν στον οργανισμό υποκινούμενοι από ένα αίσθημα δικαιοσύνης απέναντι στους άλλους εργαζομένους και τη διοίκηση (Robbins & Judge, 2011: 72). Ακόμη, κάθε επιχείρηση ή οργανισμός που παράγει προϊόντα ή παρέχει υπηρεσίες ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση του πελάτη-καταναλωτή. Φαίνεται η εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων που έρχονται σε επαφή με τους πελάτες να επηρεάζει θετικά και την ικανοποίηση των τελευταίων (ό.π.).

Στον αντίποδα, σύμφωνα με τον Antoniou (2009: 160), η επαγγελματική δυσαρέσκεια μπορεί να προκληθεί από το φυσικό, κοινωνικό-συμπεριφορικό, οργανωσιακό περιβάλλον καθώς και από τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Συνήθως συνδέεται με μια σειρά από προβλήματα όπως είναι οι απουσίες και η αποχή από τα καθήκοντα ή η κινητικότητα (turnover) (Ahola et al., 2008: 187· De Nobile & McCormick, 2008: 135). Σε περιόδους οικονομικής ευμάρειας, οι αιτίες της αποχώρησης σχετίζονται με την μη ικανοποίηση των προσδοκιών του εργαζομένου ενώ τα άτομα με υψηλή μόρφωση και ικανότητες όπως έχει τονιστεί καταφεύγουν σε αυτή λόγω των πολλών εργασιακών επιλογών που θεωρούν ότι έχουν (Robbins & Judge, 2011:73· Κάντας, 1998: 113). Οι παραπάνω συμπεριφορές μπορούν να ερμηνευθούν μέσω των θεωριών των κινήτρων καθώς οι εργαζόμενοι είναι πιθανό να τις εκδηλώνουν εξαιτίας των ελλειψών κινήτρων και της ματαίωσης των προσδοκιών τους σύμφωνα με τον Vroom (1964). Επίσης, η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αποκλίνοσες συμπεριφορές στον χώρο εργασίας κυρίως εξαιτίας των ανταγωνιστικών σχέσεων με τους συναδέλφους και του γενικότερου αντιπαραγωγικού κλίματος στον οργανισμό (Robbins & Judge, 2011: 73).

Μια ιδιαίτερα αρνητική συνέπεια της επαγγελματικής δυσαρέσκειας, η οποία έχει σοβαρές προεκτάσεις στην ψυχική υγεία του εργαζομένου είναι το σύνδρομο ε-

παγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Η επαγγελματική εξουθένωση προσδιορίζεται από τη Maslach (1982: 30) ως «*διαδικασία που οδηγεί σε συναισθηματική και σωματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και απώλεια του αισθήματος προσωπικής επίτευξης*». Ομοίως, ο Friedman (2000: 597) την αντιλαμβάνεται ως έκφραση της επαγγελματικής αποτυχίας ανάμεσα στις επαγγελματικές προσδοκίες και στη μη ικανοποιητική πραγματικότητα. Συνήθως είναι αποτέλεσμα παρατεταμένου συναισθηματικού και διαπροσωπικού εργασιακού στρες (Maslach, 1982· Antoniou, 2009), το οποίο μπορεί να συνδεθεί με καταθλιπτικά συμπτώματα (Αλεξιάς κ.α., 2010· Hakanen & Schaufeli, 2012) και εν τέλει να επηρεάσει αρνητικά την παραγωγικότητα του ατόμου (Antoniou, 2009: 13). Αντιθέτως, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος μπορεί να μειώσει το εργασιακό άγχος (Karasek, 1979) και να αυξήσει το κίνητρο των εργαζομένων (Alder & Kwon, 2002 στο Humphrey et al., 2007: 1336).

Τέλος, παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο «*αποχώρηση-έκφραση γνώμης-αφοσίωση-εγκατάλειψη*», το οποίο βοηθά στην κατανόηση των συνεπειών της επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Πρόκειται για τέσσερις αντιδράσεις οι οποίες διαχωρίζονται σε εποικοδομητικές/καταστρεπτικές και ενεργητικές/παθητικές (Robbins & Judge, 2011: 70). Η *αποχώρηση* από την εργασία συνιστά μια ενεργητική και ταυτόχρονα καταστρεπτική αντίδραση καθώς οδηγεί τον εργαζόμενο εκτός οργανισμού. Η *έκφραση γνώμης* στοχεύει στη βελτίωση των συνθηκών, την αναστροφή των προβληματικών καταστάσεων και τη συζήτηση με τους προϊσταμένους. Πρόκειται λοιπόν για μια εποικοδομητική και ενεργητική αντίδραση. Η έννοια της *αφοσίωσης* εκφράζει την πίστη του εργαζόμενου στην βελτίωση των συνθηκών και την έκφραση εμπιστοσύνης στην διοίκηση με παθητικό τρόπο ενώ η *εγκατάλειψη* αφορά την καταστρεπτική και παθητική αντίδραση απέναντι στη ματαιώση και απογοήτευση που νιώθει το άτομο, το οποίο οδηγείται σταδιακά σε αποχή από τα καθήκοντα και έλλειψη προσπάθειας.

1.5 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Ένας εργαζόμενος μπορεί να βιώνει διαφορετικό βαθμό ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας όχι μόνο σε διαφορετικές εργασίες αλλά ακόμα και σε διαφορετικές πτυχές της ίδιας εργασίας. Η συνολική ικανοποίηση του ατόμου είναι το άθροισμα των αξιολογήσεων των επιμέρους στοιχείων από τα οποία αυτή αποτελείται (Locke, 1969: 330).

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στη μέτρησή της, η συνολική ικανοποίηση (overall) και η άθροιση των εργασιακών παραγόντων. Και οι δύο μέθοδοι είναι έγκυρες

(Robbins & Judge, 2011: 67). Ωστόσο όμως προκειμένου να διαμορφώσουμε μια περισσότερο λεπτομερή εικόνα για τις επιμέρους πτυχές της εξεταζόμενης έννοιας, στη συγκεκριμένη έρευνα θα επιλέξουμε την δεύτερη προσέγγιση. Συνήθως οι έρευνες που αφορούν τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ποσοτικές. Ορισμένα δημοφιλή εργαλεία τα οποία έχουν αναπτυχθεί είναι το JDI (Job Descriptive Index) και το MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire). Το JDI (Smith et al., 1969) περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: η εργασία και η φύση της, εποπτεία/προϊστάμενοι, συνεργάτες, αμοιβή και προαγωγές. Το MSQ (Weiss et al., 1967) περιλαμβάνει είκοσι επιμέρους πτυχές της εργασίας μεταξύ των οποίων την αξιοποίηση των ικανοτήτων, την επίτευξη, τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία και τις συνθήκες εργασίας (Κάντας, 1998: 118). Μια άλλη επιμέρους κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι το JDS (Job Diagnostic Survey) των Hackman και Oldham (1974), που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση μεταβλητών όπως είναι τα χαρακτηριστικά εργασίας ή τα συναισθήματα των εργαζομένων για την εργασία τους και επιχειρεί να δείξει τη σχέση των εργασιακών χαρακτηριστικών με τη συμπεριφορά, την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων (Hackman & Oldham, 1974).

2^ο Κεφάλαιο: Σχολική διοίκηση και ηγεσία

2.1 Διάκριση των εννοιών «διοίκηση» και «ηγεσία»

Οι έννοιες της «διοίκησης» και της «ηγεσίας» είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας και έχουν μελετηθεί εκτεταμένα τα τελευταία χρόνια και στον χώρο της εκπαίδευσης, εξαιτίας του αυξημένου ερευνητικού ενδιαφέροντος για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αρχικά, στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των δύο αυτών κεντρικών εννοιών της διοικητικής επιστήμης, η σύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό συγκείμενο καθώς και η ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης.

Η λειτουργία των κοινωνικών οργανώσεων συνδέεται με τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και διαδικασιών για την υλοποίησή τους μέσω της συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού και της αξιοποίησης υλικών και άυλων πόρων. Η έννοια που συνενώνει όλα τα παραπάνω στοιχεία σε έναν οργανισμό και έχει σημαντική επίδραση στην επιτυχία του είναι η «διοίκηση». Στη βιβλιογραφία, η έννοια της «διοίκησης» (management) ορίζεται ως *«μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσω ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού»* (Hersey & Blanchard, 1977 στο Κατσαρός, 2008: 14). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999: 35), *«διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων»*. Επιπλέον, ο πιο σύγχρονος ορισμός του μάνατζμεντ επισημαίνει *«την εκπλήρωση των στόχων ενός οργανισμού με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο»*. Τα βασικά στοιχεία επομένως της διοίκησης, σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς εστιάζονται στους ανθρώπινους πόρους, στην ύπαρξη στόχων και στην υλοποίησή τους με τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό (Στειακάκης & Κατζός, 2002: 14). Η «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) αναφέρεται στον βαθμό υλοποίησης των στόχων του οργανισμού ενώ η «αποδοτικότητα» (efficiency) σχετίζεται με τους πόρους (ανθρώπινους, υλικούς, τεχνολογικούς και πληροφοριακούς) ενός οργανισμού που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του και στην καλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους για το μέγιστο αποτέλεσμα (Στειακάκης & Κατζός, 2002: 15· Χυτήρης, 2006: 32).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία υπάρχει ασυμφωνία ως προς τον αριθμό των λειτουργιών της διοικητικής επιστήμης, στην οποία ωστόσο γίνεται λόγος για τέσσερις βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση και τον έ-

λεγχο των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών (Κατσαρός, 2008: 15· Σαΐτης, 2008). Η διεύθυνση αποτελεί σύμφωνα με τα παραπάνω λειτουργία της διοίκησης και στις αρμοδιότητές της μεταξύ άλλων περιλαμβάνεται και η στελέχωση, η παρακίνηση και η επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Το υποκείμενο της διοίκησης είναι ο μάνατζερ. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002: 41), ο μάνατζερ *«έχει την ευθύνη των αποτελεσμάτων άλλων ανθρώπων και συγχρόνως το δικαίωμα να ασκήσει εξουσία πάνω σε αυτούς»*. Ένας μάνατζερ, ωστόσο, οφείλει να κατέχει και να εφαρμόζει γνώσεις και αρχές διοίκησης αλλά ταυτόχρονα να τις εφαρμόζει σε κάθε περίπτωση με τον κατάλληλο τρόπο. Για τον λόγο αυτό, η διοίκηση ενός οργανισμού (μάνατζμεντ) θεωρείται ότι αποτελεί συγχρόνως επιστήμη και τέχνη (Σαΐτης, 2008: 49).

Η εκπαιδευτική μονάδα αντίστοιχα, τα τελευταία χρόνια, παράλληλα με τη κοινωνική της υπόσταση, αντιμετωπίζεται ως πολυδιάστατος, πολύπλοκος και διαρκώς αναπτυσσόμενος οργανισμός στον οποίο δύναται να εφαρμοστούν οι αρχές του επιστημονικού μάνατζμεντ (Καμπουρίδης, 2010). Μάλιστα, οι Squire (1987) και Everard (1982, στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 34) επισημαίνουν πως τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι ωφέλιμο να χρησιμοποιούν τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ καθώς αναγνωρίζουν και στον ρόλο του σχολικού διευθυντή αρμοδιότητες όπως ο προγραμματισμός και η οργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων, ο καθορισμός ρόλων και ευθυνών, η υποκίνηση, η λήψη αποφάσεων κ.ά. (ό.π.,: 34-35). Πρόκειται, ωστόσο, για μια άποψη, η οποία δεν γίνεται πλήρως αποδεκτή ή απορρίπτεται στο σύνολό της καθώς αμφισβητείται η συμβολή τέτοιων αρχών στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικρίνεται η μεταφορά εννοιών *«αποτελεσματικότητας-απόδοσης»* στο σχολικό πλαίσιο. Οι δύο αυτές έννοιες εντάσσονται στην *«υποχρέωση»* του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού να λειτουργεί αποτελεσματικά, να βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του και να χρησιμοποιεί ορθολογικά τους διαθέσιμους πόρους (Everard & Morris, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2003· Κωτσίκης, 2007 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 27). Σύμφωνα, ωστόσο, με τον παραπάνω ορισμό της *«διοίκησης»*, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει εν δυνάμει πεδίο εφαρμογής της διοικητικής επιστήμης με την προϋπόθεση της προσαρμογής και δημιουργικής εφαρμογής των θεωριών και λειτουργιών διοίκησης στο σχολικό συγκείμενο και όχι της άκριτης μεταφοράς και υιοθέτησης *«βέλτιστων πρακτικών»*. Δανειζόμενοι έναν όρο από το πεδίο της συγκριτικής παιδαγωγικής, οι αρχές της επιστημονικής διοίκησης οφείλουν να *«ανασυγκειμενοποιηθούν»* (conceptualization) από τον

χώρο των επιχειρήσεων στον χώρο του σχολείου ώστε να εναρμονίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η διοικητική λειτουργία αφορά κυρίως τη σχολική διεύθυνση, η οποία αποτελεί την βάση της εκπαιδευτικής διοίκησης υπό την έννοια της επίτευξης των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους μέσω του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου (Σαΐτης, 2008: 17). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της σχολικής διοίκησης έγκειται στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων στο καλύτερο δυνατό επίπεδο και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) με τον καλύτερο τρόπο μέσω των λειτουργιών της (Κατσαρός, 2008: 16). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η διοίκηση του σχολείου φαίνεται να συνδέεται με τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης. Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι «η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 2008: 33).

Ένας ιδιαίτερα γνωστός διαχωρισμός των θεωριών διοίκησης, οι οποίες επηρέασαν και το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι οι κλασικές, νεοκλασικές και σύγχρονες θεωρίες. Αναλυτικότερα, στις κλασικές θεωρίες, με κυριότερους εκπροσώπους τους Taylor, Fayol και Weber, ανήκουν οι έννοιες της γραφειοκρατίας, του καταμερισμού και της εξειδίκευσης της εργασίας, της ιεραρχίας, της τυποποίησης των δραστηριοτήτων και της σαφούς προέλευσης των εντολών (Κατσαρός, 2008: 27-28). Ο «άριστος» τρόπος εκτέλεσης και η έμφαση στην παραγωγή είναι ιδιαίτερα εμφανείς στις εν λόγω θεωρίες, στις οποίες το άτομο χρησιμοποιείται ως «μέσο» και η αμοιβή ως κίνητρο για μεγαλύτερη παραγωγικότητα των εργαζομένων (ό.π: 27). Στις νεοκλασικές θεωρίες ξεχωρίζουν η θεωρία της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς του Mayo (1933) και η Κίνηση των Οργανωτικών Ουμανιστών. Πρόκειται για θεωρίες οι οποίες έθεσαν στο επίκεντρο της διοικητικής επιστήμης τον ανθρώπινο παράγοντα και εξέτασαν τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους του εργασιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς τονίστηκε πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι «κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας» και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση θετικών εργασιακών διαθέσεων μέσω του εργασιακού κλίματος. Ενώ οι Οργανωτικοί Ουμανιστές πρότειναν με την σειρά τους πρακτικές μεθόδους παρακίνησης, ηγεσίας και αλλαγών στις εργασιακές σχέσεις (Κατσαρός, 2008: 28). Γενικότερα, σύμφωνα με τις νεοκλασικές θεωρίες, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση

σχέσεων, στο κλίμα και τα κίνητρα των εργαζομένων σε αυτόν. Τέλος, οι σύγχρονες θεωρίες αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως ανοιχτά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και αναπτύσσουν ανατροφοδοτική σχέση με αυτό μέσω εισροών και εκροών επιδιώκοντας την ισορροπία, ανάπτυξη και ευελιξία του συστήματος (Κατσαρός, 2008: 111· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Πολλές φορές, όμως, η διοίκηση ενός οργανισμού ταυτίζεται με την ηγεσία. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008: 140), *«ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Αντίστοιχα ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα»*. Ομοίως για τον Πασιαρδή (2014: 71) η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει ένα συνδυασμό συμπεριφορών και πρακτικών που μπορεί το άτομο να χρησιμοποιήσει με άλλα άτομα προκειμένου να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους για να κάνουν κάτι που αυτός θέλει. Από την άλλη πλευρά, ο Kotter (1990) στην προσπάθειά του να διαχωρίσει την διοίκηση από την ηγεσία τονίζει πως η τελευταία έχει ως αντικείμενο της τον χειρισμό των αλλαγών. Η δημιουργία οράματος για το μέλλον, η ικανότητα της από κοινού υλοποίησης των στόχων μέσω της μετάδοσης του οράματος και η έμπνευση τους για την υπέρβαση των εμποδίων διακρίνει τους ηγέτες από τους μάνατζερ.

Ο Μπουραντάς (2005: 197) επιχειρώντας να συνθέσει τους διάφορους ορισμούς της ηγεσίας αναφέρει περιεκτικά ότι πρόκειται για μια διαδικασία επηρεασμού των συναισθημάτων, των συμπεριφορών, της σκέψης και των στάσεων μιας ομάδας τυπικής ή άτυπης, μικρής ή μεγάλης από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα εθελοντικά και πρόθυμα μέσα από συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για την υλοποίηση αποτελεσματικών στόχων οι οποίοι πηγάζουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία για πρόοδο. Επομένως, η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα, η προθυμία και η θετική ανταπόκριση από τα άτομα για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού μέσω της δημιουργίας και της έμπνευσης οράματος, της κατεύθυνσης του στόχου, της παρακίνησης και της υλοποίησης αλλαγών στον οργανισμό αποτελούν τα βασικά στοιχεία της ηγεσίας σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό (Μπουραντάς, 2005: 198). Πρόκειται για την τέχνη κινητοποίησης των άλλων προκειμένου να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες (Kouzes & Posner, 1995: 30).

Στους ορισμούς της ηγεσίας, η άσκηση επιρροής αποτελεί το κοινό χαρακτηριστικό τους. Η πηγή επιρροής ενός ηγέτη μπορεί να απορρέει είτε από την θέση εξουσίας την οποία κατέχει σε έναν οργανισμό, τον έλεγχο των αμοιβών ή των ποινών και την παροχή υλικών και άυλων πόρων, είτε να πηγάζει από το εσωτερικό της ομάδας στην οποία ανήκει (Κατσαρός, 2008: 97). Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στην άτυπη ηγεσία, την ικανότητα δηλαδή ενός ατόμου να ασκεί επιρροή εκτός της επίσημης δομής του οργανισμού (Robbins & Judge, 2011: 356). Παρά το γεγονός πως πρόκειται για μια εξίσου σημαντική πηγή επιρροής, στη συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με την επίσημη ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών που απορρέει από την θέση εξουσίας που κατέχει ο διευθυντής-ηγέτης στο ελληνικό σχολείο.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καταλυτικός για την λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2001: 239), η σχολική ηγεσία είναι *«η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφιστάμενούς τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί»*. Επισημαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν *«όραμα, προοπτική και κατεύθυνση»*, να αναπτύσσουν ικανότητες στους εκπαιδευτικούς, να εκχωρούν εξουσία, να αναθέτουν ευθύνες, να αναγνωρίζουν και να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης (ό.π.).

Τέλος, η διοίκηση και η ηγεσία των κοινωνικών οργανισμών όπως είναι και οι σχολικές μονάδες συμβάλλουν καταλυτικά στην επιτυχημένη λειτουργία τους. Παρά το γεγονός πως οι δύο αυτοί όροι συχνά συγχέονται, θεωρείται πως είναι συμπληρωματικοί και ταυτόχρονα διακριτοί (Κατσαρός, 2008: 99). Η διοίκηση σαν λειτουργία έχει περισσότερο γενική χροιά καθώς καλύπτει όλες τις δραστηριότητες ενός οργανισμού και ασχολείται με την εφαρμογή της πολιτικής σε αυτόν και της καθημερινής παρακολούθησης των αποτελεσμάτων (Φασούλης, κ.α, 2008· Robbins & Judge, 2011: 356). Αντίθετα, ο ρόλος της ηγεσίας εστιάζεται στη δημιουργία οράματος και αξιών στους υφισταμένους (Bush, 2005: 8), στην έμπνευση υψηλών στόχων με σκοπό την προσωπική πρόοδο του προσωπικού (Leithwood & Duke, 1999: 53) και στην πραγματοποίηση αλλαγών στον οργανισμό. Η ηγεσία θεωρείται πως αποτελεί μέρος της διοικητικής λειτουργίας (Σαΐτης, 2008: 132). Η ικανή σχολική ηγεσία φροντίζει για τον συντονισμό όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της δημιουργίας κατάλληλου εργασιακού κλίματος (ό.π: 18). Οι οργανισμοί προκειμένου να επιτύχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα πρέπει να διαθέτουν και να επιδιώκουν ταυτόχρονα ισχυρή διοίκηση και ηγεσία, η οποία να εξασφαλίζει συγχρόνως την ικανοποίη-

ηση των ανθρώπων και όχι απλώς των επιθυμητών στόχων. Η σχέση ηγεσίας και παρακίνησης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς ο σχολικός ηγέτης οφείλει να εκφράζει τις ανάγκες των μελών της ομάδας που ηγείται και να φροντίζει για την ικανοποίηση τους μέσω της ικανοποίησης των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2008: 133).

2.2 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας

Όπως έχει ήδη τονιστεί στην προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, ο ρόλος της ηγεσίας, κυρίως των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι ιδιαίτερα καταλυτικός ως προς την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία τους. Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες ηγεσίας, πολλές από τις οποίες έχουν διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο ή μπορεί να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Hopkins et al., 1994: 153). Η σύγχρονη έρευνα συνεχίζει να εστιάζεται στην επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Pashiardis, 2015). Ωστόσο, όμως, δεν υπάρχει ένα σαφές και κοινά αποδεκτό περιεχόμενο της ηγεσίας και της αποτελεσματικής άσκησης της (Κατσαρός, 2008: 97). Η ηγεσία αποτελεί έναν συνδυασμό ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών τις οποίες εφαρμόζει ο ηγέτης στον οργανισμό του οποίου ηγείται. Οι θεωρίες ηγεσίας ταξινομούνται σε τέσσερις μεγάλες προσεγγίσεις: προσέγγιση δύναμης- επιρροής, προσέγγιση χαρακτηριστικών, συμπεριφορική προσέγγιση και ενδεχομενική προσέγγιση (Μπουραντάς, 2005: 316-318). Η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση τύπων ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι αυτή των Leithwood & Duke (1999), η οποία περιλαμβάνει τους εξής τύπους ηγεσίας: εκπαιδευτική (instructional), διοικητική/διαχειριστική, μετασχηματιστική, ηθική, συμμετοχική και ενδεχομενική.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως ξεχωριστού τύπου ηγεσίας εστιάζεται στις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίες αποτελούν βασικούς σκοπούς του σχολείου. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ηγέτη επικεντρώνεται στη δράση των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999, στο Κατσαρός, 2008: 107). Η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών αποτελούν τους άξονες επιρροής του ηγέτη μέσω των εκπαιδευτικών. Κύριο μέλημα του είναι η δημιουργία ενός εμπλουτισμένου μαθησιακά περιβάλλοντος τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Στην προσέγγιση αυτή, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιλέγονται για την θέση την οποία κατέχουν χάρη στις εξει-

δικευμένες γνώσεις και σπουδές τους. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν, οι οποίες βρέθηκε ότι επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα συνίστανται στην δημιουργία της αποστολής του σχολείου, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (ό.π: 107).

Η διοικητική/διαχειριστική ηγεσία ταυτίζει την ηγεσία με τη διοίκηση ή με ορισμένες διοικητικές λειτουργίες. Οι Leithwood και Duke (1999: 52-53), επισημαίνουν πως η ικανοποιητική διεκπεραίωση των λειτουργιών του ηγέτη οδηγεί στην διευκόλυνση των εργασιών των υπολοίπων μελών του οργανισμού. Τονίζεται, επομένως, η άμεση σχέση της συμπεριφοράς του ηγέτη και της προώθησης της εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Η πηγή εξουσίας του ηγέτη απορρέει από την κατοχή της διοικητικής του θέσης (Κατσαρός, 2008: 107). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες σύμφωνα με τον Caldwell (1992, ό.π.: 108) θα πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις ακόλουθες λειτουργίες: α) καθορισμό στόχων, β) εντοπισμό αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμό, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή και ζ) αξιολόγηση. Οι Myers και Murphy (1995: 14) τονίζουν τη λειτουργία του ελέγχου σε ποικίλες πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη όπως εποπτεία, έλεγχο των εισροών και εκροών, έλεγχο των συμπεριφορών, επιλογή-κοινωνικοποίηση και έλεγχο του περιβάλλοντος. Σε αυτή την εκδοχή της διοικητικής ηγεσίας διαφαίνεται εντονότερα η ταύτιση της ηγεσίας με την διοίκηση ως προς την λειτουργία του ελέγχου ως μια βασική πρακτική του εκπαιδευτικού ηγέτη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformation leadership) αποτελεί έναν από τους νεότερους τύπους ηγεσίας στην εκπαίδευση και συνήθως παρουσιάζεται σε σχέση με την χαρισματική και την συναλλακτική (transactional) ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης παρέχει αμοιβές στους εκπαιδευτικούς ως επιβράβευση για την καλή τους επίδοση. Στη μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της κουλτούρας του οργανισμού (Dalin, 1996 στο Pashiaridis, 2015: 214). Η μετασχηματιστική ηγεσία ή ηγεσία των αλλαγών εστιάζεται σε τέσσερις χαρακτηριστικούς άξονες ηγετικής συμπεριφοράς: τη δημιουργία οράματος-εξιδανικευμένη επιρροή, την παρακίνηση που εμπνέει, την πνευματική διέγερση και την προσωπική μέριμνα των υφισταμένων (Μπουραντάς, 2005: 349· Robbins & Judge, 2011: 373· Bass et al., 2003· Bass & Avolio, 1994, στο Πασιαρδής, 2014: 77-78). Πιο αναλυτικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν όραμα και αίσθηση αποστολής στον οργανισμό κερδίζοντας ταυτόχρονα τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των υφισταμένων τους. Εμπνέουν τους υπολοίπους να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον και να εργαστούν για το καλό του

οργανισμού δημιουργώντας υψηλές προσδοκίες, εστιάζοντας στις προσπάθειες των υφισταμένων τους και εκφράζοντας σημαντικούς στόχους με κατανοητό τρόπο. Επιπλέον, διεγείρουν πνευματικά, ενισχύουν τις ικανότητες των υφισταμένων τους, χρησιμοποιούν ορθολογισμό και ακολουθούν προσεκτικές ενέργειες στην επίλυση προβλημάτων (Μπουραντάς, ό.π). Η καθοδήγηση και η εξατομικευμένη προσέγγιση αποτελούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς κάθε άτομο γίνεται αποδέκτης της καθοδήγησης και των προσωπικών συμβουλών του ηγέτη, ο οποίος λαμβάνει υπόψιν τις ατομικές ανησυχίες και ανάγκες των υφισταμένων του, οι οποίοι εντός του οργανισμού «μετασχηματίζονται», με την έννοια της αλλαγής των αντιλήψεων τους για τους στόχους και τον ρόλο τους σε αυτόν (Robbins & Judge, 2011: 371). Νέες κατευθύνσεις, όπως η εμπιστοσύνη, η συναδελφικότητα και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα προάγονται μέσα από τη μετασχηματιστική ηγεσία (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Leithwood (1994 στο Κατσαρός, 2008: 109) εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό: α) δημιουργία οράματος, β) καθορισμός στόχων, γ) παροχή διανοητικής παρακίνησης, δ) εξατομικευμένη υποστήριξη, ε) παροχή προτύπων, στ) καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, η) δημιουργία εποικοδομητικής κουλτούρας και θ) ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν την συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Έρευνες έχουν συσχετίσει τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές με την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας των εργαζομένων, με υψηλότερη παραγωγικότητα, υψηλότερο ηθικό και ικανοποίηση, οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, μικρότερη κινητικότητα, λιγότερες απουσίες από την εργασία και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα (Robbins & Judge, 2011: 374). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 109), πρόκειται για μια προσέγγιση ηγεσίας η οποία ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που επιδιώκουν την αλλαγή και την καινοτομία, σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικού τύπου διαδικασίες, έχοντας ωστόσο περιθώρια εφαρμογής του σε σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν συμμετοχικές πρακτικές και είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις που προωθείται η σχολική αυτονομία.

Η ηθική ηγεσία (moral leadership) εστιάζει στον ηθικό κώδικα και το αξιακό σύστημα του ηγέτη. Ο ηθικός ηγέτης συγκεντρώνει μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως ισότητα, δικαιοσύνη, σταθερότητα αξιών, ομαδική εργασία, συνέπεια. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από αίσθημα ισοτιμίας μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών, αλληλεγγύης στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων, αυτο-

νομίας στο εκπαιδευτικό έργο κ.ά (Ιορδανίδης, 2002: 194· Χατζηπαναγιώτου, 2001: 149).

Η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) βασίζεται στην έννοια της ομαδικής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και περιλαμβάνει α) τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, β) δημοκρατικές διαδικασίες και γ) την άσκηση της εξουσίας συλλογικά από τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999, στο Κατσαρός, 2008: 110), το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας βασίζεται σε τρία κριτήρια, τα οποία εκφράζουν τρεις διαφορετικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς: α) η συμμετοχή βελτιώνει την αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού, β) η συμμετοχή ακολουθεί τις δημοκρατικές αρχές και γ) η δύναμη εξουσίας μπορεί να μεταφερθεί σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο με βάση τις εξειδικευμένες του γνώσεις, τη δυνατότητα επιλογής και το ρόλο του στην υλοποίηση των αποφάσεων. Ενώ, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), η συμμετοχική ηγεσία διαθέτει τα εξής πέντε χαρακτηριστικά: α) η κατοχή της θέσης του ηγέτη γίνεται βάσει νόμου, β) ο ρόλος του ηγέτη είναι διευκολυντικός για την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, γ) υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των καθηκόντων ηγέτη-εκπαιδευτικών, δ) προωθείται η ανάληψη ευθύνης με συνεργατικό χαρακτήρα και ε) ενδυναμώνεται η συνοχή της ομάδας και βελτιώνεται η επίδοση της μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης.

Η δημιουργία ενός κοινού οράματος, η ενθάρρυνση του προσωπικού για ανάληψη ηγετικού ρόλου, οι υψηλές προσδοκίες, η ανάπτυξη κοινής γνώσης σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, η συνεργασία και η ομαδικότητα, το ανοικτό κλίμα και η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελούν τις βασικές αρχές των σχολείων, τα οποία εφαρμόζουν συμμετοχική προσέγγιση (Harris, 2005· Southworth, 2006· Harris & Lambert, 2003, στο Χατζηγιάννη & Αγγελίδης, 2008: 461). Τέλος, έχει βρεθεί πως η εφαρμογή της συμμετοχικής ηγεσίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας (Κατσαρός, 2008: 360). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ηγεσία, φαίνεται να οδηγεί στην αύξηση της απόδοσης και των αποτελεσμάτων μέσω της δέσμευσης όλων των εμπλεκόμενων για την εφαρμογή των κοινά συμφωνημένων αποφάσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο της επιτυχημένης εφαρμογής του συμμετοχικού μοντέλου είναι η ανάπτυξη κατάλληλης οργανωσιακής κουλτούρας, ένα σύνολο κοινών αξιών και πεποιθήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η ενδεχομενική ηγεσία ανήκει σε μια ευρύτερη κατηγορία θεωριών ηγεσίας, σε αυτές βάσει περιβαλλοντικών συνθηκών. Η κεντρική ιδέα των θεωριών αυτών είναι πως η αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας εξαρτάται από τα διαφορετικά ενδεχόμενα-καταστάσεις κάθε φορά. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις αλλά η αποτελεσματικότητά του είναι συνάρτηση της κάθε κατάστασης. Σύμφωνα με τον Fielder (1976 στο Μπουραντάς, 2005: 336), «αν επιθυμούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και της ομάδας πρέπει να γνωρίζουμε όχι μόνο το πώς θα εκπαιδεύσουμε τους ηγέτες για να γίνουν αποτελεσματικοί αλλά επίσης το πώς θα δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο ο ηγέτης μπορεί να αποδώσει καλύτερα». Το ενδεχομενικό υπόδειγμα του Fielder (1976, 1993) θεωρείται το πιο αντιπροσωπευτικό αυτής της προσέγγισης. Τα κύρια συμπεράσματα της θεωρίας του είναι πως η αποτελεσματικότητα των προσανατολισμένων προς τα καθήκοντα ηγετών αυξάνεται σε «πολύ ευνοϊκές» ή «πολύ δυσμενείς» καταστάσεις καθώς σε αυτές τις καταστάσεις υπάρχει ανάγκη από σαφώς καθορισμένα καθήκοντα και ανάγκη καθοδήγησης και ανάληψης ευθύνης του ηγέτη για τις αποφάσεις. Αντιθέτως, το στυλ ηγεσίας των προσανατολισμένων προς τις ανθρώπινες σχέσεις ηγετών είναι περισσότερο αποτελεσματικό σε ενδιάμεσες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008:103· Μπουραντάς, 2005: 339). Άλλωστε, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ένας ηγέτης εξαρτάται από τα κίνητρα, τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και τις προσδοκίες του, καθώς και από μεταβλητές του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 175). Η χρήση αυτής της θεωρίας ωστόσο προϋποθέτει ότι ο διευθυντής γνωρίζει καλά το προσωπικό του και τις ανάγκες τους και παράλληλα μπορεί να ανιχνεύσει τις ανάγκες κάθε κατάστασης (Πασιαρδής, 2004: 61). Τέλος, οι πρακτικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο ηγέτης προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του είναι είτε να επιδιώξει την αλλαγή της κατάστασης ώστε να ταιριάζει στην ηγετική του συμπεριφορά, είτε να προσαρμόσει το στυλ ηγεσίας στην κατάσταση, είτε να επιδιώξει συγχρόνως αλλαγή της κατάστασης και της συμπεριφοράς του (Μπουραντάς, 2005: ό.π).

Στις ενδεχομενικές θεωρίες εντάσσονται κι άλλα μοντέλα ηγεσίας, όπως η θεωρία της ηγεσίας κατά περίπτωση των Hersey, Blanchard και Johnson (2001), το μοντέλο Vroom και Yetton (1973) και η Θεωρία διαδρομής-στόχου των House και Mitchell (1974). Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στο ενδεχομενικό μοντέλο των Vroom και Yetton (1973), σύμφωνα με το οποίο ένας ηγέτης έχει την δυνατότητα να εφαρμόσει ένα φάσμα πέντε στυλ ηγεσίας από αυταρχικό μέχρι

δημοκρατικό ανάλογα με τον βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η σύγχρονη τάση αναδεικνύει τον δημοκρατικό και συμμετοχικό ηγέτη ως τον καταλληλότερο. Η συμμετοχική ηγεσία όμως δεν μπορεί να εγγυηθεί θετικά αποτελέσματα a priori. Αυτό το στυλ ηγεσίας ύστερα από κατάλληλο χειρισμό και διαμόρφωση της κατάστασης μπορεί να αποτελέσει το αποτελεσματικότερο στυλ διοίκησης (Vroom & Jaco, 1998, στο Κατσαρός, 2008: 103).

Σε κάθε περίπτωση, οι πρακτικές ηγεσίες που θα χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Τα μοντέλα ηγεσίας, αν και παρουσιάστηκαν ως διακριτές κατηγορίες, ωστόσο υπάρχουν πτυχές στις οποίες συγκλίνουν και συναντώνται έμμεσα, καθώς το πεδίο της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σύνθετο. Επιπλέον, ένας ηγέτης συνήθως δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζει ένα στυλ ηγεσίας σε κάθε συνθήκη όπως προαναφέρθηκε αλλά μπορεί η ηγετική του συμπεριφορά να συγκεντρώνει στοιχεία από πολλά στυλ ηγεσίας. Για τον λόγο αυτό οι Pashiardis και Brauckmann (2008) δημιούργησαν ένα ολιστικό μοντέλο από πέντε στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2014: 255):

- 1) Παιδαγωγικό στυλ (instructional style) που περιλαμβάνει ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες συμβάλλουν στην υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων.
- 2) Συμμετοχικό στυλ (participative style) που αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες αναβαθμίζουν τη συνεργασία, την αφοσίωση και την ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό.
- 3) Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (personnel development style), που εμπεριέχει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όπως αναγνώριση και επιβράβευση σε επιτεύγματα και καλές πρακτικές.
- 4) Επιχειρηματικό στυλ (entrepreneurial style), περιλαμβάνει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προωθούν την συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες αναπτύσσοντας δεσμούς εμπιστοσύνης και ανατροφοδότησης με το εξωτερικό περιβάλλον.
- 5) Δομικό στυλ (Structuring Style), το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή κανόνων.

Το ολιστικό μοντέλο των Pashiardis και Brauckmann (2008) αποτελεί ένα μείγμα ηγετικών στυλ με βάση το οποίο ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία ηγετικών συμπεριφορών με βάση την αξιολόγηση των συνθηκών και της ομάδας. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, η επιτυχημένη σχολική

ηγεσία εμφανίζει επτά βασικά χαρακτηριστικά (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008· Θεοφιλίδης, 2012):

1. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες προτάσσουν την διδασκαλία στην τάξη έναντι της άσκησης ηγεσίας όσον αφορά την επιρροή της στα μαθησιακά αποτελέσματα.
2. Εμφανίζουν συνέπεια στην χρήση πρακτικών ηγεσίας.
3. Εφαρμόζουν τις βασικές πρακτικές με τρόπο που ανταποκρίνονται στο περιβάλλον, στο οποίο εργάζονται.
4. Επιδρούν βελτιώνοντας διακριτικά τις μεθόδους διδασκαλίας και τη μάθηση μέσω της παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της δέσμευσης και των συνθηκών εργασίας.
5. Υιοθετούν πρακτικές καταναεμημένης ηγεσίας.
6. Επιλέγουν ορισμένα αποτελεσματικά πρότυπα κατανομής ηγεσίας.
7. Διακρίνονται από ορισμένα καθοριστικά προσωπικά γνωρίσματα-δεξιότητες για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

2.3 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού ηγέτη

Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι ιδιαίτερα σύνθετος και πολύπλοκος. Προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στον ιδιαίτερα επιφορτισμένο ρόλο του θα πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπο του μια σειρά ηγετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και πρακτικών. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται μια σειρά από ηγετικές δεξιότητες οι οποίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκπαίδευσης και να αναπτυχθούν σε επαρκή βαθμό στους σχολικούς διευθυντές.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 239), οι ηγετικές ικανότητες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: την επαγγελματική ικανότητα, την ικανότητα συνεργασίας και την αντιληπτική ικανότητα. Η επαγγελματική ικανότητα αναπτύσσεται μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και εμπειρίας του στελέχους και έχει να κάνει με την εκτίμηση των καθηκόντων, την ικανότητα ανάληψης ευθυνών, αποτελεσματικής εποπτείας και λήψης ορθολογικών αποφάσεων. Η ικανότητα συνεργασίας αφορά την ικανότητα της γνώσης και της διαχείρισης της ψυχολογικής κατάστασης των άλλων, την αντικειμενικότητα, την ανεκτικότητα, την ικανότητα διευθέτησης συγκρούσεων και επικοινωνίας. Η αντιληπτική ικανότητα συνδέεται με την παρατηρητικότητα, την διοικητική ενεργητικότητα, τον εντοπισμό αδυναμιών και την ικανότητα σχεδιασμού και

υλοποίησης ενός προγράμματος. Ομοίως ο Katz (1974 στο Σαΐτης, 2008: 136) προγενέστερα είχε διακρίνει αντίστοιχα τρεις κατηγορίες ηγετικών δεξιοτήτων, τις τεχνικές, τις ανθρώπινες και τις νοητικές. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην ικανότητα του στελέχους να υλοποιεί τις δραστηριότητες του οργανισμού στον οποίο εργάζεται χρησιμοποιώντας κάποια μέθοδο ή τεχνική. Οι ανθρώπινες δεξιότητες αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις του στελέχους με τους υφισταμένους του και την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με στόχο την δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που να προωθεί την επικοινωνία και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τέλος, οι νοητικές δεξιότητες αφορούν την εκτέλεση πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών και την εφαρμογή ενός συστημικού τρόπου αντίληψης της οργάνωσης.

Τα τελευταία χρόνια αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία σε μια νέα κατηγορία ηγετικών ικανοτήτων, στη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005: 261), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η *«ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους και κυρίως να κατανοεί και να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματα του καθώς και των άλλων»*. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1998, 2000) δημιουργήθηκε για τον εργασιακό χώρο και καταδεικνύει την σχέση της αποτελεσματικής ηγεσίας με την επιτυχία του οργανισμού. Περιλαμβάνει τέσσερις τομείς: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση-ενσυναίσθηση και διαχείριση σχέσεων-έμπνευση. Η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση συγκαταλέγονται στις προσωπικές ικανότητες ενώ η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων στις κοινωνικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, οι προσωπικές δεξιότητες αναφέρονται σε δεξιότητες όπως συναισθηματική επίγνωση, ακριβής αυτοαξιολόγηση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχος, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, επίτευξη, πρωτοβουλία, αισιοδοξία ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες καλύπτουν την κοινωνική επίγνωση όπως την ενσυναίσθηση, την οργανωτική επίγνωση, την εξυπηρέτηση και τη διαχείριση σχέσεων, την έμπνευση-επιρροή, ανάπτυξη των άλλων, ουσιαστική δράση στην αλλαγή και δημιουργία δεσμών (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002 στο Κατσαρός, 2008: 117-118).

Ο Μπουραντάς (2005: 375-378) παρουσιάζει σε τρία σημεία τους βασικούς άξονες ηγεσίας του αποτελεσματικού ηγέτη. Αρχικά, προκειμένου τα υφιστάμενα μέλη να αποκτήσουν ένα αίσθημα συνυπευθυνότητας για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ο ηγέτης θα πρέπει να τους παραχωρήσει ένα μέρος ευθύνης του διοικητικού έργου. Κατά δεύτερον, βασικό μέλημα του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεων των μελών της ομάδας. Ο ηγέτης θα πρέ-

πει συνεπώς να λειτουργεί ως παιδαγωγός και σύμβουλος ο οποίος θα μεριμνά για την μαθησιακή-αναπτυξιακή διάσταση του τρόπου διοίκησης της ομάδας του. Τέλος, η αποτελεσματική ηγεσία οφείλει να ενδιαφέρεται για την δημιουργία συλλογικού πνεύματος και κοινής αντίληψης της αποστολής του οργανισμού μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι λειτουργίες στις οποίες θα πρέπει να προβεί ο ηγέτης προκειμένου να εφαρμόσει όλα τα παραπάνω σταχυολογούνται σε έξι τομείς. Στο κέντρο όλων βρίσκεται η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί ένα κοινά αποδεκτό όραμα για τον οργανισμό και να ενσωματώνει σε αυτό τους προσωπικούς στόχους των μελών της ομάδας. Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες παρακολούθησης και διαχείρισης των αλλαγών και των πιέσεων του περιβάλλοντος, ικανότητες υλοποίησης των στόχων, ανάπτυξης δομών, κουλτούρας, στρατηγικών, ικανότητες που αφορούν την ικανοποίηση, την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση του κάθε ατόμου και τέλος ικανότητες που αφορούν την ανάπτυξη και τη συνοχή της ομάδας.

Με βάση τη βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι: η δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, η προώθηση κατανεμημένης εργασίας, η δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, η ανάπτυξη και κατανόηση του προσωπικού, η δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα και η ικανότητα χειρισμού σωστής επικοινωνιακής τακτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2012· Σαΐτης, 2008). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη καθώς η επικοινωνία αποτελεί ένα βασικό εργαλείο άσκησης του ηγετικού του ρόλου (Μπουραντάς, 2005: 261). Έτσι, λοιπόν, θα πρέπει να διαθέτει ικανότητα ενεργητικής ακρόασης για την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, να διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με το προσωπικό του, να είναι επικοινωνιακά προσιτός σε προσωπικό επίπεδο, να ευνοεί τον διάλογο και να είναι δεκτικός σε αρνητική ανατροφοδότηση (Κατσαρός, 2008: 119). Συγκεντρωτικά, οι ηγετικές συμπεριφορές και ικανότητες στην εκπαίδευση συνοψίζονται στα εξής σημεία (ό.π: 120-121):

1. Δημιουργία οράματος και σύνδεση του με την «καθημερινότητα», προώθηση αλλαγών-καινοτομιών (ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και καθοδήγησης, στρατηγική σκέψη, ενσυναίσθηση, έμπνευση, ενδυνάμωση υφισταμένων, δημιουργία εμπιστοσύνης, παροχή προτύπου).
2. Προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την πραγμάτωση των βασικών σκοπών της εκπαίδευσης (ικανότητα δέσμευσης προς την αποστολή της εκπαίδευσης, εφαρμογή των αρχών διδασκαλίας και μάθησης, προώθηση

διαλόγου, ανάπτυξης στρατηγικών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανάπτυξη και αναγνώριση των εκπαιδευτικών).

3. Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (ικανότητα ενσυναίσθησης, ομαδικότητας, επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, ανάπτυξης σχέσεων εντός και εντός σχολείου, λήψη και παροχή ανατροφοδότησης και ικανότητα υποστήριξης).
4. Διοίκηση του οργανισμού και ανάπτυξη δομών, κουλτούρας και συστημάτων (οργανωτική επίγνωση, άσκηση διοίκησης, επιρροή, ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων).
5. Ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και συνυπευθυνότητας (ειλικρίνεια, διαφάνεια, ακεραιότητα, διορατικότητα, ικανότητα ανάπτυξης διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, ικανότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σχολείου).
6. Ενδυνάμωση σχέσεων σχολείου-γονέων-τοπικής κοινωνίας, διαχείριση αλλαγών και πιέσεων του περιβάλλοντος (ανοιχτή επικοινωνία, κοινωνική επίγνωση, ικανότητα ανατροφοδότησης από την τοπική κοινωνία).

3^ο Κεφάλαιο: Διευθυντικός ρόλος και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Κάθε κοινωνία συνιστά ένα σύστημα το οποίο αποτελείται από επιμέρους συστήματα, καθένα από τα οποία έχει την δική του αποστολή αλλά ταυτόχρονα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα υπόλοιπα συστήματα. Κύριο μέλημα κάθε κοινωνίας οφείλει να είναι η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες και τις αρετές όλων των κοινωνικών μελών ώστε οι ίδιοι να εμφορούνται με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που διέπουν την εκάστοτε κοινωνία. Χαρακτηριστικό, ωστόσο, της σύγχρονης κοινωνίας είναι η συνεχής εξέλιξή της με αποτέλεσμα και το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις σύγχρονες ανάγκες της να υφίσταται αλλαγές ώστε να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα. Οι σύγχρονες κοινωνίες της πληροφορίας, ο πολιτισμικός πλουραλισμός, οι παγκόσμιες οικονομίες της γνώσης και η συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που επιβάλλουν την συνεχή εξέλιξη του σχολείου. Τα νέα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών επιφέρουν αλλαγές και στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Οι λειτουργοί του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν το σημαντικότερο κεφάλαιο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Day (2003: 445), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξή τους συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου. Η σημασία που αποδίδεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές εδώ και δεκαετίες στην εξέταση του συγκεκριμένου θέματος. Καθώς, όπως έχει ήδη αναλυθεί εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης, πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια και για τον λόγο αυτό οι έως τώρα έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο περιλαμβάνουν μια πληθώρα παραγόντων. Πρόκειται για μια έννοια-μεταβλητή, η οποία στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί λαμβάνεται είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη (Eliophotou-Menon & Saitis, 2006: 348). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας άλλων εργασιακών συμπεριφορών (Πετρίλη, 2007: 52). Σύμφωνα με τον Κάντα (1998: 111-113), όταν η επαγγελματική ικανοποίηση λαμβάνεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα, τις απουσίες και την κινητικότητα των εργαζο-

μένων. Είναι, επομένως, μια στάση η οποία καθορίζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους και τον ρόλο τους στο εργασιακό τους περιβάλλον. Όταν λαμβάνεται ως εξαρτημένη μεταβλητή εξετάζεται η επίδραση άλλων παραγόντων του εργασιακού και όχι μόνο πλαισίου ως προς την ικανοποίηση των εργαζομένων και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι, ωστόσο, συμφωνούν ότι είναι μια συνολική έννοια η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Κάντας, 1998: 113· Shaneil, et al., 2015: 3).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί, λοιπόν, μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς οι οργανισμοί που ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση των εργαζομένων τους είναι περισσότερο αποτελεσματικοί εν γένει (Robbins & Judge, 2011: 134· Ostroff, 1992 στο Ηλιοφώτου κ.α, 2014). Άλλωστε ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους στην εργασία εξαρτάται από την κάλυψη των δικών τους αναγκών, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν ξεχωριστό οργανισμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εντάσσεται. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014: 124), ένα βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου είναι το γεγονός ότι αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα. Επομένως, αναπτύσσει ανατροφοδοτική σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του, τις ανάγκες και τους στόχους του, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου καλούνται να ικανοποιήσουν. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να αναπτύξει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των αναγκών των εκπαιδευτικών και των αναγκών της σχολικής μονάδας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δώσουν έμφαση στα χαρακτηριστικά του σχολείου τους και να δεχθούν την υποστήριξη του (Πασιαρδής, 2014: 131).

Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζοντας την συνολική τους ικανοποίηση, εστιάζοντας στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά καθώς επίσης και σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, η ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη (Γραμματικού, 2010· Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Koustelios, 2001· Saiti & Papadopoulos, 2015· Saiti, 2007· Παπαναούμ, 2003· Papanastasiou & Zembylas, 2005· Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2015).

Σε έρευνά της η Saiti, (2007) προσπάθησε να αναδείξει τους κυριότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία. Κατέληξε στην ύπαρξη επτά βασικών παραγόντων που συνδέονται στενότερα με την ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Saiti, 2007: 30):

- Ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Σε αυτό τον παράγοντα εντάσσονται συνιστώσες της συμπεριφοράς του διευθυντή όπως η διευθυντική του ικανότητα, η αναγνώριση της εργασίας των εκπαιδευτικών, η σχέση με τους συναδέλφους τους, η μη δίκαιη αντιμετώπιση από τον διευθυντή, η μη σαφήνεια της αποστολής του σχολείου, το θετικό συναίσθημα για τους προϊσταμένους και γενικότερα για το κλίμα του σχολείου.
- Το ενδεχόμενο προαγωγής και τα οφέλη των εκπαιδευτικών από την εργασία. Η μη σαφήνεια των καθηκόντων και οι ελάχιστες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίησή τους από την εργασία.
- Η εκπαιδευτική διοίκηση και οι ανταμοιβές των εκπαιδευτικών για την εργασία τους. Σε αυτό τον παράγοντα περιλαμβάνονται συνιστώσες όπως ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ύπαρξη πολλών κανόνων και διαδικασιών καθώς και η έλλειψη αναγνώρισης και ανταμοιβής της εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Ο μισθός των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις οικονομικές απολαβές από το επάγγελμά τους είναι χαμηλή.
- Η ευρύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων και η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους του σχολείου.
- Η συνολική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους και η οποία σχετίζεται με το κατά πόσο μπορεί να αισθάνονται ότι το επάγγελμά τους έχει νόημα για αυτούς ή όχι.
- Η συνεργασία με τους συναδέλφους και ο βαθμός των συγκρούσεων στο πλαίσιο της εργασίας τους.

Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να επιδρούν σημαντικά, θετικά ή αρνητικά, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους καθώς σε αυτούς κατέληξαν και άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό πλαίσιο (Eliophotou-Menon & Saitis, 2006· Koustelios, 2001). Επιπλέον, η Γραμματικού (2010) εξέτασε

την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και από την έρευνα φάνηκε πως παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους μαθητές και την κοινωνία, με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, το σχολικό κλίμα κ.α. Συγκεκριμένα όσον αφορά τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την μεταξύ τους σχέση και την δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Αντιθέτως, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς την αναγνώριση της δουλειάς τους από την διεύθυνση του σχολείου (Γραμματικού, 2010: 81-82).

Σε σχετικά πρόσφατη έρευνα των Saiti & Papadopoulos (2015), της οποίας σκοπός ήταν να μελετήσει την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα όσον αφορά την επαγγελματική τους ικανοποίηση βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Οι παράγοντες οι οποίοι συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν ο μισθός, η προώθηση-ανάπτυξη, η διοίκηση, τα οφέλη, οι συνεργάτες, η φύση της εργασίας, η επικοινωνία, οι διαχειριστικές διαδικασίες και οι αμοιβές. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τη διοίκηση του σχολείου, τη σχέση με τους συναδέλφους τους, την επικοινωνία και τη φύση της εργασίας τους. Ενώ η μεγαλύτερη δυσαρέσκειά τους εστιαζόταν στον μισθό, τα οφέλη και τις αμοιβές από το επάγγελμα (ό.π: 73).

Επιπλέον, ένα κομμάτι των ερευνών που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του διευθυντή αφορά την σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών ηγεσίας του, τα οποία συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σε έρευνα της Κολέρδα (2015: 4-8) επιχειρήθηκε να μελετηθεί το σύγχρονο προφίλ του διευθυντή των δημοτικών σχολείων της χώρας μας και να συσχετιστούν τα γνωρίσματα αυτά με την ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του σε μεγάλο ποσοστό χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός και η εκτίμηση του προσωπικού του σχολείου, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές και γονείς, η αφοσίωση στην εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων, η δίκαιη ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, η συχνή ενημέρωση του προσωπικού για θέματα λειτουργίας του σχολείου, η παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς σε μια δύσκολη στιγμή, η παροχή κατανοητών και σαφών οδηγιών, το έμπρα-

κτο ενδιαφέρον για προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων για την ενίσχυση θετικού κλίματος μάθησης στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής του σχολείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), λειτουργεί ως πρότυπο για τους ίδιους, είναι κατάλληλα καταρτισμένος ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα καθήκοντά του, διευκολύνει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, παρέχει αναγνώριση και έπαινο στους εκπαιδευτικούς, ταυτόχρονα τους στηρίζει και τους καθοδηγεί στο έργο τους, ενθαρρύνει την συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε μικρότερο ποσοστό αλλά εξίσου σημαντικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιοποιεί τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, επιλύει αποτελεσματικά συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ του προσωπικού, ενισχύει το αίσθημα υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών για το αποτέλεσμα της δουλειά τους και τέλος, δημιουργεί από κοινού με το προσωπικό του σχολείου ένα όραμα για την λειτουργία του σχολείου όπου ηγείται. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών όπως φαίνεται μέσα από κάποια χαρακτηριστικά όπως η σημασία που αποδίδουν στη διαπροσωπική επικοινωνία, η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων εκπαιδευτικών και η αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων. Αυτά τα στοιχεία καθιστούν τους διευθυντές «συναισθηματικά νοήμονες ηγέτες» και επιδρούν σημαντικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πέρα από τις αμιγώς διοικητικές ικανότητες τους (Κολέρδα, 2015: 6). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα φαίνεται να επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (ό.π: 8).

Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους καθώς και με την δέσμευσή τους στον οργανισμό (organizational commitment) αλλά ταυτόχρονα βρέθηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής τους δέσμευσης (Anari, 2012: 256). Η οργανωσιακή δέσμευση και πολύ μάλλον η οργανωσιακή ιθαγένεια των εκπαιδευτικών αποτελούν επιπλέον στάσεις ως προς την εργασία τους, οι οποίες ενισχύονται σημαντικά από την ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης και αποδίδουν σημαντικά οφέλη τόσο στον ίδιο τον εργαζόμενο όσο και στον σχολικό οργανισμό. Για τον λόγο αυτό η μέριμνα του σχολικού διευθυντή

αλλά και της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στην ικανοποίηση των λειτουργιών της εκπαίδευσης κρίνεται ένα ιδιαίτερος σημαντικό ζήτημα.

Γενικότερα, η σημασία της επικοινωνίας, της δημιουργίας θετικού και υποστηρικτικού κλίματος καθώς και η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών διευθυντών έχουν συμπεριληφθεί σε πολλές έρευνες ως παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Η παροχή υποστήριξης και επικοινωνίας από τον διευθυντή περιορίζει τις καταστάσεις αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών, προωθεί τον διάλογο, αναπτύσσει αυτοσεβασμό, υπογραμμίζει με σαφήνεια τις προσδοκίες που απορρέουν από τον εργασιακό τους ρόλο και καλλιεργούν στους εργαζομένους το αίσθημα ότι η εργασία τους έχει νόημα (Rajesh & Suganthi, 2013: 128). Άλλωστε, οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και συνδέονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (ό.π). Ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν στη σχολική μονάδα, ο διευθυντής θα πρέπει να επιδεικνύει αντικειμενικότητα και αμεροληψία καθώς και να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό επίπεδο και να τους παρέχει ίσες ευκαιρίες (Πασιαρδής, 2014: 130).

Επίσης, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος εντός του σχολικού οργανισμού μπορεί να ενισχυθεί μέσω της δημιουργίας ευκαιριών συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της παροχής υποστήριξης από τον διευθυντή για την αντιμετώπιση προβλημάτων με μαθητές και γονείς καθώς και μέσω της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων (Thekedam, 2010: 414). Η παροχή ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου φαίνεται να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της ικανοποίησης τους και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Duyar, Gumus & Bellibas, 2013: 700). Επιπλέον, η έρευνα των Sarafidou και Chatziioannidis (2013: 170) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων συνδέει την παραπάνω μεταβλητή με την ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς η πρώτη αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα των τελευταίων. Γενικότερα, το κλίμα στον οργανισμό επηρεάζει μια σειρά από παράγοντες, όπως τα συναισθήματα και τις στάσεις, την ψυχική διάθεση, την παραγωγικότητα, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση κλίματος συνεργασίας και συναδελφικότητας με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του σχολικού οργανισμού (Sergiovanni, 1990 στο Πασιαρδής, 2014: 138).

Οι στόχοι ενός οργανισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με το όραμα το οποίο ουσιαστικά προωθούν. Όταν οι εργαζόμενοι επιτυγχάνουν δύσκολους αλλά σχετικά εφικτούς στόχους οι οποίοι συνδέονται με αντίστοιχη αναγνώριση τότε αποτελούν για τους εργαζομένους μεγαλύτερη παρωθητική δύναμη ώστε να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια προς την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005: 297). Ωστόσο, η αναγνώριση δεν θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στην επίσημη-τυπική της μορφή αλλά να λαμβάνει και τον χαρακτήρα της καθημερινής επιβράβευσης μιας επίδοσης, ενέργειας ή συμπεριφοράς (ό.π.: 299).

Σε έρευνά της η Thekedam (2010) συμπεριέλαβε ένα σύνολο οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στους οργανωσιακούς παράγοντες συμπεριέλαβε το σχολικό κλίμα, τις ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικού ρόλου, το βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, το μισθό κλπ. Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία του σχολικού κλίματος και της γενικότερης αποτίμησης του σχολικού περιβάλλοντος ως προς την σχέση της με την εργασιακή ικανοποίηση. Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης φαίνεται να αποτελεί ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι ικανοποιούνται οι επαγγελματικοί του στόχοι. Η σχέση αυτή υποστηρίζεται και σε άλλες έρευνες (Orphanos & Orr, 2014). Η συνάφεια των επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευτικών και των στόχων του σχολικού οργανισμού θα πρέπει να επιδιώκεται από τον διευθυντή του σχολείου. Η παραπάνω σχέση ενισχύεται όταν στο σχολείο υπάρχει ένα ξεκάθαρο όραμα για την λειτουργία του και κατάλληλη οργανωσιακή υποστήριξη (ό.π.: 680). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005: 303), ο διευθυντής μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποτελεσματικά αν προσαρμόσει τα κίνητρα και τις μεθόδους παρακίνησης στον χαρακτήρα τους.

Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του ηγετικού ρόλου σε αυτή έχει μελετηθεί ως προς κάποια στυλ ηγεσίας τα οποία παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Διαφορετικά στυλ ηγεσίας επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Rad & Yarmohammadian, 2006: 11). Ένα από αυτά τα στυλ ηγεσίας είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία, οι οποίες εξετάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, την καταβολή προσπάθειας των υφισταμένων, την επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συγκεκριμένα γνωρίζουν και φροντί-

ζουν να είναι ενήμεροι για τις ανάγκες και τα κίνητρα των υφισταμένων τους και τους βοηθούν να τα ικανοποιήσουν (Northouse, 2007 στο Sayadi, 2016: 63). Σε άλλη έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής ιθαγένειας (OCB) (Nasra & Heilbrunn, 2016: 380).

Ένα επιπλέον στυλ ηγεσίας το οποίο συναντάται στη βιβλιογραφία είναι η ηγεσία που παρέχει (servant leadership). Στόχος του ηγέτη που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας είναι να «παρέχει» στους εκπαιδευτικούς. Στη βάση του τοποθετούνται οι ανάγκες των υφισταμένων και του οργανισμού, οι οποίες προηγούνται του ηγέτη. Επίσης, δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των υφισταμένων αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα των τελευταίων να χρησιμοποιούν δημιουργικές πρακτικές και να αναλαμβάνουν αυξημένες ευθύνες στην εργασία τους (Stone & Patterson, 2005 στο Cerit, 2009: 601). Επομένως, ένας ηγέτης ο οποίος ακούει προσεκτικά τους υφισταμένους του και τις ανάγκες τους, ενδιαφέρεται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη παρέχοντάς τους ευκαιρίες για μάθηση, δημιουργώντας ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους και χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα αυθεντικότητα όπως προθυμία να μάθει από τους άλλους, εμπιστοσύνη, δημιουργία οράματος, ενθάρρυνση για αυτονομία και ανάπτυξη πρωτοβουλιών επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Cerit, 2009: 602).

Οι Pietsch, Tulowitzki και Koch (2018) αναφέρονται στην ηγεσία για μάθηση (leadership for learning) υπό την έννοια ότι οι ηγέτες που ασκούν επιρροή χρησιμοποιούν ένα μείγμα από διοικητική (instructional), μετασχηματιστική (transformational) και κατανεμημένη ηγεσία (shared) επηρεάζοντας με ποικίλους τρόπους τον οργανισμό. Σε έρευνά τους με εκπαιδευτικούς στη Γερμανία βρέθηκε πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της ατομικής και οργανωσιακής επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό (Pietsch et al., 2018: 1). Η επίδραση της εκπαιδευτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην οργανωσιακή τους δέσμευση έχει τονιστεί μέσα από μια σειρά ερευνών (Dou, Devos & Vackle, 2017· Dutta & Sahney, 2016). Η παραπάνω σχέση διαμεσολαβείται από την έμμεση επίδραση του σχολικού κλίματος και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, η δυνατότητα αυτονομίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών εκ μέρους των υφισταμένων η οποία σχετίζεται περισσότερο με την ηγεσία θεωρείται σημαντικός παράγοντας επίδρασης της παραπάνω σχέσης (Dou, Devos & Vackle,

2017: 959). Επομένως, η εφαρμογή ηγετικών πρακτικών που ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να επηρεάζει έμμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω του σχολικού κλίματος (Dutta & Sahney, 2016: 941). Έρευνα των Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans και Vanderlinde (2018) σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις συμπεριφορές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ικανοποίηση, δέσμευση και κίνητρα για διδασκαλία φαίνεται να συνδέει άμεσα το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας με τις παραπάνω στάσεις των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα αλλά και έμμεσα μέσω του υποστηρικτικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή καθώς και με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (ό.π: 2). Τέλος, τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τη σχέση της εκπαιδευτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Kouali (2017: 958) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο. Η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης όταν οι διευθυντές χρησιμοποιούν πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ένα σύνολο από ηγετικές πρακτικές οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μερικές από αυτές είναι η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος ελέγχοντας συμπεριφορικά θέματα των μαθητών, προστατεύοντας τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη και αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες και τις επιτυχίες τους (Duyar, Gumus & Bellibas, 2013: 703). Η παρούσα έρευνα θα συμπεριλάβει μια σειρά από τους παραπάνω παράγοντες-χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι η αναγνώριση, η δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός του σχολείου, η μέριμνα και προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της δημιουργίας ενός κλίματος μάθησης, η ενίσχυση αποτελεσματικής επικοινωνίας, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η παροχή αυτονομίας και πρωτοβουλιών και η προώθηση των στόχων του σχολείου.

4^ο Κεφάλαιο: Έρευνα

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Εύβοιας. Ειδικότερα, μέσω της συλλογής δεδομένων θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους καθώς και να συσχετιστούν αυτά τα χαρακτηριστικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους προκειμένου να διαπιστωθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα περιλαμβάνει μια σειρά από δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία θα συσχετιστούν με τον βαθμό επαγγελματικής τους ικανοποίησης ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν τυχόν διαφορές στις επιμέρους ομάδες του δείγματος. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος περιλαμβάνουν το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την σχέση εργασίας τους, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών τους. Έτσι, λοιπόν, μέσα από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σημερινή εποχή σε καθένα από τους άξονες (όραμα, αναγνώριση, υποστήριξη, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, σχολικό κλίμα, αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη);
2. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας;
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, εργασιακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης;
4. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους για την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ικανοποίηση;

5. Υπάρχει σχέση μεταξύ της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των πρακτικών ηγεσίας του σχολικού διευθυντή;
6. Ποια στοιχεία της συμπεριφοράς και των πρακτικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να προβλέψουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

4.2 Μεθοδολογία

Στο παρόν μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας που αφορούν τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου προκειμένου να συλλεχθούν τα απαιτούμενα δεδομένα, την επιλογή του δείγματος και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και τη χρήση των στατιστικών μεθόδων, την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο σχεδιασμό του εργαλείου μέτρησης των μεταβλητών που έχουν τεθεί ώστε να ανταποκρίνεται στο σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

4.2.1 Συλλογή δεδομένων

Ως εργαλείο για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε όπως προαναφέρθηκε το ερωτηματολόγιο (παράρτημα 1) με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Λαμβάνοντας υπόψιν τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, η χρήση ερωτηματολογίου κρίνεται η καταλληλότερη μέθοδος για την συλλογή ποσοτικών δεδομένων σε μια δειγματοληπτική έρευνα όπως είναι η συγκεκριμένη. Σύμφωνα με τον Bryman (1989: 104 στο Robson, 2010: 271), *«η δειγματοληπτική έρευνα καθιστά αναγκαία τη συλλογή δεδομένων από ένα αριθμό μονάδων και συνήθως σε μια μοναδική χρονική στιγμή, με την πρόθεση να συλλέξουμε συστηματικά ένα σώμα δεδομένων που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών που στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης»*. Το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να μετατρέψει εύκολα τις πληροφορίες που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε δεδομένα καθώς και να συγκεντρώσει δεδομένα από μεγάλο αριθμό ατόμων ώστε να οδηγηθεί στην εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό του δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 90). Βασικά κριτήρια ενός επιτυχημένου ερωτηματολογίου είναι όταν αυτό προσφέρει μια έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτη-

μάτων, όταν εξασφαλίζει την συνεργασία των ερωτώμενων και αποσπά ακριβείς πληροφορίες (Robson, 2010: 285). Επίσης, οι ποσοτικές έρευνες μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την κατανομή ενός μεγάλου εύρους χαρακτηριστικών στον πληθυσμό και για τις σχέσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών (ό.π: 276). Τέλος, σε αντίθεση με την χρήση ποιοτικής έρευνας, η ποσοτική έρευνα χάρη στη μεθοδολογία της επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό από τον οποίο προέκυψε το δείγμα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 91).

4.2.2 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ηλιοφώτου κ.α, 2014· Κολέρδα, 2015), συμπεριλαμβάνοντας επτά άξονες που αφορούν ηγετικές πρακτικές και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής: «όραμα/στόχοι», «αναγνώριση/επιβράβευση», «υποστήριξη», «σχολικό κλίμα», «συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «αυτονομία/πρωτοβουλία» και «επαγγελματική ανάπτυξη».

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν ατομικά-δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, η εργασιακή τους κατάσταση, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών τους. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 14 δηλώσεις (1-14) οι οποίες αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν 34 δηλώσεις (15-48), οι οποίες αφορούν πρακτικές ηγεσίας που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν 11-βαθμες κλίμακες τύπου Likert. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους παράγοντες ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους χρησιμοποιήθηκε 11-βαθμη κλίμακα από το 0 έως το 10, στην οποία το 0 δήλωνε χαμηλό βαθμό ικανοποίησης και το 10 υψηλό βαθμό ικανοποίησης με την βαθμολογία 5 να αποτελεί το μέσο της κλίμακας, δηλαδή τις ουδέτερες τιμές μιας μεταβλητής. Ως προς τον ρόλο του διευθυντή, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις σχετικές δηλώσεις επιλέγοντας και πάλι από μια 11-βαθμη κλίμακα όπου δήλωναν το βαθμό

συμφωνίας τους με τις σχετικές δηλώσεις. Οι τιμές κοντά στο 0 δήλωναν καθόλου και χαμηλό βαθμό συμφωνίας ενώ αντίστοιχα οι τιμές κοντά στο 10 υψηλό βαθμό συμφωνίας με κάθε επιμέρους δήλωση. Η τιμή 5 αναπαριστά και σε αυτή την περίπτωση μια ουδέτερη στάση ως προς τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου όπως αυτές προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως προαναφέρθηκε, είναι οι εξής επτά: «όραμα/στόχοι», «αναγνώριση/επιβράβευση», «υποστήριξη», «σχολικό κλίμα/επικοινωνία», «συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «πρωτοβουλία/αυτονομία» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι 14 δηλώσεις που αφορούσαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό πλαίσιο ομαδοποιήθηκαν στους επτά άξονες, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, οι οποίοι με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θεωρούνται παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 1 και 2 αφορούν την μεταβλητή «όραμα/στόχοι» (1. Την ύπαρξη οράματος στο σχολείο σας, 2. Την ύπαρξη σαφών κατευθυντήριων γραμμών για την αποστολή του σχολείου όπου εργάζεστε). Οι δηλώσεις 3 και 4 αφορούν την μεταβλητή «αναγνώριση» (3. Την αναγνώριση της γενικότερης προσφοράς σας σε καθημερινά ζητήματα του σχολείου, 4. Την επιβράβευση των προσπαθειών σας αναφορικά με τον επαγγελματικό σας ρόλο). Οι δηλώσεις 5 και 6 έχουν σκοπό να διερευνήσουν την μεταβλητή «υποστήριξη» (5. Την υποστήριξη που λαμβάνετε για την διεκπεραίωση του διδακτικού σας έργου, 6. Την υποστήριξη που λαμβάνετε για την αξιοποίηση των ικανοτήτων σας σε ηγετικά καθήκοντα). Οι 7 έως 9 αφορούν το «σχολικό κλίμα» (7. Την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, 8. Τις σχέσεις με συναδέλφους, 9. Τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων). Η μεταβλητή «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» αφορά τις δηλώσεις 10 και 11 (10. Την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων, 11. Τον βαθμό συμμετοχής σας σε αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου). Η δήλωση 12 διερευνά την μεταβλητή «πρωτοβουλία/αυτονομία» (12. Την ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτονομίας στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας) και τέλος οι δηλώσεις 13 και 14 αφορούν την «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται (13. Την ανάπτυξη ευκαιριών επαγγελματικής σας ανάπτυξης, 14. Την ικανοποίηση των επαγγελματικών σας αναγκών στα πλαίσια του σχολείου). Η συνολική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό πλαίσιο εκφράζεται ως ο μέσος όρος των παραπάνω επτά παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο είναι αρκετά πιο εκτεταμένο από το δεύτερο μέρος έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας του σχολικού διευθυντή. Οι 34 δηλώσεις του τρίτου μέρους, επίσης, ομαδοποιήθηκαν και προέκυψαν οι αντίστοιχες μεταβλητές των πρακτικών-χαρακτηριστικών ηγεσίας που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η μεταβλητή «όραμα/στόχοι» αποτελεί τον μέσο όρο των δηλώσεων 15-18 του ερωτηματολογίου (Ο διευθυντής: *Δημιουργεί από κοινού με το προσωπικό του σχολείου ένα όραμα για την βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας- Μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς*). Η μεταβλητή «αναγνώριση/επιβράβευση» αποτελεί το μέσο όρο των δηλώσεων 19-22 (*Αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλετε για να ανταποκριθείτε στον επαγγελματικό σας ρόλο- Σάς επαινεί για τις προσπάθειες που καταβάλλετε παρουσία και άλλων εκπαιδευτικών*). Ο παράγοντας «υποστήριξη» αποτελεί τον μέσο όρο των δηλώσεων 23-28 (*Σάς υπολογίζει και σας υποστηρίζει εκεί όπου χρειάζεται- Παρέχει τα κατάλληλα υλικά και μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας σας*). Η μεταβλητή «σχολικό κλίμα» αξιολογείται από τις δηλώσεις 29 έως 35 (*Διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών- Ενθαρρύνει και ενισχύει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών*). Η δήλωση 35 είναι διατυπωμένη αντίστροφα (*Αδιαφορεί για τα συναισθήματα και την προσωπική κατάσταση των εκπαιδευτικών*). Διατυπωμένες αντίστροφα δηλώσεις συνηθίζονται στα ερωτηματολόγια προκειμένου ο ερωτώμενος να διαβάζει προσεκτικά τις προτάσεις και να μην έχει την τάση να απαντά σε όλες μονότονα δίνοντας την ίδια τιμή. Η δήλωση αυτή πριν την στατιστική ανάλυση θα επανακωδικοποιηθεί σε μια νέα μεταβλητή και θα συνυπολογιστεί στον μέσο όρο της μεταβλητή την οποία μετρά. Η μεταβλητή «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» αντιστοιχεί στις δηλώσεις 36-40 (*Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων-Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*). Ακολούθως, ο μέσος όρος των δηλώσεων 41, 42, 43 αντιστοιχεί στην μεταβλητή «αυτονομία/πρωτοβουλίες» (*Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας- Σάς δίνει την ευκαιρία να ασχοληθείτε με θέματα εκτός ύλης που προτείνουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους*). Τέλος, οι δηλώσεις 44 έως 48 συνιστούν τον μέσο όρο της μεταβλητής

«επαγγελματική ανάπτυξη» (Ενδιαφέρεται για την προσωπική σας ανάπτυξη μέσα από την εργασία σας- Λαμβάνει υπόψιν τα επαγγελματικά σας κίνητρα και τις ανάγκες).

4.2.3 Επιλογή δείγματος και διεξαγωγή έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Εύβοιας. Σε αυτούς δεν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στα δημόσια νηπιαγωγεία αλλά όσοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Χαλκίδας και των κοντινών σε αυτή περιοχών (Βασιλικό, Νέα Λάμψακο, Νέα Αρτάκη, Δροσιά, Βαθύ). Αρχικά, δόθηκαν 200 ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 150. Το ποσοστό ανταπόκρισης αντιστοιχεί στο 75% των συνολικών ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στα σχολεία. Η μέθοδος, η οποία ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος είναι η βολική δειγματοληψία (convenient sampling) καθώς δίνει την δυνατότητα της εύκολης πρόσβασης στο δείγμα και χωρίς ο ερευνητής να επιβαρύνεται με κάποιο σημαντικό κόστος χρημάτων και χρόνου για την διεξαγωγή της έρευνας (Ηλιοφώτου κ.α, 2014: 170). Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από το δεύτερο μισό του Μαΐου έως τις 21 Ιουνίου που έληγε για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων το σχολικό έτος 2018-19. Το διάστημα αυτό κατά το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο κατά τη λήξη του σχολικού έτους θεωρείται κατάλληλο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας καθώς οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της σχολικής χρονιάς μπορούν να έχουν διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τον ρόλο του διευθυντή σε αυτή. Με αποτέλεσμα, να λειτουργεί υπέρ της υψηλής εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Θεωρήθηκε πως δεν θα είχε νόημα να δοθεί το ερωτηματολόγιο στην αρχή του σχολικού έτους καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί πιθανόν δεν έχουν μια διαμορφωμένη εικόνα για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, η ηγεσία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία καθώς δεν περιορίζεται στην διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων με την στενή έννοια του όρου αλλά διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διαμόρφωσης σχέσεων. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή από την ερευνήτρια και από άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν πρόσβαση σε σχολεία εκτός πόλης, οι οποίοι ανέλαβαν και την επιστροφή τους. Στα σχολεία, στα οποία τα ερωτηματολόγια δεν μοιράστηκαν από την ερευνήτρια, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου προκειμένου να ζητηθεί άδεια για την χορήγησή τους και να ενη-

μερωθούν σχετικά με τον σκοπό της έρευνας καθώς και την σημαντικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Στα σχολεία στα οποία τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από την ερευνήτρια, προηγήθηκε συνάντηση με τον διευθυντή του σχολείου προκειμένου και πάλι να ζητηθεί άδεια για την χορήγησή τους. Οι περισσότεροι διευθυντές ανέλαβαν να μοιράσουν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενώ κανονίστηκε μια ημερομηνία κατά την οποία θα είχαν συγκεντρωθεί ώστε να επιστραφούν. Πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων τονίστηκε στους συμμετέχοντες το στοιχείο της ανωνυμίας, η δυνατότητα διακοπής του όποτε το επιθυμούν, η σημαντικότητα της συμμετοχής τους και η συμπλήρωση όλων των δηλώσεων, πληροφοριές οι οποίες αναγράφονται και στην συνοδευτική επιστολή. Επίσης, τονίστηκε ο σκοπός της έρευνας και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς καθώς και η δυνατότητα ενημέρωσής τους για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά από επικοινωνία με την ερευνήτρια. Επιπλέον, για την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επισημάνθηκε η προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών σε κάθε μέρος του και δόθηκαν διευκρινήσεις όπου αυτό ήταν δυνατόν. Τέλος, η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου πριν την διανομή του διασφαλίζει τον έλεγχο της κατανόησης των ερωτήσεων, την ύπαρξη αμφιλεγόμενων ερωτήσεων αλλά και επισημάνσεις για την συνολική εικόνα του από μια μικρή ομάδα ατόμων παρόμοια με εκείνη στην οποία απευθύνεται το ερωτηματολόγιο για την περαιτέρω βελτίωσή του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 105). Για τον λόγο αυτό, δόθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν σημείωσαν προβλήματα στην κατανόησή του οπότε και προχώρησε η διαδικασία της διανομής του.

4.2.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια τα οποία συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό εργαλείο SPSS 22 προκειμένου να χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία για στατιστική ανάλυση. Στην ανάλυση των στοιχείων θα χρησιμοποιηθούν δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν καταγραφεί. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια περιγραφικής στατιστικής θα χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης των μεταβλητών ενώ με τη χρήση των κριτηρίων επαγωγικής στατιστικής θα επιχειρηθεί η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την

συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τέτοια εργαλεία αποτελούν η διερεύνηση διαφορών των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, κριτήρια συσχέτισης και πολλαπλής παλινδρόμησης της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των πρακτικών ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

4.2.5 Χαρακτηριστικά δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Από αυτούς οι 41 είναι άνδρες (27,33%), ενώ οι 109 είναι γυναίκες (72,67%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών, η οποία αποτελείται από 65 εκπαιδευτικούς (43,33%). Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 36-45, στην οποία ανήκαν 41 εκπαιδευτικοί (27,33%), 36 εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών (24%) ενώ μόλις 8 εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 και άνω (5,33%) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Αθροιστικά, 85 εκπαιδευτικοί (56,66%) είναι άνω των 35 ετών ενώ στο δείγμα μας 44 εκπαιδευτικοί (29,33%) είναι άνω των 45 ετών. Όπως διαφαίνεται στην μέχρι τώρα περιγραφή του δείγματος, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ως επί το πλείστον από μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς καθώς το ποσοστό των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών είναι συγκριτικά μικρότερο. Όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών οι 88 (58,67%) είναι μόνιμοι, οι 51 (34%) είναι αναπληρωτές και 11 εκπαιδευτικοί (7,33%) είναι ωρομίσθιοι. Σχετικά με την προϋπηρεσία την οποία κατέχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, οι περισσότεροι ανήκουν στην κατηγορία 1-5 χρόνια, η οποία συγκεντρώνει 53 εκπαιδευτικούς (35,33%). Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι αναπληρωτές στα σχολεία όπου εργάζονται ενώ από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς το 56% έχει συμπληρώσει τουλάχιστον δέκα χρόνια στην εκπαίδευση. Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το 50% του δείγματος έχει σταματήσει στις βασικές σπουδές ενώ το 41% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 8% παρακολούθησαν κάποια ετήσια επιμόρφωση ενώ υπήρχαν και 2 εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο.

4.2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν δυο σημαντικά ζητήματα της ποσοτικής μεθόδου. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016: 56), η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο κατασκευά-

στηκε το όργανο μέτρησης. Ένα εργαλείο μέτρησης με υψηλό βαθμό εγκυρότητας φαίνεται να μετρά τις πραγματικές διαφορές των ατόμων στο χαρακτηριστικό γνώρισμα για το οποίο έχει κατασκευαστεί. Από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία αναφέρεται στη δυνατότητα αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου της ίδιας έρευνας με παρόμοια αποτελέσματα. Με άλλα λόγια πόσο σταθερά είναι τα αποτελέσματα από τη μια μέτρηση στην άλλη (Παπαναστασίου, 2017: 141). Η αξιοπιστία αναφέρεται στα αποτελέσματα του εργαλείου μέτρησης και όχι στο εργαλείο αυτό καθαυτό καθώς ένα ερωτηματολόγιο ως εργαλείο μέτρησης στάσεων και απόψεων μπορεί να έχει διάφορες τιμές αξιοπιστίας ανάλογα με τις ομάδες των ατόμων και τις διάφορες καταστάσεις κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται. Η αξιοπιστία αποτελεί βασική προϋπόθεση για πιθανή εγκυρότητα (ό.π: 150). Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να ελεγχθεί η αξιοπιστία ενός δοκιμίου όπως η επαναχορήγησή του, η μέθοδος των ισοδύναμων τύπων, η μέθοδος της διχοτόμησης, ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας και η μέθοδος Cronbach α (ό.π: 151). Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι επιμέρους δηλώσεις κάθε ομάδας μεταβλητών μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha πραγματοποιήθηκε κατά ομάδες δηλώσεων ανάλογα με τον παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης τον οποίο μετρά η κάθε μια τόσο στο δεύτερο όσο και στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες ο συντελεστής alpha είναι αρκετά υψηλός καθώς είναι μεγαλύτερος από 0,8 και σε ορισμένες ομάδες μεταβλητών μεγαλύτερος από 0,9. Γενικότερα, όταν ο συντελεστής Cronbach alpha είναι μεγαλύτερος από 0,7 θεωρείται ικανοποιητικός ενώ συντελεστής μεγαλύτερος του 0,9 όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση θεωρείται πολύ υψηλός και επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες μεταβλητές ανά άξονα επαγγελματικής ικανοποίησης για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου με τον αντίστοιχα αριθμό δηλώσεων για καθέναν από αυτούς καθώς και την τιμή του κριτηρίου Cronbach alpha.

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων ικανοποίησης

Αριθμός δηλώσεων	Παράγοντες	Συντελεστής αξιοπιστίας
2	Όραμα/στόχοι	0,904

2	Αναγνώριση/Επιβράβευση	0,905
2	Υποστήριξη	0,862
3	Κλίμα/Σχέσεις	0,918
2	Συμμετοχική λήψη απο- φάσεων	0,868
3	Επαγγελματική ανάπτυξη	0,855

Ομοίως, ο δείκτης αξιοπιστίας εφαρμόστηκε και για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αφορά τις πρακτικές ηγεσίας του σχολικού διευθυντή ως προς τους άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζονται ανά ομάδες οι δηλώσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, ο αριθμός των δηλώσεων για κάθε μια από αυτές καθώς και η τιμή του δείκτη alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι δηλώσεις παρουσιάζουν πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας καθώς η τιμή του κριτηρίου είναι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερη από 0,9.

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας των επιμέρους ενοτήτων συμβολής του διευθυντή

Αριθμός δηλώσεων	Συμβολή Διευθυντή	Συντελεστής αξιοπιστίας
4	Όραμα/στόχοι	0,974
4	Αναγνώριση/Επιβράβευση	0,971
6	Υποστήριξη	0,966
7	Κλίμα/Σχέσεις	0,962
5	Συμμετοχική λήψη απο- φάσεων	0,976
3	Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	0,881
5	Επαγγελματική ανάπτυξη	0,975

4.2.7 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται κυρίως στην μεθοδολογία της καθώς το βολικό δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε δημιουργεί προβλήματα στην αντιπροσωπευτικότητα της με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό από τον οποίο προέκυψε το δείγμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016: 90). Επι-

πλέον, ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο, με την σειρά του ως εργαλείο παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα όπως η δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων σε κωδικοποιημένη μορφή εφόσον οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι κλειστού τύπου. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, αποτελεί ταυτόχρονα και μειονέκτημα καθώς περιορίζει την ελευθερία του ερωτηθέντος ο οποίος καλείται να επιλέξει μια από τις υπάρχουσες τιμές και δεν μπορεί να δώσει ποιοτικές πληροφορίες για το χαρακτηριστικό το οποίο κάθε φορά μετριέται. Ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις παρέχουν μια σειρά από ποιοτικά δεδομένα, τα οποία δύναται να συμπληρώνουν τα ποσοτικά στοιχεία μιας έρευνας. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην μέτρηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην εύρεση των πρακτικών ηγεσίας του διευθυντή, οι οποίες συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οδηγώντας σε ποσοτικά αποτελέσματα χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης της παραπάνω σχέσης όπως θα συνέβαινε στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενέχει πάντοτε την κίνδυνο να μην έχει απαντηθεί με ειλικρίνεια κυρίως όταν θίγει ευαίσθητα ζητήματα (ό.π: 112). Σε πολλές περιπτώσεις, οι ερωτώμενοι έχουν την τάση να δίνουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές ή αρεστές και ενδεχομένως να μην είναι αληθινές παρά το στοιχείο της ανωνυμίας στην έρευνα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με κάθε ειλικρίνεια αποτυπώνοντας την αληθινή εικόνα. Διευκρινίστηκε, επίσης, πως η συμπλήρωση του δεν θα επηρεάσει με κάποιον τρόπο την σχέση του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή του σχολείου καθώς διαπιστώθηκε αυτή η ανησυχία από κάποιους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου, λοιπόν, να μην τα συγκεντρώνει άμεσα ο διευθυντής του σχολείου ώστε να γνωρίζει σε ποιον ανήκει ποιο, συμφωνήθηκε οι εκπαιδευτικοί να τα έχουν μαζί τους την ημέρα της παράδοσης όπως είχε συμφωνηθεί και θα τα έδιναν στην ερευνήτρια. Αν κάποιοι εκπαιδευτικοί απουσίαζαν, φρόντισαν να δώσουν το ερωτηματολόγιο τους σε κάποιο συνάδελφο ή τα άφηναν σε μια συγκεκριμένη θέση στο γραφείο διδασκόντων. Με αυτό τον τρόπο, έγινε προσπάθεια ώστε να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ειλικρίνεια αφού τα δεδομένα δεν θα ερχόντουσαν σε άμεση επαφή με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζοντας με κάποιο τρόπο το κλίμα και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η διεξαγωγή της έρευνας δεν είχε

καθόλου αυτό το σκοπό αλλά να αποτυπώσει την πραγματική κατάσταση και να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 22. Αρχικά, παρουσιάζονται περιγραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, τα οποία αφορούν τα δημογραφικά-ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και την καταγραφή των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης-δυσανεμίας τους καθώς και την αποτύπωση των απόψεων τους για τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε μια σειρά ηγετικών πρακτικών, οι οποίες βιβλιογραφικά συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εφόσον εφαρμόζονται στο καθημερινό ρεπερτόριο ενός σχολικού ηγέτη. Στη συνέχεια ακολουθεί η επαγωγική στατιστική ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει συσχετίσεις των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης και της συμβολής του διευθυντή με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις επιμέρους ομάδες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνάται η σχέση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώνεται με βάση τους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα και της συμβολής του διευθυντή σε αυτή. Τέλος, καταγράφονται οι ηγετικές πρακτικές οι οποίες μπορούν να προβλέψουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Τα δημογραφικά-ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς σε μια σειρά από ομάδες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) παρουσιάζεται η απόλυτη και σχετική συχνότητα επί τοις εκατό του συνόλου κάθε επιμέρους ομάδας.

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	Συχνότητα N	Σχετική συχνότητα (%)
Φύλο	Άνδρας	41	27,3
	Γυναίκα	109	72,7
Ηλικία	25-35	65	43,3
	36-45	41	27,3
	46-55	36	24,0
	56 και άνω	8	5,4
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	88	58,7
	Αναπληρωτής/τρια	51	34,0
	Ωρομίσθιος/ια	11	7,4
Χρόνια Συνολικής Προϋπηρεσίας	1-5	53	35,3
	6-10	13	8,7
	11-15	30	20,0
	16-20	29	19,3
	20 και άνω	25	16,7
Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	75	50,0
	Επιμόρφωση	12	8,0
	Μεταπτυχιακό	61	40,7
	Διδακτορικό	2	1,3

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι γυναίκες με ποσοστό 72,7% (109) ενώ οι άνδρες εκπροσωπούνται σε ποσοστό 27,3% (41). Όσον αφορά την ηλικία τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ανήκουν στην μικρότερη ηλικιακή κατηγορία (25-35), η οποία αποτελεί το 43,3% του δείγματος (65). Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι στην πλειοψηφία τους αναπληρωτές. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 αποτελούν το 27,3% (41) των συμμετεχόντων, το 24% (36) του δείγματος είναι ηλικίας 46 έως 55 ενώ η μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα, 56 και άνω εκπροσωπεί μόνο το 5,4% (8) του συνόλου των εκπαιδευτικών. Ως προς

το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, η εικόνα η οποία παρουσιάζεται παραπάνω δεν αντιστοιχεί στην πραγματική εικόνα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς αυτό θα σήμαινε πως εργάζονται πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί και ελάχιστοι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πιο εύκολα σε μια έρευνα και συγκεκριμένα στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αθροιστικά, περίπου το 30% των εκπαιδευτικών είναι άνω των 45 ετών.

Όσον αφορά την σχέση εργασίας τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μόνιμοι σε ποσοστό 58,7% (88). Εμπειρικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί άνω των 36 στην γενική εκπαίδευση είναι μόνιμοι. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν ποσοστό 34% (51) ενώ ένα μικρό ποσοστό 7,4% (11) εκπροσωπείται από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την συνολική εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία, το 35,3% (53) των εκπαιδευτικών έχει μέχρι 5 χρόνια στην εκπαίδευση. Το χαρακτηριστικό αυτό έχει άμεση σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων. Ακολουθώς, το 8,7% (13) έχουν 6 έως 10 χρόνια στην εκπαίδευση, το 20% (30) έχουν 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσία, το 19,3% (29) έχουν 16 έως 20 χρόνια ενώ το 16,7% έχουν πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση. Αθροιστικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) έχουν συμπληρώσει 10 χρόνια στην εκπαίδευση ενώ το 36% έχει πάνω από 15 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Τέλος, σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παραμείνει στην απόκτηση του βασικού τους πτυχίου ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (40,7%) έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας παρατηρείται μεγάλη εισδοχή εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με επικρατέστερο πεδίο αυτό της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κυρίως από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Άλλα πεδία στα οποία επιλέγουν να εξειδικευθούν οι εκπαιδευτικοί αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, κυρίως λόγω του προσφυγικού ζητήματος και την εκπαιδευτική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού, την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία επιλέγεται ως επί το πλείστον από μόνιμους εκπαιδευτικούς, την εκπαίδευση ενηλίκων και μια σειρά από άλλα θέματα. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (8%) έχουν παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση ενώ μόλις το 1,3% των εκπαιδευτικών έχουν διδακτορικό τίτλο. Από την ανάλυση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών προκύπτει πως το 50% των εκπαιδευτικών έχουν παραμείνει στις βασικές τους

σπουδές, εννοώντας την κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου καθώς ακόμα και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί οι οποίοι σπούδασαν σε ακαδημαϊκές σχολές διетуός φοίτησης, υποχρεωτικά εξομοίωσαν τον τίτλο σπουδών με αυτόν των σημερινών παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, το υπόλοιπο 50% των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε κάποια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω επιμόρφωσης, μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών. Το στοιχείο αυτό φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό συνεχίζουν την δια βίου εκπαίδευση τους και φροντίζουν να εξελίσσουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους.

5.1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας

Οι εκπαιδευτικοί στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησης τους σε μια 11-βαθμη κλίμακα ως προς τους εξής παράγοντες: «όραμα», «αναγνώριση/επιβράβευση», «υποστήριξη», «κλίμα/σχέσεις», «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Προκειμένου να διερευνηθεί το 1^ο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην έρευνα: «Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σημερινή εποχή σε καθένα από τους παραπάνω άξονες;» πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των δηλώσεων 1-14 στους επιμέρους άξονες-μεταβλητές. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	Μ.Τ	Τ.Α
Όραμα	6,40	2,19
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	6,75	2,16
Υποστήριξη	6,41	2,266
Κλίμα/ Σχέσεις	7,45	2,109

Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	6,91	2,309
Επαγγελματική ανάπτυξη	6,52	2,228

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έναν ελαφρώς πάνω από το μέτριο, βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τις ομαδοποιημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων καθώς οι περισσότερες τιμές κινούνται γύρω από το 6 με μόνη εξαίρεση την μεταβλητή «κλίμα/σχέσεις», η οποία έχει μέση τιμή 7,45 και αποτελεί την υψηλότερη τιμή συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς τους παράγοντες «όραμα» (μ.τ=6,40) και «υποστήριξη» (μ.τ=6,41). Οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν σχεδόν την ίδια τιμή, η οποία και αντιπροσωπεύει τον βαθμό μικρότερης ικανοποίησης. Ο άξονας του οράματος αφορά την ύπαρξη ενός καθορισμένου οράματος στο σχολείο καθώς και την ύπαρξη σαφών κατευθυντήριων γραμμών για την αποστολή του σχολείου. Ο άξονας της υποστήριξης αφορά την ύπαρξη ενός γενικότερου υποστηρικτικού πλαισίου όσον αφορά την διεκπεραίωση του διδακτικού έργου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν επίσης μέτρια ικανοποίηση στον παράγοντα «επαγγελματική ανάπτυξη» (μ.τ=6,52). Ο παράγοντας αυτός αφορά τις ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο όπου εργάζονται καθώς και την ικανοποίηση των επαγγελματικών τους αναγκών όπως μέσω της διοργάνωσης εντός της σχολικής μονάδας ημερίδων ενημέρωσης και επιμόρφωσης του προσωπικού ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο επόμενος παράγοντας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ικανοποίηση είναι η «αναγνώριση/επιβράβευση» (μ.τ=6,75), ο οποίος αφορά την γενικότερη αναγνώριση της προσφοράς τους στο σχολικό πλαίσιο και την επιβράβευση των προσπαθειών τους αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο με την έννοια της ηθικής επιβράβευσης. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι, συγκριτικά με τις υπόλοιπες τιμές ως προς την «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» (μ.τ=6,91), η οποία συμπεριλαμβάνει την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση

ωση και την λειτουργία του σχολείου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης ως προς τον παράγοντα «κλίμα/σχέσεις» (μ.τ=7,45), ο οποίος αφορά την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) παρουσιάζονται ανά δήλωση η συχνότητα των απαντήσεων καθώς και το ποσοστό επί τοις εκατό στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες (0-4:χαμηλή ικανοποίηση, 5: ουδέτερη στάση, 6-10:υψηλή ικανοποίηση) προκειμένου να διαπιστωθεί που κυμαίνονται περίπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου, οι οποίες διαμόρφωσαν τις παραπάνω μέσες τιμές των αντίστοιχων ομαδοποιημένων μεταβλητών.

Πίνακας 5. Βαθμός ικανοποίησης ανά δήλωση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Δήλωση ερωτηματολογίου	0-4		5		6-10	
	N	%	N	%	N	%
1	27	18,0	23	15,3	100	66,7
2	32	21,3	16	10,7	102	68,0
3	19	12,7	10	6,7	121	80,6
4	27	18,0	13	8,7	110	73,3
5	23	15,3	18	12,0	109	72,7
6	33	22,0	16	10,7	101	67,3
7	18	12,0	14	9,3	118	78,7
8	12	8,0	6	4,0	132	88,0
9	20	13,3	10	6,7	120	80,0
10	21	14,0	10	6,7	119	79,3
11	24	16,0	10	6,7	116	77,3
12	14	9,3	6	4,0	130	86,7
13	29	19,3	14	9,3	107	71,4
14	26	17,3	13	8,7	111	74,0

Όπως παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε κάθε δήλωση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά

τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης τοποθετούνται πάνω από το 5, το οποίο συμβολίζει την ουδέτερη στάση. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν δώσει βαθμολογία από 6 έως 10 στις δηλώσεις από τις οποίες προέκυψαν οι παράγοντες-μεταβλητές επαγγελματικής ικανοποίησης. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών τοποθετείται στις χαμηλόβαθμες τιμές δείχνοντας πως γενικότερα είναι ικανοποιημένοι από τους παραπάνω παράγοντες που επικρατούν στο σχολικό τους περιβάλλον.

5.1.3 Απόψεις για τη συμβολή του σχολικού διευθυντή

Στο τρίτος μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται εφαρμόζει τις πρακτικές ηγεσίας που παρουσιάζουν οι επιμέρους δηλώσεις. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τους εξής άξονες ηγεσίας: «Οραμα/στόχοι», «Αναγνώριση/Επιβράβευση», «Υποστήριξη», «Κλίμα/Συναδελφικές σχέσεις», «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «Αυτονομία/Πρωτοβουλίες» και «Επαγγελματική ανάπτυξη». Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6) παρουσιάζεται η κατανομή και τα ποσοστά των συμμετεχόντων σε κάθε μια από τις χαμηλές, μέτρια και υψηλές ομάδες τιμών της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε.

Σε όλες τις δηλώσεις η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τοποθετούν τις απαντήσεις τους ως προς την ικανοποίηση τους από την εφαρμογή ή όχι των ηγετικών πρακτικών στην τελευταία ομάδα τιμών με βαθμολογία από 6 έως 10. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση 35, η οποία είναι διατυπωμένη αντίστροφα με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων στις τιμές 0 έως 4. Ειδικότερα, ως προς τον άξονα ηγεσίας «Οραμα/στόχοι», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε υψηλό ποσοστό (92,7%) πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και διαδικασίες για την εκπλήρωση του οράματος του σχολείου. Σε μικρότερο ποσοστό (74%), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θέτει εφικτούς στόχους για την εκπλήρωση του οράματος, οι οποίοι διέπονται από αξίες ενώ μικρότερο ποσοστό καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την δημιουργία οράματος από κοινού με το προσωπικό του σχολείου (71,4%) και την μετάδοση του σε όλους τους εκπαιδευτικούς (66,7%).

Στον άξονα «Αναγνώριση/Επιβράβευση», οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (78%), πως ο διευθυντής αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο καθώς, επίσης, καλ-

λιεργεί την αίσθηση ότι η προσφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι σημαντική (76,0%). Ακολούθως, μικρότερο ποσοστό (73,6%) ως προς τις υψηλότερες τιμές εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στην λεκτική επιβράβευση τους από τον διευθυντή παρουσία και άλλων εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των θετικών αποτελεσμάτων τους στην εργασία.

Επιπλέον, ως προς την πρακτική της «Υποστήριξης», περισσότερο υψηλές τιμές συγκεντρώνει η παροχή των κατάλληλων υλικών και μέσων για την υποστήριξη της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (81,3%). Ακόμη, σε υψηλό ποσοστό (80%), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους υποστηρίζει και υπολογίζει εκεί όπου χρειάζεται όπως έμπρακτα στην αντιμετώπιση προβλημάτων με μαθητές και γονείς. Σε μικρότερο ποσοστό (78%), ο διευθυντής καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, στην υποστήριξη και καθοδήγηση του έργου τους (76,7%) και στην ενδυνάμωση για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων πέραν του διδακτικού τους ρόλου εντός της σχολικής μονάδας (72%).

Ο άξονας «Κλίμα/Συναδελφικές σχέσεις» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τις υπόλοιπες δηλώσεις και επομένως προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδώσει υψηλές τιμές στις επιμέρους δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Ειδικότερα, σε πολύ μεγάλο ποσοστό (94,6%), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο διευθυντής διευκολύνει τον διάλογο και την συνεχή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων (89,4%), είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (88,7%), επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο (86,7%), ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (85,4%). Σε μικρότερο ποσοστό αλλά εξίσου υψηλό (82,7%), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο διευθυντής τους δίνει συμβουλές σε φιλικό και συνεργατικό τόνο και πως ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και την προσωπική κατάσταση των εκπαιδευτικών (82%), αποτυπώνοντας με αυτό τον τρόπο πως ο διευθυντής εμφανίζει στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ως προς τη «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων», οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο διευθυντής ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις τους (78,6%), ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διευκολύνει την ομοφωνία μεταξύ τους (74,7%). Σε μικρότερο ποσοστό (72,7%), φαίνεται να εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες κατά τη λήψη αποφάσεων. Ο άξονας «Αυτονομία/Πρωτοβουλίες», συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά στις επιμέ-

ρους δηλώσεις του, ο οποίος αφορά κυρίως την διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο διευθυντής τους παρέχει αρκετή αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας (87,3%). Αυτό δείχνει πως ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και πως οι ίδιοι έχουν την ελευθερία να προγραμματίσουν και διαμορφώσουν την διδασκαλία τους. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών παρεκκλίνοντας εν μέρει από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα (81,3%). Σε μικρότερο ποσοστό (77,3%), οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως τους παρέχεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Τέλος, ο άξονας «Επαγγελματική ανάπτυξη», παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά ως προς την συγκέντρωση υψηλών τιμών καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο διευθυντής τους γνωρίζει και αξιοποιεί τις ικανότητές τους (72,7%), λαμβάνει υπόψιν τα επαγγελματικά τους κίνητρα και τις ανάγκες (70,7%), ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους (68,7%), λαμβάνει υπόψιν την ικανοποίηση των στόχων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο (68,6%) και τους εμπλέκει στην ανάληψη ηγετικών-διοικητικών καθηκόντων διευρύνοντας τον επαγγελματικό τους ρόλο (66%).

Πίνακας 6. Βαθμός ικανοποίησης ανά δήλωση ηγετικών πρακτικών.

Δήλωση Ερωτηματολογίου	0-4		5		6-10	
	N	%	N	%	N	%
Όραμα/στόχοι						
15. Δημιουργεί από κοινού με το προσωπικό του σχολείου ένα όραμα για την βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.	29	19,3	14	9,3	107	71,4
16. Μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς.	30	20,0	20	13,3	100	66,7
17. Θέτει εφικτούς στόχους για την εκπλήρωση του οράματος, οι οποίοι	24	16,0	15	10,0	111	74,0

χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, δικαιοσύνη και υποστήριξη.						
18. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες για την εκπλήρωση του οράματος.	27	18,0	14	9,3	139	92,7
Αναγνώριση/Επιβράβευση						
19. Καλλιεργεί την αίσθηση ότι η προσφορά σας στο σχολείο είναι σημαντική.	22	14,7	14	9,3	114	76,0
20. Αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλετε για να ανταποκριθείτε στον επαγγελματικό σας ρόλο.	18	12,0	15	10,0	117	78,0
21. Σας επαινεί για τις προσπάθειες που καταβάλλετε παρουσία και άλλων εκπαιδευτικών.	23	15,3	17	11,3	110	73,4
22. Σας κάνει να νιώθετε αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση όταν βλέπετε τα αποτελέσματα του επαγγελματικού σας έργου.	26	17,3	14	9,3	110	73,4
Υποστήριξη						
23. Σας υπολογίζει και σας υποστηρίζει εκεί όπου χρειάζεται.	19	12,7	11	7,3	120	80,0
24. Σας υποστηρίζει έμπρακτα στην αντιμετώπιση προβλημάτων με μα-	21	14,0	8	5,3	121	80,7

θητές και γονείς.						
25. Παρέχει τα κατάλληλα υλικά και μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας σας.	19	12,7	9	6,0	122	81,3
26. Σας καθοδηγεί και σας ενθαρρύνει ώστε να αξιοποιείτε στο μέγιστο τις δυνατότητές σας.	24	16,0	9	6,0	117	78,0
27. Σας στηρίζει και σας καθοδηγεί στο έργο σας.	24	16,0	11	7,3	115	76,7
28. Σας ενδυναμώνει αναφορικά με την ανάληψη διοικητικών ευθυνών.	33	22,0	9	6,0	108	72,0
Σχολικό κλίμα/συναδελφικές σχέσεις						
29. Διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	11	7,3	5	3,3	134	89,4
30. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	14	9,3	6	4,0	130	86,7
31. Είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	11	7,3	6	4,0	133	88,7
32. Ενθαρρύνει και ενισχύει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	11	7,3	11	7,3	128	85,4
33. Δίνει συμβουλές σε φιλικό και συνεργατικό ύ-	13	8,7	3	2,0	124	82,7

φος.						
34. Διευκολύνει τον διάλογο και τη συνεχή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4	2,7	4	2,7	142	94,6
35. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα και την προσωπική κατάσταση των εκπαιδευτικών.	123	82,0	7	4,7	20	13,3
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων						
36. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	26	17,3	15	10,0	109	72,7
37. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	26	17,3	12	8,0	112	74,7
38. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	25	16,7	7	4,7	118	78,6
39. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	20	13,3	18	12,0	112	74,7
40. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.	21	14,0	12	8,0	117	78,0
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες						
41. Σας παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτο-	22	14,7	12	8,0	116	77,3

βουλιών.						
42. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.	13	8,7	6	4,0	131	87,3
43. Σας δίνει την ευκαιρία να ασχοληθείτε με θέματα εκτός ύλης που προτείνουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.	21	14,0	7	4,7	122	81,3
Επαγγελματική Ανάπτυξη						
44. Ενδιαφέρεται για την προσωπική σας ανάπτυξη μέσα από την εργασία σας.	30	20,0	17	11,3	103	68,7
45. Λαμβάνει υπόψιν τα επαγγελματικά σας κίνητρα και τις ανάγκες.	30	20,0	14	9,3	106	70,7
46. Γνωρίζει και αξιοποιεί τις ικανότητες σας κατάλληλα.	29	19,3	12	8,0	109	72,7
47. Στον καθορισμό των στόχων του σχολείου λαμβάνει υπόψιν την ικανοποίηση των επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευτικών.	31	20,6	16	10,7	103	68,7
48. Σας παρέχει τη δυνατότητα άσκησης ηγετικών καθηκόντων.	34	22,7	17	11,3	99	66,0

Προκειμένου να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή

της σχολικής μονάδας;», οι παραπάνω δηλώσεις (Πίνακας 6), ομαδοποιήθηκαν στους επιμέρους επτά άξονες ηγεσίας (όραμα, αναγνώριση, υποστήριξη, κλίμα, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη). Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθέναν από αυτούς.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (μ.τ= 8,01) από τις πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για την διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, διαχείρισης συγκρούσεων και δημιουργίας υγιών συναδελφικών και συνεργατικών σχέσεων. Επιπλέον, υψηλή ικανοποίηση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την δυνατότητα που τους παρέχει ο διευθυντής για αυτονομία κυρίως ως προς την διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου (μ.τ=7,4). Ο συγκεκριμένος άξονας δεν έχει να κάνει με την αυτονομία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει γενικά συγκεντρωτικό χαρακτήρα αλλά σε σχέση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται και συγκεκριμένα με τις ευκαιρίες και το περιθώριο που παρέχει στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτονομίας με βάση το περιεχόμενο των συγκεκριμένων δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι σε υψηλό βαθμό ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων (μ.τ=7,03). Το γεγονός αυτό δείχνει πως ο διευθυντής υιοθετεί ένα συμμετοχικό μοντέλο κατά την λήψη σημαντικών αποφάσεων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και μια σειρά από επιμέρους ηγετικές δεξιότητες κατά την διεκπεραίωση της λήψης μιας απόφασης με συμμετοχικό τρόπο όπως η ενεργός ακρόαση των εισηγήσεων όλων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν ικανοποιημένοι ως προς την αναγνώριση της προσφοράς και των προσπαθειών που καταβάλλουν να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο (μ.τ=7,01). Με άλλα λόγια, ο διευθυντής αναγνωρίζει την «δουλειά» των εκπαιδευτικών, τους παρέχει λεκτική επιβράβευση με αποτέλεσμα να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους καθώς και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Μικρότερο βαθμό ικανοποίησης εμφανίζουν ως προς την υποστήριξη που δέχονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (μ.τ=6,99). Η υποστήριξη έχει αφενός πρακτικό χαρακτήρα μέσω της παροχής κατάλληλων υλικών και μέσων για την διεκπεραίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της αντιμετώπισης προβλημάτων με μαθητές και γονείς και αφετέρου ηθικό χαρακτήρα με την έννοια της στήριξης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης. Μέτριο βαθμό ικανοποίησης εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί

ως προς την από κοινού διαμόρφωση οράματος για την βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (μ.τ=6,65). Φαίνεται, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να μην εφαρμόζει τον συγκεκριμένο άξονα ηγεσίας όσον αφορά την ύπαρξη οράματος για την αποστολή του σχολείου όπου ηγείται, την μετάδοση του οράματος στους εκπαιδευτικούς και την διαμόρφωση σαφών πολιτικών και διαδικασιών για την εκπλήρωση του. Τέλος, τον μικρότερο βαθμό ικανοποίησης σημειώνει ο άξονας της επαγγελματικής ανάπτυξης (μ.τ=6,45). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόζει σε μέτριο βαθμό πρακτικές οι οποίες αφορούν την γνώση και αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την ανάληψη ευθυνών πέραν του διδακτικού τους ρόλου, την γνώση και συμπερίληψη στους στόχους του σχολείου των επαγγελματικών κινήτρων και αναγκών τους.

Πίνακας 7. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των πρακτικών ηγεσίας.

Πρακτικές ηγεσίας	Μ.Τ	Τ.Α
Όραμα	6,65	2,417
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	7,01	2,341
Υποστήριξη	6,99	2,313
Κλίμα/ Σχέσεις	8,01	1,671
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	7,03	2,382
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	7,40	2,042
Επαγγελματική ανάπτυξη	6,45	2,494

5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

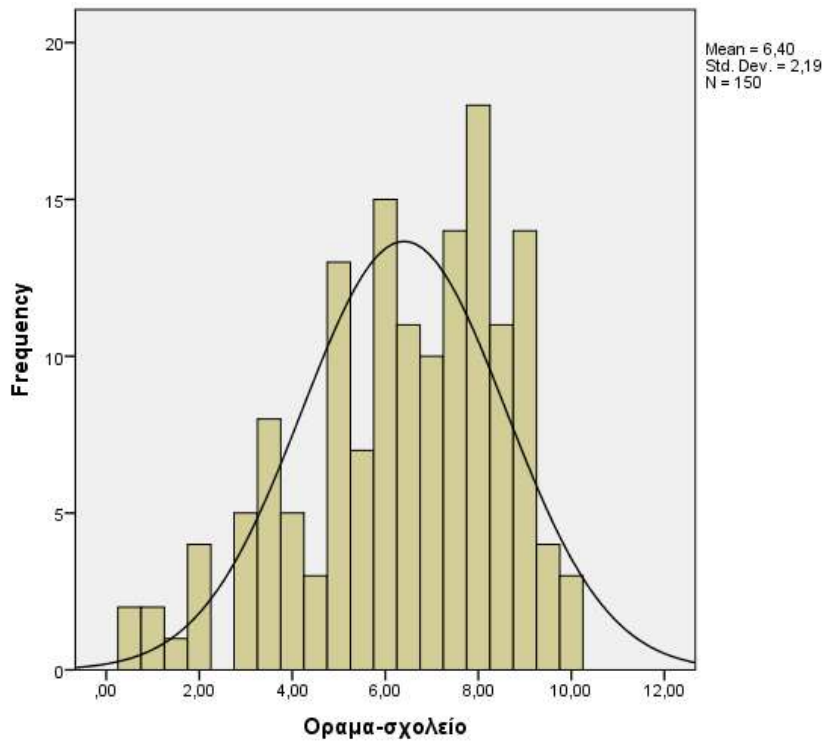
5.2.1 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στη συγκεκριμένη ενότητα συσχετίζονται οι ποσοτικές μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες έχουν παρουσιαστεί παραπάνω ομαδοποιημένες και αφορούν αφενός

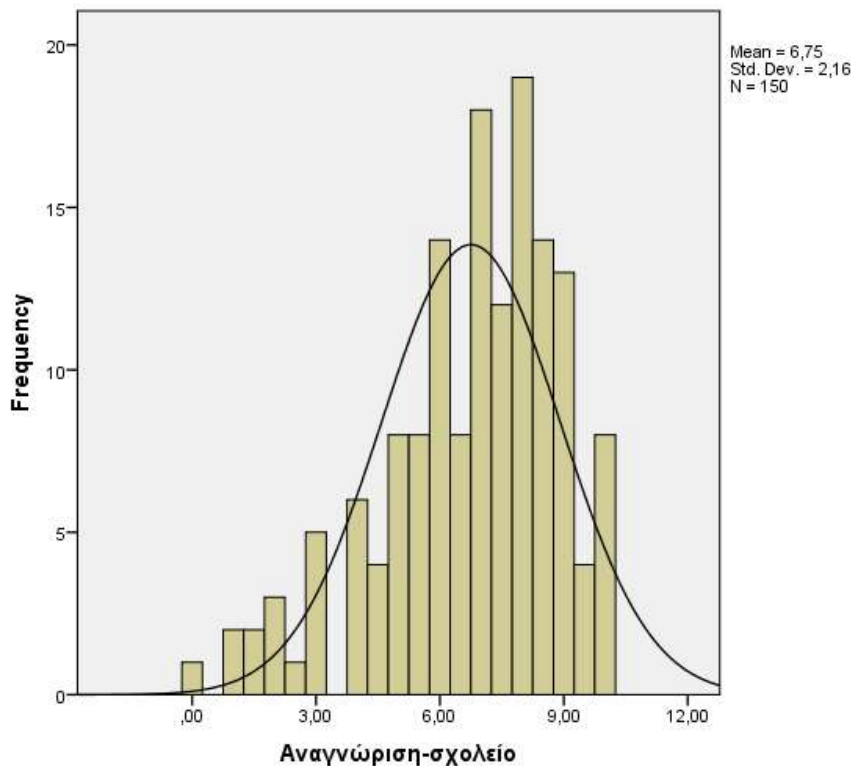
το σχολικό πλαίσιο γενικότερα και αφετέρου τον διευθυντή της σχολικής μονάδας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

5.2.1.1 Συσχέτιση ικανοποίησης εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά

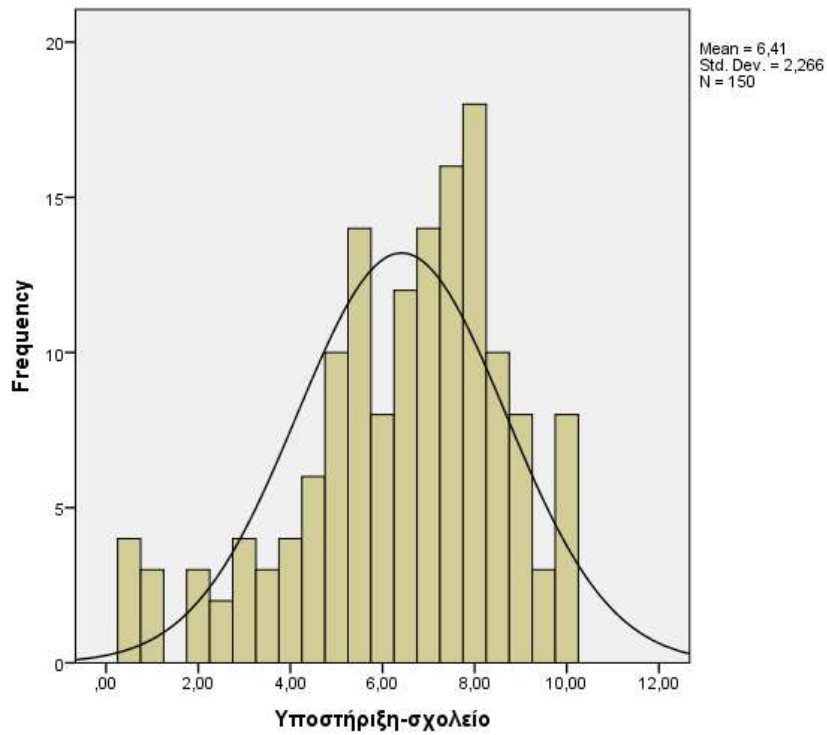
Προκειμένου να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας «*Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, χρόνια προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης;*», εφαρμόστηκαν στατιστικά κριτήρια για την ανίχνευση διαφορών στους μέσους όρους των επιμέρους ομάδων του δείγματος. Αρχικά, ελέγχθηκε αν οι ομαδοποιημένες μεταβλητές (όραμα, αναγνώριση, υποστήριξη, κλίμα, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, επαγγελματική ανάπτυξη) ακολουθούν κανονική κατανομή. Ο έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου καλής προσαρμογής Kolmogorov-Smirnov. Από τον έλεγχο προέκυψε πως η μεταβλητή «Όραμα/στόχοι» ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,45, p>0,01$] (γράφημα 1). Η μεταβλητή «Αναγνώριση» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,63, p<0,01$] (γράφημα 2). Η μεταβλητή «Υποστήριξη» ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή [$D(150)=1,41, p>0,01$] (γράφημα 3). Η μεταβλητή «Σχολικό κλίμα» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,76, p<0,01$] (γράφημα 4). Η μεταβλητή «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων», επίσης, δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,91, p<0,01$] (γράφημα 5). Τέλος, η μεταβλητή «επαγγελματική ανάπτυξη» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,62, p<0,01$] (γράφημα 6). Στις περιπτώσεις στις οποίες το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p<0,01$ απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, η οποία υποστηρίζει πως οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται από τα παρακάτω γραφήματα (Γράφημα 1-6) οι περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζουν μια λοξότητα προς τα δεξιά όπου βρίσκονται οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας.



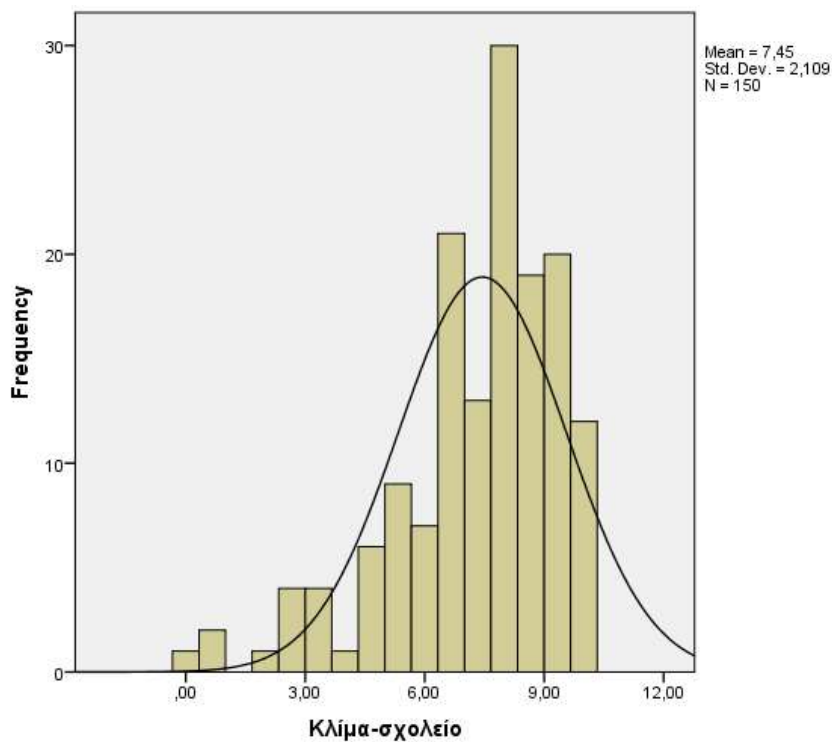
Γράφημα 1. Η κατανομή της μεταβλητής «Οραμα»



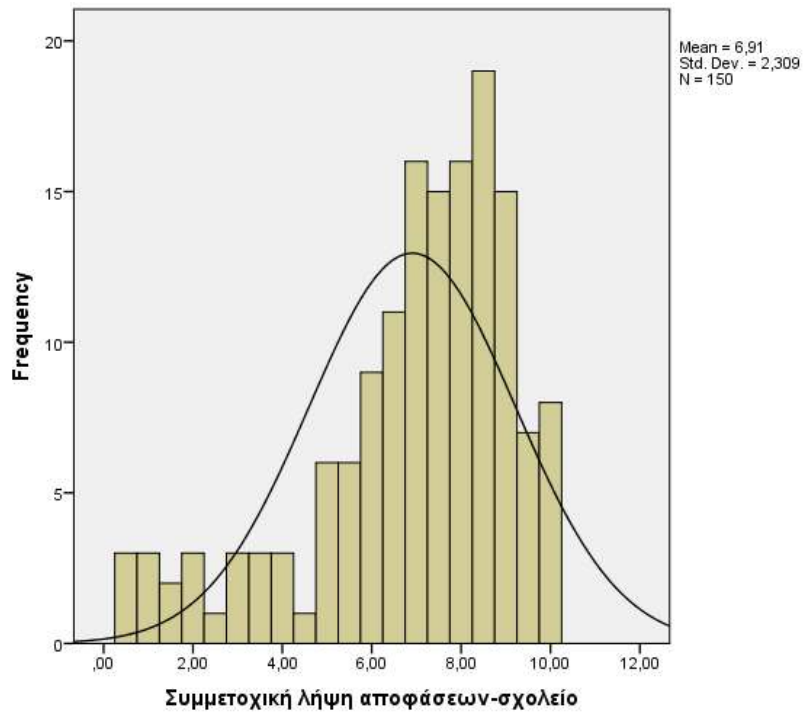
Γράφημα 2. Η κατανομή της μεταβλητής «Αναγνώριση»



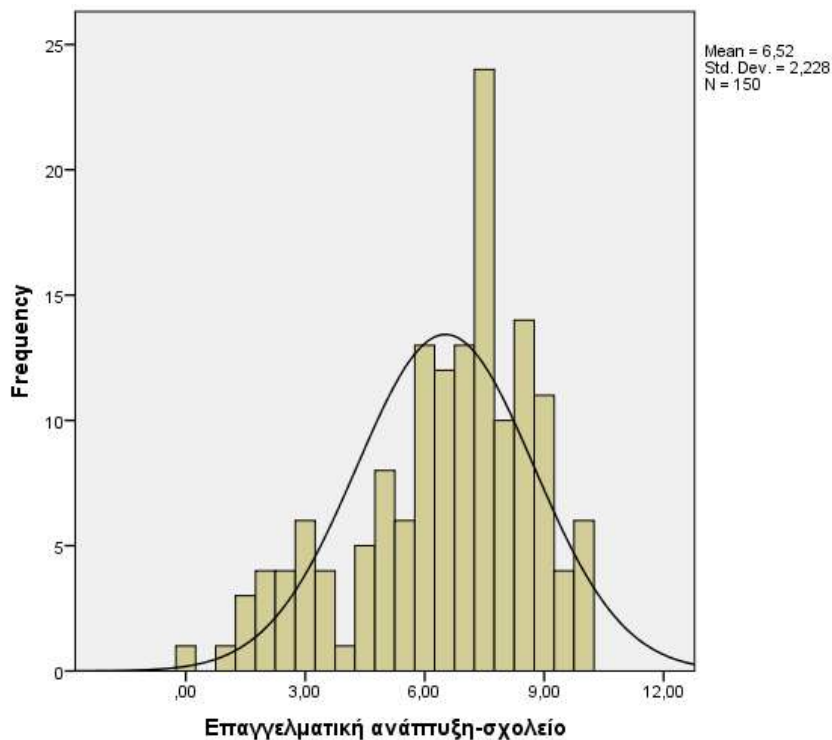
Γράφημα 3. Η κατανομή της μεταβλητής «Υποστήριξη»



Γράφημα 4. Η κατανομή της μεταβλητής «Σχολικό κλίμα»



Γράφημα 5. Η κατανομή της μεταβλητής «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων»

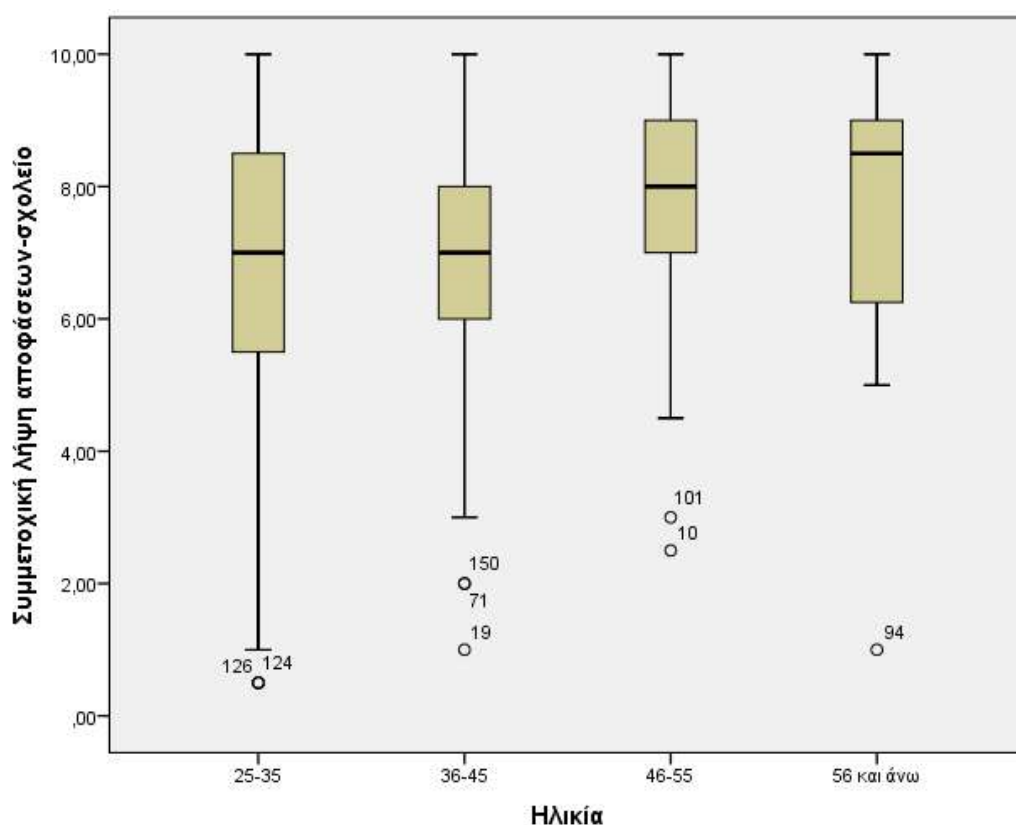


Γράφημα 6. Η κατανομή της μεταβλητής «Επαγγελματική ανάπτυξη»

Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών των παραπάνω ποσοτικών μεταβλητών, οι οποίες αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες αυτούς στο σχολείο όπου εργάζονται και του φύλου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t test για δυο ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές που ακολουθούν κανονική κατανομή και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο για την σύγκριση μέσω όρων δυο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney για τις μη κανονικές μεταβλητές. Ελέγχθηκε η διακύμανση των διασπορών, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t test και βρέθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αντρών και γυναικών ως προς την ικανοποίησή τους από το όραμα που υπάρχει στο σχολείο όπου εργάζονται [$t(148)=-1,049$, $p=0,3$]. Επιπλέον, οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται ως προς την ικανοποίησή τους από την υποστήριξη που δέχονται στο χώρο εργασίας τους [$t(148)=-0,560$, $p=0,576$]. Ομοίως, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ικανοποίησή τους αναφορικά με την αναγνώριση των προσπαθειών και της δουλειάς που καταβάλλουν στο σχολείο [$U(41,109)=1962,00$, $p=0,25$]. Ως προς τον παράγοντα ικανοποίησης που αφορά το σχολικό κλίμα, επίσης, δεν σημειώθηκε διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών [$U(41,109)=2039,50$, $p=0,41$]. Ως προς την ικανοποίηση από την συμμετοχική λήψη αποφάσεων [$U(41,109)=2087,00$, $p=0,53$] και ως προς την ικανοποίησή τους από την μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη που δίνεται στο σχολείο τους [$U(41,109)=2005,00$, $p=0,33$] δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επομένως, οι άντρες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται από τις γυναίκες ως προς τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες ικανοποίησης από το σχολείο εργασίας τους.

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων ικανοποίησης και της ηλικίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο One Way ANOVA για τις κανονικές μεταβλητές ενώ για τις μεταβλητές που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι για την εφαρμογή του κριτηρίου και διαπιστώθηκε πως υπάρχει ομοιογένεια διασπορών καθώς η τιμή του κριτηρίου Levene βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05. Από τον έλεγχο όλων των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από την συμμετοχική λήψη αποφά-

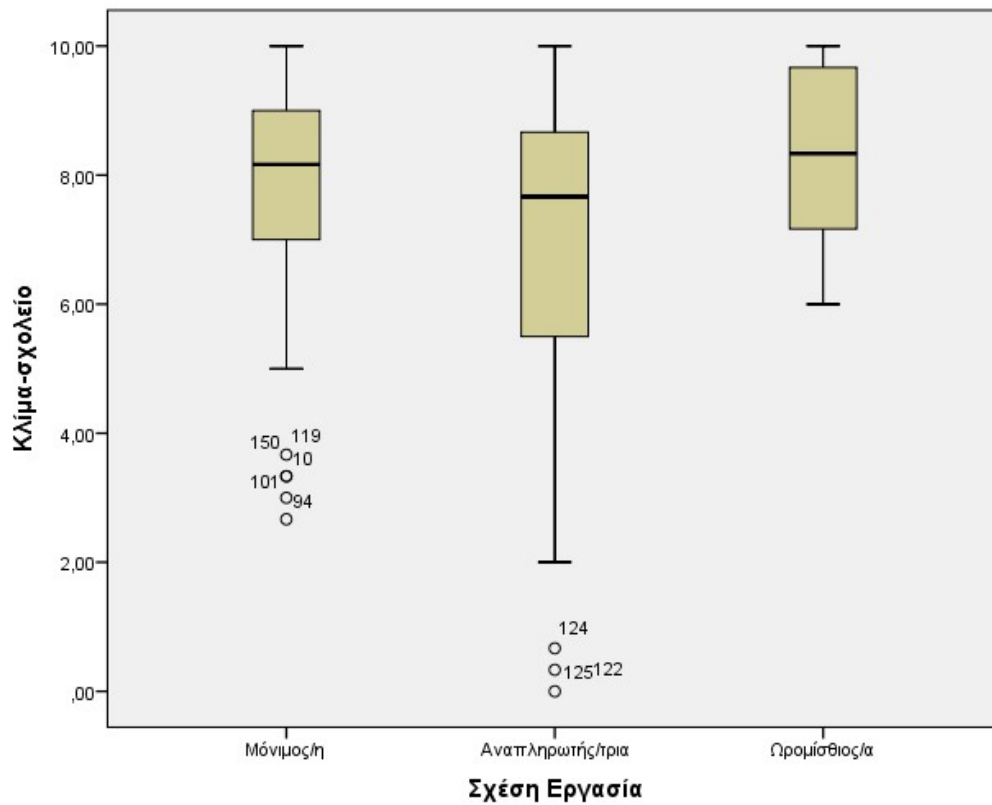
σεων $[H(3)=8,596, p=0,035<0,05]$. Εξετάζοντας συγκεκριμένα σε ποιες ηλικιακές ομάδες εντοπίζεται η παραπάνω διαφορά, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-35 (68,64) και 36-45 (69,12) παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την λήψη αποφάσεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46-55 (91,57) και 56 και άνω (91,63). Όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα (γράφημα 7), η διάμεσος των δυο πρώτων ομάδων με την μικρότερη ηλικία εκπαιδευτικών βρίσκεται χαμηλότερα συγκριτικά με τις δύο τελευταίες ηλικιακές ομάδες. Επομένως, ο παράγοντας «ηλικία» επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση από την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στο σχολείο όπου εργάζονται. Όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί σε ηλικία τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση εκφράζουν ως προς την συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων.



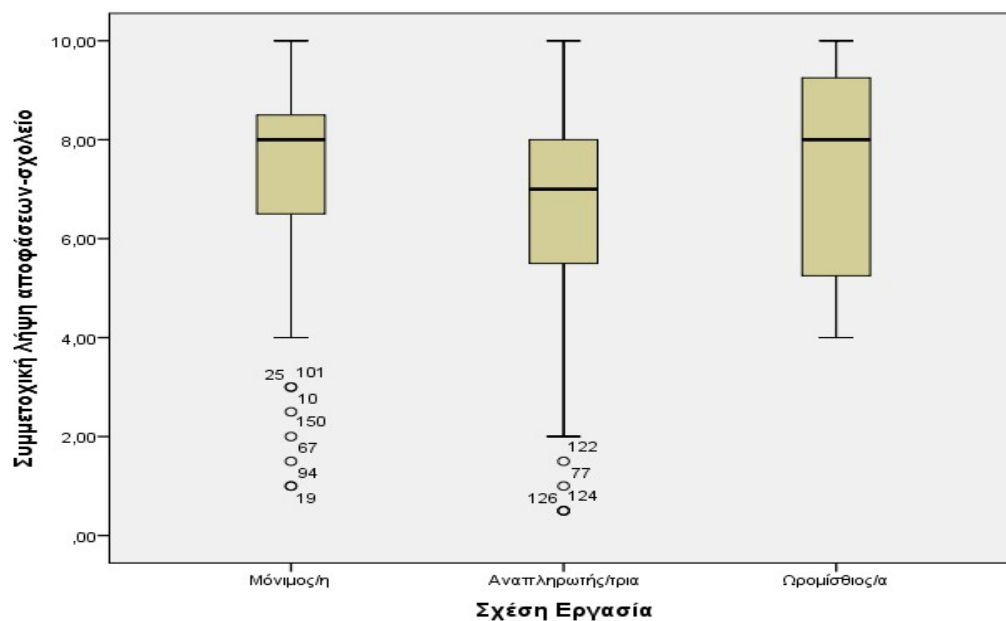
Γράφημα 7. Διαφορές ηλικιακών ομάδων ως προς τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Από τον έλεγχο των υπόλοιπων παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σχολικό πλαίσιο σε σχέση με την ηλικία τους, δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από αυτούς. Επομένως, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην ικανοποίηση τους όσον αφορά το όραμα και τους στόχους του σχολείου, την αναγνώριση και υποστήριξη τους, το σχολικό κλίμα και την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (Παράρτημα 2, Πίνακας 1).

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της θέσης εργασίας τους χρησιμοποιήθηκαν ομοίως τα κριτήρια One Way ANOVA και Kruskal Wallis για κανονική και μη κανονική κατανομή των μεταβλητών. Από την χρήση των κριτηρίων προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την σχέση εργασίας τους στο σχολείο (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) και την ικανοποίηση τους ως προς το σχολικό κλίμα [$H(2)=6,359$, $p=0,042<0,05$]. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς το κλίμα το οποίο επικρατεί στο σχολείο τους συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($64,19<79,72$). Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση τους από το σχολικό κλίμα αναφορικά με την σχέση εργασίας τους (γράφημα 8). Επομένως, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος. Άρα, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών επιδρά σε αυτόν τον παράγοντα ικανοποίησης. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά της μεταβλητής «σχέση εργασίας» προέκυψε και ως προς τον παράγοντα «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» [$H(2)=6,431$, $p=0,04<0,05$]. Ομοίως και στον παράγοντα αυτό, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης συγκριτικά με τους μόνιμους και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ($63,12<81,38$). Με άλλα λόγια, η σχέση εργασίας επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων στο σχολείο τους, όπως φαίνεται και στο γράφημα (γράφημα 9), η διάμεσος της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών βρίσκεται χαμηλότερα ενώ η διάμεσος των άλλων δύο ομάδων σχεδόν συμπίπτει και επομένως σε αυτές δεν υπάρχει διαφορά.



Γράφημα 8. Διαφορά σχέσης εργασίας και ικανοποίησης από το «κλίμα» του σχολείου

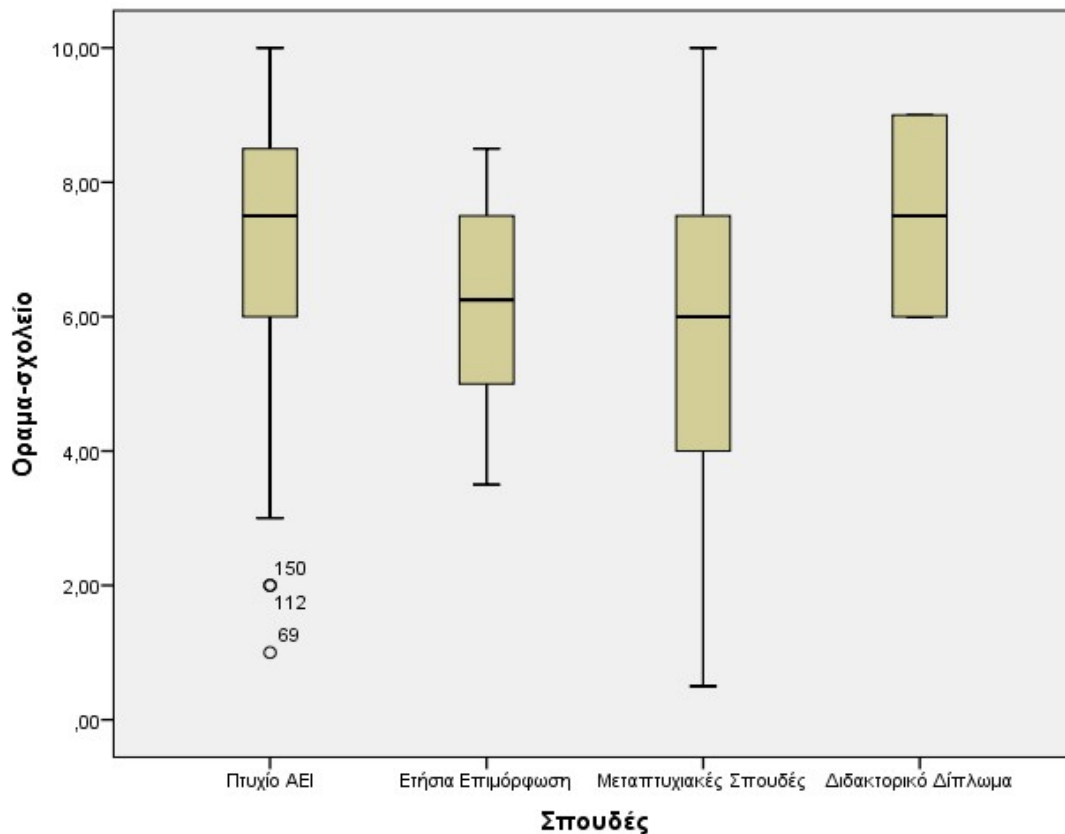


Γράφημα 9. Διαφορά σχέσης εργασίας και ικανοποίησης από τη «συμμετοχική λήψη αποφάσεων»

Ως προς τους υπόλοιπους παράγοντες ικανοποίησης με την μεταβλητή «σχέση» εργασίας» δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Παράρτημα 2, Πίνακας 2). Επομένως, η σχέση εργασίας δεν επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το όραμα, την αναγνώριση, την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη.

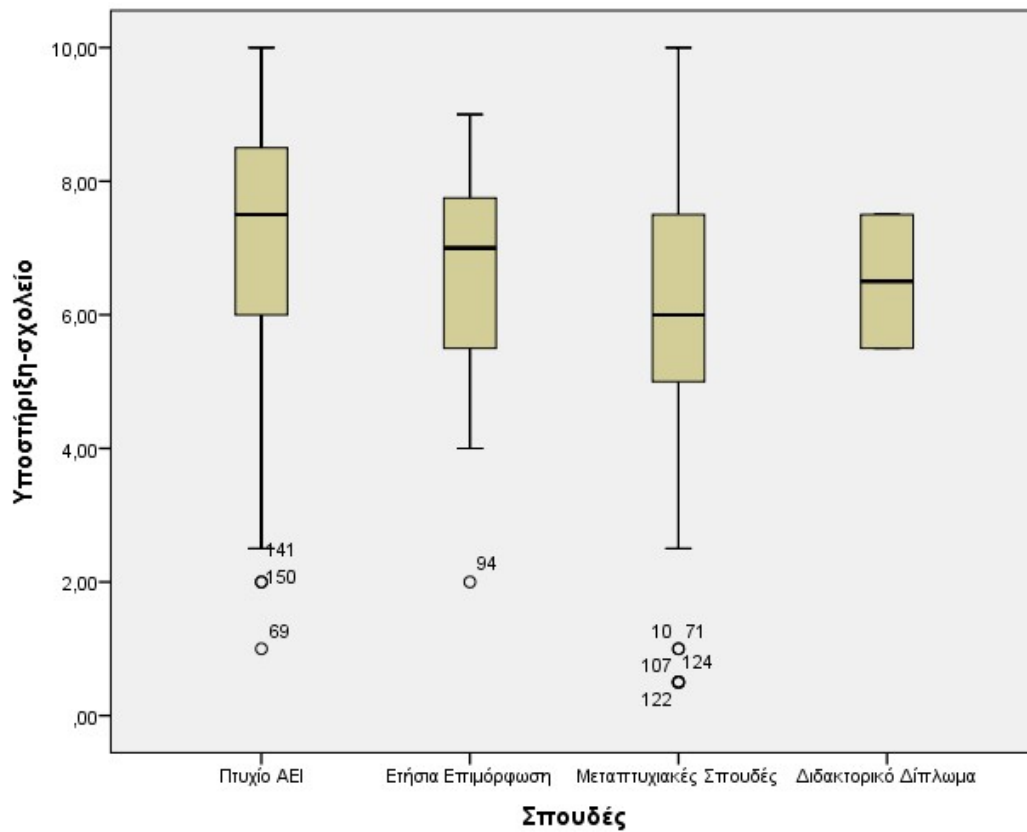
Στη συνέχεια, από την εξέταση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της μεταβλητής «προϋπηρεσία», δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία επιμέρους ομάδα εκπαιδευτικών και στην ικανοποίησή τους (Παράρτημα 2, Πίνακας 3). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί είτε με μικρή είτε με μεγάλη προϋπηρεσία εκφράζουν σχεδόν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης ως προς τους ομαδοποιημένους παράγοντες στο σχολείο όπου εργάζονται.

Τέλος, από την εξέταση ύπαρξης διαφορών μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στους ομαδοποιημένους παράγοντες και της μεταβλητής «επίπεδο σπουδών», βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από την ύπαρξη οράματος και κατευθυντήριων γραμμών στο σχολείο τους [$F(3,146)=4,318, p=0,006<0,05$]. Εξετάζοντας τις ομάδες στις οποίες σημειώνονται οι διαφορές, εντοπίστηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εμφανίζουν χαμηλότερη ικανοποίηση ως προς αυτό τον παράγοντα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παραμείνει στις σπουδές πτυχίου ($\mu.τ=5,7<7$). Όπως παρουσιάζεται και στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 10), το επίπεδο σπουδών επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το όραμα του σχολείου.



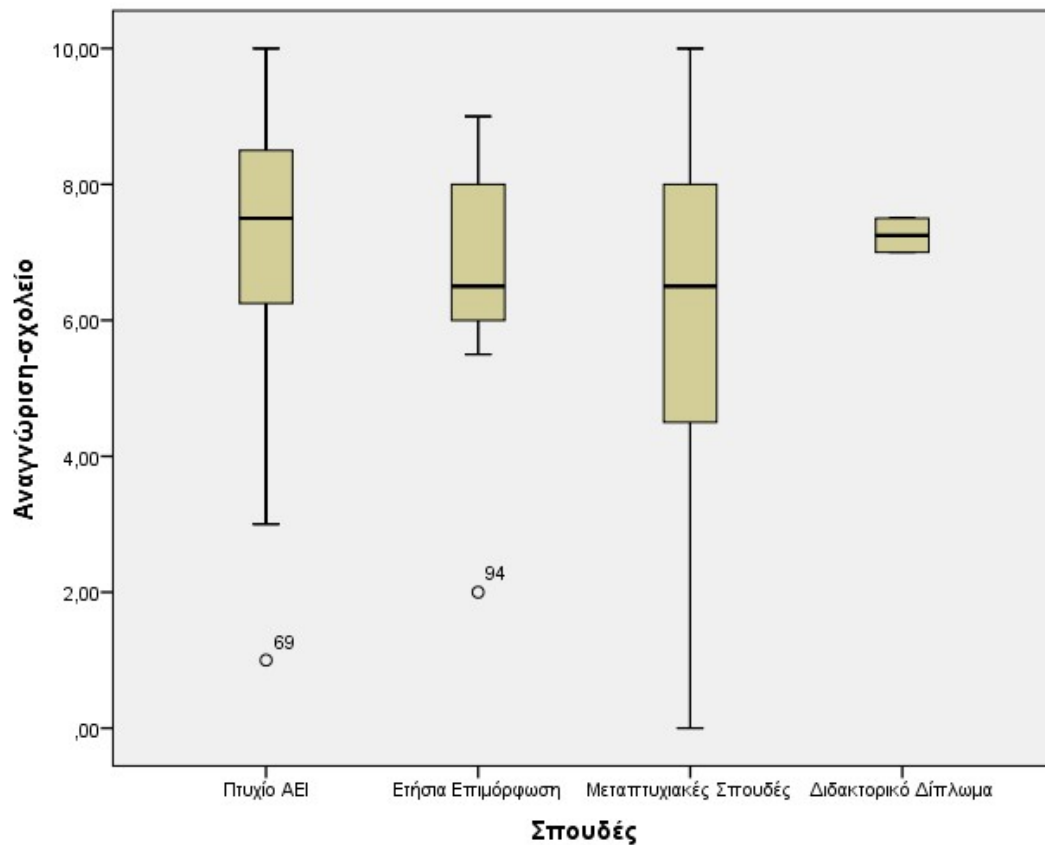
Γράφημα 10. Διαφορά επιπέδου σπουδών και ικανοποίησης από τον παράγοντα «όραμα σχολείου»

Ομοίως, διαφορά εντοπίστηκε και ως προς τον παράγοντα ικανοποίησης «υποστήριξη» σε σχέση με το επίπεδο σπουδών [$F(3,146)=3,248, p=0,024<0,05$]. Από την εφαρμογή των post hoc ελέγχων εντοπίστηκε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σημειώνουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης ως προς την υποστήριξη που δέχονται στο σχολείο όπου εργάζονται συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 11.



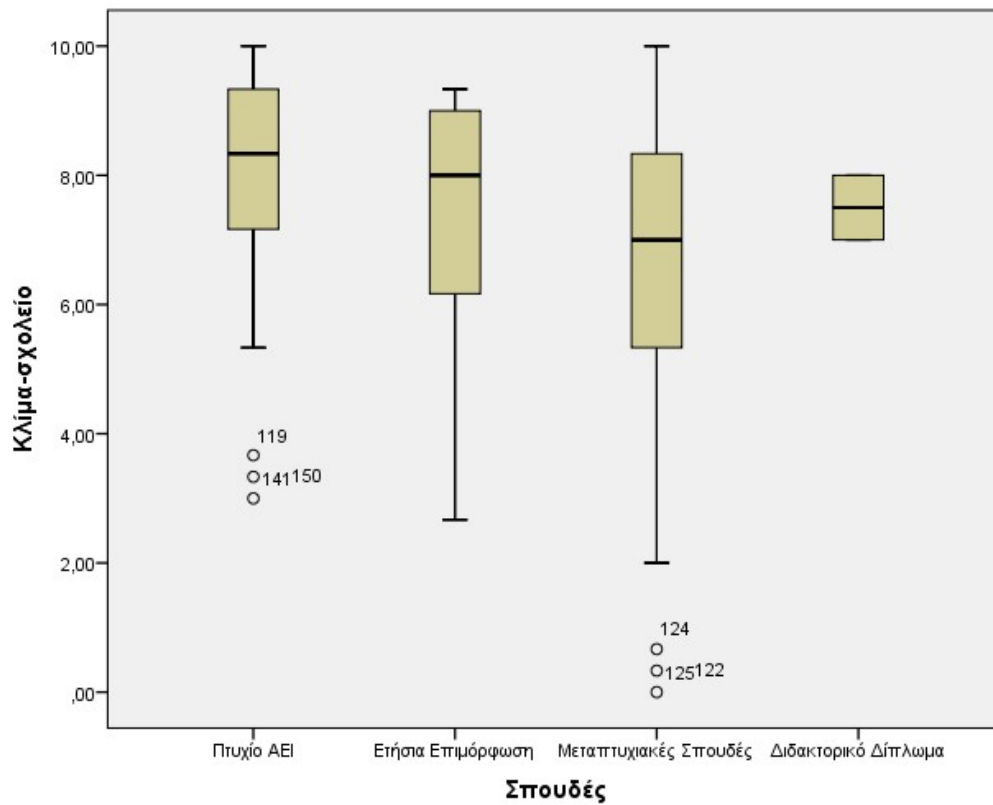
Γράφημα 11. Διαφορά επιπέδου σπουδών και ικανοποίησης από τον παράγοντα «Υποστήριξη»

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό επίπεδο σπουδών και ως προς τον παράγοντα «Αναγνώριση» της προσφοράς και των προσπαθειών τους στο χώρο εργασίας τους [$H(3)=8,743$, $p=0,033<0,05$]. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης και ως προς τον παράγοντα αυτό συγκριτικά με τους έχοντες πτυχίο ($63,68 < 85,61$) (Γράφημα 12).

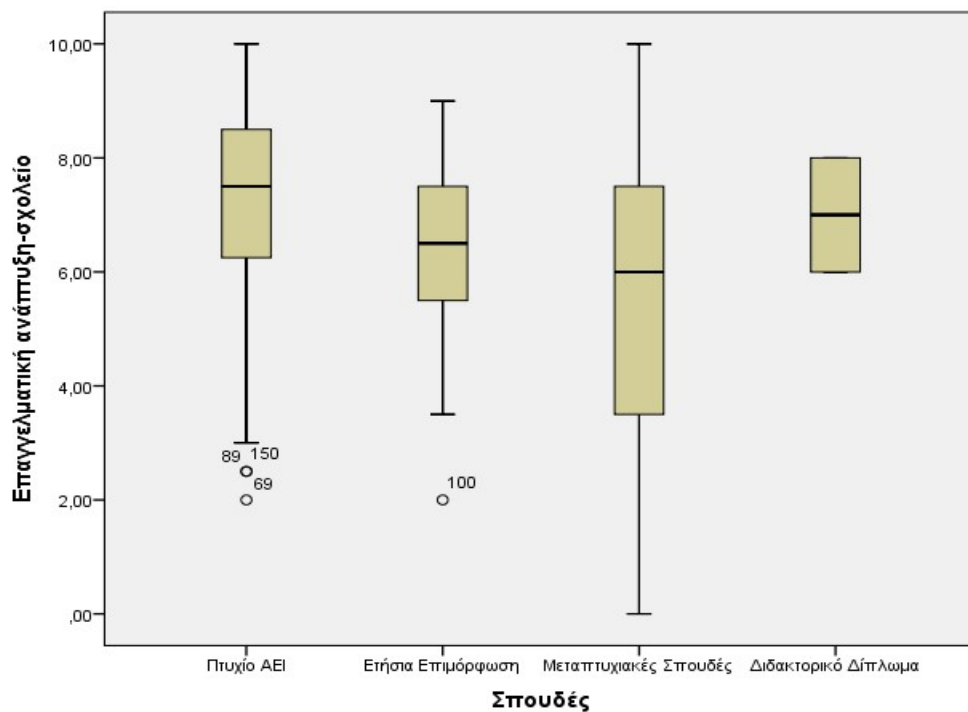


Γράφημα 12. Διαφορά επιπέδου σπουδών και ικανοποίησης από τον παράγοντα «Αναγνώριση»

Τέλος, από την χρήση του κριτηρίου Kruskal Wallis εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον παράγοντα «Κλίμα» σχολείου [$H(3)=17,259$, $p=0,001<0,05$] και τον παράγοντα «Επαγγελματική Ανάπτυξη» [$H(3)=12,045$, $p=0,007<0,05$]. Οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών με πτυχίο και των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές και σε αυτή την περίπτωση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης ως προς την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ($58,90<89,74$) και χαμηλότερο βαθμό ως προς την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα εργασίας τους ($62,37<87,57$) (Γραφήματα 13, 14).



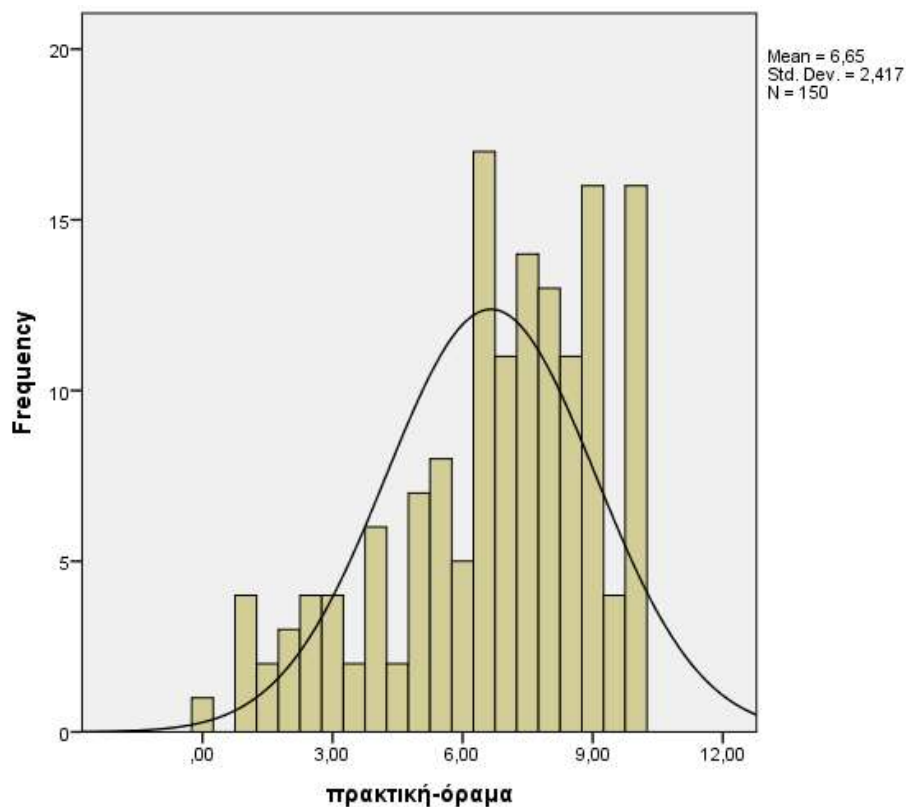
Γράφημα 13. Διαφορά επιπέδου σπουδών και ικανοποίησης από τον παράγοντα «Κλίμα» σχολείου



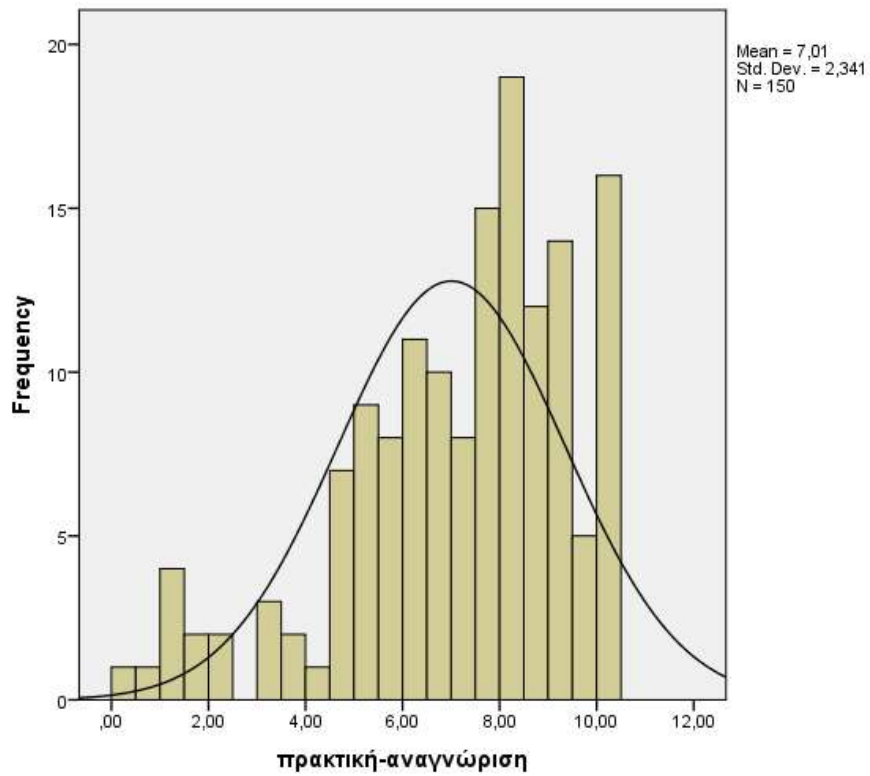
Γράφημα 14. Διαφορά επιπέδου σπουδών και ικανοποίησης από τον παράγοντα «Επαγγελματική Ανάπτυξη»

5.2.1.2 Συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά

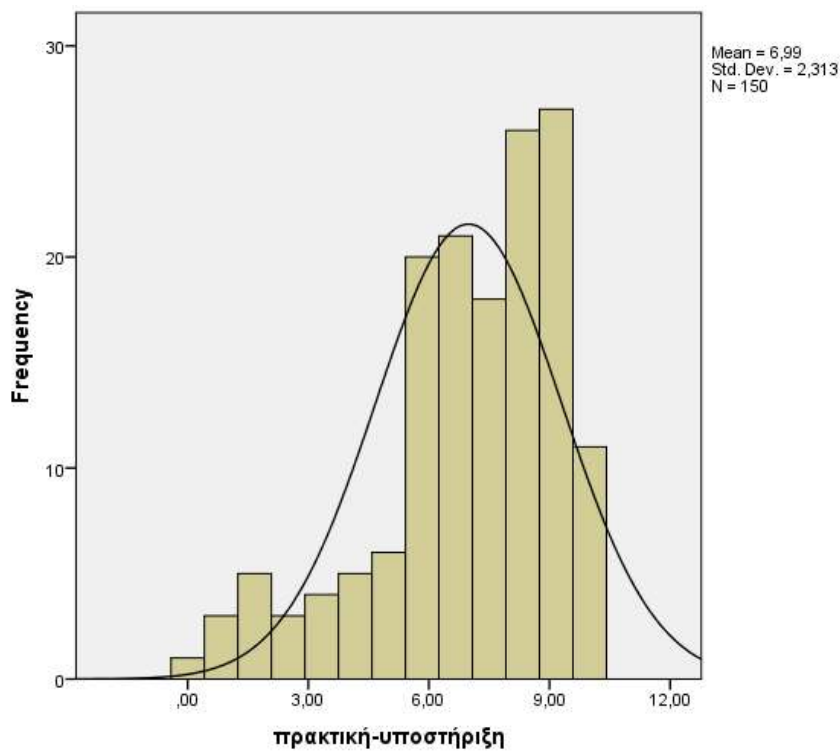
Στη συγκεκριμένη ενότητα διερευνάται το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «*Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους για την συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική τους ικανοποίηση;*». Αρχικά, με τον ίδιο τρόπο, εξετάζεται η κανονικότητα των μεταβλητών που αφορούν τις πρακτικές ηγεσίας, «όραμα/στόχοι», «αναγνώριση/επιβράβευση», «υποστήριξη», «κλίμα/σχέσεις», «συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «αυτονομία/πρωτοβουλίες» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Από την χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε πως η μεταβλητή «Υποστήριξη-πρακτική» ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,180$, $p>0,01$]. Οι υπόλοιπες από τις παραπάνω μεταβλητές που αφορούν τις πρακτικές ηγεσίας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή καθώς η στατιστική σημαντικότητα του κριτηρίου είναι μικρότερη από 0,01 οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση πως υπάρχει κανονικότητα και υιοθετείται η εναλλακτική υπόθεση που υποστηρίζει την μη κανονικότητα των μεταβλητών (Παράρτημα 2, Πίνακας 4). Όπως αναπαρίστανται και στα παρακάτω γραφήματα (Γράφημα 15-21), οι μεταβλητές εμφανίζουν μια λοξότητα προς το δεύτερο μισό της κλίμακας όπου βρίσκονται οι υψηλότερες τιμές της.



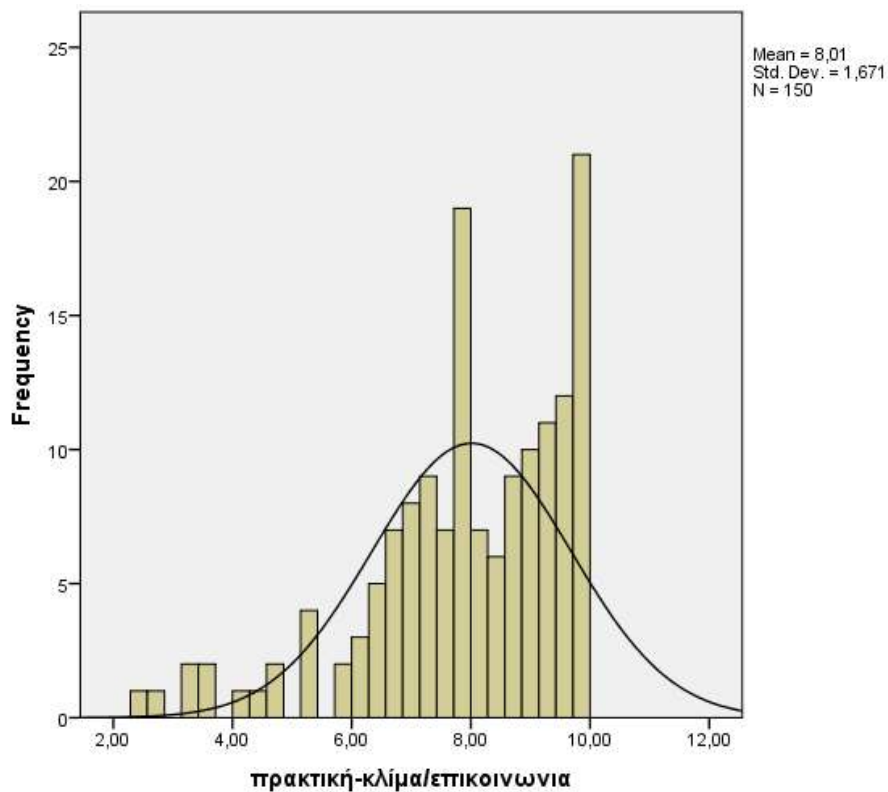
Γράφημα 15. Η κατανομή της μεταβλητής «Όραμα-πρακτική»



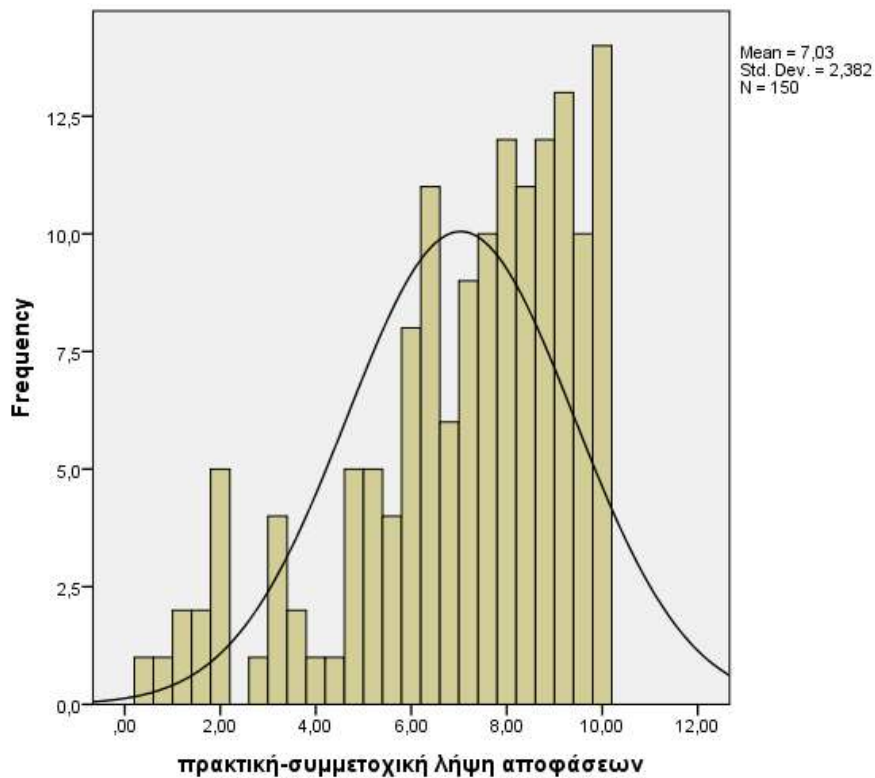
Γράφημα 16. Η κατανομή της μεταβλητής «Αναγνώριση-πρακτική»



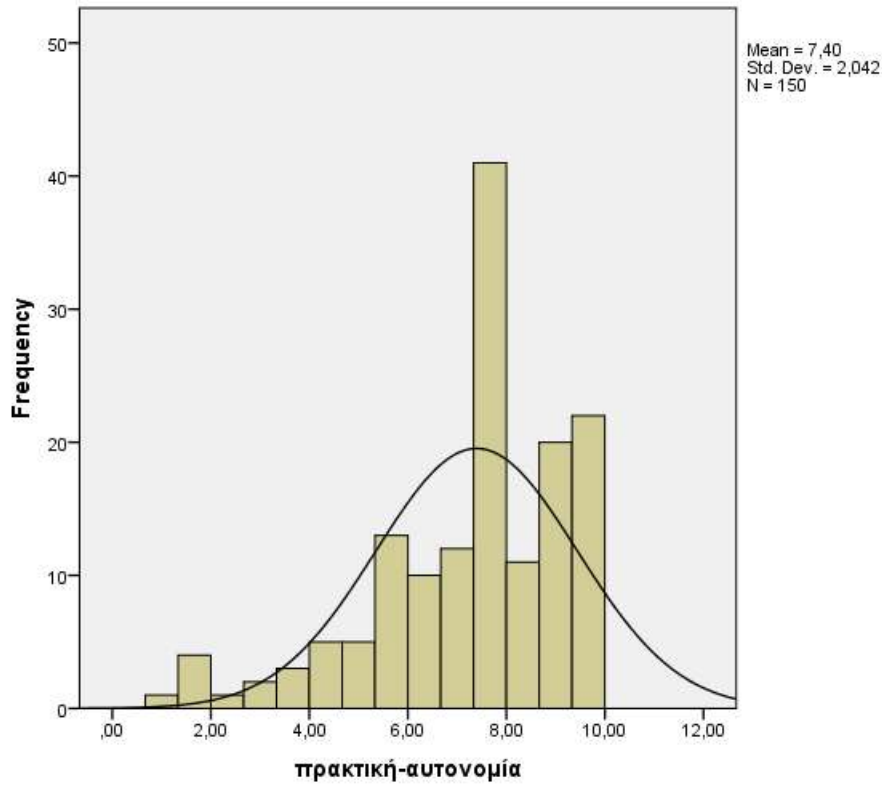
Γράφημα 17. Η κατανομή της μεταβλητής «Υποστήριξη-πρακτική»



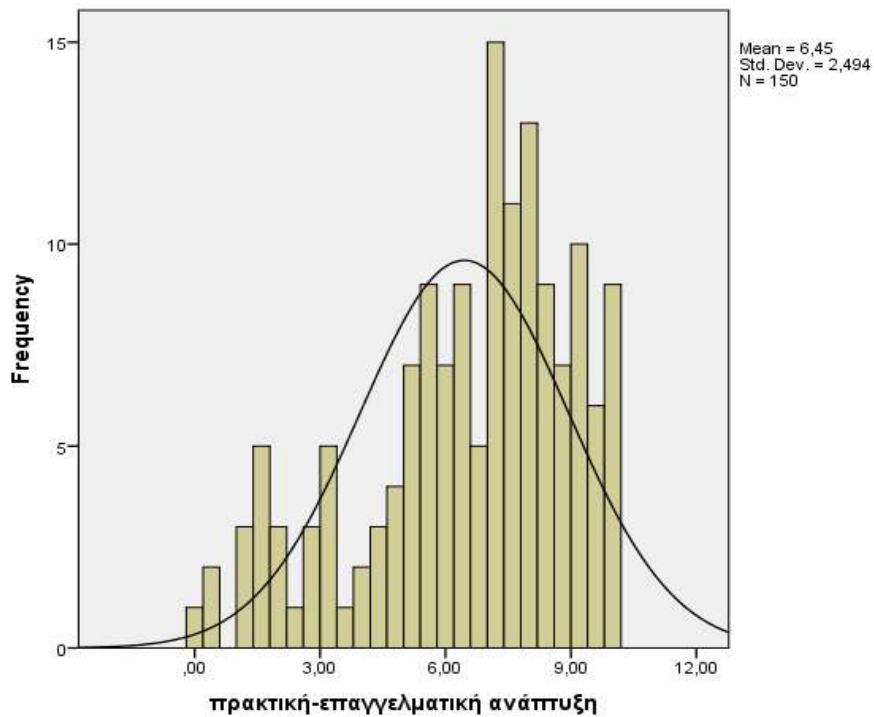
Γράφημα 18. Η κατανομή της μεταβλητής «Κλίμα-πρακτική»



Γράφημα 19. Η κατανομή της μεταβλητής «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων-πρακτική»



Γράφημα 20. Η κατανομή της μεταβλητής «Αυτονομία/Πρωτοβουλίες-πρακτική»



Γράφημα 21. Η κατανομή της μεταβλητής «Επαγγελματική ανάπτυξη-πρακτική»

Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοράς στους μέσους όρους των επιμέρους ομάδων του δείγματος έτσι όπως ορίζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και των παραπάνω ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικά και μη παραμετρικά κριτήρια ανάλογα με την κανονικότητα ή μη των μεταβλητών. Ως προς τη μεταβλητή «Φύλο» δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σε κανέναν άξονα ηγεσίας όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους για τις ηγετικές πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 8. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων t test και Mann Whitney για τις πρακτικές ηγεσίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με το «Φύλο»	Τιμή Κριτηρίου	Στατιστική Σημαντικότητα
Όραμα	1999,00**	0,320
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	2004,00**	0,330
Υποστήριξη	-0,062*	0,951
Κλίμα/ Σχέσεις	1819,50**	0,080
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	2021,50**	0,369
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	1871,50**	0,125
Επαγγελματική ανάπτυξη	2062,00**	0,467

*T test

**Mann Whitney

Όσο αφορά τον έλεγχο της μεταβλητής «Ηλικία» των εκπαιδευτικών με κάθε μια από τις ομαδοποιημένες μεταβλητές των πρακτικών ηγεσίας του διευθυντή δεν

βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 9) καθώς το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των κριτηρίων βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο του 0,05. Οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχουν διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Πίνακας 9. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis των πρακτικών ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία

Πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Όραμα	3,245**	0,355
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	2,528**	0,470
Υποστήριξη	0,824*	0,482
Κλίμα/ Σχέσεις	4,086**	0,252
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	4,540**	0,209
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	2,981**	0,395
Επαγγελματική ανάπτυξη	3,083**	0,379

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

Ως προς το χαρακτηριστικό της «Σχέσης Εργασίας», από τον έλεγχο των κριτηρίων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή τους (Πίνακας 10). Επομένως, οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται ως προς τον ρόλο που αποδίδουν στο διευθυντή τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι ωρομίσθιοι εκ-

παιδευτικοί αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος του δείγματος και για τον λόγο αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται καθώς δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα για την συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών εξαιτίας της μικρής εκπροσώπησής τους.

Πίνακας 10. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis των πρακτικών ηγεσίας ως προς τη σχέση εργασίας

Πρακτικές ηγεσίες ως προς τη σχέση εργασίας	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικό- τητα p
Όραμα	5,319**	0,070
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	2,053**	0,358
Υποστήριξη	1,575*	0,210
Κλίμα/ Σχέσεις	0,703**	0,704
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	1,430**	0,489
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	1,721**	0,423
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,806**	0,246

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

Ακολουθώντας, από την εφαρμογή των ανάλογων κριτηρίων για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών του παράγοντα «Χρόνια προϋπηρεσίας» και των πρακτικών ηγεσίας φαίνεται, επίσης, να μην προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποομάδες του δείγματος (Πίνακας 11). Τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση των συγκεκριμένων ηγετικών πρακτικών εκ μέρους του διευθυντή. Επομένως, οι παλαιότεροι και οι νεότεροι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν σχεδόν τις ίδιες από-

ψεις ως προς την μετάδοση του οράματος, την αναγνώριση και επιβράβευση της δουλειάς τους, την υποστήριξη του ρόλου τους, την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και την μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 12. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis των πρακτικών ηγεσίας σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας

Πρακτικές ηγεσίας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Όραμα	4,388**	0,356
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	8,883**	0,064
Υποστήριξη	1,335*	0,260
Κλίμα/ Σχέσεις	4,457**	0,348
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	7,258**	0,123
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	7,641**	0,106
Επαγγελματική ανάπτυξη	6,568**	0,161

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

Τέλος, για την εξέταση της σχέσης «Σπουδές» με τις πρακτικές ηγεσίας χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια σύγκρισης μέσω όρων One Way ANOVA και Kruskal Wallis. Αναφορικά με την επίδραση του επιπέδου σπουδών και της δημιουργίας οράματος στο σχολείο από τον διευθυντή προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά [$H(3)=19,410$, $p<0,001$]. Εξετάζοντας τους μέσους όρους των επιμέρους ομάδων,

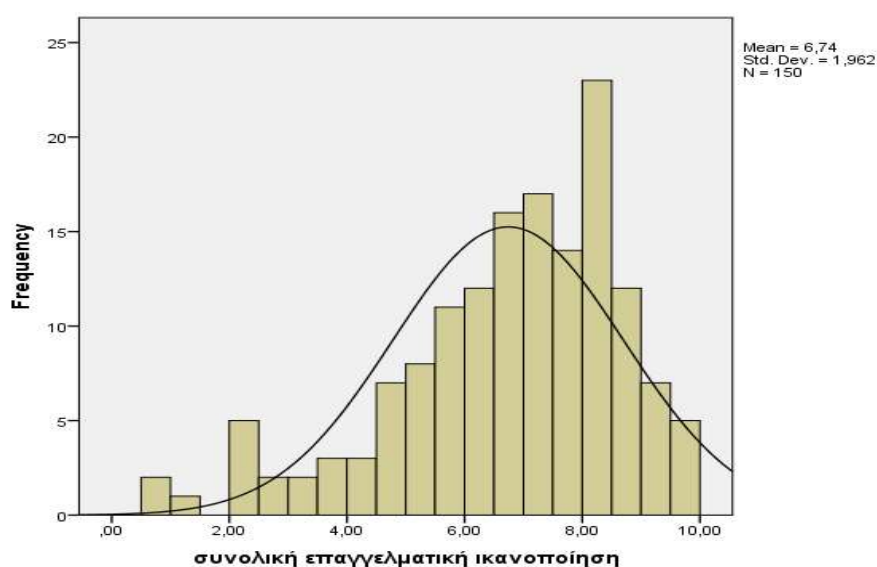
βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την ύπαρξη και μετάδοση οράματος εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο ($59,46 < 90,72$). Επίσης, το επίπεδο σπουδών επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών τους στο σχολείο από την πλευρά του διευθυντή καθώς βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών [$H(3)=9,301, p=0,026 < 0,05$]. Η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό και αυτών με πτυχίο καθώς οι πρώτοι σημειώνουν χαμηλότερο μέσο όρο ως προς τις απόψεις τους για την συμβολή του διευθυντή στον παράγοντα «Αναγνώριση/Επιβράβευση» σε σχέση με τους έχοντες πτυχίο ($63,36 < 85,93$). Ομοίως, ως προς τον παράγοντα «Υποστήριξη», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση το επίπεδο σπουδών τους [$F(3, 146)=5,086, p=0,002 < 0,05$]. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζουν χαμηλότερη ικανοποίηση ως προς την υποστήριξη που δέχονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο ($6,1 < 7,6$). Ως προς τον παράγοντα «Σχολικό κλίμα», δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$H(3)=3,022, p=0,388 > 0,05$]. Επομένως, το επίπεδο σπουδών δεν επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος εκ μέρους του διευθυντή.

Ο παράγοντας «Σπουδές» φαίνεται να επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών για την λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους [$H(3)=8,250, p=0,041 < 0,05$]. Και σε αυτόν τον παράγοντα ηγεσίας, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ($65,28$) και των εκπαιδευτικών με πτυχίο ($85,19$), με τους πρώτους να εμφανίζουν σταθερά μικρότερο βαθμό ικανοποίησης. Σχετικά με την πρακτική «Αυτονομία/Πρωτοβουλίες» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις επιμέρους ομάδες [$H(3)=9,181, p=0,027 < 0,05$]. Οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης ως προς τη δυνατότητα αυτονομίας και πρωτοβουλιών που τους παρέχει ο διευθυντής του σχολείου ($85,79$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς κατόχους μεταπτυχιακού ($66,13$). Τέλος, ως προς την πρακτικής της μέριμνας για «Επαγγελματική Ανάπτυξη» και του επιπέδου σπουδών, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιμέρους ομάδες [$H(3)=15,416, p=0,001$]. Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο δηλώνουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους πα-

ρέχει μεγαλύτερα περιθώρια επαγγελματικής ανάπτυξης (88,18) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό (61,07).

5.2.2 Συσχετίσεις ικανοποίησης εκπαιδευτικών και πρακτικών ηγεσίας

Στην υποενότητα αυτή θα διερευνηθεί το πέμπτο (Υπάρχει σχέση μεταξύ της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των πρακτικών ηγεσίας του σχολικού διευθυντή;) και έκτο ερευνητικό ερώτημα (Ποια στοιχεία της συμπεριφοράς και των πρακτικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να προβλέψουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;). Αρχικά, η μεταβλητή της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται στη συγκεκριμένη έρευνα, συνιστά τον μέσο όρο των επιμέρους ομαδοποιημένων μεταβλητών του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου οι οποίες αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολείο στο οποίο εργάζονται γενικότερα. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γράφημα 22). Από τον έλεγχο κανονικότητας σύμφωνα με το κριτήριο καλής προσαρμογής Kolmogorov Smirnov προέκυψε πως η μεταβλητή «Συνολική Ικανοποίηση» ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(150)=1,344$, $p=0,054$].



Γράφημα 22. Η κατανομή της μεταβλητής «Συνολική Επαγγελματική Ικανοποίηση»

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των πρακτικών ηγεσίας του διευθυντή χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συ-

σχέτισης Pearson r για τις κανονικές μεταβλητές και Spearman rho για τις μη κανονικές αντίστοιχα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 13) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και πρακτικών ηγεσίας

Πρακτικές ηγεσίας	Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση
Όραμα	0,863**
Αναγνώριση/ Επιβράβευση	0,844**
Υποστήριξη	0,909**
Κλίμα/ Σχέσεις	0,632**
Συμμετοχική Λήψη αποφάσεων	0,818**
Αυτονομία/Πρωτοβουλίες	0,802**
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,868**

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0,01

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 13, η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές που αφορούν τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, υψηλές τιμές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους συνδυάζονται με υψηλές τιμές των πρακτικών ηγεσίας. Όταν ο διευθυντής του σχολείου εφαρμόζει τις παραπάνω πρακτικές στο καθημερινό ρεπερτόριο του όσον αφορά την ηγεσία του σχολικού οργανισμού τότε οι εκπαιδευτικοί θα εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Ακόμη, οι συσχετίσεις των πρακτικών ηγεσίας παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς οι τιμές του κριτηρίου όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 13)

πλησιάζουν το 1. Την μεγαλύτερη συσχέτιση εμφανίζει η πρακτική «Υποστήριξη» [$r(150)=0,909, p<0,001$] με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί, η μεταβλητή «Επαγγελματική ανάπτυξη» [$rho(150)=0,868, p<0,001$], η μεταβλητή «Όραμα» [$rho(150)=0,863, p<0,001$], η μεταβλητή «Αναγνώριση/Επιβράβευση» [$rho(150)=0,844, p<0,001$], ο παράγοντας «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων» [$rho(150)=0,818, p<0,001$], ο παράγοντας «Αυτονομία/Πρωτοβουλίες» [$rho(150)=0,802, p<0,001$] και τέλος την μικρότερη συσχέτιση με την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζει η μεταβλητή «Κλίμα/Συναδελφικές Σχέσεις» [$rho(150)=0,632, p<0,001$]. Επομένως, όσο περισσότερο εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου πρακτικές σχετικά με την υποστήριξη του ρόλου των εκπαιδευτικών, την μέριμνα και την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, την δημιουργία και μετάδοση του οράματος του σχολείου και σαφών στόχων για την αποστολή του, συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την παροχή αυτονομίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και την διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης στο σχολείο όπου εργάζονται. Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Προκειμένου να προταθεί ένα μοντέλο ηγετικών πρακτικών το οποίο να μπορεί να προβλέψει σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε πολλαπλή παλινδρόμηση (με βηματική μέθοδο) μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Δεδομένου από τον προηγούμενο έλεγχο των συσχετίσεων (correlation) στον οποίο βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών, η συνολική ικανοποίηση από την εργασία θα αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή ενώ οι πρακτικές ηγεσίας τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 14. Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και πρακτικών ηγεσίας

	R²	R² Change	Beta	t	p
Υποστήριξη	0,827	0,827	0,909	6,332	0,000
Υποστήριξη-	0,855	0,028	0,580	6,660	0,000

Όραμα			0,368		
Υποστήριξη- Όραμα- Αυτονομία	0,860	0,005	0,486 0,141	4,482	0,000

Όπως προέκυψε από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης δημιουργήθηκαν τρία μοντέλα πρακτικών ηγεσίας τα οποία μπορούν να προβλέψουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το πρώτο μοντέλο περιλαμβάνει την «Υποστήριξη», η οποία ως ηγετική πρακτική μπορεί να προβλέψει από μόνη της το 82,7% της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($R^2=0,827$). Το δεύτερο προβλεπτικό μοντέλο εισάγει το «Όραμα» μαζί με την «Υποστήριξη». Οι δύο αυτές μεταβλητές μπορούν σε συνδυασμό να προβλέψουν το 85,5% της συνολικής διακύμανσης ($R^2=0,855$). Ενώ η πρακτική «Όραμα» από μόνη της συμβάλλει σε ποσοστό 28% στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (R^2 Change=0,028). Το τρίτο προβλεπτικό μοντέλο, το οποίο δημιουργήθηκε αποτελείται από τις μεταβλητές «Υποστήριξη-Όραμα-Αυτονομία» (Πίνακας 14). Όταν οι πρακτικές αυτές συνδυάζονται από τον διευθυντή του σχολείου μπορούν να προβλέψουν το 86% της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($R^2=0,860$). Η «Αυτονομία» από μόνη της προσφέρει το 5% στο μοντέλο αυτό (R^2 Change=0,005). Η υποστήριξη αποτελεί την πιο σημαντική από τις προβλεπτικές μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με κλίση την τιμή Beta 0,909. Αυτό σημαίνει πως όταν αλλάζει κατά μια τυπική απόκλιση η τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλάζει κατά 0,90 μονάδες τυπικής απόκλισης.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Εύβοιας. Επιπλέον, στους στόχους της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η καταγραφή του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους καθώς και η προσπάθεια να αποτυπωθεί το ηγετικό προφίλ του σχολικού διευθυντή βάσει των παραγόντων αυτών. Επίσης, επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί με βάση τα στοιχεία του συγκεκριμένου δείγματος ένα μοντέλο ηγετικών πρακτικών, το οποίο να μπορεί να προβλέψει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στους επιμέρους παράγοντες ικανοποίησης και ακολούθως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του διευθυντή στην ικανοποίηση από την εργασία τους εξετάστηκε και ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, τη σχέση εργασίας και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

6.1 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια πληθώρα παραγόντων οι οποίοι λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές και επιδρούν σε αυτή (Eliophotou-Menon & Saitis, 2006: 347). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι περιλαμβάνουν την ύπαρξη οράματος και συγκεκριμένων στόχων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την αναγνώριση και επιβράβευση των εκπαιδευτικών, την οργανωσιακή τους υποστήριξη, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αποτελεσματική επικοινωνία και διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, την εφαρμογή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, την δυνατότητα για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και αυτονομίας και τέλος, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού οργανισμού.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τον παράγοντα «Σχολικό Κλίμα - Σχέσεις», ο οποίος συγκριτικά με τους υπόλοιπους παράγοντες ικανοποίησης παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση. Το σχολικό κλίμα προτάσσεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, ο οποίος αφορά τη διαμόρφωση υγιών και αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, προϊσταμένων και ευρύτερων φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολικού πλαισίου (Γραμματικού, 2010: 160· Saiti, 2007: 28). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα (Zemplyas & Papanastasiou, 2006· Rajesh & Suganthi, 2013· Saiti, 2007· Saiti & Papadopoulos, 2015· Thekedam, 2010). Ειδικότερα, σε έρευνα των Zemplyas και Papanastasiou (2006), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχετίζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση με την συνεργασία και την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, τα στοιχεία της παρούσας έρευνας εναρμονίζονται με την έρευνα της Γραμματικού (2010: 159), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης ως προς την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με συναδέλφους, ως προς την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Μπρούζου (2004), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα εντός του σχολικού οργανισμού καθώς πρόκειται για ένα επάγγελμα, το οποίο εμπεριέχει μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης, όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και εκπαιδευτικών, προϊσταμένων και ευρύτερων φορέων. Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον όσον αφορά την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων τότε αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το σχολικό κλίμα, επιπλέον, έχει διαμεσολαβητικό ρόλο όσον αφορά στην προώθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την ενίσχυση συμπεριφορών οργανωσιακής ιθαγένειας και την εφαρμογή δημοκρατικών και συμμετοχικών διαδικασιών εντός του σχολείου (Duyar, Gumus & Bellibas, 2012: 701).

Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου αποτελεί τον δεύτερο κατά σειρά παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται από μια σειρά άλλων ερευνών

(Sarafidou & Chatziioannidis, 2013· Somech & Wenderow, 2006· Thekedam, 2010). Συγκεκριμένα σε έρευνα των Sarafidou & Chatziioannidis (2013), η οποία προσπάθησε να διερευνήσει την πραγματική και επιθυμητή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο όπου εργάζονται, φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να εμφανίζουν αρκετά υψηλή ικανοποίηση ως προς την συμμετοχή τους σε αποφάσεις που αφορούσαν εκπαιδευτικά ζητήματα. Ωστόσο, σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε αποφάσεις σχετικές με διοικητικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για ζητήματα του σχολείου με υψηλότερου επιπέδου σχολική ηγεσία και ανάπτυξη συλλογικότητας. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να λαμβάνουν μέρος σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων ενισχύει το ηθικό τους και προσφέρει κίνητρα, προωθεί την αίσθηση της ευθύνης και τη δέσμευση για οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και βελτίωση (Cheng, 2008: 172). Οι συλλογικές αποφάσεις καταπολεμούν το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό του σχολείου και αποτελούν βασική συνιστώσα περισσότερο αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας (MacBeath, 2005). Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενδέχεται να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, καθυστέρηση στην επίτευξη απόφασης, αύξηση του φόρτου εργασίας και του άγχους των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να προκαλέσει απογοήτευση στους συμμετέχοντες και να επηρεάσει αρνητικά την λειτουργία του σχολείου (Pashiardis, 1994). Για τον λόγο αυτό η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός παράγοντας προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργήσει στα πλαίσια δημοκρατικών και συμμετοχικών διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα και να διαμοιράζεται η ευθύνη υλοποίησης των αποφάσεων σε όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν αποφάσεις για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρκετά υψηλό βαθμό ικανοποίησης σχετικά με την αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών τους προκειμένου να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί με έρευνες, οι οποίες έχουν συμπεριλάβει την αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών στους ενδογενείς-εσωτερικούς παράγοντες παρώθησής τους στην εργασία (Γραμματικού, 2010· Saiti, 2007· Saiti & Papadopoulos, 2015). Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως στο σχολικό πλαίσιο αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό οι προσπάθειες που καταβάλλουν, στοιχείο το οποίο μπορεί να δημιουργήσει

στους ίδιους περισσότερο εσωτερικά κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια και να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη πλευρά, οι αμοιβές στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν αφορούν υλικές ανταμοιβές αλλά ηθικού χαρακτήρα επιβραβεύσεις από την διεύθυνση του σχολείου, τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών εξαιτίας του κεντρικά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, γραφειοκρατικά και μισθολογικά. Η λεκτική επιβράβευση και ο έπαινος των εκπαιδευτικών έχει μεγαλύτερη σημασία για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έχει θετική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την εμφάνιση θετικών εργασιακών συμπεριφορών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα ικανοποίησης έρχονται σε αντίθεση με έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο και συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η αναγνώριση των προσπαθειών και οι ηθικές ανταμοιβές των εκπαιδευτικών εκλείπουν από το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Fasoulis, 2006· Ifanti, 2011· Saiti & Saitis, 2012, στο Saiti & Papadopoulos, 2015: 87).

Σχετικά μέτριο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται να μην επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγάλο βαθμό μια κουλτούρα προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έναν παράγοντα ο οποίος στην πλειοψηφία των ερευνών στον εκπαιδευτικό χώρο, κυρίως για τα ελληνικά δεδομένα, συγκεντρώνει χαμηλό βαθμό ικανοποίησης (Γραμματικού, 2010· Koustelios, 2005). Σε έρευνα των Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2010: 150) για τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φάνηκε οι τελευταίοι να έχουν χαμηλά κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης με σημαντικότερα την υποκίνηση από το εργασιακό ενδιαφέρον, το αίσθημα επίτευξης, εργασιακής ανέλιξης και αναγνώρισης και τέλος το κίνητρο ευθύνης. Οι Χατζηγιάννης και Χατζηπαναγιώτου (2012) σε έρευνά τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, το οποίο παρουσιάζει πολλά κοινά γνωρίσματα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνουν η σχολική μονάδα και συγκεκριμένα ο σχολικός ηγέτης να δώσει έμφαση στα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης, επαγγελματικής ανέλιξης και επίτευξης των εκπαιδευτικών προκειμένου το σχολείο να μετατραπεί σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που να διευρύνει τις ικανότητες, να ενισχύει την συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητο να ληφθούν δράσεις σε επίπεδο σχολείου όπως η γνώση του ευρύτερου πολιτι-

κού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται ο μαθητικός πληθυσμός, οι ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η οργάνωση σεμιναρίων και επιμορφώσεων εντός σχολικής μονάδας ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η παρακίνηση επιμόρφωσης εκτός σχολείου, η παρακολούθηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η ανταλλαγή μεταξύ των εκπαιδευτικών απόψεων για διδακτικές πρακτικές και παρεμβάσεις, η πραγματοποίηση έρευνας δράσης για την επίλυση ζητημάτων του σχολείου αποτελούν πρακτικές οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη και να συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2012: 206). Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία της μάθησης ως συλλογικής διαδικασίας και λειτουργούν συνεργατικά προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος τους (Silins et al., 2002: 639).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τον χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησής τους στους παράγοντες της υποστήριξης και της ύπαρξης οράματος του σχολείου. Η οργανωσιακή υποστήριξη (organizational support) και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησής τους (Bogler & Nir, 2012: 287· Buyukgoze-Kavas et al., 2013: 261). Για παράδειγμα, η ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα συμβάλλει στην ικανοποίησή τους μέσω της διεύρυνσης του επαγγελματικού τους ρόλου εντός του σχολικού οργανισμού. Δίνοντας με αυτό τον τρόπο την δυνατότητα σε αυτούς να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν δεξιότητες που δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στο διδακτικό μέρος του επαγγέλματός τους. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες προώθησης που τους παρέχει το επάγγελμά τους (Γραμματικού, 2010· Thekedam, 2010). Επιπλέον, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης υποστηρικτικής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο και της επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης στον οργανισμό του σχολείου (Al-Sada, Al-Esmael & Faisal, 2016: 163· Berson, Oreg & Dvir, 2008: 615). Οι υποστηρικτικές κουλτούρες διέπονται από χαρακτηριστικά όπως είναι η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια, η ισότητα και γενικότερα ο προσανατολισμός στις σχέσεις (Berson et al., 2008: 618). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει, επιπλέον, τον χαρακτήρα της παροχής των κατάλληλων υλικών και μέσων για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους. Ως προς αυτή την έννοια, ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης εξηγείται από την μειωμένη κρατική χρηματοδότηση των σχολείων, πολλά από τα οποία στερούνται κατάλληλου εξοπλισμού και βασικών διδακτικών υλικών. Γενικότερα, όσο πιο υπο-

στηρικτική είναι μια σχολική κουλτούρα, τόσο πιο υψηλός θα είναι ο βαθμός ικανοποίησης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τόσο μεγαλύτερη η σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείου (Rhoades & Eisenberger, 2002: 698).

Παρόμοιο βαθμό ικανοποίησης με την υποστήριξη συγκεντρώνει η ύπαρξη οράματος και στόχων του σχολείου. Το όραμα αποτελεί βασική συνιστώσα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία επιδιώκει την αναδιάρθρωση και τον μετασχηματισμό του σχολείου. Σε έρευνες, το όραμα έχει συνδεθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση κυρίως μέσω της μελέτης των συνιστωσών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2018· Sayadi, 2016). Έχει βρεθεί πως υπάρχει άμεση σχέση του οράματος με την οργανωσιακή απόδοση μέσω της ικανοποίησης του προσωπικού (Kantabutra & Avery, 2007, στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010: 14). Ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από την ύπαρξη οράματος ενδεχομένως να εξηγείται από τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης του σχολείου, ο οποίος δεν επιτρέπει στην εκάστοτε σχολική μονάδα να αναπτύξει τη δική της φυσιογνωμία και να θέσει τους δικούς της στόχους στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης και μάθησης των μαθητών. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει πως στα σχολεία εφαρμόζεται περισσότερο η έννοια της διοίκησης παρά της ηγεσίας υπό την έννοια της έμπνευσης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε ένα κοινά διαμορφωμένο όραμα που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν τον βαθμό ικανοποίησής τους όταν εργάζονται σε ένα σχολείο στο οποίο υπάρχει σαφής αποστολή για την οργάνωση και τη λειτουργία του. Έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στο Ισραήλ, ανέδειξε σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πως το όραμα θα πρέπει να περιλαμβάνει την περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησής του και σαφή κατεύθυνση. Η παρουσίασή του να είναι ρεαλιστική, επικεντρωμένη και προσανατολισμένη από πάνω προς τα κάτω, να παρέχει κίνητρα δράσης, να εμπνέει και να δημιουργεί ενθουσιασμό, να περιλαμβάνει μακροπρόθεσμους στόχους, να αντανακλά αξίες και να είναι ευρέως αποδεκτό (Kurland, 2006 στο ό.π). Το όραμα αποτελεί την ουσία της ηγεσίας, η οποία δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση του σκοπού και την δέσμευση σε αυτόν (Ylimaki, 2006: 621).

6.2 Διευθυντικός ρόλος και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας μια σειρά από ηγετικά γνωρίσματα ως προς τα οποία εμφανίζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης.

ησης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ικανοποίησή τους αναφορικά με την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και σχέσεων εκ μέρους του διευθυντή, την παροχή αυτονομίας και πρωτοβουλιών, την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση και επιβράβευση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, την δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, την ύπαρξη οράματος και ξεκάθαρων στόχων του σχολείου και τέλος, την μέριμνα και προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου. Πρέπει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ως προς την ικανοποίησή τους από τις ηγετικές πρακτικές του διευθυντή συγκριτικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το γενικότερο σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Το εύρημα αυτό δείχνει πως ο διευθυντής ως παράγοντας ικανοποίησης συμβάλλει σημαντικά στα θετικά αισθήματα των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Ωστόσο όμως, ενδέχεται, παρά την ανωνυμία των ερωτηματολογίων όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν την άποψή τους για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο του επαγγελματικού τους χώρου να τείνουν προς περισσότερες θετικές τιμές.

Αρχικά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού συμβάλλει σημαντικά στην δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και διαμόρφωσης υγιών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να ενθαρρύνει και να ενισχύει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να διευκολύνει τον διάλογο και τη συνεχή επικοινωνία, να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και την προσωπική κατάσταση των εκπαιδευτικών, να διατηρεί ήρεμο κλίμα, να δίνει συμβουλές σε συναδελφικό ύφος και να επιλύει κατάλληλα τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μια σειρά από έρευνες έχουν αναδείξει την θετική σχέση μεταξύ της ηγεσίας η οποία προωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα και την επικοινωνία εντός του σχολικού οργανισμού με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2010· Κολέρδα, 2015· Saiti, 2007· Thekedam, 2010). Συγκεκριμένα, έρευνα της Κολέρδα (2015) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε τη σύνδεση του κλίματος και των επικοινωνιακών πρακτικών του διευθυντή με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές, οι οποίοι δίνουν προτεραιότητα στον ανθρώπινο παράγοντα, στην αποτελεσματική επικοινωνία, την συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη τους και την κατάλληλη διαχείριση των προβλημάτων φαίνεται να χαρακτηρίζονται

από υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης καθώς πρόκειται για συναισθηματικά νοήμονες σχολικούς ηγέτες (ό.π.: 6). Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών, οι οποίοι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των ίδιων, των υπολοίπων, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να επιλύουν συγκρούσεις διατηρώντας ένα ήρεμο κλίμα συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών (Anari, 2011: 256· Taliadorou & Pashiardis, 2014: 642). Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος μπορεί να προωθηθεί μέσα από την παροχή ευκαιριών συνεργασίας, εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και ενθάρρυνσης του προσωπικού του σχολείου προκειμένου να διαμορφώσουν θετικά συναισθήματα για την εργασία τους, να νιώθουν ικανοποιημένοι και να εμφανίζουν θετικές εργασιακές συμπεριφορές.

Επιπλέον, με βάση το προφίλ που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τον διευθυντή τους τού αποδίδουν σε υψηλό βαθμό την παροχή αυτονομίας και πρωτοβουλιών. Το εν λόγω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν παρέχει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2006: 27). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα η διάσταση της αυτονομίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε αφορούσε αποκλειστικά τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο διευθυντής του σχολείου τους παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, αρκετή αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και την ενασχόληση με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ένα καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να ακολουθήσουν σε γενικές γραμμές αλλά ταυτόχρονα τους παρέχεται ένα περιθώριο αυτονομίας όπως δηλώνεται. Σε σπάνιες περιπτώσεις ο διευθυντής του σχολείου παρεμβαίνει στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και κατάλληλων συμβουλών. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο προφίλ ενός διευθυντή, ο οποίος είναι ενδεχομένως απασχολημένος με τα διοικητικά ζητήματα του σχολείου, έχοντας μειωμένο χρόνο ώστε να αποκτήσει και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη. Η εκπαιδευτική ηγεσία καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς εκεί όπου χρειάζεται και συνδέεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Boyce & Bowers, 2018: 161). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ένα αποτελεσματικό μοντέλο αυτονομί-

ας σύμφωνα με τα δεδομένα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Nicolaidou-Solomou & Pashiardis, 2016: 718). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, το μοντέλο αυτονομίας το οποίο μπορεί να προωθήσει την σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να παρέχει αυτονομία σε όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με διάφορα ακαδημαϊκά, διοικητικά, οικονομικά θέματα να λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου, εκτός από τις αποφάσεις που σχετίζονται με το διδακτικό υλικό και τα εγχειρίδια, τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές, την μισθοδοσία και τις απολύσεις. Επίσης, φαίνεται η ικανοποίηση των διευθυντών και το εργασιακό τους άγχος να επηρεάζονται από τα επίπεδα σχολικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, φαίνεται πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές, ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό. Έχει διαπιστωθεί η θετική σχέση μεταξύ συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2005) και οργανωσιακής ιθαγένειας (Bogler & Somech, 2005 στο Bogler & Nir, 2010: 300). Άλλες έρευνες έχουν αναδείξει τη σχέση συμμετοχικής ηγεσίας, επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Sagie et al., 2002· Somech, 2010 στο ό.π.: 290). Ο διευθυντής, ο οποίος εφαρμόζει δημοκρατικές και συμμετοχικές πρακτικές ηγεσίας όχι μόνο ως προς τη λήψη αποφάσεων αλλά και ως προς την κατανομή των εξουσιών που απορρέουν από τον ρόλο του αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ενδυναμώνει τις ικανότητές τους μέσω της συμμετοχής στην διοίκηση του σχολικού οργανισμού (Μπρίνια, 2012: 108). Ένας συνδυασμός διοικητικής, μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας αποτελούν συστατικά γνωρίσματα της ηγεσίας για μάθηση (leadership for learning) (Hallinger, 2010 στο Pietsch et al., 2018: 3). Με αυτό τον τρόπο, ο διευθυντής του σχολείου δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για ποικίλα θέματα που απασχολούν το σχολείο δείχνοντας τους έμπρακτα πως τους υπολογίζει και σέβεται τη γνώμη τους. Προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά το μοντέλο αυτό, θα πρέπει ο διευθυντής να διαθέτει κατάλληλες δεξιότητες σχετικά με τον χειρισμό της ομάδας, την παροχή κινήτρου, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, κριτική ικανότητα και σύνθεση, δημιουργική σκέψη και ευελιξία (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 60).

Στα ίδια επίπεδα με την συμμετοχική λήψη αποφάσεων βρίσκεται και η παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να καλλιεργεί την αίσθηση πως η προσφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι σημαντική, αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους, τους επαινεί και ενισχύει τα αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου και το υπόλοιπο προσωπικό έχει αναδειχθεί ως παράγοντας ικανοποίησης τους σε έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γραμματικού, 2010· Saiti, 2007· Saiti & Papadopoulos, 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση πως οι προσπάθειές τους να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο χαίρουν της αναγνώρισης και λεκτικής επιβράβευσης του διευθυντή του σχολείου, τότε αφενός ενισχύεται η αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τα αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και αφετέρου δημιουργούνται στους ίδιους περισσότερα εσωτερικά κίνητρα για περαιτέρω καταβολή προσπάθειας στο εργασιακό τους πλαίσιο.

Επιπλέον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να διαμορφώνει μια υποστηρικτική κουλτούρα εντός του σχολείου, η οποία συμβάλλει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει και υπολογίζει τους εκπαιδευτικούς εκεί όπου χρειάζεται, τους υποστηρίζει έμπρακτα στην αντιμετώπιση προβλημάτων με μαθητές και γονείς, τους παρέχει τα κατάλληλα υλικά και μέσα για την υλοποίηση της διδασκαλίας, τους καθοδηγεί στο έργο τους και τους ενθαρρύνει να αξιοποιούν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους όπως στην ανάθεση διοικητικών ευθυνών. Η ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας στο σχολείο ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, τους προστατεύει από εξωτερικές δυνάμεις και ενισχύει την ικανοποίησή τους (Buyukgoze-Kavas et al., 2013: 261). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να τηρούν ίδια στάση απέναντι σε μαθητές και γονείς αλλά ταυτόχρονα να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν με μαθητές και γονείς ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του (Κολέρδα, 2015). Επίσης, η παροχή των κατάλληλων υλικών και μέσων αλλά και η ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους προσιδιάζει στο προφίλ ενός διευθυντή ο οποίος ενδιαφέρεται για την προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών αλλά και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής του σχολείου δίνει μικρότερη έμφαση στην ύπαρξη οράματος και στόχων του σχολείου καθώς

και στην εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συγκεντρώνει τον χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς την από κοινού δημιουργία οράματος για την βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, την μετάδοσή του σε όλο το προσωπικό του σχολείου, την εφαρμογή ξεκάθαρων στόχων, διαδικασιών και πολιτικών για την υλοποίησή του. Όπως έχει παρουσιαστεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, το όραμα αποτελεί κεντρικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία φαίνεται να έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2018· Sayadi, 2016). Ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης ως προς τη δημιουργία οράματος και στόχων από τον διευθυντή του σχολείου ερμηνεύεται ενδεχομένως από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης των σχολικών οργανισμών μέσω της κεντρικής οργάνωσής τους, η οποία δεν δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να αναπτύξει τη δική του φυσιογνωμία με βάση τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου περιβάλλοντος του οποίου αποτελεί μέρος προκειμένου να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του. Ο προγραμματισμός και η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών για την δημιουργία και επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος αποτελούν βασικές συνιστώσες της σχολικής διοίκησης (Κωνσταντίνου, 2001: 7). Άλλωστε από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται η ύπαρξη οράματος και συγκεκριμένων στόχων για την αποστολή του σχολείου να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το όραμα και οι στόχοι του σχολείου δύνανται να δώσουν κατεύθυνση στο έργο των εκπαιδευτικών ενισχύοντας την ικανοποίησή τους.

Επίσης, η μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί τα τελευταία χρόνια σημαντική παράμετρο της σχολικής ηγεσίας. Στην εν λόγω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό την ικανοποίησή τους σχετικά με το ενδιαφέρον του διευθυντή για την προσωπική τους ανάπτυξη, την ικανοποίηση των επαγγελματικών τους κινήτρων και αναγκών, την συμπερίληψη των επαγγελματικών τους στόχων στους στόχους του σχολείου, την γνώση και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους και τέλος την παροχή δυνατότητας ανάληψης ηγετικών καθηκόντων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη ως παράγοντα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2010· Koustelios, 2005). Στη βάση πολλών μοντέλων ηγεσίας, όπως στη μετασχηματιστική ηγεσία και την ηγεσία που παρέχει (servant leadership), τοποθετούνται οι ανάγκες των υφισταμένων και του οργανισμού, οι οποί-

ες προηγούνται του ηγέτη και δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των υφισταμένων αυξάνοντας την δυνατότητα τους να χρησιμοποιούν δημιουργικές πρακτικές και να αναλαμβάνουν υψηλές ευθύνες στη εργασία τους (Stone & Patterson, 2005, στο Cerit, 2009: 601). Για να συμβεί αυτό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει, αρχικά, να γνωρίζει τις ικανότητες και ανάγκες των εκπαιδευτικών, να παρέχει ευκαιρίες για μάθηση εντός του οργανισμού και να διαμορφώνει ισχυρές σχέσεις μέσω της αυθεντικότητάς του, της προθυμίας και της καλλιέργειας εμπιστοσύνης (Laub, 1999, στο ό.π: 602). Η ικανοποίηση των υφισταμένων αυξάνεται όταν οι προσωπικοί τους στόχοι συμπεριλαμβάνονται και εναρμονίζονται με τους στόχους του οργανισμού (Robbins & Judge, 2011: 231). Μέσα από τα παραπάνω, τονίζεται η ανάγκη ο διευθυντής του σχολείου να υιοθετήσει ηγετικές πρακτικές που να προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθιστώντας την σχολική μονάδα μια ενεργό κοινότητα μάθησης.

6.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Μια πληθώρα ερευνών έχουν αναδείξει την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του επιπέδου επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Κάντας, 1992· Koustelios, 2001· Saiti, 2007, Saiti & Fassoulis, 2012· Ταρσιιάδου & Πλατσίδου, 2009). Από τις συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων του δείγματος και της ικανοποίησής τους σε κάθε μια μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο και τον ρόλο του διευθυντή δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα του φύλου. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί με άλλες έρευνες (Κολέρδα, 2015· Λιάκου, 2015). Ωστόσο, τα αποτελέσματα ως προς τον παράγοντα αυτό δίστανται (Eliophotou, Papanastasiou & Zembylas, 2008· Sari, 2004). Σε έρευνα των Saiti & Papadopoulos (2015), οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τις ευκαιρίες προώθησης ενώ οι γυναίκες με τις σχέσεις με συναδέλφους.

Από τον έλεγχο όλων των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από την συμμετοχική λήψη αποφάσεων με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-35 και 36-45 να παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την λήψη αποφάσεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46-55 και 56 και άνω. Η ηλικία έχει βρεθεί πως επιδρά

στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti & Papadopoulos, 2015: 74). Σε έρευνα των Eliophotou-Menon και Athanasoula Reppa (2011) βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και επομένως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης ως προς την συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως εξηγείται από την εμπειρία την οποία έχουν αποκτήσει αλλά και από τις ισχυρές σχέσεις που έχουν δομήσει με τον διευθυντή του σχολείου καθώς πρόκειται για το μόνιμο προσωπικό του σχολείου. Σε αντίθεση με τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι αναπληρωτές.

Όπως ήταν αναμενόμενο από το προηγούμενο εύρημα σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της μεταβλητής «σχέση εργασίας» ως προς τον παράγοντα «συμμετοχική λήψη αποφάσεων» με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν τον χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης. Όπως σημειώθηκε σε έρευνα της Λιάκου (2015), οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ως προς το κλίμα το οποίο επικρατεί στο σχολείο τους συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Έρευνα των Eliophotou-Menon και Saitis (2006), έδειξε πως οι νεότεροι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης ως προς το σχολικό κλίμα. Άλλωστε, το κλίμα ενός οργανισμού είναι απολύτως συνδεδεμένο με τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτόν. Λόγω της ιδιαίτερης εργασιακής σχέσης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αλλάζουν συνεχώς σχολικό περιβάλλον δεν είναι σε θέση να οικοδομήσουν ισχυρές σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό πλαίσιο γενικότερα σημειώθηκαν διαφορές ως προς την ύπαρξη οράματος και κατευθυντήριων γραμμών στο σχολείο, την υποστήριξη, την αναγνώριση της προσφοράς και των προσπαθειών στο χώρο εργασίας, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σημείωσαν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης ως προς τους παραπάνω παράγοντες. Ομοίως, η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών σημείωσε χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης και ως προς τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, το επίπεδο σπουδών έχει βρεθεί πως συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010, στο Ηλιοφώτου κ.ά., 2014: 68· Al-Sada, Al-Esmael & Faisal, 2017· Saiti & Papadopoulos, 2015). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκ-

παιδευτικοί κατά την πανεπιστημιακή τους φοίτηση δεν αποκόμισαν σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο για ανάπτυξη των επαγγελματικών τους ικανοτήτων και ταυτόχρονα ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης του σχολείου δεν προσφέρει αρκετά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Saiti & Papadopoulos, 2015: 81).

Μια πιθανή ερμηνεία του εν λόγω ευρήματος ενδεχομένως να καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα επιζητούν μεγαλύτερη αναγνώριση από τον διευθυντή του σχολείου και το υπόλοιπο προσωπικό. Επιπλέον, δηλώνεται η δυσaréσκεια τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη εντός του σχολικού πλαισίου παρά το γεγονός πως οι ίδιοι συνέχισαν την διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Το γεγονός αυτό τους καθιστά περισσότερο αυστηρούς ως προς την αποτίμηση του εργασιακού τους περιβάλλοντος και του διευθυντή του σχολείου. Οι πιθανόν υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών να μην ικανοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Spector (2000, στο Γραμματικού, 2010: 32), το συνταίριασμα των χαρακτηριστικών του ατόμου και της εργασίας του επηρεάζει το επίπεδο επαγγελματικής του ικανοποίησης.

Σε γενικές γραμμές η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί πάντα ένα επίκαιρο θέμα έρευνας όσον αφορά τους εργαζόμενους σε έναν οργανισμό καθώς ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό έχει δυναμικό χαρακτήρα και επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε σταθεροί. Σε έναν σχολικό οργανισμό, ο τρόπος διοίκησης και οι ηγετικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένας ικανοποιημένος εκπαιδευτικός είναι πολύ πιο πιθανό να εκδηλώσει θετικές εργασιακές συμπεριφορές, επηρεάζοντας ουσιαστικά τους ίδιους τους μαθητές και γενικότερα την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, όπως δηλώνεται από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δίνοντας προτεραιότητα στον ανθρώπινο παράγοντα και στα συναισθήματα που δημιουργούνται στο προσωπικό του σχολείου. Οι συναισθηματικά νοήμονες ηγέτες δημιουργούν υγιείς και λειτουργικές σχέσεις με τους εργαζομένους μέσω της ανθρωποκεντρικής τους προσέγγισης.

Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να δίνει έμφαση στην παρόθηση των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής υποστήριξης και της αναγνώρισής τους, οι οποίες λειτουργούν θετικά στην ενίσχυση της αυτοπραγμάτωσής τους και στην ι-

κανοποίησή τους από την εργασία. Η εφαρμογή συμμετοχικών και δημοκρατικών τρόπων διοίκησης της σχολικής μονάδας όπως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις αποτελούν εξίσου σημαντικό στοιχείο. Η δυνατότητα αυτονομίας και πρωτοβουλιών, επίσης, δίνει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση μιας σχολικής ηγεσίας που προωθεί την ενδυνάμωσή τους. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης, στον οποίο θα πρέπει όχι μόνο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να δώσει έμφαση αλλά γενικότερα να υπάρξει ένας στρατηγικός σχεδιασμός από το αρμόδιο υπουργείο, αποτελεί η εφαρμογή διαδικασιών οι οποίες να ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχοντας ως βάση την σχολική μονάδα θεωρώντας αυτού του τύπου τις διαδικασίες περισσότερο αποτελεσματικές γιατί λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το ευρύτερο περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου μετασχηματίζοντας το σε μια ενεργό κοινότητα μάθησης. Το συγκεκριμένο θέμα χρήζει περαιτέρω διεύρυνσης σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει έναν τέτοιο χαρακτήρα.

Τέλος, σε μια εποχή που το σχολείο δέχεται επιτακτικά την ανάγκη για αλλαγή, η δημιουργία οράματος και συγκεκριμένων στόχων για την αποστολή του θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία προκειμένου το προσωπικό του σχολείου να έχει μια κατεύθυνση στην εργασία του και μέσα από αυτό να ικανοποιεί ταυτόχρονα τους ατομικούς και οργανωσιακούς στόχους. Με βάση όλα τα παραπάνω, για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο διευθυντής μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο που να προωθεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να του δοθεί η δυνατότητα και η υποστήριξη για άσκηση του ηγετικού του ρόλου.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξιάς, Γ., Αναγνωστόπουλος, Φ. & Πιλάτης, Ι.** (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημόσιου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Θεμάτων*, 131, 109-136.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ.** (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5 (3), 183-202.
- Γκόλια, Α.** (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γραμματικού, Κ.** (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ.** (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμα τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλάνος, Μ.** (2002). *Μανατζμεντ*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ.** (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών-Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Θεοφιλίδης, Χ.** (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Λευκωσία: Τυπογραφία Σ. Λειβαδιώτη.
- Ιορδανίδης, Γ.** (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καμπουρίδης, Γ.** (2011). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α.** (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολέρδα, Σ.** (2015). *Σχέσεις Συνάφειας Ανάμεσα στα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διευθυντή και της Ικανοποίησης που Νιώθουν οι Εκπαιδευτικοί από την Εργασία*

τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 13/1/2019 από <http://epublishing.ekt.gr>

Κουτούζης, Μ. (1999). *Ηγεσία-Καθοδήγηση. Γενικές Αρχές Management..* Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός.* Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρόγιωργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ, 27-49.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο Επιτυχημένος Διευθυντής Σχολείου. Θέματα Εκπαιδευτικής Οργάνωσης και Διοίκησης.* Λευκωσία: Εκδόσεις Κ. Επιφανίου.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 5/8/19 από: <http://www.pre.uth.gr/new/el/conten>

Μουζά- Λαζαρίδη, Α. (2013). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων.* Αθήνα: Ζυγός.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική. Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρίνια, Β. (2012). Η Εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη Σχολική Μονάδα: Κλειδί Επιτυχίας για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Αθήνα: Επίκεντρο, 89-110.

Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη., Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Δάρδανος.

- Παπάνης Ε. & Ρόντος, Κ.** (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ.** (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπαναστασίου, Κ.** (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στη Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π.** (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πετρίλη, Σ.** (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών (ΠΜΣ Οργανωτικής και Οικονομικής Ψυχολογίας)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/1/2019 από το διαδίκτυο: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:524.pdf>
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε.** (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.
- Σαϊτής, Χ.** (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ.** (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Σαλωνίτης, Π.** (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.
- Στειακάκης, Ε. & Κατζός, Ν.** (2002). *Management: Μια σύγχρονη άποψη*. Αθήνα: Ζήτη.
- Σωτηριάδου, Μ., Χαραλάμπους, Μ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*. Μια μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Ι, Άρτα, 14-16/032008.

- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009).** Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της αγωγής*, τχ , 141-154.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2008).** Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε διοικητικά της στελέχη. *Διοικητική Ενημέρωση*, 47(10), 85-104.
- Χατζηγιάνη, Μ. & Αγγελίδης, Π. (2008).** *Αρχές της συμμετοχικής ηγεσίας όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από την περίπτωση ενός σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από http://www.pek.org.cy/Proceed-ings_2008/pdf/g5.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001).** *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 17/9/2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13525#page/24/mode/2up>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012).** Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο, 201-210.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003).** *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχική Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999).** *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα.: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001).** *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2006).** *Μάνατζμεντ: Αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2013).** *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμό και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος “Interbooks”.

Ξενόγλωσση

- Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Koskinen, S., Kivimäki, M. & Lönnqvist, J. (2008).** Occupational burnout and medically certified absence: a population-based study of Finnish employees. *J. Psychosom*, 64, 185–193.
- Al-Sada, M., Al-Esmael, B. & Faisal, M. (2017).** Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 163-188.

- Alwi, S., Rauf, M. & Haider, K.** (2014). Teachers' Job Satisfaction and the Role of Principles for Effective Educational System in Secondary Schools of Karachi, Pakistan. *Research Journal of Educational Sciences*, 3(2), 1-5.
- Anari, N., N.** (2011). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Antoniou, S.** (2009). *Unhealthy relationships at work and emerging ethical issues*. Handbook of managerial behavior and occupational health. Northampton, MA, USAQ Edward Elgar.
- Antoniou A.-S. & Antonodimitrakis P.** (2001). «Levels of job satisfaction and coping strategies of occupational stress used by Greek hospital doctors». Proceedings of the 8th Greek Conference of Psychological Research, Alexandroupoli.
- Barling, J., Kelloway, E.K. & Iverson, R.D.** (2003). High-Quality Work, Job Satisfaction and Occupational Injuries. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 276-283.
- Berson, Y., Oreg, S. & Dvir, T.** (2008). CEO values, organizational culture and firm outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 615-633.
- Bogler, R.** (2002). Two profiles of Schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.
- Bogler, R. & Nir, A.** (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bond, F. W. & Bunce, C.** (2003). The Role of Acceptance and Job Control in Mental Health, Job Satisfaction and Work Performance. *Journal of Applied Psychology*, 88 (6), 1057-1067.
- Boyce, J. & Bowers, A.** (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182.
- Bush, T. & Middlewood, D.** (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R., Guneri, O. & Autin, K.** (2013). Job Satisfaction Among Turkish Teachers: Exploring Differences by School Level. *Journal of Educational Administration*, 22(2), 261-273.
- Cerit, Y.** (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.

- Cheng, C. K.** (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56(3), 31-46.
- Chui, H., Sharpe, F. & McCormick, J.** (1996). Vision and leadership of principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 30-48.
- Crossman, A. & Harris, P.** (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. Educational Management. *Administration & Leadership*, 34 (1), 29-46.
- Day, C.** (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών - Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- De Nobile, J. J. and McCormick, J.** (2005). *Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.
- De Nobile, J. J. & McCormick, J.** (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: A study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.
- Dessler, G.** (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Έκδοσης Κριτική.
- Dinham, S. & Scott, C.** (1996). *Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project*. American Educational Research Association. Annual Meeting. New York, USA.
- Dinham, S. & Scott, C.** (2000). Moving Into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379-396.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M.** (2017). The relationship between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977.
- Ducharme, L. J. & Martin, J. K.** (2000). Unrewarding work, coworker support and job satisfaction. *Work and Occupations*, 27, 223-244.
- Dutta, V. & Sahney, S.** (2016). School leadership and its impact on students' achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958.
- Duyar, I., Gumus, S. & Bellibas, M.** (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Eliophotou-Menon, M. & Athanasoula-Reppas, A.** (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31 (5), 435-450.

- Eliophotou-Menon, M. & Saitis, C.** (2006). The satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(3), 345-363.
- Everard, K. B. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Friedman, I.** (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 595-606.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E.** (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hackman, R. & Oldham, G.** (1974). *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for Diagnosis of Jobs and The Evaluation Of The Redesign Projects*. Yale University.
- Hakanen, J. & Schaufeli, W.** (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415–424.
- Hopkins, D. et al.** (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell: London.
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D. & Morgeson, F.P.** (2007). Integrating Motivational, Social and Contextual Work Design Features: A Meta-analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature. *Journal of Applied Psychology* 92(5), 1332-1356.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C.** (2005), "The experience of work-related stress across occupations". *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178 – 187.
- Judge, T. A. & Hurst, C.** (2007). The Benefits and Possible Costs of Positive Core Self-Evaluations: A Review and Agenda for Future Research. In Nelson, D. & Cooper, C.L. (επιμ.) *Positive Organizational Behavior*. London, UK: Sage Publications.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K.** (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A.** (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.

- Kotter, J.** (1988). *The leadership factor*. New York: FreePress.
- Kouali, G.** (2017). The Instructional practice of school principals and its effect on teachers' job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 958-972.
- Koustelios, A.** (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kouzes, J. & Posner, B.** (1993). *Credibility: How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R.** (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- LePine, J. A., Erez, A. & Johnson, D. E.** (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behaviour: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52-65.
- Locke, E.** (1969). What is a job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- MacBeath, J.** (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-66.
- Maslach, C.** (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Menon-Eliophotou, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M.** (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables. Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Myers, E. and Murphy, J.** (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33, 14-37.
- Nasra, M. & Heilbrunn, S.** (2016). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel. The impact of trust and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 380-396.
- Nicolaidou-Solomou, G. & Pashiardis, P.** (2016). An effective school autonomy model Examining headteachers' job satisfaction and work-related stress. *International Journal of Educational Management*, 30(5), 718-734.

- Orphanos, S. & Orr, M.** (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700.
- Ostroff, C.** (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Spector, P.E.** (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. London: Sage Publications.
- Pashiardis, P.** (2015). Education and Transition: Contributions from Educational Research. *KOEA*. (30), 2-4.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Koch, T.** (2018). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teacher's Organizational Commitment and Job Satisfaction: A multilevel Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 1-3.
- Rad, A. & Yarmohammadian, M.** (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health services*, 19(2), 11-28.
- Rajesh, J. & Suganthi, L.** (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn out and growth satisfaction in Southern India. *Management in Education*, 27 (4), 128-137.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R.** (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Robbins, S. & Judge, T.** (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Saiti, A.** (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saiti, A. & Papadopoulos, Y.** (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97.
- Saiti, A. & Fassoulis, K.** (2012). A factor analysis of Greek primary school principals' perceptions regarding job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.
- Sarafidou, J. & Chatziioannidis, G.** (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal Of Educational Administration*, 27(2), 170-183.

- Sari, H.** (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and factors affecting their burnout and job satisfaction. *Education Studies*, 30(3), 291-306.
- Sayadi, Y.** (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30 (2), 57-65.
- Shaneil R. D., Joung-Hyun H. & Hyun-Jung M.** (2015) Relationship between Teachers Level of Job Satisfaction and Self-Efficacy: A Comparative Study between Korean and Non-Korean Perspectives. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(24), 1-7.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S.** (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-42.
- Somech, A. & Wenderow, M.** (2006). The impact of Participative and Directive Leadership on Teachers' Performance: The Intervening Effects of Job Structuring, Decision Domain and Leader-Member Exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.
- Spector, P.** (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and steers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spector, P. E.** (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Taliadorou, N. & Pashiardis, P.** (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- Thekedam, J.** (2010). A study of job satisfaction and factors that influence it. *Management and Labour Studies*, 35(4), 407-417.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R.** (2018). Transformational School Leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(2), 1-27.
- Watson, D. & Slack, A. K.** (1993). General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 181-202.

- Ylimaki, R. M.** (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: case of visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-51.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.** (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C.** (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.** (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational of Administration*, 42(3), 357-374.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητή/έ Συναδέλφισσα/ Συναδέλφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι **ανώνυμο** και εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα επαγγελματικής ικανοποίησης που συνδέονται με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές του σχολικού διευθυντή.

Τα στοιχεία που θα συμπληρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγγραφή της παρούσας έρευνας. Επίσης, τα αποτελέσματά της θα είναι στη διάθεση οποιουδήποτε το επιθυμεί μετά την ολοκλήρωσή της. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η απάντησή σας σε όλες τις ερωτήσεις είναι πολύ σημαντική.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση

Ιωάννα Ντούφα

Εκπαιδευτικός

Email: ntoufa@pre.uth.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ σημειώστε με Χ ή με ✓ τις επιλογές που σας αφορούν)

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ : 25-35 36-45 46-55 56 και άνω

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΜΟΝΙΜΟΣ/Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α

ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1-5 6-10 11-15 16-20 21 και άνω

ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι

ΕΤΗΣΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

ΜΕΡΟΣ Β. Παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Παρακαλώ στις παρακάτω δηλώσεις να δείξετε τον βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειάς σας βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό σύμφωνα με την κλίμακα (0-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 10-Απόλυτα ικανοποιημένος/η).

Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις ακόλουθες παραμέτρους	Καθόλου										Απόλυτα
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Την ύπαρξη οράματος στο σχολείο σας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Την ύπαρξη σαφών κατευθυντήριων γραμμών για την αποστολή του σχολείου όπου εργάζεστε.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Την αναγνώριση της γενικότερης προσφοράς σας σε καθημε-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ρινά ζητήματα του σχολείου.												
4. Την επιβράβευση προσπαθειών σας αναφορικά με τον επαγγελματικό σας ρόλο.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5. Την υποστήριξη που λαμβάνετε για την διεκπεραίωση του διδακτικού σας έργου.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. Την υποστήριξη που λαμβάνετε για την αξιοποίηση των ικανοτήτων σας σε ηγετικά καθήκοντα.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7. Την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8. Τις σχέσεις με συναδέλφους.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. Τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
10. Την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11. Τον βαθμό συμμετοχής σας σε αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
12. Την ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτονομίας στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
13. Την ανάπτυξη ευκαιριών επαγγελματικής σας ανάπτυξης.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
14. Την ικανοποίηση των επαγγελματικών σας αναγκών στα πλαίσια του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

ΜΕΡΟΣ Γ. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Παρακαλώ στις παρακάτω δηλώσεις να καταγράψετε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τη συμβολή του διευθυντή/ντριάς σας στην επαγγελματική σας ικανοποίηση, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

(**0. Διαφωνώ** απόλυτα, **10. Συμφωνώ** απόλυτα)

Ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας	Διαφωνώ										Συμφωνώ	
	Απόλυτα										Απόλυτα	
15. Δημιουργεί από κοινού με το προσωπικό του σχολείου ένα όραμα για την βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
16. Μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
17. Θέτει εφικτούς στόχους για την εκπλήρωση του οράματος, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, δικαιοσύνη και υποστήριξη.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
18. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες για την εκπλήρωση του οράματος.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
19. Καλλιεργεί την αίσθηση ότι η προσφορά σας στο σχολείο είναι σημαντική.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

20. Αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλετε για να ανταποκριθείτε στον επαγγελματικό σας ρόλο.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Σάς επαινεί για τις προσπάθειες που καταβάλλετε παρουσία και άλλων εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Σάς κάνει να νιώθετε αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση όταν βλέπετε τα αποτελέσματα του επαγγελματικού σας έργου.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Σάς υπολογίζει και σάς υποστηρίζει εκεί όπου χρειάζεται.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Σάς υποστηρίζει έμπρακτα στην αντιμετώπιση προβλημάτων με μαθητές και γονείς.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Παρέχει τα κατάλληλα υλικά και μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας σας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Σάς καθοδηγεί και σάς ενθαρρύνει ώστε να αξιοποιείτε στο μέγιστο τις δυνατότητές σας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Σάς στηρίζει και σάς καθοδηγεί στο έργο σας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Σάς ενδυναμώνει αναφορικά με την ανάληψη διοικητικών ευθυνών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Ενθαρρύνει και ενισχύει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Δίνει συμβουλές σε φιλικό και συνεργατικό ύφος.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Διευκολύνει τον διάλογο και τη συνεχή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα και την προσωπική κατάσταση των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Σας παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Σάς δίνει την ευκαιρία να ασχοληθείτε με θέματα εκτός ύλης που προτείνουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Ενδιαφέρεται για την προσωπική σας ανάπτυξη μέσα από την εργασία σας.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Λαμβάνει υπόψιν τα επαγγελματικά σας κίνητρα και τις ανάγκες.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Γνωρίζει και αξιοποιεί τις ικανότητες σας κατάλληλα.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

47. Στον καθορισμό των στόχων του σχολείου λαμβάνει υπόψη την ικανοποίηση των επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Σας παρέχει τη δυνατότητα άσκησης ηγετικών καθηκόντων.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πίνακας 1. Συσχετίσεις ηλικίας εκπαιδευτικών και παραγόντων ικανοποίησης από το σχολείο.

Παράγοντες ικανοποίησης	Τιμή κριτηρίου	Σημαντικότητα διαφο- ράς (<i>p</i>)
Όραμα/Στόχοι	2,157	0,096*
Αναγνώριση/Επιβράβευση	3,744	0,291**
Υποστήριξη	0,839	0,475*
Σχολικό κλίμα	4,874	0,181**
Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων	8,596	0,035**
Επαγγελματική Ανάπτυξη	3,862	0,277**

*OneWay ANOVA

**Kruskal Wallis

Πίνακας 2. Συσχετίσεις σχέσης εργασίας εκπαιδευτικών και παραγόντων ικανοποίησης από το σχολείο.

Παράγοντες ικανοποίησης	Τιμή κριτηρίου	Σημαντικότητα διαφο- ράς (<i>p</i>)
Όραμα/Στόχοι	1,840	0,162*
Αναγνώριση/Επιβράβευση	1,403	0,496**
Υποστήριξη	0,578	0,562*
Σχολικό κλίμα	6,359	0,042**
Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων	6,431	0,40**
Επαγγελματική Ανάπτυξη	6,011	0,05**

*OneWay ANOVA

**Kruskal Wallis

Πίνακας 3. Συσχετίσεις ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών και παραγόντων ικανοποίησης από το σχολείο.

Παράγοντες ικανοποίησης	Τιμή κριτηρίου	Σημαντικότητα διαφο- ράς (<i>p</i>)
-------------------------	-------------------	--

<i>Όραμα/Στόχοι</i>	2,195	0,072*
<i>Αναγνώριση/Επιβράβευση</i>	8,273	0,082**
<i>Υποστήριξη</i>	1,808	0,130*
<i>Σχολικό κλίμα</i>	3,734	0,443**
<i>Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων</i>	6,557	0,161**
<i>Επαγγελματική Ανάπτυξη</i>	1,767	0,778**

*OneWay ANOVA
**Kruskal Wallis

Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών ικανοποίησης από τον διευθυντή.

Παράγοντες ικανοποίησης από τον ρόλο του διευθυντή	<i>Τιμή κριτηρίου</i>	<i>Σημαντικότητα διαφοράς (p)</i>
<i>Όραμα/Στόχοι</i>	1,393	0,041
<i>Αναγνώριση/Επιβράβευση</i>	1,508	0,021
<i>Υποστήριξη</i>	1,180	0,123
<i>Σχολικό κλίμα</i>	1,432	0,033
<i>Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων</i>	1,403	0,039
<i>Αυτονομία/Πρωτοβουλίες</i>	1,591	0,013
<i>Επαγγελματική Ανάπτυξη</i>	1,476	0,026