

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ηγεσία των Εκπαιδευτικών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο και η σχέση
της με το Κλίμα Εμπιστοσύνης στο σχολείο, την Εργασιακή Ικανοποίηση και
την Οργανωσιακή Πολιτεότητα**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΤΣΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2020

Η Μαρία Μπάτσιου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ηγεσία των Εκπαιδευτικών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο και η σχέση της με το Κλίμα Εμπιστοσύνης στο σχολείο, την Εργασιακή Ικανοποίηση και την Οργανωσιακή Πολιτειότητα» 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

Μαρία Μπάτσιου

Περίληψη

Οι αυξανόμενες απαιτήσεις από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς έχουν φέρει τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ευημερία του ατόμου στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών - δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο άτυπου ηγέτη - παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως πρακτική, που προάγει τη σχολική βελτίωση, εφόσον συσχετίζεται με το κλίμα εμπιστοσύνης, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και την εργασιακή ικανοποίηση. Στην Ελλάδα, αντίστοιχες μελέτες είναι σποραδικές, επομένως περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία, λαμβάνοντας υπόψη, ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών ωφελεί τον οργανισμό και το άτομο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει αν: (α) ο τύπος σχολείου εργασίας του ατόμου επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και τις αντιλήψεις του για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και την πολιτεότητα, (β) υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, (γ) η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ως μορφή ηγεσίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και την πολιτεότητα. Για την ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από δημογραφικά στοιχεία και εργαλεία για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης και των αντιλήψεων για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και την πολιτεότητα. Το δείγμα αποτελούνταν από 164 εκπαιδευτικούς Γενικών (N=87) και Επαγγελματικών Λυκείων (N=77) στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και στις αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και την πολιτεότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, ενώ διαδικασία παλινδρόμησης έδειξε την ηγεσία των εκπαιδευτικών ως ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, η άσκηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει συνέπεια ως προς την επίδρασή της. Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ επηρεάζει αρνητικά όλες τις μεταβλητές πλην της πολιτεότητας, η συμμετοχή σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων επηρεάζει αρνητικά την εξωγενή ικανοποίηση, ενώ η συμμετοχή σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις δεν ασκεί κάποια επίδραση.

λέξεις-κλειδιά: ηγεσία εκπαιδευτικών, κλίμα εμπιστοσύνης, συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας, εργασιακή ικανοποίηση

Abstract

The increasing demands on schools and teachers have rendered school efficacy and educators' well-being the focus of research in the field of education. Teacher leadership, i.e. teachers in the role of informal leaders, has often been studied as a leadership practice that promotes school improvement since it correlates with the climate of trust, organizational citizenship behavior (OCB) and teachers' job satisfaction. Studies in the field are sporadic in Greece, therefore, taking into account teacher leadership's multiple benefits for the organization and the individual, further research is necessary. The purpose of this study is to explore whether the type of school, where the individual works, influences their perceptions about teacher leadership, the climate of trust, OCB and the feeling of job satisfaction. It also aims at detecting the correlations among the above variables. Finally, it explores whether participation in educational projects, as a form of teacher leadership, affects participants' perceptions about teacher leadership, collective trust, OCB and the feeling of job satisfaction. For the needs of the quantitative research, a self-report questionnaire was developed made up of questions on demographic and professional data and tools for the measurement of teachers' job satisfaction and their perceptions about teacher leadership, the climate of trust and OCB. The convenience sample comprised 87 General and 77 Vocational Senior High Schools teachers in Greece. Results demonstrated no relation between the type of school and teachers' perceptions about teacher leadership, collective trust, OCB and their feeling of job satisfaction. Statistically significant correlations among the above variables were evident, a finding that agrees with research in the field. Regression analysis proved that teacher leadership is a strong antecedent of job satisfaction on its own and in combination with the climate of trust. Finally, the involvement in teacher leadership does not consistently influence perceptions about teacher leadership, collective trust, OCB and the feeling of job satisfaction. Participation in European Erasmus+ projects exerts negative influence on all variables except OCB, participation in School Activity projects negatively influences extrinsic job satisfaction, whereas participation in other forms of projects exerts no influence at all.

key words: teacher leadership, trust, OCB, job satisfaction

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου, για την πολύτιμη βοήθεια της, την απεριόριστη υπομονή της και την καθοδήγησή της στα βαθιά νερά της στατιστικής ανάλυσης και όχι μόνο.

Περιεχόμενα:

Περίληψη	.....	iii
Abstract	.....	iv
Εισαγωγή	.....	1
Θεωρητικό Μέρος		
Κεφάλαιο 1: Σχολική Ηγεσία και αποτελεσματικότητα	.....	5
1.1. Η Ηγεσία γενικά	.....	5
1.2. Η Κατανομή της Ηγεσίας στους Εκπαιδευτικούς	.....	6
1.2.1. Ιστορική αναδρομή	.....	6
1.2.2. Η Κατανεμημένη Ηγεσία	.....	8
1.2.3. Τα οφέλη της Κατανεμημένης Ηγεσίας	.....	9
1.3. Η Ηγεσία των Εκπαιδευτικών	.....	11
1.3.1. Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών	....	11
1.3.2. Οι ρόλοι των Εκπαιδευτικών-Ηγετών	.....	12
Κεφάλαιο 2: Αποτελεσματική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί	.....	16
2.1. Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτεότητας	.....	16
2.1.1. Ορισμός και Ιστορική αναδρομή	.....	16
2.1.2. Οι Διαστάσεις της Οργανωσιακής Πολιτεότητας	.....	17
2.1.3. Οργανωσιακή Πολιτεότητα και σχολική μονάδα	.....	19
2.1.4. Τα οφέλη και οι κίνδυνοι της Οργανωσιακής Πολιτεότητας	.....	21
2.1.5. Παράγοντες ανάπτυξης Οργανωσιακής Πολιτεότητας	.....	23

2.2.	Η Εργασιακή Ικανοποίηση	24
2.2.1.	Ορισμός και παράγοντες ικανοποίησης	24
2.2.2.	Εργασιακή Ικανοποίηση στη σχολική μονάδα	26
 Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος του Κλίματος Εμπιστοσύνης		29
3.1.	Οι σχέσεις Εμπιστοσύνης και η σημασία τους	29
3.2.	Το Κλίμα Εμπιστοσύνης στο σχολείο	30
3.3.	Οι διαστάσεις της Εμπιστοσύνης	32
 Κεφάλαιο 4: Το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)		35
 Κεφάλαιο 5: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας		37
5.1.	Τύπος σχολείου και Ηγεσία των Εκπαιδευτικών, Εμπιστοσύνη, Οργανωσιακή Πολιτεότητα και Εργασιακή Ικανοποίηση	37
5.2.	Ηγεσία των Εκπαιδευτικών, Κλίμα Εμπιστοσύνης, Οργανωσιακή Πολιτεότητα και Εργασιακή Ικανοποίηση	39
5.2.1.	Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Κλίμα Εμπιστοσύνης	39
5.2.2.	Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Οργανωσιακή Πολιτεότητα	41
5.2.3.	Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Εργασιακή Ικανοποίηση	43
5.2.4.	Κλίμα Εμπιστοσύνης και Οργανωσιακή Πολιτεότητα	45
5.2.5.	Κλίμα Εμπιστοσύνης και Εργασιακή Ικανοποίηση	46

5.2.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Πολιτειότητα	47
Η Έρευνα	
Κεφάλαιο 6: Μέθοδος της Έρευνας	49
6.1. Σκοπός της Έρευνας και Υποθέσεις	49
6.2. Μέθοδος – Επιλογή είδους Έρευνας	50
6.3. Τα εργαλεία της έρευνας	52
6.3.1. Κλίμακα της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών	52
6.3.2. Κλίμακα του Κλίματος Εμπιστοσύνης	54
6.3.3. Κλίμακα της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας	55
6.3.4. Κλίμακα της Εργασιακής Ικανοποίησης	56
6.4. Συμμετέχοντες στην Έρευνα: Πληθυσμός και Δείγμα	57
6.5. Στατιστική Ανάλυση	61
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της Έρευνας	62
7.1. Ηγεσία Εκπαιδευτικών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο	62
7.2. Κλίμα Εμπιστοσύνης στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο	65
7.2.1. Σχέση Κλίματος Εμπιστοσύνης και Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών	68
7.2.2. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα	69
7.3. Εργασιακή Ικανοποίηση και Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας	71
7.3.1. Η σχέση με τον τύπο σχολείου	74

7.3.2. Συσχετίσεις με την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και το Κλίμα Εμπιστοσύνης	75
7.3.3. Η σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα	77
7.3.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης.....	79
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση	81
8.1. Η Ηγεσία των Εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τύπο σχολείου	83
8.2. Κλίμα Εμπιστοσύνης, τύπος σχολείου και Ηγεσία Εκπαιδευτικών	84
8.2.1. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τον τύπο σχολείου	84
8.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ του κλίματος Εμπιστοσύνης και της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών	85
8.3. Εργασιακή Ικανοποίηση και Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτεότητας	88
8.3.1. Η σχέση με τον τύπο σχολείου	88
8.3.2. Η σχέση με την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών	89
8.3.3. Η σχέση με τις αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης	90
8.3.4. Η σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα	92
8.4. Περιορισμοί της έρευνας	94
8.5. Συμπεράσματα	96
Κεφάλαιο 9: Προτάσεις	98

Βιβλιογραφικές Αναφορές	99
Παράρτημα Α	115
Παράρτημα Β	117

Εισαγωγή

Σε μία εποχή έντονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης και σε μία κοινωνία, όπου η δημόσια εκπαίδευση απαξιώνεται καθημερινά από την πολιτική ηγεσία και την κοινωνία (European Commission, 2013a· Schleicher, 2018· Tschannen-Moran, 2014), ο εκπαιδευτικός καθίσταται ιδιαίτερα ευάλωτος και αδύναμος απέναντι στις δυσκολίες. Λόγω της οικονομικής δυσχέρειας, τα μέσα που διαθέτει το σχολείο για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι ελλιπή (Viac and Frazer, 2020), οι ανταμοιβές είναι σχεδόν ανύπαρκτες, ενώ οι αμοιβές δε συμβαδίζουν με το κόστος ζωής (Collie, Sharpa & Perry, 2012).

Ταυτόχρονα οι απαιτήσεις για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται σε όλα τα επίπεδα, ενώ, συχνά, η αυτονομία τους είναι περιορισμένη (Viac and Frazer, 2020), κατάσταση, η οποία μπορεί να μειώσει τη εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, όχι μόνο να μεταδίδουν αποτελεσματικά γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και, συνεργαζόμενοι με τους γονείς, να φροντίζουν για την ολιστική ανάπτυξή του, ώστε αυτός να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του 21^{ου} αιώνα. Αυτό προϋποθέτει, ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα βρίσκονται σε μία διαρκή διαδικασία μάθησης (Schleicher, 2018· Viac and Frazer, 2020). Επιπλέον, καθώς το διοικητικό προσωπικό των σχολείων δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών, οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με πρόσθετη γραφειοκρατική εργασία, η οποία, συχνά, τους αποσπά από το διδακτικό τους έργο (Collie et al., 2012). Δεν είναι παράξενο, λοιπόν, το ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα άγχους (Ferguson & Hall, 2011)

Τα παραπάνω, συντελούν στην έλλειψη εκπαιδευτικών διαθέσιμων προς εργασία, στις παραιτήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και στην μείωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος σε παγκόσμιο επίπεδο (Viac and Frazer, 2020).

Στην Ελλάδα, η κατάσταση είναι παρόμοια (European Commission, 2013a· European Commission, 2013b· OECD, 2019· Saiti & Papadopoulos, 2015), με τη διαφορά ότι η μονιμότητα και η ασφάλεια του διορισμού στο Δημόσιο, καθιστά το επάγγελμα ελκυστικό (European Commission, 2013b· Saiti & Prokopiadou, 2008) και περιορίζει τον αριθμό των παραιτήσεων και μετατάξεων (Κορδής, 2019α).

Αυτό, όμως, δεν αποτελεί παράγοντα εφησυχασμού, για πολλούς λόγους. Καταρχάς, μεγάλο ποσοστό του εκπαιδευτικού δυναμικού αποτελούν οι προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (Κορδής, 2019β), οι οποίοι δεν απολαμβάνουν μονιμότητας και παρουσιάζουν αυξημένο αριθμό παραιτήσεων, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία των σχολείων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πληθυσμός, παρουσιάζει κόπωση, με τον μέσο όρο ηλικίας του 72,68% των μονίμων εκπαιδευτικών να είναι άνω των 50 ετών, με ανοδικές τάσεις, και το 20,32% να έχει πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσίας (Κορδής, 2019β).

Από την άλλη πλευρά, όταν ένα επάγγελμα επιλέγεται, απλώς, ως μέσο βιοπορισμού, ενέχει κινδύνους για την ευημερία του ατόμου και την απόδοση του οργανισμού. Οι επιτυχημένοι οργανισμοί έχουν εργαζομένους, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται, απλώς, στις προσδοκίες, αλλά τις υπερβαίνουν (DiPaola & Neves, 2009). Η εύρυθμη λειτουργία και η βελτίωση των σχολείων απαιτεί ενθουσιώδεις και ενεργούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι διατεθειμένοι να ξεπεράσουν τα υποχρεωτικά καθήκοντα, να ηγηθούν πρωτοβουλιών και να προσφέρουν το επιπλέον. (Bogler & Somech, 2004· DiPaola & Hoy, 2005· DiPaola & Tchannen-Moran, 2001· Somech & Ron, 2007). Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι παράγοντες, οι οποίοι αυξάνουν την ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ώστε να διαμορφωθεί ένα ρεαλιστικό πλαίσιο ενίσχυσής τους, με στόχο την ευημερία του ατόμου και τη βέλτιστη λειτουργία του οργανισμού (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016· Viac and Fraser, 2020) σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία συνδέεται με την εμπιστοσύνη (Moye, Henkin & Egley, 2005· Muijs & Harris, 2007) και ωφελεί τόσο τον οργανισμό, όσο και τα άτομα, καθώς δίνει νόημα και σκοπό στην εργασία τους (Zugelder & Hayes, 2019), ευνοεί την ανάπτυξη συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτικότητας στους εργαζομένους (Oplatka, 2006) και παρέχει εργασιακή ικανοποίηση (Menon-Eliophotou, Papanastasiou, & Zembylas, 2008). Η εργασιακή ικανοποίηση και το κλίμα εμπιστοσύνης αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης της ευημερίας του ατόμου (Viac and Fraser, 2020).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι έννοιες ηγεσίας των εκπαιδευτικών της εμπιστοσύνης, της πολιτικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης συνυπάρχουν σε σχέσεις αλληλεξάρτησης. Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες, οι οποίες μελετούν τη συσχέτιση

του τύπου σχολείου με αυτές. Στον ελληνικό χώρο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται, κυρίως, στην εργασιακή ικανοποίηση. Μεγαλύτερο πλήθος και θεματικό εύρος παρουσιάζουν οι έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών. Ωστόσο, ο τύπος του σχολείου σπάνια αποτελεί αντικείμενο μελέτης.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα Δημόσια Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας, χωρίς να κατέχουν επίσημα ανατεθειμένη θέση ευθύνης. Τα σχολεία αυτά ανήκουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια, μη υποχρεωτική, εκπαίδευση, αλλά διαφοροποιούνται ως προς την οργάνωση και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σκοπός είναι να διερευνηθεί, αν τα επίπεδα ηγεσίας των εκπαιδευτικών, του κλίματος εμπιστοσύνης, της οργανωσιακής πολιτικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο σχολείου. Επιπλέον, εξετάζεται η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με το κλίμα εμπιστοσύνης και ο ρόλος της ως προβλεπτικού παράγοντα της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, διερευνάται η συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης, της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης.

Δεδομένου ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι κεφάλαιο για τις σχολικές μονάδες, η επισήμανση των παραγόντων, οι οποίοι την ευνοούν, θα συμβάλει στη συστηματική προσπάθεια για ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων στα σχολεία. Διότι, όπως παρατηρούν οι Portin, Schneider, DeArmond & Gundlach (2003), στη μεγάλη εικόνα, τα σχολεία φαίνονται να είναι σχετικά μικροί οργανισμοί, ωστόσο οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ηγεσία τους κάθε άλλο παρά μικρές είναι.

Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη:

Το Θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει θέματα σχολικής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας αυτής, με έμφαση στην κατανομημένη ηγεσία και την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται σε θέματα ηγεσίας, που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα, και συγκεκριμένα, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας και την εργασιακή ικανοποίηση. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο ως θεωρητική έννοια και ως παράγοντα, που επηρεάζει και επηρεάζεται από την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει στοιχεία για το Γενικό και

Επαγγελματικό λύκειο στην Ελλάδα. Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις συσχετίσεις των εννοιών της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, του κλίματος εμπιστοσύνης, της εργασιακής ικανοποίησης και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας μεταξύ τους και με τον τύπο σχολείου.

Το μέρος της Έρευνας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει το σκοπό, τις ερευνητικές υποθέσεις και τη μεθοδολογία της έρευνας, τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις. Το όγδοο κεφάλαιο αποτελεί τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις και προγενέστερες έρευνες. Γίνεται, επίσης, αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα. Τέλος, το ένατο κεφάλαιο αφορά προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1: Σχολική Ηγεσία και αποτελεσματικότητα

1.1. Η Ηγεσία γενικά

Οι έννοιες της ηγεσίας και του ηγέτη έχουν αποτελέσει το αντικείμενο πληθώρας μελετών και ορισμών. Οι Paglis & Green (2002) καταλήγουν, ότι ο ηγέτης είναι εκείνος, ο οποίος αντιλαμβάνεται πού βρίσκεται μία ομάδα, αναγνωρίζει το σημείο, στο οποίο πρέπει να φτάσει, αναπτύσσει την κατάλληλη στρατηγική και, κατόπιν, εμπνέει και υποστηρίζει τα μέλη της, ώστε να την ακολουθήσουν με τη θέλησή τους. Αυτό περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και τη μετατροπή των στόχων σε βασικές αξίες του οργανισμού, προκειμένου οι εργαζόμενοι να αναπτύξουν προσωπική δέσμευση για την επίτευξή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, η ηγεσία συνίσταται σε ενέργειες των μελών ενός οργανισμού, που στόχο έχουν να επηρεάσουν την πρωτοβουλία, τη γνώση, το συναίσθημα και τις πρακτικές των υπολοίπων μελών, ή να γίνουν αντιληπτές ως τέτοιες, ώστε να εξυπηρετηθούν οι βασικοί σκοποί του οργανισμού, είτε για αλλαγή είτε για διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (Spillane & Orlina, 2005).

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται διαφοροποίηση του ρόλου του ηγέτη από αυτόν του διευθυντή, χωρίς, ωστόσο, να προκρίνεται ο ένας έναντι του άλλου. Ο ηγέτης (leader) ενεργοποιεί τους υφισταμένους για τη βελτίωση του οργανισμού, χρησιμοποιώντας δύναμη, γνώση και συναίσθημα. Ο διευθυντής ή διαχειριστής (manager) επικεντρώνεται σε γραφειοκρατικά και κτιριακά θέματα και στοχεύει στη διατήρηση της σταθερότητας, της τάξης και της αποτελεσματικότητας στον οργανισμό (Cuban 1988· Yukl 2009· Νικολαΐδου 2012). Η εξουσία του ηγέτη βασίζεται στην εμπιστοσύνη των οπαδών, ενώ του διευθυντή στην εξουσία του νόμου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Bennis (1984, σ.15) επιγραμματικά αναφέρει, ότι «οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα, ενώ οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα με τον σωστό τρόπο». Πρέπει, ωστόσο, να κατασταθεί σαφές, ότι η ηγεσία και η διεύθυνση είναι διαδικασίες, δε χαρακτηρίζουν τύπους ανθρώπων, ούτε προδιαγράφουν την επιτυχία ή την αποτυχία αυτών (Yukl, 2009). Επιπλέον, τις

περισσότερες φορές, η ηγεσία συνυπάρχει με τη διαχείριση, εφόσον η βελτίωση προϋποθέτει σταθερότητα σε έναν οργανισμό (Νικολαΐδου 2012). Σε αρμονία με αυτό, στην παρούσα εργασία οι όροι «διευθυντής» και «ηγέτης» χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία είναι ο «καταλύτης που ενεργοποιεί τις υπάρχουσες δυνάμεις του οργανισμού» και επηρεάζει την ποιότητα του σχολείου και την απόδοση των μαθητών (Leithwood, Harris & Hopkins (2008, σ.29) σε τέτοιο βαθμό, ώστε να έρχεται δεύτερη σε επιρροή μετά τη διδασκαλία (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία ασκείται από άτομα με ευρύτητα σκέψης, προθυμία να μαθαίνουν από τους άλλους, ευελιξία, ανθεκτικότητα και αισιοδοξία, και συνίσταται:

(α) στη διαμόρφωση οράματος και τον καθορισμό του προσανατολισμού, με τη μορφή κοινά αποδεκτών σκοπών, οι οποίοι περιλαμβάνουν υψηλές προσδοκίες και ενεργοποιούν τους εργαζόμενους,

(β) στην κατανόηση και ανάπτυξη των ανθρώπων τόσο στον τομέα των γνώσεων και των δεξιοτήτων, όσο και της προδιάθεσης (δέσμευση, ικανότητα και ανθεκτικότητα), ώστε να τις χρησιμοποιήσουν για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων,

(γ) στον επανασχεδιασμό τους οργανισμού, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες εργασιακές συνθήκες για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων και

(δ) στη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να δημιουργηθούν παραγωγικές εργασιακές συνθήκες, μέσω της σταθεροποίησης του οργανισμού και της ενίσχυσης των υποδομών του σχολείου (Leithwood et al., 2008).

1.2. Η Κατανομή της Ηγεσίας στους Εκπαιδευτικούς

1.2.1. Ιστορική αναδρομή

Παραδοσιακά, η σχολική ηγεσία ταυτιζόταν με την ατομική προσπάθεια και τη διευθυντική θέση (Harris, 2003). Τα σχολεία ακολουθούσαν μία ιεραρχική, γραφειοκρατική δομή, βασισμένη στο βιομηχανικό πρότυπο του 19^{ου} αιώνα, η οποία περιόριζε το δικαίωμα της ηγεσίας στους διευθυντές, ενώ οι εκπαιδευτικοί

αποτελούσαν το εργατικό δυναμικό. Στα τέλη της δεκαετίας του '80 υπήρξε μια πρωτοβουλία για την ενδυνάμωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών εντάχθηκε στα σχέδια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και οι εκπαιδευτικοί έγιναν μέντορες, ηγέτες και ειδικοί στη διδασκαλία στις ΗΠΑ, αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου. Κι ενώ, αρχικά, οι ηγετικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών περιορίζονταν στην τάξη και τελούσαν υπό την έγκριση του διευθυντή, τώρα πλέον αφορούσαν ολόκληρη τη σχολική μονάδα και περιλάμβαναν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Stone, Horejs & Lomas, 1997).

Οι Silva, Gimbert και Nolan (2000) περιγράφουν τρία κύματα εξέλιξης στην ηγεσία των εκπαιδευτικών. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ηγετικοί ρόλοι ήταν επίσημοι, όπως ο διευθυντής τομέα ή ο υπεύθυνος μίας τάξης, και δεν περιελάμβαναν τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στα μέσα της ίδιας δεκαετίας, καθιερώθηκαν οι ρόλοι του σχεδιαστή προγραμμάτων σπουδών και του μέντορα, οι οποίοι αξιοποιούσαν τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά δεν τους παρείχαν πραγματική εξουσία. Τέλος, στα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90, δόθηκε έμφαση στη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και τη δια βίου μάθηση.

Στο πέρασμα των ετών, επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία αναπροσδιορίστηκε, ώστε να περιλαμβάνει την έννοια της κατανομής, και η κάθετη ιεραρχική ηγεσία αντικαταστάθηκε από την ηγεσία των συναδέλφων (οριζόντια ηγεσία), σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται ελεύθερα και είναι πρόθυμοι να συμβάλουν στην ανάπτυξη του σχολείου (Harris et al., 2003). Πρόκειται για συλλογική ηγεσία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τεχνογνωσία συνεργαζόμενοι (Harris, 2004) και η οποία δεν ταυτίζεται με τη θέση, αλλά διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση εντός σχολείου και μεταξύ σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η οργάνωση της διδασκαλίας, η παροχή συμβουλών στους συναδέλφους και η παρατήρηση τους στην τάξη περιλαμβάνουν καθοδήγηση κι επομένως εμπεριέχουν ηγεσία. Ο ρόλος του επίσημου ηγέτη, του διευθυντή, δεν καταργείται, αλλά διευρύνεται, ώστε να υποστηρίζει την κατανομή της ηγεσίας, τόσο στους επίσημους ηγέτες (πχ. διευθυντές), όσο και σε εκείνους που δεν κατέχουν επίσημα ηγετικό ρόλο, όπως το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό και οι γονείς (Harris, Moos, Moller, Robertson & Spillane, 2007), με στόχο τη

μέγιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στον οργανισμό (Harris, 2004).

1.2.2. Η Κατανεμημένη Ηγεσία

Η συμμετοχή των πολλών στην ηγεσία και η συνεργασία χαρακτηρίζει μορφές ηγεσίας, όπως η συμμετοχική, η παράλληλη, η διδακτική, η ηγεσία ως οργανωσιακό φαινόμενο (Angelle & DeHart, 2016), η συνεργατική, η δημοκρατική, η μετασχηματιστική και η περιπτωσιακή, με αποτέλεσμα, συχνά, να χρησιμοποιείται ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» για να περιγράψει οποιαδήποτε μορφή κατανομής της ηγεσίας (Harris 2008). Ωστόσο, η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) δεν αποτελεί μορφή ηγεσίας, αλλά διαγνωστικό εργαλείο της εφαρμογής της κατανομής, όπως αυτή διαμορφώνεται από την διάδραση ηγετών, οπαδών και περικειμένου. Επομένως, η αποτελεσματικότητά της κατανομής έγκειται, όχι μόνο στην ύπαρξη των περισσοτέρων-του-ενός-ηγετών, αλλά στον τρόπο που εκείνοι μοιράζονται την ηγεσία και αλληλεπιδρούν (Spillane, 2005· Spillane & Orlina, 2005).

Η διαδικασία και η μορφή της κατανομής παρουσιάζει διαφοροποίηση. Ενδέχεται να αποτελεί προσχεδιασμένη ανάθεση ή προσωπική επιλογή των επίσημων και άτυπων ηγετών, να προκύπτει ομαλά, ως αποτέλεσμα της εξέλιξης μιας συνεργασίας, ή βίαια για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (Spillane & Orlina, 2005). Οι Poekert, Alexandrou, & Shannon (2016) θεωρούν, ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη, μη γραμμική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες «αναδύονται» απρόβλεπτα. Οι ηγέτες μπορεί να εργάζονται ταυτόχρονα μαζί (Συνεργατική κατανομή), χωριστά αλλά σε αλληλεξάρτηση (Συλλογική κατανομή), ή η εργασία του ενός να προϋποθέτει την ολοκλήρωση της εργασίας του άλλου (Συντονισμένη κατανομή) (Spillane & Orlina, 2005).

Παρατηρούνται, επίσης, βαθμοί κατανομής της ηγεσίας, τους οποίους οι Portin et al. (2003) παραστατικά περιγράφουν με μουσικούς όρους: Ο διευθυντής μπορεί να λειτουργεί ως (α) άνθρωπος-ορχήστρα, υπεύθυνος για όλους τους τομείς στο σχολείο, (β) αρχηγός συνόλου της τζαζ, ο οποίος ορίζει τη βασική μελωδία, ελέγχοντας τομείς-κλειδιά, και επιτρέπει στο προσωπικό τον αυτοσχεδιασμό και (γ) διευθυντής ορχήστρας, που φροντίζει ο κάθε τομέας να λειτουργεί άψογα, ώστε να υπάρχει αρμονία στο σύνολο. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός οργανισμός

είναι προσανατολισμένος στην γραφειοκρατία και χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και ακαμψία, ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις επικρατεί ο επαγγελματισμός και η διοίκηση είναι συμμετοχική και ευέλικτη (Tschannen-Moran, 2009). Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι πλήρης κατανομή δε μπορεί να υπάρξει: η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί εύκολα να παραχωρηθεί σε άτυπους ηγέτες, ενώ η επίβλεψη ανήκει, κυρίως, στην επίσημη ηγεσία (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009).

1.2.3. Τα οφέλη της Κατανεμημένης Ηγεσίας

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα βελτίωσης στους τομείς της διοίκησης και της εκπαίδευσης στον οργανισμό, καθώς αξιοποιεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και απαλλάσσει τον διευθυντή από μέρος των ευθυνών (Mujis & Harris, 2006). Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί, μη διαχειρίσιμοι από έναν μοναδικό ηγέτη (Hulpia & Devos, 2009· York-Barr & Duke, 2004). Η κατανομή ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την παραγωγή περισσότερων ιδεών και λύσεων και, ως εκ τούτου, την επίτευξη περισσότερων στόχων (Spillane, Halverson & Diamond, 2001· Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004).

Η εμπλοκή των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων οδηγεί σε αποτελεσματικότερες και γρηγορότερα εφαρμόσιμες πρακτικές, καθώς εκείνοι έχουν άμεση γνώση και εμπειρία της σχολικής πραγματικότητας (York-Barr & Duke, 2004). Οι οποιοσδήποτε αλλαγές αποτελούν κτήμα του προσωπικού και δεν επιβάλλονται από την ανώτερη ηγεσία, ώστε να συναντούν αντίσταση, ή να χρήζουν χρονοβόρων διαδικασιών μετάδοσης και κατανόησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο του 21^{ου} αιώνα (Hargreaves, 2004· Piderit, 2000· Schleicher, 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, ότι το επάγγελμά τους αποκτά κύρος και ενισχύεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων, οι οποίοι, με τη σειρά τους, θα ενθαρρύνουν και άλλους να αναλάβουν την άτυπη ηγεσία (Griffin 1995· Schleicher, 2018). Και, καθώς οι άτυποι ηγέτες διαθέτουν ευρύτερο πεδίο επιρροής λόγω των πολλαπλών διασυνδέσεών τους με γονείς, μαθητές και βοηθητικό προσωπικό, οι πιθανότητες βελτίωσης του σχολείου πολλαπλασιάζονται

(Harris, 2005). Η βελτίωση αφορά και τις μεθόδους διδασκαλίας, εφόσον τα σχολεία απολαμβάνουν τη ροή καλών πρακτικών στον οργανισμό από τα άτομα, που διαθέτουν τη γνώση και τη μοιράζονται με συναδέλφους (York-Barr & Duke, 2004), οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια στη διδασκαλία και τη διαχείριση των απειθαρχων μαθητών (Angelle & DeHart, 2016).

Η συμμετοχή στην ηγεσία επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς. Τους κινητοποιεί και τους ανταμείβει, εμπλουτίζοντας την καθημερινή τους ρουτίνα, αυξάνει την αφοσίωσή τους και μειώνει την αποξένωση και αποστασιοποίηση, που αρκετοί βιώνουν στη διάρκεια της καριέρας τους. (Jacobs, Gordon, & Solis, 2016· York-Barr & Duke, 2004). Παρέχει τη δυνατότητα της επαγγελματικής εξέλιξης, χωρίς να απαιτεί την έξοδο από την τάξη και, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αποτρέψει τις παραιτήσεις, οι οποίες οφείλονται στη στασιμότητα (Wenner & Campbell, 2016). Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες μέσω της συνεργασίας εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές και αναπτύσσονται επαγγελματικά (Harris et al., 2003· Harris & Mujis, 2005). Η ενδυνάμωση, που απολαμβάνουν, έχει ως αποτέλεσμα, τη νοηματοδότηση της εργασίας τους και τη επιθυμία τους να παραμείνουν στο σχολείο (Zugelder & Hayes, 2019). Επίσης, αυξάνεται αυτοπεποίθηση τους και η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Wenner & Campbell, 2016), ενώ η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η συναδελφικότητα και η επικοινωνία, η υποστήριξη και η θετική ανατροφοδότηση μειώνουν τα επίπεδα άγχους (Kyriacou, 2001).

Τέλος, οφέλη απολαμβάνουν οι μαθητές, καθώς μορφώνονται σε ένα δημοκρατικό σχολείο, με δασκάλους, που διαθέτουν υψηλό ηθικό, βελτιώνουν διαρκώς τις γνώσεις τους και λαμβάνουν τις ορθότερες αποφάσεις για τους μαθητές τους (York-Barr & Duke, 2004). Αυτό συχνά οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Harris & Mujis, 2002).

Ωστόσο, η κατανομή της ηγεσίας πρέπει να υιοθετείται με σύνεση. Δεν είναι πανάκεια για τα προβλήματα του σχολείου και η επιτυχία της εξαρτάται από τη μορφή και το σκοπό της, το επίπεδο ανάπτυξης του οργανισμού, τις ανάγκες του και την ετοιμότητά του για αλλαγή, τις σχέσεις, το επίπεδο εμπιστοσύνης και την κουλτούρα του (Harris, 2008). Στα σχολεία που ακολουθούν το παλιό ιεραρχικό πρότυπο μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση και να οδηγήσει σε σύγχυση και σύγκρουση ρόλων αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων (Hulpria et al., 2009).

Επιπλέον, η συλλογικότητα, επιβάλλει να «ανοίξουν οι πόρτες» (Silva et al, 2000) παραβιάζοντας τον άγραφο νόμο της αυτονομίας, της ιδιωτικότητας και του «άβατου» στην τάξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 2000· Murphy, 2007). Επίσης, συχνά παρατηρείται διατάραξη των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών ως κατάλυση της ισονομίας (Wenner & Campbell, 2016) και απομονώνουν εκείνους που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Brosky, 2011). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στην ηγεσία, έχουν διπλό ρόλο, ως ηγέτες και ως δάσκαλοι, χωρίς, ωστόσο, να ανήκουν αμιγώς σε καμία από τις δύο ομάδες, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σύγκρουση των ρόλων, αβεβαιότητα, αυξημένο φόρτο εργασίας και άγχος (Hulria et al., 2009). Τέλος, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος της επιστροφής στην πρότερη ιεραρχική δομή, λόγω της ροπής του ανθρώπου προς το γνωστό και ασφαλές (Murphy, 2007).

1.3. Η Ηγεσία των Εκπαιδευτικών

1.3.1. Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών

Είναι αναγκαίο να διευκρινισθεί ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) δεν ταυτίζεται με την κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), αλλά αποτελεί την έμπρακτη μορφή της θεωρίας της κατανεμημένης ηγεσίας. Μορφές ηγεσίας, που περιλαμβάνουν συμμετοχή και κατανομή, ευνοούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών (Angelle & DeHart, 2016).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι «διαδικασία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή συλλογικά, επηρεάζουν τους συναδέλφους, τους διευθυντές και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο την αυξημένη μάθηση και επιτυχία των μαθητών» (York-Barr & Duke, 2004, σσ.287-288). Πρόκειται για ηγεσία εντός κι εκτός τάξης, την ευθύνη, της οποίας, φέρουν οι εκπαιδευτικοί (Katzenmeyer & Moller, 2009). Βασικό γνώρισμά της είναι η συνεργασία, η συναδελφικότητα και η συμμετοχή στις αρμοδιότητες, σε ένα σχολείο αυστηρό ως προς τις αξίες, αλλά όχι ως προς τον έλεγχο, συνδυασμός, που οδηγεί στη βελτίωση (Harris & Muijs, 2002).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει αυξημένες ηγετικές αρμοδιότητες και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς, παράλληλα με τη

διδασκαλία, και, σε ορισμένες περιπτώσεις, συμμετοχή στην επίσημη ηγεσία (Harris & Muijs, 2002). Οι ρόλοι τους αφορούν τόσο ατομική βοήθεια σε συναδέλφους (πχ. ως μέντορες), όσο και ηγεσία σε ομάδες και συμβούλια εντός ή εκτός σχολείου (Jacobs et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί- ηγέτες αναλαμβάνουν επίσημους ρόλους, μετά από διαδικασία επιλογής, ή ανεπίσημους ρόλους με προσωπική τους πρωτοβουλία (Calderone, Kent & Green, 2018) και μπορούν να καλύψουν οποιαδήποτε θέση και ανάγκη (Wenner & Campbell, 2016), ακόμη και σε εθνικό επίπεδο (Katzenmeyer & Moller, 2009), λόγω των αυξημένων προσόντων τους. Διαθέτουν διδακτική εμπειρία, εξαιρετικές δεξιότητες και γνώσεις, τόσο σε σχέση με το αντικείμενό τους, όσο και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι, ενθουσιώδεις και με ανεπτυγμένη αντιληπτική ικανότητα. Τους αρέσει να ρισκάρουν, εργάζονται σκληρά και διαθέτουν οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Jacobs et al., 2016· York-Barr & Duke, 2004). Οι ίδιοι, όταν οι ηγετικοί ρόλοι τους είναι ανεπίσημοι, δε θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες, αλλά συνεργάτες (Angelle & DeHart, 2011).

1.3.2. Οι ρόλοι των Εκπαιδευτικών-Ηγετών

Οι York-Barr & Duke (2004), συνοψίζουν το εύρος της δράσης των εκπαιδευτικών - ηγετών αναφέροντας, ότι εκείνοι ασκούν είτε επίσημο ηγετικό ρόλο πλήρους απασχόλησης, είτε πλήρη διδακτικά καθήκοντα και πρόσθετα ηγετικά καθήκοντα, σε επτά τομείς: (α) συντονισμό και διοίκηση, (β) προγράμματα σπουδών, (γ) επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων, (δ) αλλαγή και βελτίωση του σχολείου, (ε) εμπλοκή γονέων και κοινότητας, (στ) ανάπτυξη του επαγγέλματος και (ζ) εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η ηγεσία ποικίλλει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την κουλτούρα του σχολείου και το περιβάλλον λειτουργίας του και αφορά:

(α) τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς: Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές, γίνεται μέντορας για τους νέους συναδέλφους ή για εκείνους, που αρχίζουν να διδάσκουν ένα νέο αντικείμενο, παρατηρεί τη διδασκαλία συναδέλφων και παρέχει ανατροφοδότηση ή τους προσκαλεί να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία του, ανταλλάσσει διδακτικό υλικό και συνεργάζεται για την

αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, ώστε αυτοί να επιτύχουν τους στόχους τους.

(β) τη λειτουργία του οργανισμού: Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει επίσημους ηγετικούς οργανωτικούς ρόλους για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ως πρόεδρος ενός τομέα ή τάξης, επικεφαλής ομάδας, συμμετέχων σε έρευνα εκπαιδευτικής δράσης με τοπικά πανεπιστήμια, μέλος επιτροπών για τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους αξιολόγησης, αιτών επιχορηγήσεων για το σχολείο, διαχειριστής σχεδίων δράσης ή ειδικός στην τεχνολογία.

(γ) τη λήψη αποφάσεων ή τις συνεργασίες: Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων ως μέλος ομάδων βελτίωσης του σχολείου ή συμβουλευτικών επιτροπών. Συνεργάζεται με τους γονείς, τις επιχειρήσεις και την ευρύτερη κοινότητα επίσημα και ανεπίσημα. Προεδρεύει σε επιτροπές για την επιλογή διδακτικού υλικού, την ανακατανομή των περιοχών κάλυψης του σχολείου ή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Katzenmeyer & Moller, 2009) .

Η Harris (2003) θεωρεί ότι οι ανεπίσημοι ρόλοι, όπως η διαμόρφωση στόχων και ο συντονισμός δραστηριοτήτων, συνδέονται με την τάξη, ενώ οι επίσημες θέσεις ευθύνης, όπως αυτή του προέδρου τμήματος, απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από την τάξη. Αναγνωρίζει, δε, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ηγέτη χαρακτηρίζεται από τέσσερις διαστάσεις:

(α) τη μετατροπή των αρχών βελτίωσης του οργανισμού σε πρακτικές εντός της τάξης

(β) τη συμμετοχική ηγεσία, δηλαδή, τη βοήθεια προς τους συναδέλφους, ώστε εκείνοι να συνεργασθούν για τη βελτίωση και την αλλαγή και να αισθανθούν ιδιοκτήτες της

(γ) τη διαμεσολάβηση, ώστε το σχολείο να αποκτήσει την απαιτούμενη τεχνογνωσία και πόρους, ακόμη και από εξωτερικές πηγές

(δ) την ανάπτυξη στενών σχέσεων συνεργασίας με τους συναδέλφους, μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η αμοιβαία μάθηση

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων των Angelle & DeHart (2016), το οποίο βασίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για

την ηγεσία στο σχολείο τους και είναι εφαρμόσιμο στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Περιλαμβάνει:

(α) τη διάχυση της γνώσης (sharing expertise): Συνδέεται με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και τη διάθεσή τους να τις μοιραστούν με τους συναδέλφους τους.

(β) τη συμμετοχή στην ηγεσία (sharing leadership): Σχετίζεται με την αμφίδρομη σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών και διακρίνεται στις ευκαιρίες για ηγεσία και στην εμπλοκή στην ηγεσία. Οι πρώτες αφορούν το βαθμό, στον οποίο ο διευθυντής επιτρέπει και ενθαρρύνει την ανάληψη της ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ η δεύτερη συνδέεται με την τάση των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν την ηγεσία.

(γ) την υπέρ-επαγγελματική συμπεριφορά (supra-practitioner): Περιγράφει την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν εργασία πέραν των βασικών υποχρεώσεών τους.

(δ) την επιλογή του διευθυντή (principal selection): Αναφέρεται στον έλεγχο, που ασκεί ο διευθυντής, ως προς τα άτομα, τα οποία θα συμμετέχουν στην ηγεσία.

Με βάση τα παραπάνω, στην Ελλάδα, μορφή ηγεσίας των εκπαιδευτικών αποτελεί η εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως (α) τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, που περιλαμβάνουν συνεργασία σχολείων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών, όπως επίσης και δράσεις για την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών, (β) προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και Αγωγής Υγείας) και (γ) άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις, που οργανώνονται κατά καιρούς στα σχολεία.

Το συμπέρασμα, που προκύπτει είναι, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι εν δυνάμει ηγέτες (Warren, 2017), υπό την προϋπόθεση ότι η ανώτερη ηγεσία θα το επιτρέψει (Little, 2002) ή, ακόμη, και θα υποδείξει τους τομείς, όπου υπάρχει ανάγκη (Phelps, 2008). Οι Katzenmeyer & Katzenmeyer (2005), στην έρευνα τους *Teacher Leadership School Survey (TLSS)* (όπως αναφέρεται στο Davignon, 2016), συνοψίζουν τους παράγοντες, που ευνοούν την εκπαιδευτική ηγεσία, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την αυτονομία, την αναγνώριση, τη συναδελφικότητα, τη συμμετοχή, την ανοιχτή επικοινωνία και το θετικό κλίμα. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε οργανισμούς με κοινό όραμα και κλίμα

εμπιστοσύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται μέσω επιμόρφωσης σε θέματα παιδαγωγικής και ηγεσίας και ενθαρρύνονται για συμμετοχή στην ηγεσία. Επιπλέον, η υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς-ηγέτες από την επίσημη ηγεσία, η εξασφάλιση χώρου και χρόνου για συνεργασία και η δημιουργία συνθηκών για την ανάληψη ρίσκου αποτελούν επιπρόσθετους ενισχυτικούς παράγοντες (Harris, 2003· Muijs & Harris, 2007· Poekert et al., 2016· Wenner & Campbell, 2016). Τέλος, η ανάπτυξη του σχολείου ως μαθάνοντα οργανισμού, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις γνώσεις τους σε κλίμα συναδελφικότητας, προωθεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων (Barth, 2006· Silins and Mulford, 2004).

Κεφάλαιο 2: Αποτελεσματική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 1, ένα από τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. (Leithwood et al., 2008). Αυτό επιτυγχάνεται με τη διαμόρφωση των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των γνώσεων, ακόμη και της προδιάθεσης των ατόμων για συνεισφορά στον οργανισμό. Είναι σημαντικό οι εργαζόμενοι να νιώθουν ικανοποιημένοι με την εργασία τους και να είναι πρόθυμοι να ξεπεράσουν τα υποχρεωτικά τους καθήκοντα για τη βέλτιστη λειτουργία του οργανισμού.

2.1. Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας

2.1.1. Ορισμός και Ιστορική αναδρομή

Η πολιτειότητα, ή συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (organisational citizenship behaviour – OCB), αποτελεί στοιχείο του οργανωσιακού κλίματος ενός σχολείου (Hoy & Miskel, 2013). Το 1988, ο Dennis Organ, στο βιβλίο του *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome* (όπως αναφέρεται στο Orplata, 2006), την περιέγραψε, ως την εθελοντική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία δεν περιλαμβάνεται στα υποχρεωτικά καθήκοντά του, όπως αυτά ορίζονται στη σύμβαση εργασίας του, και δε συνεπάγεται επίσημη ανταμοιβή. Πρόκειται για έννοια, την οποία επινόησε ο ίδιος με τους συνεργάτες του για το χώρο των επιχειρήσεων το 1983 (Bateman & Organ, 1983), όταν, μετά από χρόνια, αναστοχάστηκε και αξιολόγησε τη συμπεριφορά αρχαιότερου συναδέλφου, ο οποίος άφησε την εργασία του για να τον βοηθήσει στη χρήση ενός εργαλείου (Organ, Podsakoff, MacKenzie, 2006). Ωστόσο, ήδη από το 1966, οι Katz & Kahn είχαν περιγράψει συμπεριφορές που υπερέβαιναν τα όρια του καθήκοντος και βελτίωναν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Bateman & Organ, 1983).

Η έννοια άρχισε να μελετάται συστηματικά από τη δεκαετία του '90 και μετά, καθώς τα άρθρα για τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας και άλλους συναφείς όρους πολλαπλασιάστηκαν, ενώ το ενδιαφέρον επεκτάθηκε από την οργανωσιακή συμπεριφορά στα πεδία της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, της ψυχολογίας, του μάρκετινγκ, της οικονομίας, της ηγεσίας και άλλα (Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000).

Πρόκειται για «συμπεριφορά, η οποία συμβάλλει στη συντήρηση και τη βελτίωση του κοινωνικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος» μέσα στο οποίο εκτελείται η εργασία (Organ, 1997, σ. 91) και, καθώς η απουσία της, γενικά, δεν τιμωρείται (Orlatka, 2006), ο εργαζόμενος, που την επιδεικνύει, δεν ενεργεί με βάση το φόβο πιθανών κυρώσεων ή κατόπιν επίσημης προτροπής (Cohen & Keren, 2010).

Οι Organ et al. (2006, σ. 3), προκειμένου να τονίσουν την παράμετρο της επιλογής, και όχι της επιβολής, της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας, 18 χρόνια μετά τον πρώτο ορισμό, προσέθεσαν τη φράση «διακριτική ευχέρεια» στην περιγραφή: «η συμπεριφορά, η οποία βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια του ατόμου να την υιοθετήσει, δεν αναγνωρίζεται άμεσα ή με σαφήνεια από το επίσημο σύστημα ανταμοιβών, και, ως σύνολο, προάγει την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού». Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα για το πού βρίσκεται η λεπτή γραμμή μεταξύ της εθελοντικής συμπεριφοράς και της «υποχρεωτικής συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας», την οποία το άτομο αισθάνεται, ότι πρέπει να υιοθετήσει (Vigoda-Gadot, 2006). Ενέργειες και στάσεις οι οποίες, θεωρητικά, δεν είναι υποχρεωτικές, θεωρούνται δεδομένες: η βοήθεια προς τους συναδέλφους σε εργασιακά θέματα, η αποδοχή εντολών χωρίς αντιρρήσεις, η συμβολή στην τήρηση της τάξης στον εργασιακό χώρο, η ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργασίας, η προστασία και η συντήρηση των υλικών πόρων του οργανισμού και άλλα (Bateman & Organ, 1983).

2.1.2. Οι Διαστάσεις της Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Το φάσμα των συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας είναι ευρύ. Αρχικά, είχε οργανωθεί σε δύο διαστάσεις: (α) τον αλtruισμό (altruism), δηλαδή, τη βοήθεια προς το άτομο, και (β) τη γενική συμμόρφωση (general compliance), δηλαδή, την εκτέλεση της εργασίας ορθά και κατάλληλα, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Smith, Organ & Near, 1983). Οι Williams & Anderson (1991) κωδικοποίησαν την πρώτη ως OCB-I (Organisational Citizenship Behaviour to Individuals) και τη δεύτερη ως OCB-O (Organisational Citizenship Behaviour to the Organisation). Στις δύο διαστάσεις έχουν καταλήξει και άλλοι μελετητές της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας (DiPaola & Hoy, 2005).

Πιο πρόσφατα, ο Organ (2018), με βάση βιβλιογραφική επισκόπηση, παρέχει λεπτομερέστερη κατηγοριοποίηση σε πέντε διαστάσεις:

(α) αλtruισμός (altruism): Η βοήθεια προς τους συναδέλφους με τη μορφή καθοδήγησης, ενθάρρυνσης, διαβεβαίωσης ή συνεργασίας προκειμένου εκείνοι να ανταποκριθούν στην εργασία τους. Πρόκειται για συμπεριφορά κατευθυνόμενη στο άτομο και, καθώς είναι συνήθως αυθόρμητη, είναι ανεπίσημη και δεν καταγράφεται. Συχνά αναφέρεται με τον κωδικό OCB-I.

(β) ευσυνειδησία (conscientiousness): Συμπεριφορά, που ωφελεί τον οργανισμό και χαρακτηρίζεται από αυξημένη παρουσία και τυπικότητα στην υπηρεσία, διατήρηση του χώρου καθαρού και τακτοποιημένου και συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός υποχρεωτικού ωραρίου, οι οποίες βελτιώνουν την εικόνα του οργανισμού στην ευρύτερη κοινότητα. Πρόκειται για συμπεριφορά ορατή στην επίσημη ηγεσία του οργανισμού, η οποία μπορεί να καταγραφεί.

(γ) φιλοτιμία (sportsmanship): Η αποδοχή των δυσκολιών αγόγγυστα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση του θετικού κλίματος στον οργανισμό. Εκδηλώνεται όταν οι εργαζόμενοι δε θυμώνουν όταν κάποιος τους προσβάλει, δε διαμαρτύρονται όταν χάνουν προνόμια ή διευκολύνσεις, δεν κάνουν παράπονα, δε δημιουργούν νοσηρή ατμόσφαιρα με αρνητικά σχόλια για συναδέλφους.

(δ) ευγένεια (courtesy): Ενέργειες, οι οποίες στοχεύουν στην αποφυγή προβλημάτων. Παραδείγματα αυτών είναι, η εκ των προτέρων ενημέρωση των συναδέλφων για τυχόν αλλαγές ή η χρήση του εξοπλισμού με τρόπο ώστε να είναι διαθέσιμος για τους επόμενους.

(ε) φωνή (voice): Η έκφραση της γνώμης, η οποία παρέχει στον οργανισμό ανατροφοδότηση σχετικά με τους πελάτες, τους ανταγωνιστές, την ευρύτερη κοινότητα και τις απόψεις των εργαζομένων για ανισότητες και δυσλειτουργίες στην επιχείρηση.

Πολλοί ερευνητές υιοθετούν το μοντέλο των πέντε διαστάσεων, με τη διαφορά, ότι, ως πέμπτη διάσταση, αναγνωρίζουν την αρετή του πολίτη (civic virtue), δηλαδή, την προθυμία του εργαζομένου για συμμετοχή στη διοίκηση του οργανισμού, τον έλεγχο του περιβάλλοντος, ώστε να προστατευθεί ο οργανισμός από απειλές ή να επωφεληθεί ευκαιριών, και τη φροντίδα για το καλύτερο συμφέρον του οργανισμού (Organ, 1988, όπως αναφέρεται στο Podsakoff et al., 2000)

Τέλος, μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, οι Podsakoff et al. (2000), αναφέρουν την ύπαρξη περίπου 30 διαφορετικών μορφών πολιτειότητας, τις οποίες συνοψίζουν σε 7 διαστάσεις, οι έξι πρώτες, εκ των οποίων, περιλαμβάνουν στοιχεία των διαστάσεων, που έχουν αναφερθεί παραπάνω: (α) υποβοηθητική συμπεριφορά, (β) φιλοτιμία, (γ) αφοσίωση στον οργανισμό, (δ) οργανωσιακή συμμόρφωση, (ε) ατομική πρωτοβουλία, (στ) αρετή του πολίτη και (ζ) αυτοανάπτυξη. Η αυτοανάπτυξη περιλαμβάνει την εθελοντική εμπλοκή σε δραστηριότητες βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων.

2.1.3. Οργανωσιακή Πολιτειότητα και σχολική μονάδα

Παρόμοια με τους υπόλοιπους οργανισμούς, στις εκπαιδευτικές μονάδες, η οργανωσιακή πολιτειότητα είναι το σύνολο των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εθελοντικά καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να βοηθήσουν τους μαθητές, τους συναδέλφους και άλλους, καθώς εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (DiPaola & Hoy, 2005b). Οι Bogler & Somech (2004), υιοθετώντας το μοντέλο των δύο διαστάσεων, διακρίνουν εκείνες που απευθύνονται: (α) στα άτομα (μαθητές και εκπαιδευτικούς) και (β) σε ολόκληρο τον οργανισμό. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τον τεχνικό πυρήνα του σχολείου, όπως η επιμόρφωση για καλύτερη απόδοση στην εργασία, η βοήθεια προς τους μαθητές με διδακτικό υλικό και εξειδικευμένες εργασίες, η εθελοντική συμμετοχή σε επιτροπές, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς, που απουσιάζουν, μέσω της ανάθεσης εργασιών στους μαθητές τους, και η συνεργασία με συναδέλφους. Η δεύτερη κατηγορία συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και περιλαμβάνει την οργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων για το σχολείο, την εθελοντική ανάληψη εργασιών, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στα υποχρεωτικά καθήκοντα, την παροχή καινοτόμων ιδεών για τη βελτίωση του σχολείου και την οργάνωση επιπρόσθετων δραστηριοτήτων συνεργασίας με τους γονείς.

Εκτός των παραπάνω, στις συμπεριφορές πολιτειότητας περιλαμβάνονται η χρηματοδότηση εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων και η αποφυγή ανάθεσης άσκοπων εργασιών στους μαθητές, η ενασχόληση με εργασιακά, όχι προσωπικά, ζητήματα εν

ώρα υπηρεσίας και η ορθή αξιοποίηση του χρόνου, η παραμονή στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων, όταν είναι αναγκαίο, η αποφυγή των συχνών απουσιών και, γενικά, η χρήση των προσωπικών ικανοτήτων για το καλό του σχολείου και των μαθητών (DiPaola & Hoy, 2005· DiPaola & Neves, 2009).

Οι Fahr et al. (2004) προτείνουν την κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών πολιτειότητας ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής, και όχι τον ωφελούμενο, και αναφέρουν τα πεδία του εαυτού, της ομάδας, του οργανισμού και της ευρύτερης κοινωνίας. Στο σχολείο τα πεδία και οι αντίστοιχες συμπεριφορές είναι: (α) ο μαθητής, τόσο με την παροχή βοήθειας στα μαθήματα, όσο και με τη στήριξη στην προσωπική του ζωή (β) η τάξη, με την εισαγωγή καινοτομιών, την επιμελή αξιολόγηση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών και τη συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης (γ) το γραφείο διδασκόντων, με την παροχή υλικού και συμβουλών προς τους συναδέλφους για την επαγγελματική και ψυχολογική στήριξή τους και (δ) το σχολείο, γενικά, με τη συμμετοχή σε επιτροπές, εκδηλώσεις και την παροχή μη αμειβόμενης εργασίας (Orlatka, 2006).

Ωστόσο, η προσέγγιση, που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα, είναι των DiPaola & Tschannen-Moran (2001), σύμφωνα με τους οποίους, μία διάσταση καλύπτει όλες τις εκφάνσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο. Η βοήθεια προς τον οργανισμό και η βοήθεια προς τα άτομα αποτελούν ένα δίπολο. Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, είναι γενικότερα προσανατολισμένοι στον άνθρωπο, δηλαδή, στο να προσφέρουν το καλύτερο στους μαθητές τους και να βοηθούν τους συναδέλφους τους. Αλλά και το σχολείο, ως οργανισμός παροχής υπηρεσιών, είναι προσανατολισμένο στον άνθρωπο-πελάτη, δηλαδή στον μαθητή. Επομένως, υπάρχει σύμπτωση των στόχων του εργαζομένου-εκπαιδευτικού με τους στόχους και το όραμα του οργανισμού-σχολείου (DiPaola & Hoy, 2005a· DiPaola & Neves, 2009). Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός βοηθάει έναν μαθητή να επιτύχει το στόχο του για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ταυτόχρονα συμβάλλει στην επίτευξη του οργανωσιακού στόχου για παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου.

Γενικότερα, παρατηρείται διαφοροποίηση στα είδη συμπεριφορών πολιτειότητας, ανάλογα με τον τύπο του οργανισμού και, ιδιαίτερα, μεταξύ εκπαιδευτικών και μη εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Zeinabadi, 2010). Το σχολείο είναι ένας κατ'εξοχήν χώρος ανάπτυξης συμπεριφορών πολιτειότητας, εφόσον το όριο μεταξύ καθήκοντος και εθελοντικής συμπεριφοράς είναι δυσδιάκριτο. Συχνά, και τα κριτήρια των

προϊσταμένων διαφέρουν ως προς το ποιες είναι συμπεριφορές πολιτειότητας και ποιες αποτελούν ανταπόκριση στα υποχρεωτικά καθήκοντα (DiPaola & Neves, 2009). Επιπλέον, η πολιτειότητα περιλαμβάνει τη συναισθηματική, κυρίως, δέσμευση των εκπαιδευτικών για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών τους και την προσκόλληση σε ηθικές αξίες (DiPaola & Tscannen-Morgan, 2001· Oplatka, 2006).

Διαφοροποίηση στον τύπο των συμπεριφορών πολιτειότητας παρατηρείται και λόγω κουλτούρας. Οι κουλτούρες διαφέρουν ως προς τις διαστάσεις του ατομικισμού/ συλλογικότητας, της απόστασης ισχύος, της αρρενωπότητας/θηλυκότητας και της αποφυγής της αβεβαιότητας. Για παράδειγμα, στην Κίνα και την Ταϊβάν αναγνωρίζεται ως συμπεριφορά πολιτειότητας η διαπροσωπική αρμονία, αλλά όχι η φιλοτιμία και η ευγένεια. (Fahr, Zhong & Organ, 2004· Organ, 2018· Organ et al., 2006).

2.1.4. Τα οφέλη και οι κίνδυνοι της Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Ανεξάρτητα από το είδος του οργανισμού ή την κουλτούρα μέσα στην οποία λειτουργεί, τα οφέλη της πολιτειότητας είναι πολλαπλά.. Δεδομένου ότι ένας οργανισμός δε μπορεί να προβλέψει και να περιλάβει στα υποχρεωτικά καθήκοντα των εργαζομένων του όλες τις συμπεριφορές, που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του, η συμπεριφορά, που υπερβαίνει τα υποχρεωτικά καθήκοντα, συχνά αποτελεί τη βάση της λειτουργίας του (Bateman & Organ, 1983· Bogler & Somech, 2004). Το ίδιο ισχύει και στις σχολικές μονάδες (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001).

Η πολιτειότητα επιτρέπει στην ηγεσία και τους εργαζομένους να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην παραγωγική διαδικασία, την επίτευξη των στόχων και τη βελτίωση του οργανισμού, αντί να αναλώνονται στη συντήρησή του (DiPaola & Hoy, 2005a· DiPaola & Tschannen-Moran, 2001). Οι συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας λειτουργούν ως «επιπρόσθετοι πόροι». Η βοήθεια προς έναν νεοεισερχόμενο, τον «προσθέτει» στο δυναμικό του οργανισμού. Επιπλέον, συντελούν στην εξοικονόμηση πόρων. Ο εργαζόμενος, που συμβάλλει στην επίλυση συγκρούσεων, προστατεύει τον οργανισμό από τη φθορά και επιτρέπει στην ηγεσία να ασχοληθεί με σπουδαιότερα ζητήματα (Organ, 2018) Στα σχολεία, η

συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας οδηγεί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στη βελτίωση της εικόνας το σχολείου στην τοπική κοινωνία (Oplatka, 2009).

Εκτός από τον οργανισμό, ωφελούνται και τα άτομα, που εκδηλώνουν συμπεριφορές πολιτειότητας, καθώς βελτιώνεται η απόδοση και η αποτελεσματικότητά τους και χαίρουν εκτίμησης από την ηγεσία (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001· Organ, 2018). Κατά συνέπεια, απολαμβάνουν έμμεσες ανταμοιβές και βελτιώνουν την εικόνα τους στην επιχείρηση (Oplatka, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν συμπεριφορές πολιτειότητας βιώνουν αισθήματα αυτοεκπλήρωσης, ενθουσιασμού, εργασιακής ικανοποίησης και γίνονται παραλήπτες θετικών σχολίων από μαθητές, γονείς και συναδέλφους (Oplatka, 2009). Τα θετικά συναισθήματα οδηγούν σε μείωση του αριθμού των παραιτήσεων (DiPaola & Hoy, 2005a).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, έχει παρατηρηθεί θετική, αμφίδρομη συσχέτιση της πολιτειότητας με την επίδοση των μαθητών (DiPaola & Hoy, 2005a). Οι μαθητές αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για τους εκπαιδευτικούς και το γνωστικό τους αντικείμενο και το κατανοούν καλύτερα, υιοθετούν συμπεριφορές πολιτειότητας και είναι συνεργάσιμοι στην τάξη (Oplatka, 2009).

Πρόσφατες έρευνες, ωστόσο, υποδεικνύουν τη σκοτεινή πλευρά της οργανωσιακής πολιτειότητας για τον οργανισμό και τα άτομα, που την εκδηλώνουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εργαζόμενοι απορροφώνται από τα επιπλέον καθήκοντα και παραμελούν τα υποχρεωτικά (Oplatka, 2009) ή βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα (Lavy, 2019). Εργαζόμενοι σε οργανισμούς, όπου ενθαρρύνονται σιωπηλά οι εθελοντικές συμπεριφορές - για παράδειγμα, με ανεπίσημες ανταμοιβές ή περιγραφές του «καλού εργαζόμενου» - και καθίστανται, σταδιακά, τμήμα των υποχρεωτικών καθηκόντων (Bolino, Turnley, Gilstrap & Suazo, 2010), νιώθουν την πίεση του «καλού στρατιώτη». Η «πίεση για πολιτειότητα» οδηγεί σε υπερβολικό φόρτο εργασίας, στη σύγκρουση εργασίας – οικογένειας και σε άλλες καταστάσεις, που ευνοούν την ανάπτυξη άγχους, επηρεάζουν αρνητικά την υγεία του ατόμου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδηγούν στην παραίτηση (Bolino & Turnley, 2005). Εκτός αυτού, η ανάληψη εθελοντικών πρωτοβουλιών μπορεί να αντιμετωπιστεί αρνητικά από τους συναδέλφους με έλλειψη αναγνώρισης του έργου ή με εκδηλώσεις θυμού, ζήλειας, αόκη και μίσους (Oplatka, 2006· Oplatka, 2009).

Τέτοιου είδους συναισθήματα και καταστάσεις λειτουργούν αποθαρρυντικά για την ανάπτυξη εθελοντικών πρωτοβουλιών.

2.1.5. Παράγοντες ανάπτυξης της Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Η εκδήλωση συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά (προσωπικότητα, ηλικία, αντιλήψεις) και το γενικότερο εργασιακό πλαίσιο (είδος εργασίας χαρακτηριστικά του οργανισμού, ηγετική συμπεριφορά) (Dinka, 2018· Podsakoff et al., 2000· Spector & Fox, 2002). Τα άτομα με ευαισθησίες και διάθεση για βοήθεια προς το συνάνθρωπο, με αγάπη για το επάγγελμα, πίστη στη σκληρή εργασία και ισχυρές ηθικές αξίες τείνουν να εκδηλώνουν οργανωσιακή πολιτειότητα (Orlatka, 2006). Επιπλέον, τα υποχρεωτικά τους καθήκοντα υπερβαίνουν εκείνοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται, ότι αντιμετωπίζονται με δικαιοσύνη, βιώνουν εργασιακή ικανοποίηση, έχουν αναπτύξει οργανωσιακή δέσμευση και δεν επιδιώκουν ανταμοιβές, (Podsakoff et al., 2000). Σε επίπεδο οργανισμού, προϋποθέσεις αποτελούν η ανατροφοδότηση και υποστήριξη προς τον εργαζόμενο, η ενδιαφέρουσα εργασία, η συνοχή της ομάδας (Podsakoff et al., 2000), η αποσαφήνιση των ρόλων, η αυτονομία, η ισονομία και ο δίκαιος καταμερισμός των υποχρεώσεων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ προϊσταμένου – υφισταμένου (Orlatka, 2006). Η έλλειψη αυτονομίας, λόγω της γραφειοκρατίας, σε συνδυασμό με την αναντιστοιχία οργανωσιακών και ατομικών στόχων, μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την ανάπτυξη συμπεριφορών πολιτειότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Bogler & Somech, 2004· DiPaola & Tschannen-Moran, 2001· Runhaar et al., 2013). Αντίθετα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας συνιστούν ενισχυτικούς παράγοντες (Bogler & Somech, 2004).

Σε αρμονία με τα παραπάνω, οι διευθυντές-ηγέτες, που προάγουν συμπεριφορές πολιτειότητας στο σχολείο τους, είναι δίκαιοι (Organ, 1994), καλά παραδείγματα «πολίτη» και ενισχύουν τις συμπεριφορές πολιτειότητας στο προσωπικό μέσω επαίνου και προσωπικού ενδιαφέροντος. Είναι καινοτόμοι και ευέλικτοι, περιορίζουν τη γραφειοκρατία και επιτρέπουν την αυτονομία, ακολουθούν δημοκρατικές-συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και ενθαρρύνουν τη συνεργασία, αξιοποιούν τους άτυπους εκπαιδευτικούς – ηγέτες και αναδεικνύουν

μέντορες, θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξή τους. (DiPaola & Hoy, 2005a· Oplatka, 2006· Somech & Ron, 2007).

2.2. Η Εργασιακή Ικανοποίηση

2.2.1. Ορισμός και παράγοντες ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction) είναι σημαντική στον εργασιακό χώρο, εφόσον αποτελεί στοιχείο της ευημερίας του εργαζομένου (Rothmann, 2008) και επηρεάζει την απόδοση στην εργασία (Judge, Bono, Thoresen & Patton, 2001· Hulria & Devos, 2009).

Η έννοια πρωτοεμφανίστηκε στην έκδοση των Roethlisberger και Dickson «Management and the Worker» και τη μονογραφία του Harrock στη δεκαετία του 1930 (Locke, 1969). Ο Locke (1969) θεωρεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή δυσαρέσκεια αποτελούν σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στην εργασία και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, η οποία πηγάζει από την πεποίθησή του, ότι με την εργασία του επιτυγχάνει, ή διευκολύνεται να επιτύχει, τις εργασιακές του αξίες. Η μη επίτευξη των αξιών οδηγεί στην εργασιακή δυσαρέσκεια. Με άλλα λόγια, η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από το βαθμό, στον οποίο οι εργασιακές ανάγκες του ατόμου καλύπτονται από την εργασία του (Evans, 1997).

Γενικότερα, οι ανάγκες και τα κίνητρα ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των ατόμων στους οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2013), καθώς εκείνα προσπαθούν να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ψυχική τους υγεία και ευημερία (Locke, 1969).

Η έρευνα στο χώρο της εργασιακής ικανοποίησης, έχει επηρεαστεί από τη Θεωρία των Αναγκών- Κινήτρων του Maslow (1943), ο οποίος εξηγεί, ότι κίνητρα του ανθρώπου είναι οι ανάγκες, που δεν έχουν ικανοποιηθεί, και τις ιεραρχεί σε μία πυραμίδα, ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους για την επιβίωση του ατόμου. Στη βάση τοποθετεί τις φυσιολογικές ανάγκες (πχ. τροφή) και προχωράει προς την κορυφή με τις ανάγκες ασφαλείας (πχ. κοινωνική σταθερότητα), τις κοινωνικές (πχ.

το ανήκειν), της εκτίμησης (πχ. αναγνώριση) και της ολοκλήρωσης (πχ. εκπλήρωση των ατομικών στόχων).

Ο Frederick Herzberg με τους συνεργάτες του, στο βιβλίο *The Motivation to Work* (1959), προσαρμόζει την παραπάνω θεωρία στον εργασιακό χώρο. Διακρίνει (α) τους Παράγοντες Υγιεινής (hygiene factors), που αφορούν τις συνθήκες εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επίβλεψη του προϊσταμένου, την πολιτική και το στυλ διοίκησης, την επίδραση της εργασίας στην προσωπική ζωή και το μισθό, και (β) τους Παράγοντες Υποκίνησης (motivators), δηλ. τη φύση της εργασίας, την επιτυχία, την αναγνώριση, την ανάληψη ευθυνών και την ανέλιξη. Οι πρώτοι συνδέονται με τη δυσαρέσκεια: όταν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του ατόμου, δεν αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση, ωστόσο, όταν δεν ανταποκρίνονται, δημιουργούν δυσαρέσκεια. Οι παράγοντες υποκίνησης, αντίθετα, συνδέονται με την ικανοποίηση: η παρουσία τους αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά η έλλειψή τους δε δημιουργεί δυσαρέσκεια (Hoy & Miskel, 2013· Zeinabadi, 2010· Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Μολονότι ο Herzberg θεωρεί την εργασιακή ικανοποίηση εντελώς ανεξάρτητη από τη δυσαρέσκεια (Menon-Eliophotou & Athanasoula-Reppa, 2011), στην πράξη, η ουσιαστική αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης προϋποθέτει την απομάκρυνση των παραγόντων δυσαρέσκειας. Ο εργαζόμενος, για παράδειγμα, που βιώνει προσωπική επιτυχία, δε νιώθει εργασιακά ικανοποιημένος αν το εργασιακό περιβάλλον είναι δυσάρεστο (Sergiovanni, 1967).

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες, η εργασιακή ικανοποίηση είναι απόρροια εξωγενών και ενδογενών παραγόντων (Hirschfeld, 2000). Οι πρώτοι σχετίζονται με το πλαίσιο πραγματοποίησης της εργασίας (πχ. το ωράριο και την υποστήριξη) και οι δεύτεροι με τη φύση της (πχ. το ενδιαφέρον και τη συνάφεια που παρουσιάζει) (Kaleberg, 1977), αντίστοιχα προς τους παράγοντες υγιεινής και τους παράγοντες υποκίνησης του Herzberg.

Νεότερες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης συμπεριέλαβαν στους παράγοντες δυσαρέσκειας στοιχεία της σύγχρονης εποχής, που εντοπίζονται στην κοινωνία και το κράτος και δεν ελέγχονται από το άτομο ή τη σχολική μονάδα. Παραδείγματα αυτών είναι: ο ρυθμός των εκπαιδευτικών αλλαγών και η επακόλουθη αύξηση του

φόρτου εργασίας, η μείωση του κύρους του επαγγέλματος, τα προβλήματα, που δημιουργούν οι αλλαγές και η έλλειψη υποστήριξης (Dinham & Scott, 2000).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε, ότι η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τις στάσεις, τις αντιλήψεις (Menon-Eliophotou et al., 2008) και την ικανοποίηση στην προσωπική του ζωή (Saiti & Papadopoulos, 2015), γεγονός, που την καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκη και απρόβλεπτη ως έννοια. Τα άτομα μπορεί να έχουν θετική συναισθηματικότητα, και να είναι κοινωνικά, δραστήρια και με καλή διάθεση, ή αρνητική, και να χαρακτηρίζονται από δυστυχία και ευερεθιστότητα (Rafferty & Griffin, 2009). Επιπλέον, τα άτομα, που πιστεύουν, ότι οι ίδιοι ελέγχουν τη ζωή τους (εσωτερικό αίσθημα ελέγχου), νιώθουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με εκείνους, που πιστεύουν στην επίδραση εξωτερικών παραγόντων (Crossman & Harris, 2006).

Συνεπώς, οι παράγοντες, που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση συνοψίζονται σε: (α) περιβαλλοντικούς (το πλαίσιο και η φύση της εργασίας), (β) ψυχολογικούς (προσωπικότητα και αντιλήψεις), (γ) δημογραφικούς (ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, κ.ά.) (Crossman & Harris, 2006).

2.2.2. Εργασιακή ικανοποίηση στη σχολική μονάδα

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές ανάγκες του Maslow μεταφράζονται στην επιδίωξη για φιλικούς δεσμούς και συμμετοχή σε άτυπες ή επίσημες εργασιακές ομάδες. Η ανάγκη για εκτίμηση και κύρος ικανοποιείται με την αυτονομία, το σεβασμό των άλλων και την επαγγελματική επάρκεια. Τέλος, η ανάγκη για ολοκλήρωση παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, άρα είναι προς το συμφέρον του οργανισμού να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, ώστε να έχει αποδοτικούς εργαζομένους (Hoy & Miskel, 2013).

Έρευνες δείχνουν, ότι ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση από ενδογενείς παράγοντες, όπως τα διδακτικά καθήκοντα, αλλά όχι από εξωγενείς, όπως ο υψηλός μισθός, οι συνθήκες εργασίας και η δυνατότητα προαγωγής, κάποιιοι από τους οποίους δεν υφίστανται (Houtte, 2006· Karavas, 2010· Saiti & Papadopoulos, 2015· Schleicher, 2018). Οι σχέσεις με τους συναδέλφους δεν παρουσιάζουν συνέπεια, καθώς, σε κάποιες έρευνες, παρουσιάζονται ως παράγοντας ικανοποίησης (Saiti &

Papadopoulos, 2015) και, σε άλλες, ως παράγοντας δυσαρέσκειας (Schleicher, 2018).

Προκύπτει, λοιπόν, από τα παραπάνω, ότι ιδιαίτερη ικανοποίηση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό η καθημερινή εργασία με τα παιδιά (Klassen & Chiu, 2010), οι υψηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών, η συμβολή του στην αλλαγή των συμπεριφορών και των στάσεων τους και οι καλές σχέσεις μαζί τους, η προσωπική ανάπτυξη, η βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και η συμμετοχή σε ένα συναδελφικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Dinham & Scott, 2000· Houtte, 2006). Μάλιστα, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ασκεί ως και τρεις φορές μεγαλύτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση από ό,τι οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Schleicher, 2018). Οι εκπαιδευτικοί, που αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, και εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία νιώθουν εργασιακά ικανοποιημένοι (Collie et al., 2012), καθώς η υψηλή απόδοση σε πολυσύνθετα επαγγέλματα ικανοποιεί αξίες, που συνδέονται με την ολοκλήρωση (Judge et al., 2001). Συνεπάγεται, επομένως, ότι η σύνθεση της τάξης, και σε μικρότερο βαθμό, το μέγεθος της τάξης, επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τάξεις, όπου πλέον του 10% των παιδιών παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς, μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, κυρίως λόγω του χρόνου που απαιτείται για την τήρηση της ησυχίας, ενώ τάξεις με χαρισματικά παιδιά, σε ποσοστό πλέον του 10%, αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση (Schleicher, 2018). Επιπλέον, ο έπαινος και η ανατροφοδότηση, όταν χρησιμοποιούνται ως μέσα για τη βελτίωση της διδασκαλίας, και όχι ως διοικητική διαδικασία (OECD, 2014) και η ενδυνάμωση, επηρεάζουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση (Stander & Rothmann, 2009). Αντίθετα, η δαπάνη χρόνου στην τάξη για οργανωτικούς λόγους (Schleicher, 2018), η έλλειψη χρόνου για προγραμματισμό και προετοιμασία, ο εργασιακός φόρτος (Liu & Ramsey, 2008) και το επακόλουθο άγχος μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση (Cross, 2014).

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα συμπεριφορών, ακόμη και της γενικότερης προσωπικής ικανοποίησης (Saiti & Papadopoulos, 2015). Ενδέχεται να παρουσιάζει διακυμάνσεις ακόμη και σε ημερήσια βάση (Lavy & Bocker, 2017), καθώς πηγάζει άμεσα από τη συγκεκριμένη εργασία και το εργασιακό περιβάλλον, σε αντίθεση με την αφοσίωση, που βασίζεται στη γενικότερη

σχέση του ατόμου με τον οργανισμό (Zeinabadi, 2010). Επομένως, αποτελεί προϋπόθεση για την αφοσίωση και την επιθυμία για παραμονή στην εργασία (Rosario-Hernandez, Zayas, Marquez, & Colón Gruñeiro, 2015) και συμβάλλει στη μείωση των απουσιών και των παραιτήσεων (Hulpria et al., 2009).

Στο σχολείο η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό μέλημα, εφόσον εκείνοι αποτελούν το βασικότερο ανθρώπινο κεφάλαιο και τη μεγαλύτερη πηγή εξόδων. Η αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης μειώνει το τις οικονομικές επιβαρύνσεις που συνδέονται με τις συχνές απουσίες και ασθένειες, συνέπεια του άγχους (Collie et al., 2012). Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, εφόσον ασκεί θετική επίδραση στη συνοχή και το ηθικό των ανθρώπων, στις σχέσεις, τις συμπεριφορές και την απόδοση στην εργασία (Saitis & Papadopoulos, 2015). Επιπλέον, επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, είτε άμεσα, όταν αυτές γίνονται αντιληπτές ως αποτέλεσμα της ικανότητας των εκπαιδευτικών, είτε έμμεσα ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν αμείωτες προσπάθειες στη διδασκαλία (Caprara et al., 2006).

Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος του Κλίματος Εμπιστοσύνης

3.1. Οι σχέσεις Εμπιστοσύνης και η σημασία τους

Οι Hoy & Miskel (2013) περιγράφουν την εμπιστοσύνη (trust) ως το θεμελιώδες στοιχείο της επιτυχημένης ηγεσίας, η οποία, ωστόσο, γίνεται αντιληπτή, όταν λείπει· όπως ο αέρας, που αναπνέει κάποιος. Αποτελεί στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου και θεωρείται το κλειδί για την επίλυση διαφορών μέσω διαπραγμάτευσης και διαμεσολάβησης (Lewicki & Tomlinson, 2003).

Η εμπιστοσύνη είναι η προσδοκία ενός ατόμου ή μίας ομάδας, ότι η γραπτή ή προφορική υπόσχεση, ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας θα τηρηθεί (Rotter, 1967). Δημιουργεί, δηλαδή, τις συνθήκες, στις οποίες ένα άτομο μπορεί να χαλαρώσει, να ρισκάρει και να γίνει ευάλωτο και, ως εκ τούτου, αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και την επιβίωση μίας κοινωνικής ομάδας (DiPaola & Hoy, 2005b). Οι σχέσεις εμπιστοσύνης έχουν ως κοινό παρονομαστή την ευαλωτότητα και την αλληλεξάρτηση, εφόσον χαρακτηρίζονται από την προθυμία του ατόμου ή της ομάδας να ρισκάρουν και να γίνουν ευάλωτοι σε κάποια άλλη ομάδα, έχοντας πίστη ότι η δεύτερη δε θα τους βλάψει (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Η εμπιστοσύνη είναι πολύπλευρη, με διαφορετικές βάσεις και φάσεις, ανάλογα με το περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται, και το στάδιο στην πορεία μιας σχέσης (Tschannen-Moran, 2014). Η ανάπτυξή της επηρεάζεται από τη διάθεση και τα συναισθήματα ενός ατόμου, αλλά και τη γενικότερη προδιάθεσή του να εμπιστεύεται τους άλλους, την ύπαρξη ή την απουσία κοινών αξιών και χαρακτηριστικών και τη γνώμη για τους άλλους. Μπορεί να βασίζεται στον υπολογισμό του κόστους της διατήρησης-διάρρηξης μίας σχέσης, ή να είναι ανεπιφύλακτη· να βασίζεται σε συμβάσεις, όπως ένα συμβόλαιο, ή στην προηγούμενη εμπειρία του ατόμου. Για παράδειγμα, στην αρχή μίας σχέσης, η εμπιστοσύνη ενδέχεται να βασίζεται σε συμβάσεις, στη συνέχεια, στη γνώση των συνεργατών και στο τέλος, να αναπτυχθεί ενσυναίσθηση και ανεπιφύλακτη εμπιστοσύνη (Lewicki, Elgoibar & Euwema, 2016· Lewicki & Tomlinson, 2003· Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Αρχικά, η έννοια της εμπιστοσύνης ήταν αντικείμενο μελέτης για τους φιλοσόφους και τους πολιτικούς. Την κοινωνιολογία απασχόλησε πολύ αργότερα, αρχής

γενομένης με την καχυποψία του Ψυχρού Πολέμου και την εμπιστοσύνη των ανθρώπων στην επιστήμη στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Κατόπιν, όταν οι θεσμοί και οι αρχές απογοήτευσαν τους νέους της δεκαετίας του '60, η εμπιστοσύνη μελετήθηκε ως ιδιότητα του ατόμου. Τη δεκαετία του '80, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δεκαετία του '90 διερευνήθηκε στα πλαίσια της οικονομίας και της διοίκησης. Στην εκπαίδευση, η έννοια της εμπιστοσύνης αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα (Hoy & Tschannen-Moran, 2003· Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Η εμπιστοσύνη είναι το κλειδί για την επιτυχία μιας ομάδας, και η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει ακόμα και μία ταλαντούχα και σωστά οργανωμένη ομάδα στην αποτυχία (Yukl, 2009). Στην αποτυχία μπορεί να οδηγήσει και η υπερβολική εμπιστοσύνη, όταν καταλήγει σε εκμετάλλευση ή απορροφά πολύτιμους πόρους για την επίτευξή της (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης σε έναν οργανισμό είναι το αποτέλεσμα της διαφάνειας, της εντιμότητας και της ειλικρίνειας των πράξεων. Διαμορφώνονται στο πέρασμα του χρόνου, αλλά μπορούν να διαρρηχθούν εξαιτίας μίας και μόνο απερίσκεπτης πράξης (Bowman, 2004· Lewicki et al., 2016), όπως ένα ψέμα του διευθυντή προς τους υφισταμένους του (Tschannen-Moran, 2014). Όταν η δυσπιστία παρεισφρήσει σε έναν οργανισμό, η οποιαδήποτε πράξη, ακόμη και καλοπροαίρετη, ενός μη έμπιστου ατόμου ερμηνεύεται με καχυποψία, κάνοντας τους άλλους να δρουν αμυντικά, προσποιούμενοι, αποκρύπτοντας πληροφορίες, εξαπατώντας ή θέτοντας υπερβολικούς κανόνες (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

3.2. Το Κλίμα Εμπιστοσύνης στο σχολείο

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η εμπιστοσύνη μπορεί να αφορά μεμονωμένα άτομα ή τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τον οργανισμό συλλογικά (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011). Αποτελεί βασική προϋπόθεση, εφόσον οι γονείς εμπιστεύονται στο σχολείο ό,τι πολυτιμότερο έχουν τα παιδιά τους (Hargreaves, 2009). Ωστόσο, δεν είναι δεδομένη. Παλιότερα, οι θεσμοί έχαιραν αδιαπραγμάτευτης εκτίμησης, αλλά στην εποχή της αμφισβήτησης, η εμπιστοσύνη είναι επιλογή και βασίζεται σε αποδείξεις (Tschannen-Moran, 2014). Και αποτελεί, κυρίως, ευθύνη του διευθυντή να είναι αξιόπιστος και να διαμορφώνει τις συνθήκες

για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης εντός του σχολείου, αλλά και εκτός, με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, οι οποίοι χρηματοδοτούν το σχολείο άμεσα ή έμμεσα (Tschannen-Moran, 2014). Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν εμπιστοσύνη για τον διευθυντή, αισθάνονται ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και εμπιστοσύνη για τους συναδέλφους (Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Η εμπιστοσύνη παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανθρώπινη μάθηση. Η φύση των σχέσεων των ενηλίκων στο σχολείο επηρεάζουν, όσο οτιδήποτε άλλο, την ποιότητά του και τις επιδόσεις των μαθητών (Barth, 2006). Οι μαθητές οδηγούνται σε αποξένωση από τη μαθητική διαδικασία, όταν δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους (Tschannen-Moran, 2014). Αντίθετα, παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους ίδιους, τους γονείς τους (Hoy & Miskel, 2013) και τον διευθυντή και δέχονται τις κατευθύνσεις του (Coleman, 2012· Tschannen – Moran & Gareis, 2015). Επιπλέον, η εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων ή μία γενικότερη μεταρρύθμιση καθίσταται εφικτή σε κλίμα εμπιστοσύνης, καθώς περιλαμβάνει ρίσκο και επιπρόσθετη εργασία (Bryk & Schneider, 2003). Η ανάπτυξη μιας ανοικτής σχολικής κουλτούρας, η αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η σχολική επιτυχία προϋποθέτουν, αλλά και εμπνέουν, την εμπιστοσύνη (Hoy & Tschannen-Moran, 2003· Tschannen-Moran, 2014).

Η εμπιστοσύνη αποτελεί συνεκτική ουσία για έναν οργανισμό, αλλά και το «λιπαντικό», που επιτρέπει την ευελιξία και την απρόσκοπτη ροή των διαδικασιών (Tschannen-Moran, 2014), εφόσον δεν απαιτούνται ασφυκτικοί κανόνες, οι οποίοι θα διασφαλίζουν, ότι τα άτομα εργάζονται ευσυνείδητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμπιστεύονται τον διευθυντή τους και χαίρουν της εμπιστοσύνης του, είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες (Tschannen-Moran, 2014) και να συνεργαστούν και να συμμορφωθούν με τις αποφάσεις και τους κανόνες της ηγεσίας (Kwan, 2015). Παρόμοια, η εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους συνδέεται αμφίδρομα με τη συναδελφικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν ο ένας τον άλλον και να μοιράζονται τις γνώσεις, με στόχο τις καλύτερες υπηρεσίες προς τους μαθητές (DiPaola & Hoy, 2005b· Shah, 2011). Τέλος, η εμπιστοσύνη των γονέων προς τον διευθυντή και το σχολείο αποτελεί βασικό στοιχείο για τη συνεργασία και

την εμπλοκή των πρώτων στη λήψη αποφάσεων (Hoy & Tschannen-Moran, 2003· Tschannen-Moran, 2009).

3.3. Οι διαστάσεις της Εμπιστοσύνης

Σε αρμονία με τα παραπάνω, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών παρουσιάζει τέσσερις διαστάσεις-κατευθύνσεις (προς τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς), οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η διάρρηξη της εμπιστοσύνης σε μία διάσταση προκαλεί αναταράξεις σε όλο το πλέγμα το σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Η εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους και τους πελάτες (μαθητές και γονείς) (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Και η εμπιστοσύνη προς τους μαθητές σχετίζεται αμφίδρομα με την εμπιστοσύνη προς τους γονείς (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) ή ταυτίζεται με αυτή (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Οι Bryk & Schneider (2002) στο βιβλίο τους *Trust in schools: A core resource for improvement* (όπως αναφέρεται στο Kwan, 2015) διακρίνουν την εμπιστοσύνη, που βασίζεται στις συμβάσεις και κλονίζεται εύκολα, όταν το άτομο δεν λαμβάνει προνόμια σε αντάλλαγμα, και την εμπιστοσύνη των σχέσεων, δηλαδή, των διαπροσωπικών κοινωνικών ανταλλαγών στα πλαίσια του σχολείου. Η τελευταία επηρεάζει τις διαδικασίες στον οργανισμό και χαρακτηρίζεται από το σεβασμό και το προσωπικό ενδιαφέρον για τους άλλους, όπως επίσης και από την πεποίθηση ότι διαθέτουν ικανότητες και ότι υπάρχει συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων.

Παρόμοια, άλλοι ερευνητές μίλησαν για τις πέντε διαστάσεις-βάσεις της εμπιστοσύνης, όπως προκύπτουν από τον ορισμό της, ως η γενικότερη προθυμία του ατόμου να γίνει ευάλωτο στους άλλους, έχοντας πίστη ότι εκείνοι είναι «καλοπροαίρετοι, αξιόπιστοι, ικανοί, έντιμοι και ειλικρινείς» (DiPaola & Hoy, 2005b, σ.392· Hoy & Tschannen-Moran, 2003· Tschannen-Moran, 2014). Αυτές είναι:

(α) Η καλοσύνη (benevolence): σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου, ότι οι άλλοι εργάζονται και νοιάζονται για το καλό του συνόλου, γεγονός, που το κάνει να βασίζεται στους άλλους.

(β) Η αξιοπιστία (reliability): προκύπτει από τη συνεπή και προβλέψιμη συμπεριφορά των άλλων, η οποία συνδέεται με επιθυμητά αποτελέσματα (Handford & Leithwood, 2013) και παρέχει διαβεβαίωση, ότι εκείνοι θα παράσχουν βοήθεια, αν παραστεί η ανάγκη.

(γ) Η ικανότητα (competence): αφορά την προσδοκία, ότι οι άλλοι κατέχουν παρόμοιο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων με το άτομο και ότι θα συμβάλουν στη συλλογική προσπάθεια. Μελέτη των Handford & Leithwood (2013) ανέδειξε την ικανότητα ως τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα για την εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή, εφόσον τα άτομα δε μπορούν να εμπιστευθούν κάποιον, που θεωρούν ανεπαρκή.

(δ) Η εντιμότητα (honesty): συνδέεται με την προσδοκία, ότι οι άλλοι λένε την αλήθεια και ότι τα λόγια τους συμφωνούν με τις πράξεις τους. Κατατάσσεται στις ιδιότητες του χαρακτήρα και, ως εκ τούτου, συμβάλλει ιδιαίτερα στο χτίσιμο της εμπιστοσύνης. Έρευνες έδειξαν ότι αποτελεί το πιο επιθυμητό χαρακτηριστικό σε έναν ηγέτη (Zugelder & Hayes, 2019).

(ε) Η ειλικρίνεια (openness): αφορά το βαθμό, στον οποίο τα άτομα μοιράζονται ανοικτά πληροφορίες, εξουσία ή επιρροή, έχοντας την πεποίθηση, ότι δε θα γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης, και ότι η ευαλωτότητά τους θα ενισχύσει τις σχέσεις εμπιστοσύνης στον οργανισμό. Η πρακτική αυτή συμβάλλει στην πληρέστερη κι άμεση συλλογή πληροφοριών, στην έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, με τη συμβολή των ιδεών ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων (Tschannen-Moran, 2009).

Οι Tschannen-Moran & Hoy (2000) αναφέρουν δύο επιπλέον χαρακτηριστικά: την προθυμία του ατόμου να γίνει ευάλωτο σε συνθήκες κινδύνου και αλληλεξάρτησης και την πεποίθησή του ότι όλα θα πάνε καλά. Επίσης, σημειώνουν, ότι η εμπιστοσύνη σε ένα άτομο ενδέχεται να περιλαμβάνει διαφορετικό επίπεδο εμπιστοσύνης για το κάθε χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να θεωρείται ειλικρινής, αλλά όχι επαρκής.

Σε αρμονία με τα παραπάνω, ο διευθυντής, που εμπνέει εμπιστοσύνη, δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των ατόμων και προστατεύει τα δικαιώματά τους (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Εκδηλώνει σεβασμό για τους άλλους αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους και είναι ακέραιος ως χαρακτήρας (Handford &

Leithwood, 2013). Είναι αυθεντικός στη συμπεριφορά του, δεν προσποιείται, δεν εκμεταλλεύεται τους υφισταμένους του και αναλαμβάνει την ευθύνη, όταν παραστεί η ανάγκη. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και παρέχει εξηγήσεις χωρίς να αποκρύπτει στοιχεία, ενθαρρύνοντας, έτσι, την απρόσκοπτη επικοινωνία. Επιπλέον, θέτει υψηλούς στόχους και αποτελεί οι ίδιος παράδειγμα εργαζόμενος σκληρά για αυτούς, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικοί, με τρόπο δίκαιο και λογικό, και επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις, αναλαμβάνοντας το ρόλο του «κυματοθραύστη» (Tschannen-Moran, 2014). Παρόμοια, και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στο κλίμα εμπιστοσύνης, όταν ενδιαφέρονται και υποστηρίζουν τους άλλους, μοιράζονται τις γνώσεις τους, το διδακτικό υλικό και τον εξοπλισμό, είναι έντιμοι και ειλικρινείς και δε διαστρεβλώνουν την αλήθεια (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Κεφάλαιο 4: Το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)

Η δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, καθώς διέπεται από νόμους και εγκυκλίους, τα οποία ρυθμίζουν λεπτομερώς το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας. Εντός του παραπάνω πλαισίου, και με βάση τις ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και να εμπλουτίσει το σχολικό βιβλίο με επιπλέον συναφές υλικό για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου και του γνωστικού αντικειμένου.

Στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαντώνται δύο τύποι Λυκείου: το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.). Τα δύο σχολεία διαφέρουν ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς τα ΕΠΑ.Λ προσφέρουν μεγαλύτερο αριθμό πρακτικών-εργαστηριακών μαθημάτων και μικρότερο θεωρητικών. Πιο συγκεκριμένα, στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Γενικού Λυκείου εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ στη Γ΄ τάξη προστίθενται μαθήματα προσανατολισμού. Στα εξειδικευμένα Γενικά Λύκεια (Μουσικά, Καλλιτεχνικά και Εκκλησιαστικά) προσφέρονται επιπλέον μαθήματα εξειδίκευσης. Στο Επαγγελματικό Λύκειο, στην Α΄ τάξη διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας, προσανατολισμού και επιλογής, στη Β΄ τάξη οι μαθητές επιλέγουν τεχνολογικό – επαγγελματικό τομέα και παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα τομέα και στη Γ΄ τάξη οι μαθητές επιλέγουν ειδικότητα και παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικότητας. Τα μαθήματα τομέα και ειδικότητας διακρίνονται σε θεωρητικά, εργαστηριακά, σχεδιαστικά και μεικτά (με θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος).

Ο διαχωρισμός σε τομείς και ειδικότητες, ορισμένες φορές γίνεται αντιληπτός και στην καθημερινότητα του ΕΠΑ.Λ., καθώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν τα αντίστοιχα επαγγελματικά μαθήματα, ενδέχεται να προβάλλονται ή να αντιμετωπίζονται ως συμπαγείς ομάδες, προφανώς, λόγω του ότι βρίσκονται πολλές ώρες μαζί στην τάξη ή το εργαστήριο, λειτουργούν ως «επαγγελματικές συντεχνίες» και οργανώνουν κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κάποιες φορές, δε, παρατηρείται και ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων.

Οι σκοποί των δύο τύπων Λυκείου είναι παρόμοιοι, ωστόσο στα ΕΠΑ.Λ. δίνεται έμφαση στην «παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας» (Οικονόμου, Φωτίου, Παραστατίδης & Καλτσάς, 2018). Σε αρμονία με αυτό, οι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ., εκτός του Απολυτηρίου Λυκείου, λαμβάνουν Πτυχίο Επιπέδου 3 στην ειδικότητα, που έχουν παρακολουθήσει.

Αναφορικά με τη διοίκηση, και στους δύο τύπους σχολείου την επίσημη ηγεσία ασκεί ο διευθυντής και ένας οι περισσότεροι υποδιευθυντές, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Στα ΕΠΑ.Λ., ωστόσο, επίσημο ηγετικό ρόλο με υλικές απολαβές έχει και ο Υπεύθυνος Τομέα Εργαστηρίων, στον οποίον αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα. Επίσημη ανάθεση με παροχές, είτε με τη μορφή προτεραιότητας στην επιλογή μαθημάτων, είτε με μείωση διδακτικού ωραρίου, έχει και ο υπεύθυνος εργαστηρίου.

Τέλος, μία σημαντική διαφορά των δύο τύπων σχολείων, οι οποία δεν αποτυπώνεται στους νόμους, είναι το κύρος τους στην ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με τους Giannakaki & Batziakas (2016), τα ΕΠΑ.Λ. θεωρούνται σχολεία για τους «αδύνατους» μαθητές και μόλις το 25% των οικογενειών τα επιλέγει για τα παιδιά του, οι περισσότερες εκ των οποίων ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, ενισχύουν την άποψη αυτή, καθώς θεωρούν, ότι η διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά είναι μάταιη, εφόσον τα περισσότερα είναι αδιάφορα και δε διαθέτουν τις ικανότητες των μαθητών των ΓΕ.Λ. Η απαξίωση γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο, ο οποίος περιλαμβάνει και νεανική παραβατικότητα. Ως αποτέλεσμα, τα ΕΠΑ.Λ. χαρακτηρίζονται, συχνά, ως «δύσκολα» σχολεία, όρος, που συμφωνεί με τις έρευνες, που δείχνουν, ότι δύσκολη είναι μία τάξη, στην οποία πάνω από το 10% των μαθητών είναι αδύναμοι ή παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Schleicher, 2018). Αυτό, συχνά, επηρεάζει και τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, περιορίζοντάς το σε βασικές πληροφορίες και δεξιότητες (Houtte, 2006).

Κεφάλαιο 5: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

5.1. Τύπος σχολείου και Ηγεσία των Εκπαιδευτικών, Εμπιστοσύνη, Οργανωσιακή Πολιτεότητα και Εργασιακή Ικανοποίηση

Έρευνες, αναφορικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών, την εμπιστοσύνη, την πολιτεότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, σε σχέση με τη βαθμίδα ή τον τύπο σχολείου, μολονότι περιορισμένες, υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορών και ομοιοτήτων. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει και επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις, τους ρόλους και τις δομές στον οργανισμό, στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε αλληλοσυσχέτιση (York-Barr & Duke, 2004).

Οι Angelle & De Hart (2011) μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό εφαρμογής της ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε 43 σχολεία των ΗΠΑ σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη θέση που κατείχαν στο σχολείο. Οι διδάσκοντες στα Δημοτικά Σχολεία εστίασαν στη διάσταση της υπερεπαγγελματικής συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα Γυμνάσια και τα Λύκεια, και στη διάσταση της διάχυσης της γνώσης, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα Λύκεια.

Μικρής κλίμακας έρευνα για την ηγεσία των εκπαιδευτικών ανά σχολική βαθμίδα στις ΗΠΑ (Stone et al., 1997) έδειξε διαφοροποίηση αναφορικά με το ποιους αναγνώριζαν οι εκπαιδευτικοί ως άτυπους ηγέτες. Σε όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικοί – ηγέτες ήταν εκείνοι, που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία και συνδύαζαν τη διδασκαλία στην τάξη με την ηγεσία. Στο Δημοτικό, ωστόσο, ήταν οι αναγνωρισμένοι επαγγελματίες, που έδειχναν προθυμία να αναλάβουν υποχρεώσεις, στο Γυμνάσιο ήταν, κυρίως, άτομα με ικανότητα στην παρουσίαση εισηγήσεων σε συνέδρια και εργαστήρια, ενώ στο Λύκειο ήταν εκείνοι που έχτιζαν αρμονικές σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας και τόνωναν την αυτοπεποίθηση του προσωπικού. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε, επίσης, στα κίνητρα ανάληψης της ηγεσίας, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών-ηγέτων και στον τρόπο της δημιουργίας θέσεων για άτυπους ηγέτες.

Οι Portin et al. (2003) συνέκριναν 21 σχολεία διαφορετικών βαθμίδων και τύπου διοίκησης (δημόσια, ιδιωτικά και άλλα), ως προς τη μορφή ηγεσίας και το βαθμό ελέγχου που ασκεί ο διευθυντής σε επτά πεδία: (α) διδασκαλία, (β) κουλτούρα,

κλίμα και ιστορία σχολείου, (γ) διαχείριση, (δ) ανθρωπίνι πόροι, (ε) στρατηγική, (στ) άνοιγμα στην κοινωνία και (ζ) μικροπολιτική. Διαπίστωσαν, ότι ο τύπος διοίκησης συχνά καθόριζε το βαθμό κατανομής της ηγεσίας, ο οποίος κυμαίνονταν από τον πλήρη έλεγχο του διευθυντή ως την ευρεία κατανομή, με τον διευθυντή σε ρόλο επιβλέποντα. Στα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, για παράδειγμα, ανάλογα των ελληνικών δημόσιων σχολείων, ο διευθυντής επηρέαζε μόνο την κουλτούρα, τη διαχείριση και την εσωτερική πολιτική και η κατανομή της ηγεσίας ήταν περιορισμένη. Ο λόγος ήταν, προφανώς, ο έλεγχος, που ασκούσαν οι αρχές της περιφέρειας του σχολείου, μέσω της νομοθεσίας, των πόρων, των συμβάσεων εργασίας και άλλων.

Αναφορικά με το κλίμα εμπιστοσύνης, οι Tschannen-Moran & Gareis (2015) δεν παρατήρησαν διαφοροποίηση ανάμεσα στα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια, όταν διερεύνησαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τον διευθυντή σε σχέση με δύο τύπους ηγεσίας: την προσανατολισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις συλλογική ηγεσία και την προσανατολισμένη στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα καθοδηγητική ηγεσία. Ωστόσο, ο Houtte (2006) ανέφερε χαμηλότερο επίπεδο εμπιστοσύνης του οργανισμού προς τους μαθητές στα επαγγελματικά σχολεία σε σχέση με τα γενικά, αποτέλεσμα, το οποίο συνέδεσε με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους.

Η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας δεν παρουσίασε διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής σχολικής βαθμίδας, σε έρευνες των Bogler & Somech (2004) σε Γυμνάσια και Λύκεια στο Ισραήλ και του Terzi (2015) σε Δημοτικά και Γυμνάσια.

Οι έρευνες για την εργασιακή ικανοποίηση έχουν, διαχρονικά, προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελετητών. Σε έρευνα των Menon-Eliophotou et al. (2008) στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων ανέφεραν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση διαπιστώθηκε και στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε μη δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε σχέση με τους εργαζόμενους σε δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία (Crossman & Harris, 2006). Τέλος, έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές γενικών και επαγγελματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο (Houtte, 2006) έδειξε χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς των

επαγγελματικών σχολείων σε σχέση με εκείνους των γενικών. Το αποτέλεσμα αποδίδεται στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών των επαγγελματικών σχολείων, που οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης του σχολείου προς αυτούς και μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ίδια έρευνα έδειξε υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν πρακτικά μαθήματα, σε σχέση με εκείνους, που διδάσκουν θεωρητικά, αποτέλεσμα, που επιβεβαιώνει και άλλη έρευνα στην ίδια χώρα (Van Maele & Van Houtte, 2012).

5.2. Ηγεσία των Εκπαιδευτικών, Κλίμα Εμπιστοσύνης,

Οργανωσιακή Πολιτιότητα και Εργασιακή Ικανοποίηση

Η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, του κλίματος εμπιστοσύνης, της πολιτιότητας και της εργασιακής ικανοποίησης έχει μελετηθεί εκτενώς και έχει αποδειχθεί ερευνητικά.

5.2.1. Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Κλίμα Εμπιστοσύνης

Στη βιβλιογραφία, η σχέση ηγεσίας των εκπαιδευτικών και του κλίματος εμπιστοσύνης είναι αμφίδρομη. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης στο σχολείο, αλλά και το κλίμα εμπιστοσύνης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων.

Η υποστηρικτική ηγεσία τονώνει την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη και συμβάλει στην επίλυση των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας (Yukl 2009· Yukl 2012). Ο διευθυντής, ο οποίος ασκεί συναδελφική ηγεσία και φέρεται στους εκπαιδευτικούς ως ίσους, κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του (Hoy, Smith & Sweetland, 2002). Οι εκπαιδευτικοί, που νιώθουν ενδυναμωμένοι στο περιβάλλον τους και απολαμβάνουν αυξημένη αυτονομία και επιρροή, (Moye et al., 2005), μέσω της συμμετοχής στην ηγεσία και στη λήψη αποφάσεων και της ανάληψης περαιτέρω ευθυνών, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στον διευθυντή (Moye et al., 2005· Tschannen-Moran, 2009· Tschannen-Moran, 2014).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μπορεί, ωστόσο, να οδηγήσει σε αποστασιοποίηση, συγκρούσεις και μείωση της εμπιστοσύνης, ακόμη και σε απέχθεια, προς τους

εκπαιδευτικούς-ηγέτες, όταν γίνεται αντιληπτή ως παραβίαση της ισότητας μεταξύ των συναδέλφων. Αυτό δημιουργεί φαύλο κύκλο, καθώς η μειωμένη εμπιστοσύνη, αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το να αναλαμβάνουν ηγετικές πρωτοβουλίες και εμποδίζει την άσκηση ηγεσίας από εκείνους (York-Barr & Duke, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία δεν ευημερεί χωρίς την εμπιστοσύνη των υφισταμένων, εφόσον η δύναμη των ηγετών (leaders), σε αντίθεση με τους διαχειριστές (managers), ελέγχεται από τους οπαδούς τους (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Το σχολικό κλίμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Kilinc, 2014b) και η εμπιστοσύνη αποτελεί συστατικό ενός υγιούς και ανοιχτού σχολικού κλίματος, καθώς αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της ειλικρίνειας και της συνεργασίας, αλλά και οδηγεί στην ειλικρίνεια και της συνεργασία (Hoy et al., 2002).

Το κλίμα εμπιστοσύνης αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2007· Zugelder & Hayes, 2019), εφόσον συνδέεται με την αυξημένη συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (Lewicki & Tomlinson, 2003). Η ανάδειξη εκπαιδευτικών-ηγετών προϋποθέτει διευθυντές, που δείχνουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους, και εκπαιδευτικούς, που χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους συναδέλφους και τον διευθυντή τους (York-Barr & Duke, 2004). Ο διευθυντής, ο οποίος πιστεύει ότι οι υφιστάμενοί του έχουν γνώσεις και ηθικό προσανατολισμό, τους παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία και την ευχέρεια να αποφασίζουν (Tschannen-Moran, 2009). Η συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων προϋποθέτει την εμπιστοσύνη του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran, 2009· Tscannen-Moran, 2014), αλλά και των εκπαιδευτικών προς τον ηγέτη τους και τους στόχους, που εκείνος θέτει, ώστε η συμμετοχική ηγεσία να είναι επιτυχής. (Yukl 2009· Yukl 2012). Μάλιστα, η εμπιστοσύνη, η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο διευθυντής είναι δίκαιος, ωθεί τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα υποχρεωτικά τους καθήκοντα και να γίνουν άτυποι ηγέτες (Deluga, 1994).

Οι Angelle & De Hart (2011) αναφέρουν το σεβασμό, την εμπιστοσύνη και, γενικότερα, τις θετικές σχέσεις μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη ηγετικών ευθυνών. Όσο μεγαλύτερη είναι η εμπιστοσύνη, που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε μία

σχολική μονάδα, τόσο ισχυρότερη είναι η πεποίθηση τους, ότι είναι αποτελεσματικοί και ικανοί να οργανώσουν και να εφαρμόσουν σχέδια δράσης, τα οποία οδηγούν στην επιτυχία. Και το αντίθετο: όσο μικρότερη είναι η εμπιστοσύνη, τόσο μεγαλύτερο είναι το αίσθημα έλλειψης δύναμης και αποξένωσης (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Δεν πρέπει να παραβλέπεται, επίσης, το γεγονός, ότι ηγεσία των εκπαιδευτικών εμπεριέχει ρίσκο και πειραματισμό, επομένως, η εμπιστοσύνη είναι αναγκαία για τη δημιουργία των συνθηκών, που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να ρισκάρει (Riveros, Newton & Costa, 2013).

Περαιτέρω στοιχεία, που χαρακτηρίζουν την κατανομή της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς, όπως η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Bogler & Somech, 2004) και οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο μέντορα, προϋποθέτουν κλίμα εμπιστοσύνης. Έρευνα των Hallam, Chou, Hite & Hite, 2012 δείχνει, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη από τη γνώση, την ικανότητα του μέντορά τους να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης. Αλλά και, γενικότερα, η απρόσκοπτη επικοινωνία των γνώσεων, των στρατηγικών και του διδακτικού υλικού παρατηρείται σε σχολεία με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Τέλος, παρατηρείται αλληλοσυσχέτιση των διαστάσεων της εμπιστοσύνης. Έρευνες έχουν δείξει ισχυρή συσχέτιση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τον διευθυντή με την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους, ενώ λιγότερο ισχυρή ή ανύπαρκτη είναι η συσχέτιση με την εμπιστοσύνη προς τους πελάτες (μαθητές και γονείς). Επίσης, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους προβλέπει την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές και τους γονείς (Hoy, Smith & Sweetland, 2002· Tschannen-Moran, 2009).

5.2.2. Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Οργανωσιακή Πολιτειότητα

Εξαιρετικά σημαντική είναι η επίδραση του ηγετικού στυλ και των σχέσεων υφισταμένων και ηγετών στην ανάπτυξη συμπεριφορών πολιτειότητας και στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα υποχρεωτικά τους καθήκοντα. (Cohen & Keren, 2010· DiPaola & Hoy, 2005a· DiPaola & Tscannen-Moran, 2001). Η υποστήριξη της ηγεσίας (Organ & Ryan, 1995· Podsakoff et al., 2000) και η

δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Bogler & Somech, 2004· Oplatka, 2006) έχουν αναφερθεί ως προβλεπτικοί παράγοντες της πολιτειότητας.

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση στόχων, επομένως, ευνοεί την ανάπτυξη πολιτειότητας, εφόσον προϋπόθεση για την ανάπτυξη συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας στους εκπαιδευτικούς είναι η συμφωνία των στόχων τους με αυτούς του οργανισμού (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001). Με την άποψη αυτή συμφωνεί ο Oplatka (2006), ο οποίος θεωρεί τη δημοκρατική και την συμμετοχική ηγεσία προβλεπτικούς παράγοντες της οργανωσιακής πολιτειότητας. Επιπρόσθετα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί – ηγέτες εκτελούν εθελοντική εργασία πέραν των ανατεθειμένων καθηκόντων τους (Wenner & Campbell, 2016), στην ουσία, εκδηλώνουν συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Τη σύνδεση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με την πολιτειότητα έχουν αποδείξει και άλλες έρευνες (Jofreh, Mohammadi & Yasini, 2012· Kılınc, 2014a).

Περαιτέρω, στοιχεία, που συνδέονται με την ηγεσία των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η αναγνώριση (Harris & Mujis, 2005· Wenner & Campbell, 2016), είναι προβλεπτικοί παράγοντες για τις συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους και θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά, όπως κι εκείνοι, οι οποίοι απολαμβάνουν τον επαγγελματικό σεβασμό των συναδέλφων τους και την αναγνώριση της τεχνογνωσίας τους, είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν στον οργανισμό περισσότερα από όσα υποχρεούνται (Bogler & Somech, 2004).

Ωστόσο, και η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας αποτελεί προϋπόθεση για την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, που ηγούνται πρωτοβουλιών εκτός των ανατεθειμένων είναι άτομα με διάθεση να συμβάλλουν εθελοντικά στη βέλτιστη λειτουργία του οργανισμού. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, βασικό χαρακτηριστικό της κατανομημένης ηγεσίας και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, απαιτεί εργασία πέραν της ανατεθειμένης (Bogler & Somech, 2004).

5.2.3. Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και Εργασιακή ικανοποίηση

Στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι έρευνες για την επίδραση της ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση αφθονούν.

Η ηγεσία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 2000). Η συμμετοχική διοίκηση σε οργανισμούς, που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και έμφαση στην επικοινωνία (Belias & Koustelios, 2014· Kim, 2002), και η κατανομή της ηγεσίας (Menon-Eliophotou et al., 2008) δημιουργεί εργασιακή ικανοποίηση στους υφισταμένους, εφόσον η ικανοποίηση συνδέεται με τις αντιλήψεις των ατόμων για την ηγεσία, τις σχέσεις συνεργασίας, τη συναδελφικότητα και το κλίμα στο σχολείο (Collie et al., 2012).

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από συναδέλφους, η συνδιδασκαλία, η παρατήρηση στην τάξη και οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργούν αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης τόσο σε εκείνους που ηγούνται των δραστηριοτήτων όσο και σε εκείνους που δέχονται τη βοήθεια (OECD, 2014· Saiti & Papadopoulos, 2015· Schleicher, 2018· Shah, 2011). Έρευνα στην Ελλάδα έδειξε, ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα η επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση, οδηγεί σε ικανοποίηση και, συγκεκριμένα, ικανοποίηση για τις σχέσεις που δημιουργούνται (Iordanoglou, 2007). Η συνεργασία με φιλικούς και υποστηρικτικούς ανθρώπους οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση (Yukl, 2009· Yukl, 2012). Μάλιστα, η σχέσεις μέσα στο σχολείο ασκούν τόση επιρροή, ώστε να μετριάσουν τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η διδασκαλία σε μία δύσκολη τάξη (Schleicher, 2018). Εκτός των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της επιρροής, που ασκούν στις μεθόδους διδασκαλίας και στην γενικότερη πολιτική του σχολείου (Wenner & Campbell, 2016). Οι Hulþia et al., (2009) τονίζουν, ότι εργασιακή ικανοποίηση αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί – ηγέτες, οι οποίοι λαμβάνουν υποστήριξη.

Οι Stone et al. (1997) συνδέουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών με την ενδογενή ικανοποίηση, καθώς εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε ενδιαφέρουσα εργασία, του παρέχει γνώσεις και αποτελεί πρόκληση για τις ικανότητές του. Την σύνδεση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με τα εσωτερικά τους κίνητρα και τον επαγγελματισμό τους υποστηρίζει η Νικολαΐδου (2012) και οι Jacobs et al. (2016): οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες αναφέρουν κυρίως εσωτερικές ανταμοιβές, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής

τους στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη μαθητών και συναδέλφων, της δυνατότητας να εκφράζουν τη γνώμη τους, να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να απολαμβάνουν σεβασμού.

Η εργασιακή ικανοποίηση πηγάζει, επίσης, από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της αυτονομίας, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της ανάληψης αρμοδιοτήτων (Bogler & Somech, 2004· Stander & Rothmann, 2009· Yukl 2009· Yukl 2012). Η συνειδητοποίηση ότι πρωτοστατούν στις ενέργειες αλλαγής και βελτίωσης παρέχει ικανοποίηση (Chew & Andrews, 2010). Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Bogler & Somech, 2004· Saiti & Papadopoulos, 2015· Schlecher, 2018), το αίσθημα δικαιοσύνης (Dipaola & Tschannen-Moran, 2001) και η ενδυνάμωση έχουν επανειλημμένως συνδεθεί με την εργασιακή ικανοποίηση. Η πίστη στην ικανότητά τους ως δασκάλων δεν επιτρέπει το άγχος, που πηγάζει από τη συμπεριφορά των μαθητών, να επηρεάσει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίησή τους (Collie et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί, που πιστεύουν, ότι έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τόσο την τάξη και τα διδακτικά τους καθήκοντα όσο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολείο νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση σχετικά με τις συνθήκες δουλειάς και αυτό επηρεάζει σωρευτικά το ηθικό ολόκληρου του σχολείου (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, που νιώθουν αποκλεισμένοι από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αισθάνονται δυσαρέσκεια (Angelle & DeHart, 2011).

Αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης παρατηρείται και για τον ηγέτη, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών, φροντίζοντας για την εξέλιξη των υφισταμένων του, μέσω ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και για καθοδήγηση των νέων συναδέλφων (York-Barr & Duke, 2004). Επίσης, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη σχετίζεται με το βαθμό, στον οποίον εκείνος ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των οπαδών του (Yukl 2009).

Παρουσιάζεται, ωστόσο, έλλειψη συνέπειας ως προς τα ευρήματα. Ένας αριθμός ερευνών δεν έχει δείξει διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ σχολείων με υψηλή και χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία (York-Barr & Duke, 2004) και στη λήψη αποφάσεων (Hulpia et al., 2009). Επίσης, έρευνες σε Ελλάδα (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013) και Κύπρο (Saiti & Papadopoulos, 2015) δεν έδειξαν συσχέτιση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης, προφανώς, λόγω του ότι οι

εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν, ότι οι αποφάσεις τους ασκούν επιρροή, ή δεν έχουν εμπειρία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αντίστοιχα.

Επίσης, έρευνα των Hulrria et al. (2009) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με τους απλούς δασκάλους, προφανώς λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας.

Αναφορικά με την επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών, οι έρευνες είναι περιορισμένες. Οι Leblanc & Shelton (1997) αναφέρουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση προάγει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία. Περαιτέρω έρευνες ενισχύουν την άποψη αυτή δείχνοντας συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με την απόδοση στην εργασία (Saitis & Papadopoulos, 2015), την αφοσίωση στον οργανισμό (Rosario-Hernandez et al., 2015) και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας (Dipaola & Tschannen-Moran, 2001). Στον αντίποδα, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, ή άλλων ανταμοιβών και κινήτρων, όπως η μείωση των ωρών διδασκαλίας ή η αύξηση των απολαβών, λειτουργεί ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών (York-Barr & Duke, 2004).

5.2.4. Κλίμα Εμπιστοσύνης και Οργανωσιακή Πολιτεότητα

Η σχέση κλίματος εμπιστοσύνης και συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας είναι αμφίδρομη.

Η εμπιστοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της πολιτεότητας (Deluga, 1994· Organ, 2018). Βιβλιογραφική επισκόπηση των Moorman, Brower & Grover (2018) διευκρινίζει τους τρόπους, που συμβαίνει αυτό: η εμπιστοσύνη (α) λειτουργεί ως διαμεσολαβητής (mediator) μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την πολιτεότητας, καθώς οι συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη δημιουργούν εμπιστοσύνη, (β) μετατρέπει τις αυστηρά καθορισμένες σχέσεις οικονομικής συναλλαγής σε ευρύτερες σχέσεις κοινωνικής ανταλλαγής και (γ) μειώνει την αβεβαιότητα ευνοώντας την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών και τη ροή πληροφοριών.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν εμπιστοσύνη, ότι ο διευθυντής τους τους στηρίζει, αναλαμβάνουν προθυμότερα επιπλέον εργασία (Tschannen-Moran, 2014).

Οι Tschannen-Moran & Hoy (2000) διακρίνουν, ότι η ανεπιφύλακτη εμπιστοσύνη, η

οποία βασίζεται στην ενσυναίσθηση, είναι εκείνη, που ωθεί, κυρίως, σε πολιειότητα (Tscannen-Moran & Hoy, 2000). Υψηλότερα επίπεδα πολιειότητας παρατηρούνται, επίσης, όταν η εμπιστοσύνη ενισχύεται με το αίσθημα της δικαιοσύνης (Cohen & Keren, 2010· Kursad & Yahya, 2012). Η εμπιστοσύνη, η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο διευθυντής είναι δίκαιος, παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με τις συμπεριφορές οργανωσιακής πολιειότητας (Deluga, 1994).

Ισχύει, ωστόσο, και το αντίθετο: τα άτομα εμπιστεύονται εκείνους που επιδεικνύουν αλτρουιστικές συμπεριφορές κι ενδιαφέρονται για την ευημερία των άλλων (Tscannen-Moran, 2014· Tscannen-Moran & Hoy, 2000).

5.2.5. Κλίμα Εμπιστοσύνης και Εργασιακή Ικανοποίηση

Αναφορικά με τη συσχέτιση της του κλίματος εμπιστοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης, η πλειονότητα των ερευνών εστιάζει στην επίδραση της εμπιστοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση.

Μολονότι η εμπιστοσύνη αποτελεί συλλογικό χαρακτηριστικό και η εργασιακή ικανοποίηση ατομικό, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (Van Maele & Van Houtte, 2012), έρευνες αποδεικνύουν, ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εργασιακή ικανοποίηση (Collie et al., 2012· Menon-Eliophotou, et al., 2008). Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και οι σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ ηγεσίας και υφισταμένων σε έναν οργανισμό αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης (Belias & Koustelios, 2014). Η κάθε διάσταση της εμπιστοσύνης, δηλ. προς τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους και τον διευθυντή, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, με την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους και τον διευθυντή να παρουσιάζει ισχυρότερη συσχέτιση, προφανώς λόγω της πιο μακρόχρονης σχέσης (Van Maele & Van Houtte, 2012). Την θετική συσχέτιση της εμπιστοσύνης προς τον διευθυντή με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και οι Forsyth et al.(2011). Επιπρόσθετα, η εμπιστοσύνη των μεμονωμένων εκπαιδευτικών και, ακόμη περισσότερο, όλου του προσωπικού, προς τους μαθητές, αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Houtte, 2006).

5.2.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Πολιτειότητα

Η συσχέτιση πολιτειότητας και εργασιακή ικανοποίησης αναφέρεται ως αμφίδρομη στη βιβλιογραφία (Foote, Li & Tang, 2008· Suparjo & Darmanto, 2015).

Η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας μπορεί να προβλεφθεί από τα χαρακτηριστικά του ατόμου (προσωπικότητα, δημογραφικά και αντιλήψεις) και του οργανισμού (χαρακτηριστικά, ηγεσία, είδος εργασίας), με ισχυρότερη θετική συσχέτιση να παρουσιάζουν η εργασία, οι αντιλήψεις για την εργασία, και η ηγετική συμπεριφορά (Spector and Fox, 2002· Oplatka, 2006· Podsakoff et al., 2000). Η συσχέτιση εργασιακής ικανοποίησης και πολιτειότητας αναφέρεται εκτενώς στη βιβλιογραφία (Bogler & Somech, 2004· Dìpaola & Tschannen-Moran, 2001· Murphy, Athanasou & King, 2002· Organ & Ryan, 1995· Podsakoff et al., 2000· Rosario-Hernandez et al.,2015). Οι εκπαιδευτικοί, που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, αναπτύσσουν δέσμευση για το σχολείο και είναι πρόθυμοι να επιδείξουν συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας (Zeinabadi & Salehi, 2011). Έρευνες, οι οποίες εστίασαν στις διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης απέδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση ή αποκλειστική συσχέτιση με την ενδογενή εργασιακή ικανοποίηση (Zeinabadi, 2010). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με βάση (α) ψυχοκοινωνιολογικά πειράματα: τα άτομα, που βιώνουν θετικά συναισθήματα, τείνουν να εκδηλώνουν θετικές συμπεριφορές και (β) τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής: οι άνθρωποι έχουν την τάση να ανταποδίδουν το καλό σε εκείνους που τους ευεργετούν (Bateman & Organ, 1983· Cohen & Keren, 2010). Ακόμη κι όταν ασκείται πίεση για εκδήλωση συμπεριφορών πολιτειότητας, οι εργαζόμενοι, που νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση, ανταποκρίνονται πιο πρόθυμα (Bolino et al., 2010). Οι Organ & Ryan (1995) αναφέρουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση προβλέπει τις διαστάσεις του αλτρουισμού, της φιλοτιμίας, της ευγένειας, της ευσυνειδησίας και, σε μικρότερο βαθμό, της αρετής του πολίτη.

Ο Organ (2018) παρατηρεί ότι η γνωστική (δηλ. οι αντιλήψεις), και όχι τόσο η συναισθηματική, διάσταση της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να προβλέψει την εκδήλωση συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας και επισημαίνει την επίδραση των αντιλήψεων περί δικαιοσύνης. Η δίκαιη μεταχείριση των υφισταμένων αποτελεί αντίληψη, η οποία συσχετίζεται περισσότερο με την οργανωσιακή πολιτειότητα (Deluga, 1994). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι, το άτομο, που νιώθει αδικημένο, αναπτύσσει συναισθήματα απέχθειας, τα οποία

περιορίζουν σημαντικά τις συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας (Diraola & Tschannen-Moran, 2001). Γενικότερα, όσοι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον εργασίας τους ως θετικό και ζεστό, ανταμείβονται για την απόδοσή τους, απασχολούνται σε εργασία με ποικιλία και νιώθουν ευχαριστημένοι, τείνουν να κάνουν περισσότερα από αυτά που περιλαμβάνονται στις υποχρεώσεις τους (Cohen & Keren, 2010· Organ 1994· Organ 2018).

Τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας ως προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης υποστηρίζουν οι Lavy & Bocker (2018) και ο Orplatka (2009). Σύμφωνα με τους πρώτους, στους εκπαιδευτικούς, η αίσθηση, ότι βοηθούν τους άλλους, ενισχύει τις θετικές σχέσεις με αυτούς, και οδηγεί σε αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Ωστόσο, συσχέτιση των δύο εννοιών δεν παρατηρείται για όλες τις διαστάσεις της πολιτειότητας. Για παράδειγμα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αρετής του πολίτη και εργασιακής ικανοποίησης, προφανώς επειδή τα διοικητικά ζητήματα δεν αποτελούν αιτία για εργασιακή ικανοποίηση (Deluga, 1994· Stan, 2014). Επίσης, στα άτομα με μειωμένη αισιοδοξία, τα υψηλά επίπεδα πολιτειότητας παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση (Munyon, Hochwarter, Perrewé & Ferris, 2009).

Η Έρευνα

Κεφάλαιο 6: Μέθοδος της Έρευνας

6.1. Σκοπός της Έρευνας και Υποθέσεις

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας καθιστά σαφές, ότι, παρά τις πολυπληθείς έρευνες στο χώρο της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ακόμη ανεξερεύνητοι τομείς, κυρίως σε σχέση με την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αποδείξει την ύπαρξη διαφορών, αναφορικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών, σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, του κλίματος εμπιστοσύνης, της εργασιακής ικανοποίησης και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας, έννοιες, οι οποίες συνδέονται με την ευημερία του εργαζομένου και τη βελτίωση του οργανισμού. Εξαιρετικά περιορισμένες, ωστόσο, είναι οι έρευνες εκείνες, που μελετούν τη σχέση των παραπάνω εννοιών με τον τύπο του σχολείου, μολονότι, επανειλημμένα, τόσο η ηγεσία των εκπαιδευτικών, όσο και η πολιτικότητα και η εργασιακή ικανοποίηση έχουν συνδεθεί με το εργασιακό πλαίσιο.

Στην Ελλάδα το πεδίο της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι σχετικά ανεξερεύνητο, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται, κυρίως, στην εργασιακή ικανοποίηση. Μεγαλύτερο πλήθος και εύρος παρουσιάζουν έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, κυρίως, σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών, χωρίς, ωστόσο, να περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική ηγεσία σε σχέση με τον τύπο και τη βαθμίδα του σχολείου. Επομένως, είναι αναγκαίο να υπάρξει εκτενέστερη και συστηματικότερη έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα, με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή βελτιωτικών πρωτοβουλιών στα σχολεία και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα στόχο έχει να διερευνήσει, αν το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου (ΓΕ.Λ. –

ΕΠΑ.Λ.), στο οποίο εργάζονται, και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των εννοιών αυτών. Αναφορικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών, στόχος είναι να διερευνηθεί τόσο η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όσο και η επίδραση της άσκησης ηγεσίας, αυτής καθεαυτής, από τους εκπαιδευτικούς. Ως κριτήριο άσκησης ηγεσίας θα χρησιμοποιηθεί η εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εφόσον αυτή αποτελεί μία διαδεδομένη και «μετρήσιμη» μορφή ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνονται οι υποθέσεις:

1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον βαθμό της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο διαφέρει μεταξύ Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου
2. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας στο σχολείο διαφέρει μεταξύ Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου
3. Το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών, του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου
4. Η αντίληψη για την ηγεσία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας
5. Η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και το κλίμα εμπιστοσύνης
6. Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις περί κλίματος εμπιστοσύνης και συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας και στο αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ αυτών, που έχουν εμπλοκή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, και εκείνων, που δεν έχουν.

6.2. Μέθοδος – Επιλογή είδους Έρευνας

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική συγχρονική έρευνα, μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων σε διάφορες περιοχές της χώρας.

Η ποσοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη, εφόσον προσφέρεται για την περιγραφή μίας κατάστασης και τον έλεγχο υποθέσεων. Επιπλέον, επιτρέπει στον ερευνητή να παραμείνει, όσο το δυνατόν, αμέτοχος στη συλλογή των δεδομένων εξασφαλίζοντας

μεγαλύτερη αντικειμενικότητα (Muijs, 2011). Η χρήση της ποσοτικής έρευνας κατέστη δυνατή, καθώς η μέτρηση των αντιλήψεων μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω ερευνητικών εργαλείων. Οι αντιλήψεις αφορούσαν την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB) και την εργασιακή ικανοποίηση.

Για τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, την πολιτειότητα και του αισθήματος εργασιακή ικανοποίησης σε σχέση με τον τύπο σχολείου, στον οποίον εργάζονται, ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε ο τύπος σχολείου (ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ). Για τη μελέτη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κλίμα εμπιστοσύνης, την πολιτειότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν η ηγεσία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Παράρτημα Β), με ερωτήσεις κλειστού τύπου, αποτελούμενο από πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος (items 1-10) αφορά δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία και αποτελείται από 10 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τον νομό εργασίας, τον τύπο σχολείου, τη σχέση εργασίας (μόνιμος/αναπληρωτής/ωρομίσθιος/άλλο), την ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και στην εκπαίδευση. Στο τμήμα των δημογραφικών στοιχείων περιλήφθηκε και το ερώτημα για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το δεύτερο μέρος (items 11-36) αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο τους. Το τρίτο μέρος (items 37-51) αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων για τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας. Το τέταρτο μέρος (items 52-71) αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης. Το πέμπτο μέρος (items 72-88) αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων για την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα Google Forms και ήταν σε ηλεκτρονική κι έντυπη μορφή. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από περιγραφή της έρευνας και τη διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες. Επίσης, περιελάμβανε τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας για παροχή διευκρινήσεων ή ενημέρωσης σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

6.3. Τα εργαλεία της έρευνας

Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, είτε έχουν αναπτυχθεί ειδικά για την εκπαίδευση (κλίμακες εμπιστοσύνης, οργανωσιακής πολιτειότητας και ηγεσίας των εκπαιδευτικών), είτε έχουν επιτυχώς χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (κλίμακα της εργασιακής ικανοποίησης). Πιο συγκεκριμένα, η εκτενής έκδοση της κλίμακας Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), χρησιμοποιήθηκε από τους δημιουργούς της σε εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και ο δείκτης αξιοπιστίας για τους παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακή ικανοποίηση κυμαίνεται από $\alpha = 0,74$ ως $\alpha = 92$ (Weiss, Dawis, England & Loftquist, 1967). Επίσης, τα εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικές έρευνες στον ελληνικό χώρο.

Αναφορικά με τη μετάφραση των εργαλείων από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική, αυτή πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης και τη συνεργασία της ερευνήτριας με μία εκπαιδευτικό Αγγλικής γλώσσας. Επίσης, δόθηκαν πιλοτικά σε μία φιλόλογο, εκπαιδευτικό Λυκείου, ώστε να ελέγξει τον ορθότητα και σαφήνεια της έκφρασης.

6.3.1. Κλίμακα της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση των αντιλήψεων περί της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Teacher Leadership Inventory (TLI) των Angelle & DeHart (2010) αποτελούμενο από 17 δηλώσεις σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Πάντα ή Σχεδόν πάντα).

Η κλίμακα αποτελείται από 4 υποκλίμακες: (α) διάχυση της γνώσης: η προθυμία των εκπαιδευτικών-ηγετών να μοιραστούν τις δεξιότητες και γνώσεις τους με τους συναδέλφους (5 δηλώσεις), (β) συμμετοχή στην ηγεσία, με δύο υποπαράγοντες: η διάθεση του διευθυντή να δημιουργήσει ευκαιρίες ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς και η διάθεση των εκπαιδευτικών να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες αυτές (6 δηλώσεις), (γ) υπερ-επαγγελματική συμπεριφορά: η προθυμία των εκπαιδευτικών-ηγετών να εκτελούν εργασίες πέρα από τις ανατεθειμένες σε εθελοντική βάση (3 δηλώσεις) και (δ) επιλογή του διευθυντή: η επιλογή των εκπαιδευτικών-ηγετών από τον διευθυντή του σχολείου (3 δηλώσεις).

Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι: (α) «Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πρόθυμα βοήθεια σε συνάδελφους, που έχουν απορίες σχετικά με τη διδασκαλία ενός νέου θέματος ή δεξιότητας» (διάχυση της γνώσης), (β) «Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις, ακόμη και όταν δεν κατέχουν επίσημα θέση ευθύνης στο σχολείο» (συμμετοχή στην ηγεσία), (γ) «Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν πρόθυμα στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων για να ασχοληθούν με δραστηριότητες βελτίωσης του σχολείου» (υπερ-επαγγελματική συμπεριφορά) και (δ) «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που ασκούν ηγεσία σε κάποιο τομέα στο σχολείο, το κάνουν επειδή τους έχει ανατεθεί από τη διεύθυνση» (επιλογή του διευθυντή).

Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, οι τρεις δηλώσεις, που αφορούν την επιλογή του διευθυντή αντεστράφησαν, επειδή είναι αντίθετες προς την έννοια της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις είναι: «Η διεύθυνση του σχολείου αντιτίθεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και της ηγεσίας σε αυτές από τους εκπαιδευτικούς», «Ο διευθυντής συμβουλευέται πάντα την ίδια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών για ενημέρωση ή αποφάσεις» και «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που ασκούν ηγεσία σε κάποιο τομέα στο σχολείο, το κάνουν επειδή τους έχει ανατεθεί από τη διεύθυνση».

Οι Angelle & DeHart (2010) αναφέρουν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0,85$ για τη συνολική κλίμακα και για τις υποκλίμακες: (α) διάχυση της τεχνογνωσίας $\alpha = 0,84$, (β) συμμετοχή στην ηγεσία $\alpha = 0,84$, (γ) υπερ-επαγγελματική συμπεριφορά $\alpha = 0,85$ και (δ) επιλογή του διευθυντή $\alpha = 0,56$.

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται σε παρόμοια επίπεδα με εξαίρεση την υποκλίμακα της επιλογής του διευθυντή. Η συνολική κλίμακα παρουσιάζει αξιοπιστία $\alpha = 0,885$ και οι υποκλίμακες: (α) διάχυση της γνώσης $\alpha = 0,828$, (β) συμμετοχή στην ηγεσία $\alpha = 0,783$, (γ) υπερ-επαγγελματική συμπεριφορά $\alpha = 0,903$ και (δ) επιλογή του διευθυντή $\alpha = 0,370$. Η τελευταία υποκλίμακα παρουσιάζει εξαιρετικά χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας και δε συμπεριλήφθηκε στη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

6.3.2. Κλίμακα του Κλίματος Εμπιστοσύνης

Για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί του κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Omnibus Trust Scale (T-Scale) των Hoy & Tschannen-Moran (2003) αποτελούμενο από 26 δηλώσεις σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Διαφωνώ λίγο, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ απόλυτα).

Η κλίμακα διαιρείται σε 3 υποκλίμακες. Η πρώτη αφορά την εμπιστοσύνη στον διευθυντή και περιλαμβάνει 8 δηλώσεις, στις τρεις εκ των οποίων χρησιμοποιείται αρνητική σύνταξη και αντεστράφησαν. Παράδειγμα αυτής είναι: «Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται στον διευθυντή». Η δεύτερη αφορά την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και περιλαμβάνει 8 δηλώσεις, στη μία εκ των οποίων χρησιμοποιείται αρνητική σύνταξη και αντεστράφη. Παράδειγμα αυτής είναι: «Οι εκπαιδευτικοί συνήθως ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλον». Η τρίτη αφορά την εμπιστοσύνη στους πελάτες (με δύο κατευθύνσεις: εμπιστοσύνη προς τους μαθητές και εμπιστοσύνη προς τους γονείς) και περιλαμβάνει 10 δηλώσεις, στη μία εκ των οποίων χρησιμοποιείται αρνητική σύνταξη και αντεστράφη. Παραδείγματα αυτής είναι: «Υπάρχει εμπιστοσύνη ότι οι μαθητές θα κάνουν τη δουλειά που τους έχει ανατεθεί» και «Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι περισσότεροι γονείς κάνουν καλή δουλειά με τα παιδιά τους».

Οι δηλώσεις που αντεστράφησαν είναι: «Ο διευθυντής δεν ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το τι πραγματικά συμβαίνει», «Ο διευθυντής δεν ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς», «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν καχυποψία ο ένας για τον άλλον», «Οι μαθητές δεν αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα σχέδιά τους στους άλλους», «Οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν καχυποψία για τις ενέργειες του διευθυντή».

Η κλίμακα περιλαμβάνει δηλώσεις που αναφέρονται στις πέντε διαστάσεις-βάσεις της εμπιστοσύνης (καλοσύνη, αξιοπιστία, ικανότητα, εντιμότητα, ειλικρίνεια) και στην ευαλωτότητα/ανάληψη κινδύνου. Παραδείγματα αυτών είναι: «Οι εκπαιδευτικοί συνήθως ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλον» (καλοσύνη), «Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι σίγουροι για την υποστήριξη από τους γονείς» (αξιοπιστία), «Οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη δουλειά τους καλά» (ικανότητα), «Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής είναι ακέραιος ως χαρακτήρας»

(εντιμότητα), «Οι μαθητές δεν αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα σχέδιά τους στους άλλους» (ειλικρίνεια), «Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή» (ευαλωτότητα/ ανάληψη κινδύνου).

Οι Hoy & Tschannen-Moran (2003) αναφέρουν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0,96 για τη συνολική κλίμακα και για τις υποκλίμακες: (α) εμπιστοσύνη στον διευθυντή α = 0,98, (β) εμπιστοσύνη στους συναδέλφους α = 0,93 και (γ) εμπιστοσύνη στους πελάτες α = 0,94.

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται επίσης σε υψηλά επίπεδα με εξαίρεση την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές. Για τη συνολική κλίμακα προκύπτει α = 0,939 και για τις υποκλίμακες: (α) εμπιστοσύνη στον διευθυντή α = 0,915, (β) εμπιστοσύνη στους συναδέλφους α = 0,900 και (γ) εμπιστοσύνη στους πελάτες α = 0,857 (εμπιστοσύνη προς μαθητές α = 0,597 και προς γονείς α = 0,894).

6.3.3. Κλίμακα της Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας στα σχολεία τους μετρήθηκαν με την Κλίμακα Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας στο Σχολείο (Organizational Citizenship Behavior in Schools Scale – OCBSS) των Dipaola & Tschannen-Moran (2001). Η κλίμακα αποτελείται από 15 δηλώσεις σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Σπάνια, 2=Μερικές Φορές, 3=Συχνά, 4=Πολύ Συχνά). Παραδείγματα των δηλώσεων είναι: «Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν εθελοντικά τους νεοπροσλαμβανόμενους στο σχολείο εκπαιδευτικούς», «Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες», «Οι εκπαιδευτικοί προσφέρονται να χρηματοδοτήσουν εξωδίδακτικές δραστηριότητες».

Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αντεστράφησαν τρεις δηλώσεις, οι οποίες δεν περιγράφουν συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας: «Οι εκπαιδευτικοί σπαταλούν πολύ χρόνο στην τάξη άσκοπα», «Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μετά το τέλος των μαθημάτων» και «Οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν υπερβολική εργασία στην τάξη, με μόνο στόχο να παραμένουν οι μαθητές απασχολημένοι».

Η παρούσα κλίμακα περιλαμβάνει ερωτήσεις, που αφορούν τις δύο διαστάσεις της οργανωσιακής πολιτειότητας, βοήθεια προς το άτομο και βοήθεια προς τον

οργανισμό. Ωστόσο, οι DiPaola & Tschannen-Moran (2001) δεν ενθαρρύνουν τον διαχωρισμό τους στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, εξηγούν, ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το σχολείο είναι προσανατολισμένοι στο μαθητή και μοιράζονται κοινούς στόχους και όραμα, επομένως, μία διάσταση καλύπτει όλες τις εκφάνσεις της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας. Ως παράδειγμα φέρνουν τις δηλώσεις: «Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές στον ελεύθερό τους χρόνο» και « Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν εθελοντικά τους νεοτοποθετηθέντες στο σχολείο εκπαιδευτικούς». Μολονότι, φαινομενικά, αφορούν τη βοήθεια προς το άτομο, στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί, που παρέχουν βοήθεια, εργάζονται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α της κλίμακας, οι DiPaola & Tschannen-Moran (2001) αναφέρουν $\alpha = 0,96$ και $\alpha = 0,87$ σε δύο μελέτες που πραγματοποίησαν, αντίστοιχα.

Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα παρουσιάζει σημαντική αξιοπιστία $\alpha = 0,843$.

6.3.4. Κλίμακα της Εργασιακής Ικανοποίησης

Ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τις 20 ερωτήσεις της σύντομης έκδοσης της κλίμακας Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), που δημιούργησαν οι Weiss et al. (1967). Πρόκειται για μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Πολύ δυσαρεστημένος, 2= Δυσάρεστημένος, 3=Ούτε ικανοποιημένος, ούτε δυσαρεστημένος, 4= Ικανοποιημένος, 5= Πολύ ικανοποιημένος), η οποία μετράει την ενδογενή και εξωγενή ικανοποίηση με 12 και 8 ερωτήσεις, αντίστοιχα. Η ενδογενής ικανοποίηση αναφέρεται στα αισθήματα των ατόμων για τη φύση της δουλειάς, ενώ η εξωγενής στα αισθήματα για όψεις, που σχετίζονται, αλλά δεν αφορούν, τη φύση της δουλειάς. Παραδείγματα των ερωτήσεων είναι: «Πόσο ικανοποιημένος-η νιώθετε με τη δυνατότητα να είστε διαρκώς απασχολημένος με κάτι;», «Πόσο ικανοποιημένος-η νιώθετε με τη δυνατότητα να δουλεύετε αυτόνομα;» (ενδογενής ικανοποίηση) και «Πόσο ικανοποιημένος-η νιώθετε με τη συμπεριφορά του διευθυντή προς τους υφισταμένους του;», «Πόσο ικανοποιημένος-η νιώθετε με τον τρόπο εφαρμογής της πολιτικής του σχολείου;» (εξωγενής ικανοποίηση).

Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων στην υποκλίμακα της ενδογενούς ικανοποίησης (intrinsic satisfaction) και στην υποκλίμακα της εξωγενούς ικανοποίησης (extrinsic satisfaction) βασίστηκε στην ομαδοποίηση των Weiss et al. (1967), με εξαίρεση τα στοιχεία 68 και 69, που οι παραπάνω ερευνητές τα εντάσσουν στην υποκλίμακα της γενικής ικανοποίησης (Hirschfeld, 2000), και τα οποία, συμπεριλήφθηκαν στην υποκλίμακα της εξωγενούς ικανοποίησης με βάση τη Θεωρία του Herzberg (1959) και την αναθεώρηση του Hirschfeld (2000). Ο Hirschfeld (2000) προτείνει τη χρήση δύο υποκλιμάκων κατά την εξέταση της εργασιακής ικανοποίησης.

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α της κλίμακας, με βάση την αρχική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ομάδες επαγγελματιών, οι Weiss et al. (1967) αναφέρουν μέση αξιοπιστία $\alpha = 0,86$ για την υποκλίμακα της ενδογενούς ικανοποίησης, $\alpha = 0,80$ για την υποκλίμακα της εξωγενούς ικανοποίησης και $\alpha = 0,90$ για την υποκλίμακα της γενικής ικανοποίησης.

Στην παρούσα έρευνα η συνολική κλίμακα παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία $\alpha = 0,914$, όπως και οι υποκλίμακες της ενδογενούς ικανοποίησης ($\alpha = 0,881$) και της εξωγενούς ικανοποίησης ($\alpha = 0,863$).

6.4. Συμμετέχοντες στην Έρευνα: Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας, οι οποίοι δεν κατέχουν επίσημα ηγετικές θέσεις επ'αμοιβή στα σχολεία τους. Εξαιρούνται, δηλαδή, οι διευθυντές, υποδιευθυντές και οι Υπεύθυνοι Τομέα Εργαστηρίων.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία (δείγμα ευκολίας) μέσω γνωστών και συναδέλφων της ερευνήτριας. Το συνολικό μέγεθος του είναι 164 άτομα. Αρχικά, προωθήθηκαν 56 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και 19 μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ζητήθηκε από τους παραλήπτες να τα προωθήσουν και σε άλλους εκπαιδευτικούς στο δίκτυό τους. Επομένως, ο τελικός αριθμός των προωθημένων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων δε μπορεί να υπολογιστεί. Λήφθηκαν 71 συμπληρωμένα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Καθώς η ανταπόκριση στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια ήταν περιορισμένη, δόθηκαν, επίσης, 150 έντυπα ερωτηματολόγια, εκ των οποίων επεστράφησαν

συμπληρωμένα 94 (ποσοστό απόκρισης 63%). Το υπ' αριθ.55 ερωτηματολόγιο δε λήφθηκε υπόψη κατά την επεξεργασία, διότι θεωρήθηκε άκυρο.

Το 87,8% (N=144) των ερωτηματολογίων απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας, και το υπόλοιπο 12,2% (N=20) από εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών της Ελλάδας. Στον πληθυσμό υπολογίζεται ότι μόλις το 2% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. της Μαγνησίας.

Επίσης, το 53% (N=87) των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε Γενικά Λύκεια και το 47% (N=77) σε Επαγγελματικά Λύκεια. Τα ποσοστά παρουσιάζουν διαφοροποίηση από τα ποσοστά στον πληθυσμό (περίπου το 70,1% εργάζεται σε δημόσια ΓΕ.Λ. και το 29,9% σε δημόσια ΕΠΑ.Λ. με βάση στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ), χωρίς, ωστόσο, αυτό να επηρεάζει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς εξασφαλίζει επαρκή αριθμό απαντήσεων από τους δύο τύπους σχολείων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	ΓΕ.Λ. N=87		ΕΠΑ.Λ. N=77	
	Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %	Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %
Φύλο				
Άντρας	23	26,4	25	32,5
Γυναίκα	64	73,6	52	67,5
Ηλικία				
26 - 35 έτη	1	1,1	1	1,3
36 - 45 έτη	14	16,1	16	20,8
46 - 55 έτη	54	62,1	47	61,0
>55 έτη	18	20,7	13	16,9

Αναφορικά με το φύλο (Πίνακας 1), το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, δεδομένου ότι στο γενικό πληθυσμό, στα ΓΕ.Λ. το ποσοστό των αντρών εκπαιδευτικών είναι 43,5% και των γυναικών 56,5% και στα ΕΠΑ.Λ. 49,4% και 50,6% αντίστοιχα.

Ηλικιακά, μολονότι το δείγμα διαφέρει από τον πληθυσμό, παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες (Πίνακας 1). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και στις δύο ομάδες είναι μεταξύ 46-55 ετών (τα ποσοστά στον πληθυσμό είναι χαμηλότερα: περίπου 44,9% στα ΓΕ.Λ. και 44,5% στα ΕΠΑ.Λ.). Δεύτερη σε πλήθος είναι η ηλικιακή ομάδα άνω των 55 ετών στα ΓΕ.Λ. του δείγματος, όπως και στον πληθυσμό, με τα ποσοστά στον πληθυσμό να είναι αυξημένα: 36% στα ΓΕ.Λ. και 29,7% στα ΕΠΑ.Λ. Στις ηλικίες 36-35 τα ποσοστά του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικά: στον πληθυσμό τα αντίστοιχα ποσοστά είναι περίπου 18,2 % για τα ΓΕ.Λ. και 23% για τα ΕΠΑ.Λ. Το ίδιο ισχύει και στις ηλικίες 26-35: περίπου το 1,2 % των εκπαιδευτικών στα ΓΕ.Λ και το 1,6% στα ΕΠΑ.Λ. είναι 26-35 ετών.

Τα εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

	ΓΕ.Λ. N=87		ΕΠΑ.Λ. N=77		ΣΥΝΟΛΟ	
	Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %	Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %	Συχνότητα f	Σχετική Συχνότητα %
Σχέση εργασίας						
Μόνιμος	85	97,7	68	88,3	153	93,3
Αναπληρωτής	2	2,3	9	11,7	11	6,7

Προϋπηρεσία

στο σχολείο

≤1 έτος	8	9,2	13	16,9	21	12,8
2-5 έτη	12	13,8	14	18,2	26	15,8
6-10 έτη	25	28,7	12	15,6	37	22,6
≥11 έτη	42	48,3	38	49,3	80	48,8

Προϋπηρεσία

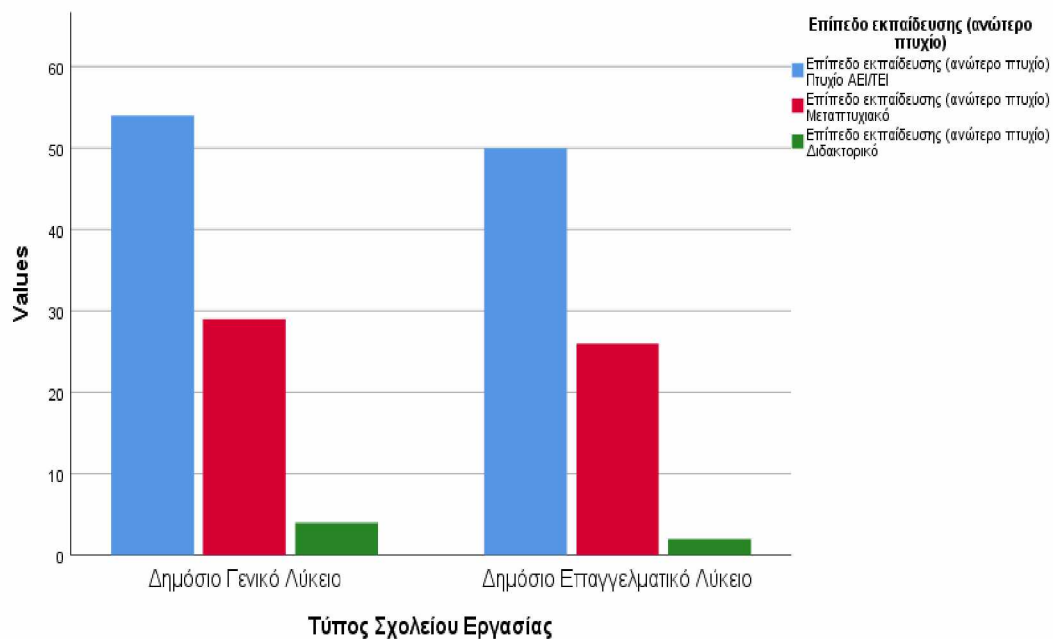
στην εκπαίδευση

≤5 έτη	2	2,3	5	6,5	7	4,3
6-10 έτη	2	2,3	6	7,8	8	4,9
11-15 έτη	22	25,3	18	23,4	40	24,4
≥ 16 έτη	61	70,1	48	62,3	109	66,4

Το ποσοστό των αναπληρωτών, που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σαφώς χαμηλότερο από αυτό του πληθυσμού – υπολογίζεται, ότι, τη σχολική χρονιά 2018-19, οι αναπληρωτές αποτελούσαν περίπου το 14% των διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμφωνία, ωστόσο, υπάρχει αναφορικά με την προϋπηρεσία. Στοιχεία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι, στον πληθυσμό, περίπου το 60% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, το 36% 11-15 έτη, το 3% 6-10 έτη και το 1% λιγότερο από 5 έτη.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα ειδικοτήτων (18 ειδικότητες). Δυσανάλογα μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, γεγονός, που ερμηνεύεται από την ειδικότητα της ερευνήτριας.

Οι ανώτερες σπουδές του δείγματος φαίνονται στο Διάγραμμα 1. Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ των 1/3 περίπου αυτών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



Διάγραμμα 1. Σπουδές

Τέλος, στο τμήμα των δημογραφικών στοιχείων περιλήφθηκε ερώτημα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο, καθώς αυτά αποτελούν μορφή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αφορούσαν Ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά) και άλλα προγράμματα ή δράσεις.

6.5. Στατιστική Ανάλυση

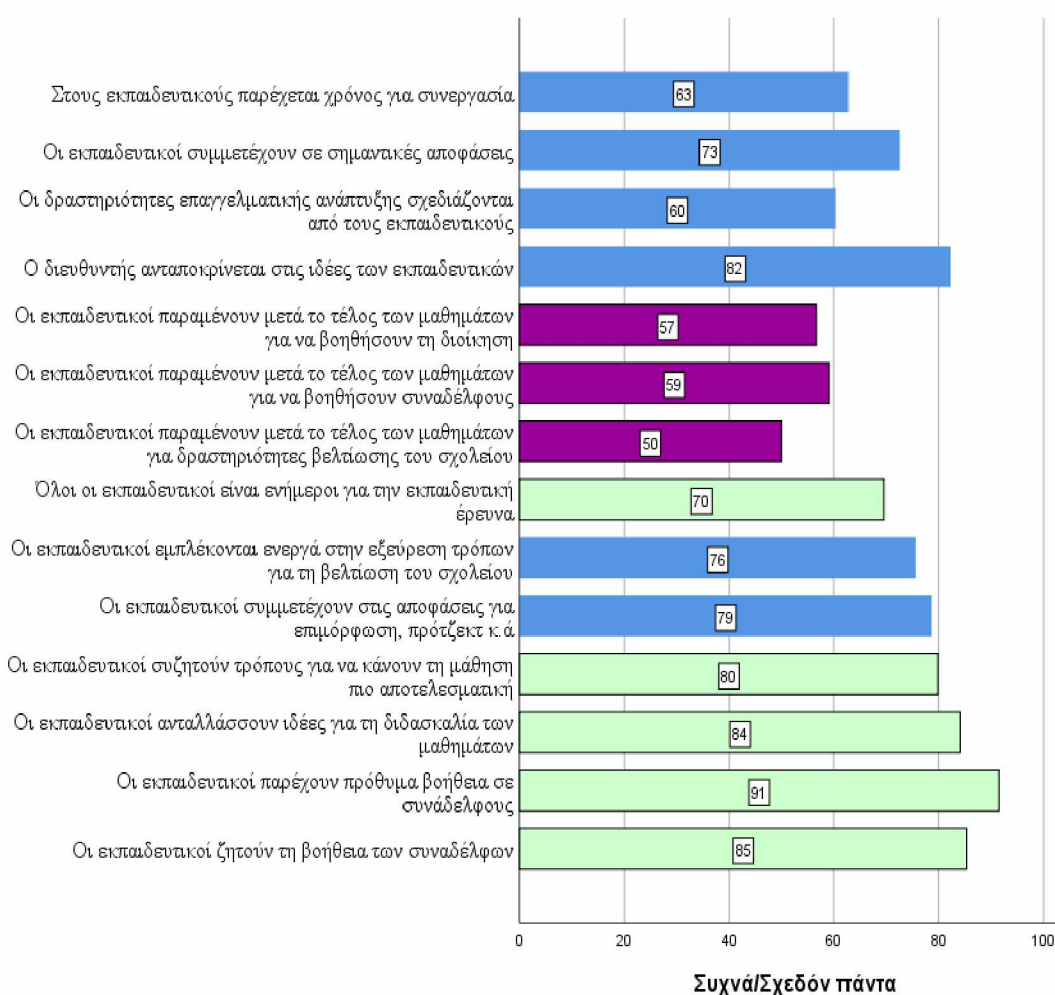
Η ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κατανομής των μεταβλητών (Παράρτημα Α) και όλες οι μεταβλητές θεωρήθηκαν κατά προσέγγιση κανονικές.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της Έρευνας

7.1. Ηγεσία Εκπαιδευτικών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο

Για τη μέτρηση του βαθμού εκδήλωσης της ηγεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε κλίμακα με τέσσερις υποκλίμακες. Στο Διάγραμμα 2 εμφανίζονται οι δηλώσεις για τις τρεις υποκλίμακες. Η τέταρτη υποκλίμακα δε λήφθηκε υπόψη λόγω χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας.



Διάγραμμα 2. Ποσοστό συχνότητας των στοιχείων της κλίμακας της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών

Οι υποκλίμακες είναι:

(α) η ηγεσία ως διάχυση της γνώσης (sharing expertise). Οι 5 δηλώσεις της υποκλίμακας (πράσινο χρώμα) μετρούν το βαθμό, στον οποίον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν και μοιράζονται τις παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις τους με τους συναδέλφους. Το φαινόμενο εμφανίζεται ως αρκετά συχνό (M.T. = 3.08).

(β) η συμμετοχή στην ηγεσία (sharing leadership): Οι 6 δηλώσεις της υποκλίμακας (μπλε χρώμα) μετρούν το βαθμό, στον οποίον ο διευθυντής παρέχει ευκαιρίες για ηγεσία, και την τάση των εκπαιδευτικών να τις αποδέχονται. Το φαινόμενο εμφανίζεται ως συχνό (M.T. = 2,88).

(γ) η υπέρ-επαγγελματική συμπεριφορά (supra-practitioner): Οι 3 δηλώσεις της υποκλίμακας (μωβ χρώμα) μετρούν το βαθμό, στον οποίον οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν επιπλέον εργασία. Το φαινόμενο εμφανίζεται ως συχνό (M.T. = 2,54).

Για τη μελέτη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο (α) πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις αυτής, μεταξύ των δύο τύπων λυκείου, (β) υπολογίστηκε το χ^2 (chi-square), ώστε να διερευνηθεί, αν παρουσιάζεται διαφορά στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τον τύπο σχολείου.

Ο έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (εκπαιδευτικών ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά [$t(162) = 0,538, p = 0,591$] και των διαστάσεών της, διάχυση της γνώσης [$t(162) = 1,345, p = 0,180$], συμμετοχή στην ηγεσία [$t(162) = -0,225, p = 0,822$] και υπέρ-επαγγελματική συμπεριφορά [$t(162) = -0,323, p = 0,747$] (Πίνακας 3).

Ωστόσο, ο υπολογισμός του χ^2 (Πίνακας 4) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων ως προς την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν μορφή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των ΓΕ.Λ. παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 3. Η αντίληψεις των εκπαιδευτικών για την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείου

	Τύπος Σχολείου				p
	Γενικό		Επαγγελματικό		
	Λύκειο N=87		Λύκειο N=77		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	2,81	0,51	2,77	0,49	,591
Ηγεσία ως Διάχυση της Γνώσης	3,14	0,57	3,02	0,58	,180
Ηγεσία ως Συμμετοχή στην Ηγεσία	2,87	0,58	2,89	0,58	,822
Ηγεσία ως υπέρ-Επαγγελματική Συμπεριφορά	2,52	0,94	2,56	0,85	,747

Πίνακας 4. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα ανά τύπο σχολείου

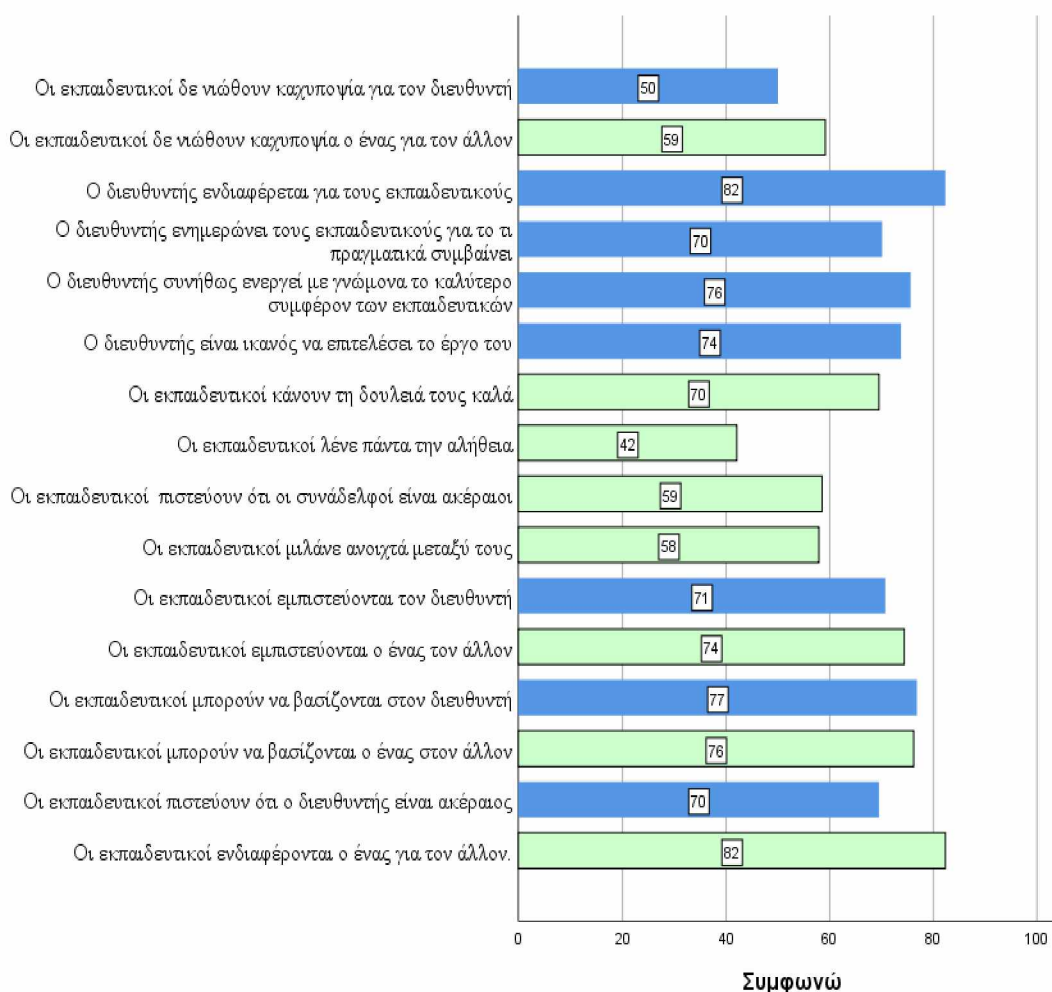
Προγράμματα	ΓΕ.Λ. N=87		ΕΠΑ.Λ. N=77		Σημαντικότητα p
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	
Ευρωπαϊκά	36	41,4%	30	39,0%	,753
Σχολ. Δραστη- ριοτήτων	67	77,0%	37	48,1%	,000**
Άλλα	66	75,9%	44	57,1%	,011*

* στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05 ** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

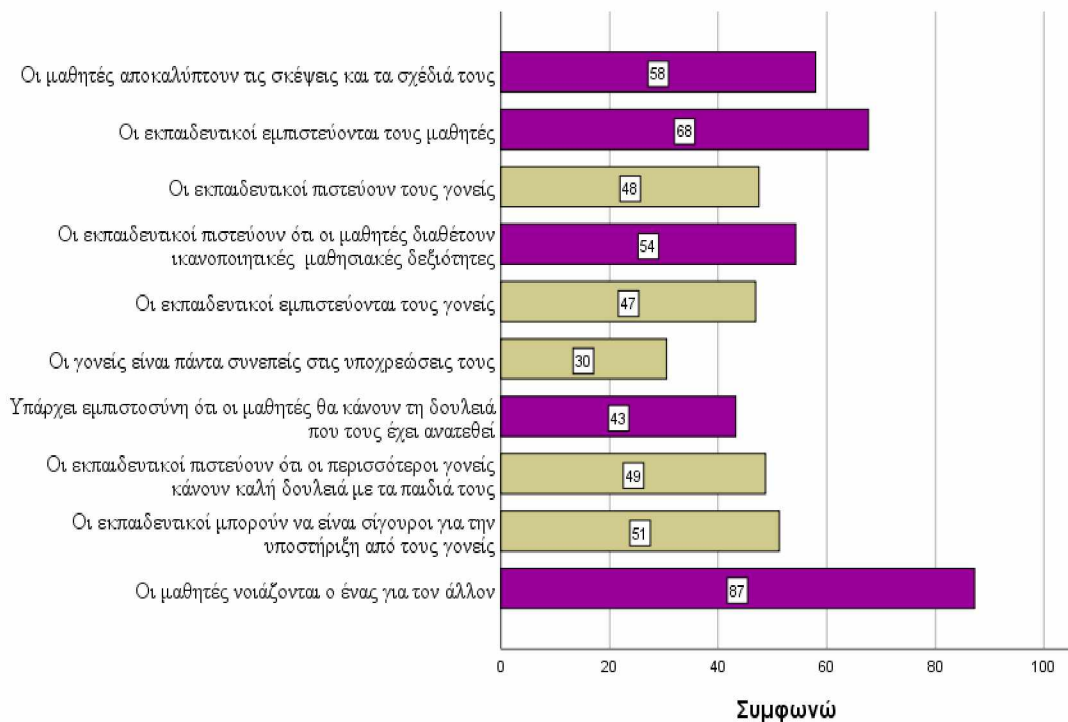
Επομένως, δεν επαληθεύεται η Υπόθεση 1, για ύπαρξη διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. αναφορικά με την εκδήλωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Ωστόσο, παρατηρείται διαφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και άλλων προγραμμάτων ή δράσεων, τα οποία αποτελούν μορφή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, ανά τύπο σχολείου.

7.2. Κλίμα Εμπιστοσύνης στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο

Για το κλίμα εμπιστοσύνης μετρήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς (Διαγράμματα 3 και 4).



Διάγραμμα 3. Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της κλίμακας Κλίμα Εμπιστοσύνης (Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή και Συναδέλφους)



Διάγραμμα 4. Ποσοστό συμφωνίας με τα στοιχεία της κλίμακας Κλίμα Εμπιστοσύνης (Εμπιστοσύνη προς Μαθητές και Γονείς)

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν συμφωνία (4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ απόλυτα) με τα 8 στοιχεία της υποκλίμακας για την εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή (Μ.Τ. = 4,15), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3 (μπλε χρώμα).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν συμφωνία στα 7 από τα 8 στοιχεία της υποκλίμακας για την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους (Μ.Τ. = 3,84), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3 (πράσινο χρώμα).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν συμφωνία στα 4 από τα 5 στοιχεία της Εμπιστοσύνης προς τους μαθητές (Μ.Τ. = 3,74), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4 (μωβ χρώμα).

Οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες, δήλωσαν συμφωνία στις 4 από τις 5 δηλώσεις, που αφορούν την εμπιστοσύνη προς τους γονείς (Μ.Τ = 3,26), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4 (μπεζ χρώμα).

Για τη μελέτη του κλίματος εμπιστοσύνης στο Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο (α) πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να διερευνηθεί η

ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης και τις διαστάσεις αυτού, μεταξύ των δύο τύπων λυκείου, (β) πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της εμπιστοσύνης, της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων αυτών, προκειμένου να διερευνηθεί η μεταξύ τους συσχέτιση, (γ) διενεργήθηκε έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, για να διερευνηθεί, αν σχετίζονται οι αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και τις διαστάσεις του με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ο έλεγχος t-test (Πίνακας 5) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης συνολικά [$t(162) = 0,606, p = 0,545$] και τις διαστάσεις του, εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή [$t(162) = 0,426, p = 0,671$], τους συναδέλφους [$t(162) = 0,373, p = 0,710$], τους μαθητές [$t(162) = 1,13, p = 0,267$] και τους γονείς [$t(162) = 0,391, p = 0,697$].

Πίνακας 5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Κλίμα Εμπιστοσύνης ανά τύπο σχολείου

	Τύπος Σχολείου				p
	Γενικό		Επαγγελματικό		
	Λύκειο N=87	T.A.	Λύκειο N=77	T.A.	
Εμπιστοσύνη	3,83	0,71	3,77	0,73	,545
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	4,18	1,02	4,11	0,90	,671
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	3,87	0,84	3,82	0,97	,710
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	3,79	0,62	3,68	0,67	,267
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	3,28	0,94	3,23	0,92	,697

Επομένως, η Υπόθεση 2, που αφορά την ύπαρξη διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης με βάση το σχολείο, όπου εργάζονται (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.), δεν επαληθεύεται.

7.2.1. Σχέση Κλίματος Εμπιστοσύνης και Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p < 0,01$) μεταξύ κλίματος εμπιστοσύνης και ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 6), αποτέλεσμα, το οποίο επαληθεύει την Υπόθεση 4, ως προς τη συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης.

Πίνακας 6. Συσχέτιση αντιλήψεων για την Ηγεσία Εκπαιδευτικών και το Κλίμα Εμπιστοσύνης

	Εμπιστο- σύνη	Εμπιστο- σύνη προς Διευθυντή	Εμπιστο- σύνη προς Συν/φους	Εμπιστο- σύνη προς μαθητές	Εμπιστο- σύνη προς γονείς
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	,660**	,613**	,609**	,398**	,429**
Ηγεσία ως Διάχυση της Γνώσης	,544**	,463**	,558**	,289**	,365**
Ηγεσία ως Συμμετοχή στην Ηγεσία	,595**	,609**	,508**	,331**	,376**
Ηγεσία ως υπερ- Επαγγελματική Συμπεριφορά	,541**	,401**	,559**	,326**	,427**

** στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,01

Πιο συγκεκριμένα, το κλίμα εμπιστοσύνης παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με την ηγεσία των εκπαιδευτικών συνολικά και με τη διάσταση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, συμμετοχή στην ηγεσία. Η διάσταση της εμπιστοσύνης προς τον διευθυντή συσχετίζεται με την ηγεσία των εκπαιδευτικών συνολικά και με την ηγεσία ως συμμετοχή στην ηγεσία (ισχυρές θετικές συσχετίσεις). Παρόμοια, η διάσταση της εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με την ηγεσία των εκπαιδευτικών συνολικά και με τις διαστάσεις της, διάχυση της γνώσης και υπερ-επαγγελματική συμπεριφορά. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις είναι επίσης θετικές, αλλά μέτριας έντασης, με εξαίρεση τη συσχέτιση μεταξύ εμπιστοσύνης προς τους μαθητές και ηγεσίας των εκπαιδευτικών ως διάχυσης της γνώσης, η οποία είναι ασθενής.

7.2.2. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Μολονότι οι αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης, η συμμετοχή σε ορισμένες μορφές άτυπης ηγεσίας δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο.

Ο έλεγχος t-test έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ και των μη συμμετεχόντων (Πίνακας 7). Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις μεταβλητές της εμπιστοσύνης συνολικά [$t(162) = -2,738, p = 0,007$], της εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους [$t(162) = -2,514, p = 0,013$], τους μαθητές [$t(162) = -2,206, p = 0,029$] και τους γονείς [$t(162) = -2,388, p = 0,018$]. Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση της εμπιστοσύνης προς τον διευθυντή [$t(162) = -1,914, p = 0,057$]. Επιπλέον, οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) των μεταβλητών ήταν υψηλότερες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Αντίθετα, η συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας) και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις δεν επηρεάζει, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο (Πίνακες 8 και 9).

Πίνακας 7. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+

	Συμμετοχή σε Erasmus+				Σημαντικότητα ρ
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Εμπιστοσύνη	3,62	0,70	3,93	0,72	,007**
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	3,97	0,97	4,27	0,95	,057
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	3,63	0,89	3,99	0,88	,013*
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	3,61	0,64	3,83	0,64	,029*
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	3,05	0,97	3,40	0,87	,018*

*στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05 ** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Πίνακας 8. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τη συμμετοχή σε Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

	Συμμετοχή σε Προγράμματα Σχολ. Δραστ/των				Σημαντικότητα ρ
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Εμπιστοσύνη	3,75	0,74	3,90	0,69	,218
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	4,13	1,03	4,19	0,84	,686
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	3,76	0,89	3,99	0,90	,128
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	3,71	0,62	3,79	0,70	,426
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	3,18	0,97	3,39	0,85	,161

Πίνακας 9. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τη συμμετοχή σε άλλα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Δράσεις

	Συμμετοχή σε άλλα Εκπ.Προγρ/τα και Δράσεις				Σημαντικότητα ρ
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Εμπιστοσύνη	3,79	0,70	3,84	0,77	,694
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	4,23	0,94	3,99	1,00	,146
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	3,78	0,88	3,98	0,94	,180
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	3,70	0,62	3,83	0,64	,279
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	3,05	0,97	3,40	0,87	,240

Επομένως, η Υπόθεση 6, όσον αφορά την ύπαρξη διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης, ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν επαληθεύεται, καθώς ισχύει για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, αλλά όχι για τα υπόλοιπα.

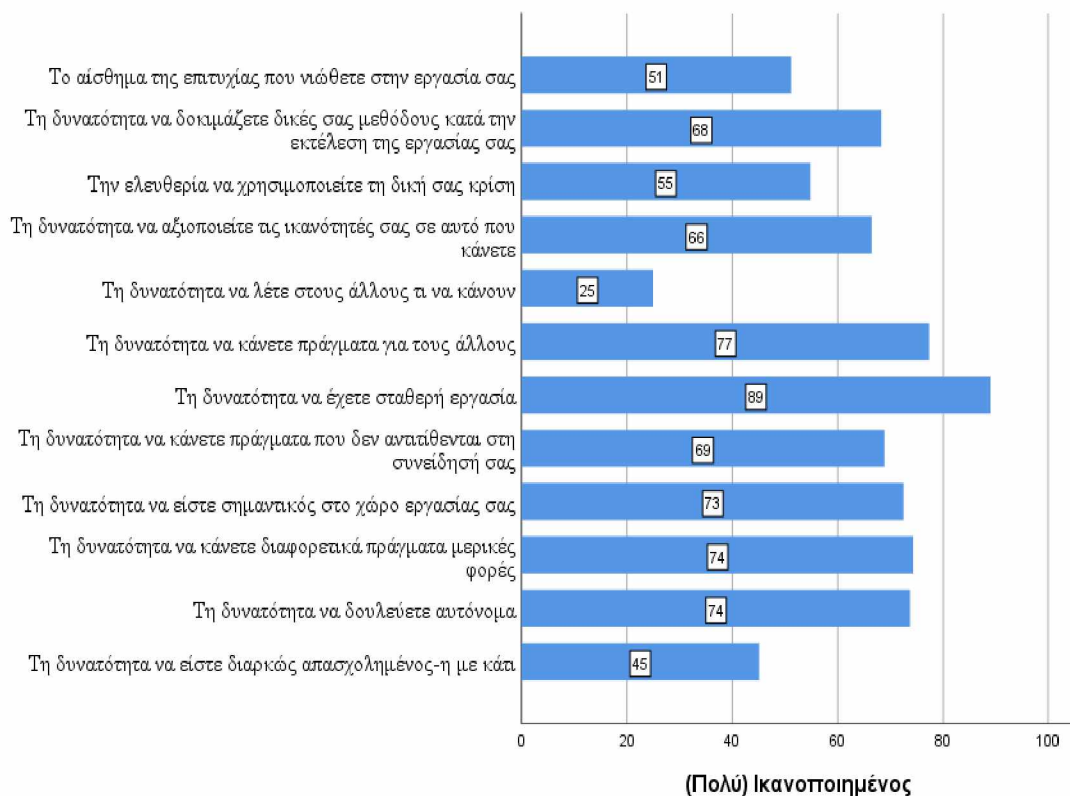
7.3. Εργασιακή Ικανοποίηση και Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας

Για την εργασιακή ικανοποίηση μετρήθηκε η ενδογενής και εξωγενής ικανοποίηση.

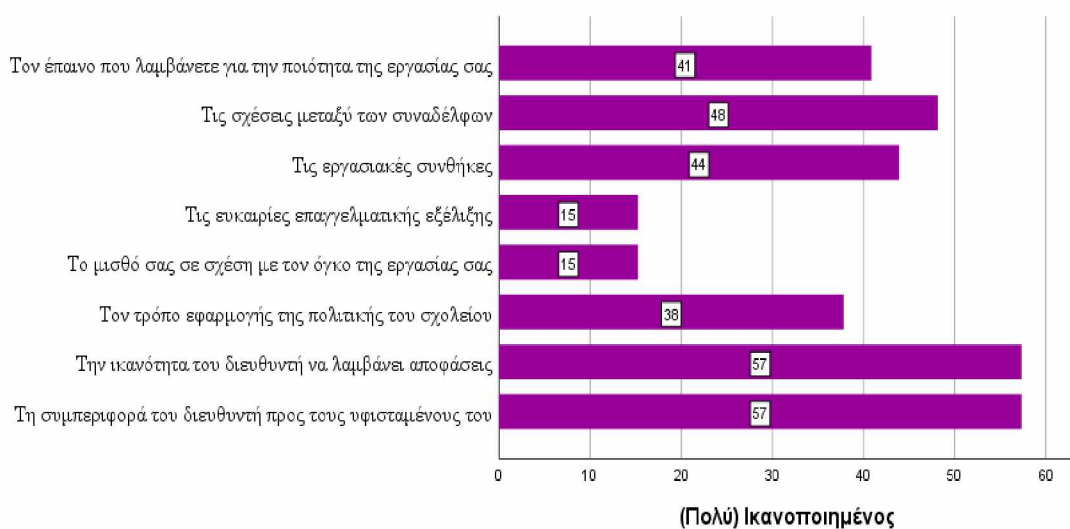
Τα 12 στοιχεία της υποκλίμακας της ενδογενούς ικανοποίησης εμφανίζονται στο Διάγραμμα 5 και αναφέρονται στα αισθήματα των ατόμων για τη φύση της δουλειάς τους, όπως η σταθερότητα, η αυτονομία, η ποικιλία κλπ. Η πλειοψηφία του δείγματος εκφράζει μεγάλη ενδογενή ικανοποίηση (M.T.=3,73).

Τα 8 στοιχεία της υποκλίμακας της εξωγενούς ικανοποίησης εμφανίζονται στο Διάγραμμα 6 και αναφέρονται στα αισθήματα για όψεις, που σχετίζονται, αλλά δεν αφορούν, τη φύση της δουλειάς, όπως ο μισθός, οι ανταμοιβές, οι σχέσεις με τους άλλους κλπ. Η πλειοψηφία του δείγματος εκφράζει ικανοποίηση για 2 από τα

στοιχεία. Για τα υπόλοιπα στοιχεία ικανοποίηση εκφράζουν λιγότερο από το 50% του δείγματος (Μ.Τ.=3,13).

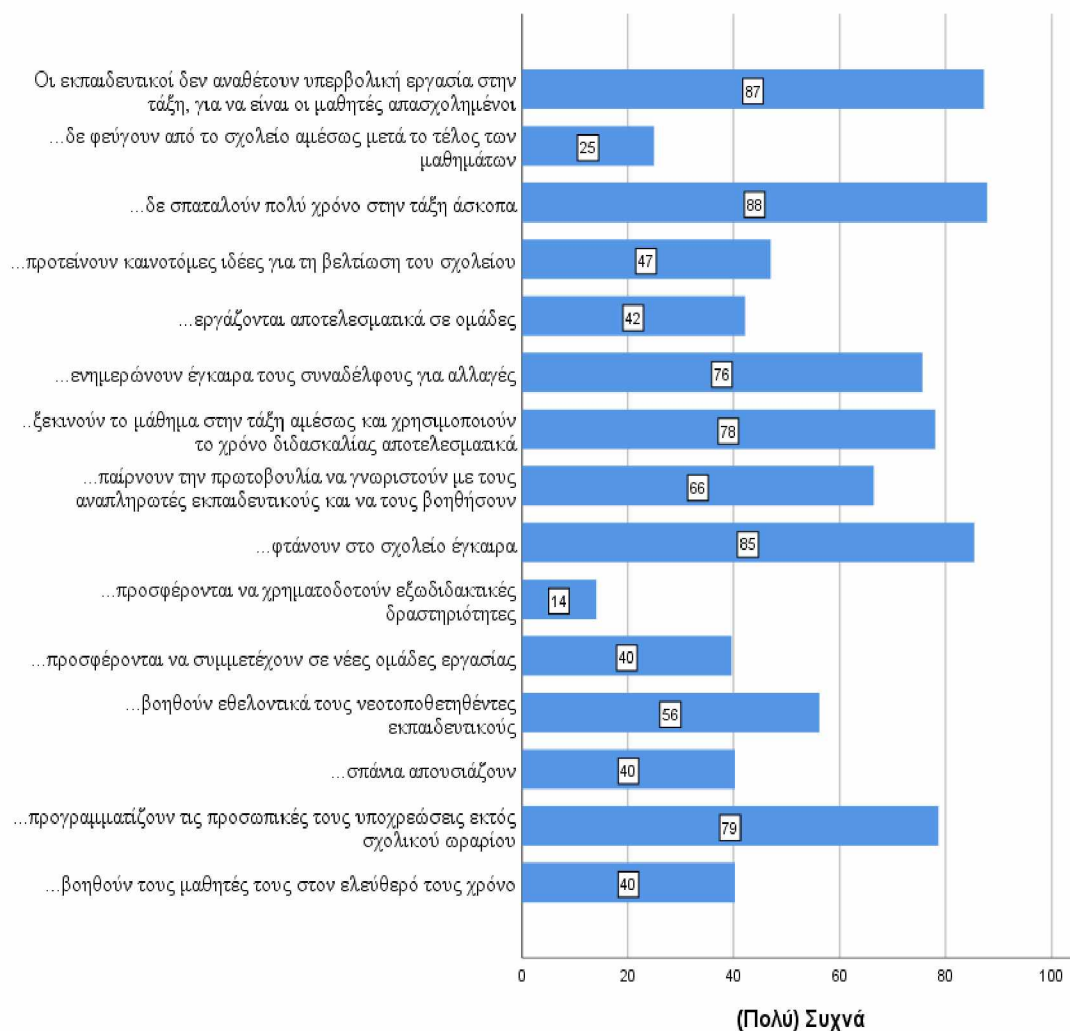


Διάγραμμα 5. Ποσοστό Εκπαιδευτικών που δηλώνουν μεγάλη Ενδογενή Ικανοποίηση



Διάγραμμα 6. Ποσοστό Εκπαιδευτικών που δηλώνουν μεγάλη Εξωγενή Ικανοποίηση

Η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας αναφέρεται στην προθυμία του εργαζομένου να προσφέρει επιπλέον εργασία και μετρήθηκε με κλίμακα 15 στοιχείων (Μ.Τ.=2,68), τα οποία εμφανίζονται στο Διάγραμμα 7. Το φαινόμενο παρουσιάζεται ως συχνό (Μ.Τ.=2,68) με την πλειοψηφία του δείγματος να δηλώνει, ότι τα 8 από τα 15 στοιχεία παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα.



Διάγραμμα 7. Συχνότητα εκδήλωσης Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Ικανοποίησης

Στα πλαίσια της μελέτης των αποτελεσμάτων για την εργασιακή ικανοποίηση και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας, πραγματοποιήθηκε (α) έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, για να διαπιστωθεί, αν διαφέρει η εργασιακή ικανοποίηση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας μεταξύ Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, (β) έλεγχος συσχετίσεων, προκειμένου να εξετασθεί, αν η εργασιακή ικανοποίηση και οι

αντιλήψεις για την οργανωσιακή πολιτειότητα σχετίζονται με την ηγεσία των εκπαιδευτικών και το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο, αλλά και μεταξύ τους (γ) έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, για να διαπιστωθεί αν η εργασιακή ικανοποίηση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, (δ) η διαδικασία της πολλαπλής βηματικής ανάλυση παλινδρόμησης για να διαπιστωθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης.

7.3.1. Η σχέση με τον τύπο σχολείου

Δεν αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης [$t(162) = -0,737, p = 0,462$] και των διαστάσεων της ενδογενούς ικανοποίησης [$t(162) = -0,304, p = 0,761$] και της εξωγενούς ικανοποίησης [$t(162) = -1,075, p = 0,284$] και ως προς τις αντιλήψεις για τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας [$t(162) = 1,191, p = 0,236$] ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε Γενικά και σε Επαγγελματικά Λύκεια (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτειότητα ανά τύπο σχολείου

	Τύπος Σχολείου				Σημαντικότητα p
	Γενικό Λύκειο		Επαγγελματικό Λύκειο		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ικανοποίηση	3,46	0,51	3,52	0,59	,462
Ενδογενής Ικανοποίηση	3,71	0,50	3,74	0,58	,761
Εξωγενής Ικανοποίηση	3,07	0,66	3,19	0,77	,284
Οργανωσιακή Πολιτειότητα	2,72	0,48	2,63	0,47	,236

Το αποτέλεσμα αυτό διαψεύδει την Υπόθεση 3, σύμφωνα με την οποία αναμένεται διαφορά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών των

ΓΕ.Λ. και των ΕΠΑ.Λ. Διαψεύδει, επίσης, και την Υπόθεση 2, αναφορικά με την ύπαρξη διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. για τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας στο σχολείο τους.

7.3.2. Συσχετίσεις με την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών και το Κλίμα Εμπιστοσύνης

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές, θετικές συσχετίσεις ($<0,01$) μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και των αντιλήψεων για την οργανωσιακή πολιτεότητα με τις αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 11) και για το κλίμα εμπιστοσύνης (Πίνακας 12). Επίσης, στατιστικά σημαντική ($<0,01$) και θετική ήταν η συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την οργανωσιακή πολιτεότητα και του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις αντιλήψεων για Ηγεσία Εκπαιδευτικών με Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτεότητα

	Εργασιακή Ικανοποίηση	Ενδογενής Ικανοποίηση	Εξωγενής Ικανοποίηση	Πολιτεότητα
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	,585**	,439**	,629**	,734**
Ηγεσία ως Διάχυση της Γνώσης	,516**	,446**	,489**	,651**
Ηγεσία ως Συμμετοχή στην Ηγεσία	,550**	,384**	,624**	,651**
Ηγεσία ως υπερ- Επαγγελματική Συμπεριφορά	,499**	,394**	,514**	,613**

** στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,01

Πίνακας 12. Συσχετίσεις αντιλήψεων για Κλίμα Εμπιστοσύνης με Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτειότητα

	Εργασιακή Ικανοποίηση	Ενδογενής Ικανοποίηση	Εξωγενής Ικανοποίηση	Πολιτειότητα
Εμπιστοσύνη	,585**	,412**	,660**	,655**
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	,599**	,393**	,708**	,571**
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	,487**	,350**	,541**	,638**
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	,295**	,242**	,293**	,435**
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	,413**	,303**	,452**	,408**

** στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,01

Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία των εκπαιδευτικών και οι διαστάσεις της παρουσιάζουν ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας. Ισχυρή είναι η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά με την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά, και την εξωγενή ικανοποίηση, όπως επίσης και της ηγεσίας ως συμμετοχής στην ηγεσία με την εξωγενή ικανοποίηση. Οι υπόλοιπες συσχέτισεις είναι μέτριας έντασης (Πίνακας 11).

Παρόμοια, ισχυρή είναι η συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης και της εμπιστοσύνης προς τον διευθυντή με την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά, την εξωγενή ικανοποίηση και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας. Ισχυρή είναι, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Οι υπόλοιπες συσχέτισεις είναι μέτριας έντασης (Πίνακας 12).

Αναφορικά με τη συσχέτιση της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας με την εργασιακή ικανοποίηση, τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριας έντασης, θετικές συσχετίσεις μεταξύ της πολιτεότητας και της εργασιακής ικανοποίησης συνολικά ($r = 0,540, p < 0,001$), της ενδογενούς ικανοποίησης ($r = 0,456, p < 0,001$) και της εξωγενούς ικανοποίησης ($r = 0,523, p < 0,001$).

Τα παραπάνω αποτελέσματα επαληθεύουν τις Υποθέσεις 4 και 5, σύμφωνα με τις οποίες αναμένεται συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης.

7.3.3. Η σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, κι εκείνων, οι οποίοι δε συμμετέχουν, αναφορικά με το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης συνολικά [$t(162) = -3,141, p = 0,002$] και των διαστάσεων της ενδογενούς ικανοποίησης [$t(162) = -2,028, p = 0,044$] και της εξωγενούς ικανοποίησης [$t(162) = -3,756, p = 0,000$]. Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας στα σχολεία τους [$t(162) = -1,783, p = 0,076$]. Επιπλέον, οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) των μεταβλητών ήταν υψηλότερες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Μεγαλύτερη διαφορά παρουσιάζεται στην εξωγενή ικανοποίηση (Πίνακας 13).

Για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται μόνο ως προς της διάσταση της εξωγενούς ικανοποίησης [$t(154,535) = -2,250, p = 0,026$] με τη μέση τιμή (Μ.Τ.) να είναι ελάχιστα υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα (Πίνακας 14).

Πίνακας 13. Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτειότητα σε σχέση με τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+

	Συμμετοχή σε Erasmus+				Σημαντικότητα
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ικανοποίηση	3,33	0,56	3,60	0,52	,002**
Ενδογενής Ικανοποίηση	3,62	0,53	3,80	0,53	,044*
Εξωγενής Ικανοποίηση	2,88	0,74	3,29	0,65	,000**
Οργανωσιακή Πολιτειότητα	2,60	0,48	2,73	0,47	,076

** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01 * στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05

Πίνακας 14. Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτειότητα σε σχέση με τη συμμετοχή σε Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

	Συμμετοχή σε Προγρ/τα Σχολ. Δραστ/των				Σημαντικότητα
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ικανοποίηση	3,44	0,59	3,57	0,47	,111
Ενδογενής Ικανοποίηση	3,70	0,54	3,77	0,53	,456
Εξωγενής Ικανοποίηση	3,04	0,78	3,28	0,56	,026*
Οργανωσιακή Πολιτειότητα	2,60	0,48	2,65	0,47	,630

* στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης και τις διαστάσεις του και στις αντιλήψεις για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που

συμμετέχουν, κι εκείνων, που δε συμμετέχουν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Εργασιακή Ικανοποίηση και αντιλήψεις για Πολιτειότητα σε σχέση με τη συμμετοχή σε άλλα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Δράσεις

	Συμμετοχή σε άλλα Εκπ.Προγρ/τα και Δράσεις				Σημαντικότητα ρ
	Ναι		Όχι		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ικανοποίηση	3,46	0,57	3,54	0,51	,405
Ενδογενής Ικανοποίηση	3,71	0,57	3,75	0,47	,642
Εξωγενής Ικανοποίηση	3,09	0,72	3,22	0,70	,282
Οργανωσιακή Πολιτειότητα	2,71	0,47	2,62	0,48	,282

Με βάση τα παραπάνω, η Υπόθεση 6 επαληθεύεται εν μέρει, καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή πολιτειότητα, δεν επηρεάζονται από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η εξωγενής ικανοποίηση επηρεάζεται αρνητικά από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα επηρεάζει, επιπλέον, την ενδογενή ικανοποίηση και την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά.

7.3.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους βρέθηκε να επηρεάζεται αρνητικά από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus+ αν και σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συλλογική οργανωσιακή πολιτειότητα. Έγινε πολλαπλή βηματική ανάλυση παλινδρόμησης για εντοπισμό του συνδυασμού παραγόντων που προβλέπει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Πολλαπλή παλινδρόμηση της Εργασιακής Ικανοποίησης

	Τυποποιημένοι συντελεστές β	
	βήμα 1	βήμα 2
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	0,599**	0,387**
Κλίμα Εμπιστοσύνης		0,327*
R ²	0,358	0,420

Η ανάλυση έδειξε ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η ηγεσία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ο συνδυασμός της με το κλίμα εμπιστοσύνης, που ερμηνεύουν από κοινού μεγάλο μέρος (42%) της μεταβλητότητας της εργασιακής ικανοποίησης. Ούτε η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, ούτε η αντίληψη για την πολιτεότητα έχει πρόσθετη συνεισφορά σε αυτή την πρόβλεψη.

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στόχο είχε να διερευνήσει την επίδραση του τύπου σχολείου στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης και την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας. Επίσης, σκοπός ήταν η διερεύνηση της σχέσης της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (ως αντίληψης και πράξης) με τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και με το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης.

Η επιλογή των μεταβλητών βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αποδείκνυαν, ότι οι παραπάνω παράγοντες ωφελούν τον οργανισμό και τα άτομα, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Και στη σημερινή εποχή, η βέλτιστη λειτουργία του σχολείου και η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση.

Η επιλογή της διερεύνησης σε σχέση με δύο τύπους σχολείου έγινε στη βάση του ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει και επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις, τους ρόλους και τις δομές στον οργανισμό, στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε αλληλοσυσχέτιση (York-Barr & Duke, 2004). Το πλαίσιο της εργασίας του ατόμου έχει, επίσης, συσχετισθεί με την εμπιστοσύνη, την πολιτεότητα και την εργασιακή ικανοποίηση (Crossman & Harris 2006· Dinka, 2018· Di Paola & Hoy 2005a). Ευρήματα προηγούμενων ερευνών έχουν αποδείξει διαφορές μεταξύ σχολείων διαφορετικού τύπου. Η επιλογή του Γενικού και του Επαγγελματικού Λυκείου βασίστηκε στο ότι αποτελούν σχολεία της ίδιας βαθμίδας και υπόκεινται στο ίδιο νομοθετικό πλαίσιο, αλλά διαφέρουν ως προς τους στόχους, την οργάνωση της διοίκησης, το πρόγραμμα μαθημάτων και το μαθητικό δυναμικό.

Το γεγονός ότι παρόμοιες έρευνες στη χώρα είναι σποραδικές και, κυρίως, σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών, καθιστά το πεδίο σχετικά ανεξερεύνητο.

Η επιβεβαίωση της υπόθεσης για την ύπαρξη διαφορών ως προς την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, την πολιτεότητα και την εργασιακή ικανοποίηση θα υποδείκνυε την ανάγκη περαιτέρω έρευνας στους συγκεκριμένους τύπους σχολείου, ώστε να διαπιστωθούν οι παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την ανάπτυξη άτυπων ηγετών, αλλά και επηρεάζουν τα επίπεδα εμπιστοσύνης, πολιτεότητας και εργασιακής ικανοποίησης.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν επίσημα εργαλεία μέτρησης (κλίμακες) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, του κλίματος εμπιστοσύνης και της πολιτειότητας στα σχολεία τους, όπως επίσης και κλίμακα μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησής τους. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις (ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και άλλα), η οποία αποτελεί διαδομένη και «μετρήσιμη» μορφή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, σε σχέση με τον τύπο σχολείου, όπου υπηρετούν, την εργασιακή ικανοποίηση και τις αντιλήψεις τους για το κλίμα εμπιστοσύνης και την πολιτειότητα.

Αναφορικά με τις υποθέσεις δεν επαληθεύθηκαν οι:

Υπόθεση 1: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον βαθμό της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο διαφέρει μεταξύ Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.

Υπόθεση 2: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο διαφέρει μεταξύ Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.

Υπόθεση 3: Το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών, του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.

καθώς δε διαπιστώθηκε διαφορά στις αντιλήψεις και τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών των Γενικών και των Επαγγελματικών Λυκείων.

Ωστόσο, επαληθεύθηκαν οι υποθέσεις για τη συσχέτιση των αντιλήψεων για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, την πολιτειότητα και του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης:

Υπόθεση 4: Η αντίληψη για την ηγεσία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας

Υπόθεση 5: Η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας και το κλίμα εμπιστοσύνης

Τέλος, σχετικά με την:

Υπόθεση 6: Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις περί κλίματος εμπιστοσύνης και συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και στο αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ αυτών, που έχουν εμπλοκή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, και εκείνων, που δεν έχουν.

τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι δεν επηρεάζουν όλες οι μορφές εκπαιδευτικών προγραμμάτων το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων και τις αντιλήψεις τους, αναφορικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας.

8.1. Η Ηγεσία των Εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΓΕ.Λ. και των ΕΠΑ.Λ. για το βαθμό εφαρμογής της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεών της. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες των Angelle & DeHart (2011) και των Stone et al. (1997). Οι πρώτοι αναφέρουν διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη και οι δεύτεροι διαπιστώνουν διάσταση απόψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του. Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες εστιάζουν σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων, επομένως η διαφοροποίηση μπορεί να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η διαφορετική ηλικία και ανάγκες των μαθητών.

Αντίθετα, έρευνα των Portin et al. (2003), η οποία συσχετίζει τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας με το βαθμό ελέγχου, που ασκεί ο διευθυντής στο σχολείο, και το βαθμό κατανομής της ηγεσίας, φαίνεται να ερμηνεύει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των δύο τύπων λυκείου και οι όροι χρηματοδότησής τους είναι παρόμοιοι, επομένως οι διαφορές στους στόχους, το πρόγραμμα σπουδών, την κατανομή των μαθητών ή τον αριθμό των επίσημων ηγετών, δε φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη των ανεπίσημων ηγετών. Παρόμοια, έρευνα των Angelle & DeHart (2016) συσχετίζει το ηγετικό στυλ με την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, ο έλεγχος μιας μορφής της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρείχε ένα ενδιαφέρον εύρημα. Τα Επαγγελματικά Λύκεια υπολείπονται των Γενικών, ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

ή δράσεων, ενώ στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Ενδεχομένως, τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και τα άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις προσφέρονται για θεματολογία, που δεν ενδιαφέρει το επαγγελματικά προσανατολισμένο ΕΠΑ.Λ. Αντίθετα, τα Erasmus+ προσφέρουν βασικές δράσεις αποκλειστικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το συλλογισμό αυτό επιβεβαιώνουν τα στατιστικά των ετών 2017 και 2018, σύμφωνα με τα οποία, τα 2/3 των εγκεκριμένων προγραμμάτων Erasmus+ για τα ΕΠΑ.Λ. αφορούσαν τέτοιου είδους Βασικές Δράσεις (Key Actions).

Το ενδιαφέρον, όμως, εστιάζεται στο γεγονός, ότι η διαφορά στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταξύ ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. δεν αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άτυπη ηγεσία. Αυτό μπορεί να σημαίνει, ότι στα ΕΠΑ.Λ., τα οποία υπολείπονται στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρατηρούνται άλλες μορφές άτυπης ηγεσίας, οι οποίες δεν εκδηλώνονται στα ΓΕ.Λ. Επομένως, επέρχεται μία ισορροπία στις τιμές. Ωστόσο, μία πιο πιθανή ερμηνεία είναι, ότι δεν εκλαμβάνονται όλες οι μορφές άτυπης ηγεσίας ως τέτοιες. Σε σύγκριση με τα Erasmus+, τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και τα υπόλοιπα προγράμματα ή δράσεις είναι, συνήθως, περιορισμένης εμβέλειας και διάρκειας, δεν περιλαμβάνουν έξωθεν αξιολόγηση και χρηματοδότηση και, κατά συνέπεια, οι απαιτήσεις για την υλοποίησή τους (όγκος εργασίας, δεξιότητες, συνέπεια κλπ.) είναι μικρότερες. Επομένως, η διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων, ως προς αυτά, δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

8.2. Κλίμα Εμπιστοσύνης, τύπος σχολείου και Ηγεσία

Εκπαιδευτικών

8.2.1. Οι αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Μη αναμενόμενη, εκ πρώτης όψεως, είναι η έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, αναφορικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και τις διαστάσεις του, μεταξύ ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. Έρευνα του Houtte (2006) σε γενικά και επαγγελματικά σχολεία

στο Βέλγιο δείχνει διαφορά στα επίπεδα εμπιστοσύνης, τα οποία ερμηνεύονται με βάση τις χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών των επαγγελματικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται, ότι οι μαθητές θα ανταποκριθούν στις εργασίες, που τους έχουν ανατεθεί. Τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στα ΕΠΑ.Λ. στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν και οι Giannakaki & Batziakas (2016), οι οποίες, όμως, δε φαίνεται να επηρεάζουν, κατά τον ίδιο τρόπο, τα επίπεδα εμπιστοσύνης συνολικά και την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές, ειδικότερα.

Μία ερμηνεία μπορεί να αποτελεί το γεγονός, ότι το μαθητικό δυναμικό δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ των δύο τύπων λυκείου. Με βάση την κείμενη νομοθεσία, στην πράξη, η απόκτηση απολυτηρίου είναι εύκολη και στους δύο τύπους λυκείου, ενώ η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ευκολότερη μέσω των ΕΠΑ.Λ. Αυτό οδηγεί μαθητές χαμηλών επιδόσεων στα ΓΕ.Λ. (για τη λήψη απολυτηρίου από ένα σχολείο «κύριου») και μαθητές υψηλών επιδόσεων στα ΕΠΑ.Λ (για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο). Επιπλέον, «καλοί» μαθητές των ΓΕ.Λ. συχνά αντιμετωπίζουν το δημόσιο σχολείο με αδιαφορία, εμπιστευόμενοι τα φροντιστήρια. Εκτός αυτού, ο εκπαιδευτικός, που παραμένει σε έναν τύπο σχολείου για αρκετά χρόνια, αποδέχεται τις δυνατότητες των μαθητών του και προσαρμόζει τις προσδοκίες του για αυτούς, με αποτέλεσμα να μην κλονίζεται η εμπιστοσύνη του.

Η απουσία διαφοράς μπορεί να ερμηνευθεί, επίσης, από το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη και όλες οι διαστάσεις της είναι, κυρίως, απόρροια του περιβάλλοντος, της πορείας μιας σχέσης και των συναισθημάτων του ατόμου (Tschannen-Moran 2014· Tschannen-Moran & Hoy 2000) και όχι της οργανωτικής δομής ενός σχολείου. Την απουσία διαφοράς μεταξύ σχολείων διαφορετικού τύπου διαπίστωσαν σε έρευνά τους και οι Tschannen-Moran & Gareis (2015). Ωστόσο, η έρευνα αφορά σχολεία διαφορετικών βαθμίδων, επομένως δεν παρουσιάζει πλήρη συνάφεια με την παρούσα έρευνα.

8.2.2. Συσχέτιση μεταξύ του Κλίματος Εμπιστοσύνης και της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών

Μολονότι, το κλίμα εμπιστοσύνης δεν επηρεάζεται από τον τύπο του σχολείου (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.), εντούτοις, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική συσχέτιση με την ηγεσία των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Το αποτέλεσμα

αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών και το κλίμα εμπιστοσύνης. Έρευνα του Πανεπιστημίου του Warwick σε σχολεία της Μ.Βρετανίας έδειξε ότι η εμπιστοσύνη είναι προϋπόθεση και αποτέλεσμα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2007). Η συσχέτιση της εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους με την ηγεσία των εκπαιδευτικών γενικά και την ηγεσία ως διάχυση της γνώσης αποδεικνύεται σε έρευνα των Hallam et al. (2012) για την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης (mentoring – coaching). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τον μέντορά τους ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής καθοδήγησης. Επίσης, σε έρευνα των Moye et al. (2005), οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούσαν, ότι επηρεάζουν το εργασιακό τους περιβάλλον, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης με τον διευθυντή τους. Παρόμοια, έρευνα των Tschannen-Moran & Gareis (2015) έδειξε, ότι η συλλογική ηγεσία, η οποία εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, συνδέεται με την εμπιστοσύνη στον διευθυντή. Και, καθώς η εμπιστοσύνη στον διευθυντή επηρεάζει όλο το πλέγμα των σχέσεων στο σχολείο, όπως έδειξε έρευνα των Hoy & Tschannen-Moran (1999), δεν προξενεί εντύπωση η συσχέτιση της εμπιστοσύνης προς τους γονείς και τους μαθητές με την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης επηρεάζονται από μία μορφή εκδήλωσης της ηγεσίας των εκπαιδευτικών – τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ - αλλά όχι από τη συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων διαφέρουν αναφορικά με το κλίμα εμπιστοσύνη συνολικά, την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους, την εμπιστοσύνη προς τους γονείς και την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές. Επίσης, στις παραπάνω μεταβλητές οι μέσες τιμές για τους εκπαιδευτικούς, που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, είναι χαμηλότερες σε σχέση με εκείνους, οι οποίοι δε συμμετέχουν.

Οι χαμηλότερες τιμές στις αντιλήψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης συνολικά και για την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους ερμηνεύονται με βάση έρευνα του Brosky (2011), στην οποία εκπαιδευτικοί-ηγέτες αναφέρουν αντίσταση, αντιπαλότητα, αποκλεισμό και απέχθεια από τους συναδέλφους τους, επειδή η ανάληψη πρωτοβουλιών εκλαμβάνεται ως καταστρατήγηση της ισονομίας και της

αλληλεγγύης στο σχολείο και ως προσπάθεια προσωπικής ανάδειξης και επιρροής στο διευθυντή. Παρόμοια, έρευνα του Orlatka (2009), δείχνει, ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν δυσαρέσκεια και ζήλεια για εκείνους, που αναλαμβάνουν την ηγεσία, τους θεωρούν υπερόπτες και τους αντιμετωπίζουν με αδιαφορία ή ακόμη και μίσος. Αυτού του είδους οι σχέσεις οδηγούν σε μείωση της εμπιστοσύνης, όπως παρατηρούν οι York-Barr & Duke (2004). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, που εκπονούν ευρωπαϊκά προγράμματα, θεωρούν, ότι δαπανούν μεγάλο μέρος από τον προσωπικό τους χρόνο, ώστε να προσφέρουν κάτι ιδιαίτερα σημαντικό στο σχολείο τους: συμμετοχή του σχολείου σε ένα ευρωπαϊκό δίκτυο συνεργασίας, νέες εμπειρίες για μαθητές κι εκπαιδευτικούς, επαγγελματική αναβάθμιση, καλή φήμη, χρηματοδότηση, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και άλλα. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν στήριξη και αναγνώριση από τους συναδέλφους, οι οποίοι έχουν συμφωνήσει για την υλοποίηση του προγράμματος. Δεδομένου, ότι η εμπιστοσύνη είναι η προσδοκία, ότι η υπόσχεση, ενός ατόμου ή ομάδας θα τηρηθεί (Rotter, 1967), η απουσία της αναμενόμενης στήριξης και αναγνώρισης οδηγεί στη θεώρηση, ότι το κλίμα εμπιστοσύνης βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Το ίδιο συμβαίνει αναφορικά με την εμπιστοσύνη προς τους γονείς και τους μαθητές. Η στενή συνεργασία με αυτούς κατά την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων (πχ. προσφορά φιλοξενίας στη διάρκεια μιας κινητικότητας, συμμετοχή σε κινητικότητα, εκπόνηση εργασιών) ενδεχομένως να διαψεύδει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς και να κλονίζει την εμπιστοσύνη, που οι εκπαιδευτικοί ήδη έχουν δείξει σε αυτούς. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με την εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή, διότι, σε γενικές γραμμές, οι διευθυντές επιδιώκουν τα οφέλη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και τα στηρίζουν.

Η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ εκείνων, που συμμετέχουν, και εκείνων, που δε συμμετέχουν σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις ερμηνεύονται με βάση τα παραπάνω. Τα προγράμματα αυτά, συνήθως, δεν απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες (πχ γνώση ξένης γλώσσας), οι προδιαγραφές, που θέτουν, δεν είναι αυστηρές, δεν απαιτούν πολλή εργασία και, ως εκ τούτου, μπορούν να εκπονηθούν από όλους. Επιπλέον, δεν περιλαμβάνουν μετακινήσεις στο εξωτερικό, ώστε να αποτελούν αιτία έριδας στο σύλλογο διδασκόντων. Ενδεχομένως, να αποτελούν και δράσεις μικρής εμβέλειας

και διάρκειας (π.χ. ο καθαρισμός μιας παραλίας), οι οποίες δεν επιδρούν στις σχέσεις στο σχολείο.

8.3. Εργασιακή Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Πολιτειότητα

8.3.1. Η σχέση με τον τύπο σχολείου

Το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διδασκόντων σε Γενικά Λύκεια και σε Επαγγελματικά Λύκεια. Ο Houtte (2006), σε έρευνά του σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια στο Βέλγιο, είχε διαπιστώσει, ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων μειώνουν τη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σε αυτούς και, κατά συνέπεια, την εργασιακή τους ικανοποίηση. Εφόσον, λοιπόν, από την παρούσα έρευνα δεν προκύπτει διαφορά στα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. θεωρείται αναμενόμενη η απουσία διαφορών και στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Επιπρόσθετα, ακόμη κι αν τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι πιο «δύσκολα» σχολεία σε σχέση με τα Γενικά (Giannakaki & Batziakas, 2016), γεγονός, που μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση (Schleicher, 2018), άλλοι παράγοντες ενδέχεται να προξενούν εργασιακή ικανοποίηση στους διδάσκοντες σε αυτά. Έρευνα των Van Maele & Van Houtte (2012) δείχνει μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση για τους διδάσκοντες πρακτικά μαθήματα, κύριο χαρακτηριστικό των επαγγελματικών σχολείων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων μπορεί να αντλούν εργασιακή ικανοποίηση από τη βοήθεια, που προσφέρουν σε έναν αδύναμο μαθητή, ώστε να μην εγκαταλείψει το σχολείο και να βελτιώσει τις επιδόσεις του, επίτευγμα που ενισχύει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Collie et al., 2012). Επίσης, σημαντική δεξιότητα του εκπαιδευτικού είναι η προσαρμοστικότητα και η εύρεση τρόπων για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πραγματικών δυνατοτήτων των μαθητών του. Αυτό τον προστατεύει από τη διάψευση των προσδοκιών του και την επακόλουθη μείωση της εργασιακής του ικανοποίησης.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας, η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΓΕ.Λ. και των ΕΠΑ.Λ. κρίνεται αναμενόμενη, δεδομένης της απουσίας στατιστικά σημαντικής

διαφοράς στις αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Η προθυμία του εκπαιδευτικού να εκτελέσει εργασία πέραν της υποχρεωτικής συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της άτυπης ηγεσίας. Το αποτέλεσμα είναι, επίσης, σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες των Bogler & Somech (2004) σε Γυμνάσια και Λύκεια στο Ισραήλ και του Terzi (2015) σε Δημοτικά και Γυμνάσια, σε σχολεία, δηλαδή, τα οποία επίσης διέφεραν ως προς την οργανωτική δομή.

8.3.2. Η σχέση με την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών

Σε αρμονία με τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας. Τη συσχέτιση αυτή αποδεικνύουν έρευνες των Bogler & Somech (2004), σε Γυμνάσια και Λύκεια, και του Orlatka (2006), στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δείχνουν, ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας. Παρόμοια, οι Jofreh et al. (2012), σε έρευνά τους, διαπίστωσαν συσχέτιση της κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία ευνοεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων, με την οργανωσιακή πολιτεότητα.

Στατιστικά σημαντική και θετική ήταν η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της με την εργασιακή ικανοποίηση και τις διαστάσεις της. Μάλιστα, ισχυρή ήταν η συσχέτιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά με την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά και τη διάσταση της εξωγενούς ικανοποίησης, όπως επίσης και της ηγεσίας ως συμμετοχής στην ηγεσία και της εξωγενούς ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε αρμονία με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, η συμμετοχή στην ηγεσία εμπλουτίζει την καθημερινή ρουτίνα των εκπαιδευτικών, παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, τους ενδυναμώνει και αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους. Σε έρευνα των Jakobs et al. (2016), εκπαιδευτικοί-ηγέτες ανέφεραν, κυρίως, εσωτερικές ανταμοιβές, που πήγαζαν από την επιρροή, που είχαν εκτός τάξης, τη δυνατότητα να εκφράζουν την άποψή τους, τη δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και το σεβασμό προς το πρόσωπό τους. Η Iordanoglou (2007), διαπίστωσε συσχέτιση μεταξύ των ηγετικών ρόλων (κυρίως, εκείνων, που συνδέονται με την ανάπτυξη-

βελτίωση του σχολείου) και της εργασιακής ικανοποίησης (κυρίως, της εξωγενούς, που πηγάζει από τις σχέσεις με τους συναδέλφους). Παρόμοια, οι Chew & Andrews (2010) παρατήρησαν, ότι η συμμετοχή σε δράσεις βελτίωσης της σχολικής μονάδας δίνει σκοπό στην εργασία των εκπαιδευτικών και παρέχει εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, οι Leblanc & Shelton (1997), μετά από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς-ηγέτες διαπίστωσαν, ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, άλλες έρευνες σε σχολεία όλων των βαθμίδων (Menon-Eliophotou et al., 2008), σε δημοτικά (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013) και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hulpiria et al., 2009) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και εργασιακής ικανοποίησης.

8.3.3. Η σχέση με τις αντιλήψεις για το Κλίμα Εμπιστοσύνης

Η παρούσα έρευνα έδειξε, επίσης, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση του Κλίματος Εμπιστοσύνης και των διαστάσεών του με την εργασιακή ικανοποίηση και τις διαστάσεις της. Ισχυρές είναι οι συσχετίσεις του κλίματος εμπιστοσύνης συνολικά και της εμπιστοσύνης προς το διευθυντή με την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά και την εξωγενή ικανοποίηση. Το αποτέλεσμα θεωρείται αναμενόμενο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου το κλίμα εμπιστοσύνη αναγνωρίζεται ως προβλεπτικός παράγοντάς της εργασιακής ικανοποίησης. Την επίδραση του σχολικού κλίματος στην εργασιακή ικανοποίηση επιβεβαιώνει έρευνα των Menon-Eliophotou et al.(2008) σε σχολεία της Κύπρου. Επίσης, οι Van Maele & Van Houtte (2012), σε έρευνά τους σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο, διαπίστωσαν θετική συσχέτιση της εμπιστοσύνης και των διαστάσεων της με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρατήρησαν, δε, ότι ισχυρότερη ήταν η συσχέτιση με την εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή και τους συναδέλφους. Την επίδραση της εμπιστοσύνης προς τους μαθητές στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε έρευνα του Houtte (2006) σε γενικά και επαγγελματικά σχολεία.

Επιπλέον, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης και των διαστάσεών του με τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας. Ισχυρές είναι οι συσχετίσεις της εμπιστοσύνης συνολικά και της

εμπιστοσύνης προς το διευθυντή και τους συναδέλφους με την πολιτειότητα. Το αποτέλεσμα βρίσκεται σε αρμονία με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η εμπιστοσύνη αποτελεί προϋπόθεση, ώστε το άτομο να γίνει ευάλωτο και να ρισκάρει και η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας, συχνά, εμπεριέχει ρίσκο, καθώς το άτομο ξεπερνά τα υποχρεωτικά του καθήκοντα και αναλαμβάνει επιπλέον εργασία. Η Tscannen-Moran (2014) διευκρινίζει, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν εμπιστοσύνη προς τον διευθυντή τους, αναλαμβάνουν προθυμότερα επιπλέον εργασία (Tscannen-Moran, 2014). Παρόμοια, παλαιότερη έρευνα του Deluga (1994) έδειξε, ότι η εμπιστοσύνη, η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο διευθυντής είναι δίκαιος, οδηγεί σε συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Τη συσχέτιση της εμπιστοσύνης προς τον διευθυντή και τους συναδέλφους με την οργανωσιακή πολιτειότητα επιβεβαιώνει έρευνα των Kursad, & Yahya (2012) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία.

Ενδιαφέρον, επίσης, αποτελεί το γεγονός, ότι η εμπιστοσύνη προς τους μαθητές παρουσιάζει ασθενή συσχέτιση με την ικανοποίηση και μέτριας έντασης συσχέτιση με την πολιτειότητα, ενώ μέτριας έντασης είναι και όλες οι συσχετίσεις της εμπιστοσύνης προς τους γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό, ίσως σημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν περισσότερο στις πιο μόνιμες σχέσεις στο σχολείο - με τον διευθυντή και του συναδέλφους - και δεν επηρεάζονται, σε τόσο μεγάλο βαθμό, από τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν στην έρευνά τους και οι Van Maele & Van Houtte (2012).

Επιπλέον, συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των αντιλήψεων για την εκδήλωση συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο και του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου η σχέση των δύο εννοιών παρουσιάζεται ως αμφίδρομη. Τα άτομα, που αισθάνονται καλά στην εργασία τους επιθυμούν να προσφέρουν περισσότερα στον οργανισμό, αλλά και η εθελοντική προσφορά προς τα άτομα και τον οργανισμό δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης. Οι Diraola & Tschannen-Moran (2001) αναφέρουν την εργασιακή ικανοποίηση ως προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Παρόμοια, έρευνα των Zeinabadi & Salehi (2011) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, που είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους, αναπτύσσουν δέσμευση για το σχολείο και είναι πρόθυμοι να εκδηλώσουν συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Τέλος, σε έρευνα του Oplatka (2009),

διαπιστώθηκε, ότι η πολιτειότητα οδηγεί σε εργασιακή ικανοποίηση, καθώς δίνει νόημα στην εργασία.

8.3.4. Η σχέση με τη συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά προγράμματα

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, έλεγχος για την ύπαρξη διαφορών στο αίσθημα ικανοποίησης και τις διαστάσεις του και στις αντιλήψεις για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν σε διαφορετικού είδους εκπαιδευτικά προγράμματα. Μολονότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όπως καταγράφεται μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το αίσθημα ικανοποίησης και τις αντιλήψεις για την εκδήλωση οργανωσιακής πολιτειότητας, η συμμετοχή σε μορφές άτυπης ηγεσίας δεν ασκεί την ίδια επίδραση.

Οι εκπαιδευτικοί, που υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, διαφέρουν ως προς το αίσθημα της ικανοποίησης και των διαστάσεών του, αλλά όχι ως προς τις αντιλήψεις για την οργανωσιακή πολιτειότητα στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί, που υλοποιούν προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, διαφέρουν μόνο ως προς το αίσθημα της εξωγενούς ικανοποίησης, ενώ εκείνοι, που συμμετέχουν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Να σημειωθεί, επίσης, ότι οι μέσες τιμές στις μεταβλητές, όπου παρατηρείται διαφορά, είναι χαμηλότερες για εκείνους, που συμμετέχουν σε προγράμματα.

Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται με βάση την πολλαπλή βηματική ανάλυση παλινδρόμησης, η οποία έδειξε, ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης είναι η ηγεσία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ο συνδυασμός της με το κλίμα εμπιστοσύνης. Αυτό σημαίνει, ότι η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση που βρέθηκε στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, αντανακλά την αντίληψή τους για χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και ηγεσίας εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Επίσης η επίδραση της αντίληψής τους για την οργανωσιακή πολιτειότητα στο σχολείο τους φαίνεται πως διαμεσολαβείται από αυτήν της ηγεσίας εκπαιδευτικών και του κλίματος Εμπιστοσύνης.

Επιπλέον, σύμφωνα με εκτενή έρευνα των Huljia et al. (2009), οι άτυποι ηγέτες παρουσιάζουν μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας και της ασάφειας των ρόλων. Τη συσχέτιση του φόρτου εργασίας με αυξημένα επίπεδα άγχους και μείωση της εργασιακής ικανοποίησης επιβεβαιώνουν οι Collie et al. (2012). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα (με εξαίρεση το eTwinning) περιλαμβάνουν χρηματοδότηση και, ως εκ τούτου, αυστηρή αξιολόγηση τόσο της αρχικής πρότασης, όσο και της υλοποίησης. Στην περίπτωση των συνεργασιών, περιλαμβάνουν την ανάληψη ευθύνης για συνεπή εργασία έναντι των εταίρων ή ακόμη και για τον συντονισμό μιας σύμπραξης. Οι στόχοι τους είναι η βελτίωση του σχολείου μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών, η συμμετοχή σε ένα ευρωπαϊκό δίκτυο συνεργασίας και η δημιουργία θετικού αντίκτυπου τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός, στην ευρύτερη κοινότητα. Γίνεται φανερό, ότι απαιτούν υπευθυνότητα, συνέπεια και αυξημένη εργασία.

Οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελούν, επίσης, παράγοντα μείωσης της εξωγενούς εργασιακής ικανοποίησης. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα περιλαμβάνουν κινητικότητα στο εξωτερικό, στις οποίες, όμως, δε μπορούν να συμμετέχουν άτομα, που δεν έχουν γνώση ξένης γλώσσας ή δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στις υποχρεώσεις ενός τέτοιου προγράμματος. Αυτό, ενδεχομένως, δημιουργεί τριβές. Αρνητικό κλίμα δημιουργεί και η θεώρηση της άτυπης ηγεσίας, ως διατάραξης την ισότητας μεταξύ των συναδέλφων (Brosky, 2011· Oplatka, 2009). Μεγάλη έρευνα των Dinham & Scott (2000) στη Νέα Ζηλανδία και την Αγγλία έδειξε, ότι το συναδελφικό, υποστηρικτικό περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση για την εργασιακή ικανοποίηση, επομένως δεν προξενούν εντύπωση τα χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, που υλοποιούν τα προγράμματα, ενδέχεται να αναμένουν αναγνώριση, στήριξη και ηθική ανταμοιβή, την οποία δε λαμβάνουν. Έρευνα των Stander & Rothmann (2009) έδειξε, ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή – η οποία περιλαμβάνει και αναγνώριση - αποτελεί προϋπόθεση για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Πιο δύσκολα, ωστόσο, ερμηνεύονται τα χαμηλότερα επίπεδα ενδογενούς ικανοποίησης, αποτέλεσμα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με έρευνα των Stone et al. (1997) και προγενέστερες έρευνες. Σύμφωνα με αυτές, η ανάληψη της ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ενδογενή ικανοποίηση, επειδή, ανάμεσα στα

άλλα, τους δίνει την ευκαιρία να εργασθούν σε έναν τομέα ενδιαφέροντος για εκείνους, δίνει νόημα στην εργασία τους, αυξάνει την επιρροή τους, αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και αποτελεί προσωπική πρόκληση.

Η επίδραση που ασκούν οι αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών και το κλίμα εμπιστοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση, όπως έδειξε η ανάλυση παλινδρόμησης παραπάνω, παρέχει μια λογική ερμηνεία για το αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, η κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί, ενδεχομένως, να μη μετράει τους παράγοντες ενδογενούς ικανοποίησης, που συνδέονται με τη συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι μικρότερης εμβέλειας και απαιτήσεων και, προφανώς, δεν προκαλούν αναταράξεις στο σύλλογο διδασκόντων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, που τα εκπονούν, προφανώς, δε λαμβάνουν την προσδοκώμενη αναγνώριση για την εργασία, που προσφέρουν, και εμφανίζουν χαμηλότερη εξωγενή εργασιακή ικανοποίηση. Όσο για τα υπόλοιπα προγράμματα και δράσεις, ενδεχομένως πρόκειται για σποραδικές δράσεις, οι οποίες δεν είναι «ορατές» στο σχολείο ως ηγεσία, και δεν απαιτούν υπέρμετρη εργασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι αντιλήψεις για τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτικότητας, δε φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος, στο οποίο κάποιος συμμετέχει. Προφανώς, η ενασχόληση με οποιουδήποτε είδους πρόγραμμα ή δράση καθιστά των εκπαιδευτικό εξίσου ικανό να αναγνωρίζει τις εθελοντικές συμπεριφορές, οι οποίες υπερβαίνουν τα υποχρεωτικά καθήκοντα.

8.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται στις αντιλήψεις 164 εκπαιδευτικών Γενικών κι Επαγγελματικών Λυκείων στην Ελλάδα και κυρίως στη Μαγνησία. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2018-19. Την περίοδο αυτή υπήρχε μεγάλος όγκος διακινούμενων ερωτηματολογίων, με αποτέλεσμα η ανταπόκριση να είναι περιορισμένη και, ενδεχομένως, ποσοστό του δείγματος να μην έχει απαντήσει υπεύθυνα. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το δείγμα ήταν ευκαιριακό και αποκλίνει από τον γενικό πληθυσμό, ίσως περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, το δείγμα δεν παρουσιάζει σοβαρές

μεροληψίες και, παρότι μη αντιπροσωπευτικό, είναι αρκετά κοντά στο γενικό πληθυσμό.

Πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση σε σχέση με τον τόπο εργασίας (Μαγνησία) δε θεωρείται ότι επηρεάζει το αποτέλεσμα, καθώς η περιοχή συνδυάζει ηπειρωτικό και νησιωτικό κομμάτι, αστικά, ημιαστικά κέντρα και χωριά, όπως η ευρύτερη χώρα. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μόνιμοι, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, ενδεχομένως, οδηγεί σε υπερεκτιμημένες τιμές ως προς την οργανωσιακή πολιτειότητα, η οποία επηρεάζεται από τη σχέση εργασίας (Feather & Rauter, 2004) την επαγγελματική εμπειρία (Terzi, 2015) και την ηλικία (Runhaar, Konermann, & Sanders, 2013). Η ύπαρξη πολλών γυναικών στο δείγμα μπορεί να επηρεάζει τις τιμές της εργασιακής ικανοποίησης, η οποία διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την ηλικία (Marjani & Marwa, 2016). Η παραμονή των μισών εκπαιδευτικών του δείγματος στο ίδιο σχολείο για περισσότερα από 11 χρόνια, ενδεχομένως επηρεάζει τις τιμές του κλίματος εμπιστοσύνης, το οποίο εξαρτάται από το χρόνο συνύπαρξης των ατόμων σε μία σχέση (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Τα παραπάνω, ωστόσο, δεν αναμένεται να επηρεάσουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, επειδή η παρούσα έρευνα αφορά συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και όχι σχέσεις με δημογραφικά ή εργασιακά χαρακτηριστικά.

Ένα άλλο στοιχείο, που προκαλεί προβληματισμό είναι το ότι οι κλίμακες, που χρησιμοποιήθηκαν, αναπτύχθηκαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και, ενδεχομένως, τα αποτελέσματά τους να μην είναι απόλυτα ακριβή. Για παράδειγμα η κλίμακα πολιτειότητας αναπτύχθηκε σε άλλη κουλτούρα, η οποία διαφέρει σημαντικά από την ελληνική (Organ, 2018). Αυτό σημαίνει, ότι συμπεριφορές, οι οποίες στην Ελλάδα θεωρούνται αυτονόητες, όπως η βοήθεια προς ένα νέο συνάδελφο, σε άλλες χώρες θεωρούνται εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Τα αποτελέσματα, αναφορικά με την επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, επίσης, υποδεικνύουν, ότι η κλίμακα της εργασιακής ικανοποίησης, ίσως να μην καταγράφει την ικανοποίηση, που πηγάζει από παράγοντες εκτός στενού εργασιακού χώρου. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα λαμβάνει χώρα στο σχολείο, αλλά η ικανοποίηση ενδεχομένως να προκύπτει από τη θετική ανατροφοδότηση της Εθνικής Μονάδας, την εκτίμηση των ξένων εταίρων ή το αίσθημα της επιτυχίας σε ένα νέο πεδίο. Ωστόσο, το γεγονός ότι πρόκειται για

κλίμακες, που έχουν σταθμισθεί και παρουσιάζουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας διασφαλίζει, ότι τα αποτελέσματά τους μπορούν να γενικευθούν.

Συμπερασματικά, παρά τους όποιους περιορισμούς, η έρευνα συμβάλλει σημαντικά στη μελέτη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και τη συσχέτισή της με τον τύπο σχολείου, το κλίμα εμπιστοσύνης, την πολιτειότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, παράγοντες, οι οποίοι ωφελούν τον οργανισμό και τα άτομα. Τα ευρήματα τονίζουν την αναγκαιότητα μίας πιο ενδεδειγμένης έρευνας στο χώρο της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και μίας πιο σοβαρής και συστηματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων μέσω της εκπαίδευσης των διευθυντών και της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών.

8.5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα παρέχει ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Επαληθεύθηκε η υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται εκτενώς στη βιβλιογραφία, ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό εκδήλωσης της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους συσχετίζεται θετικά με αυτή για το κλίμα εμπιστοσύνης. Η ανάληψη της άτυπης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε κλίμα εμπιστοσύνης και το κλίμα εμπιστοσύνης δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγέτων, αποτελώντας έναν αυτοτροφοδοτούμενο κύκλο.

Η παραπάνω διαπίστωση καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι, τόσο η αντίληψη για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, όσο και για το κλίμα εμπιστοσύνης βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας, τα οποία αποτελούν επιθυμητά αποτελέσματα. Τα άτομα, που αντιλαμβάνονται, ότι στο σχολείο τους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες, οι οποίες αποτελούν εφαρμογή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, αισθάνονται ικανοποιημένα από την εργασία τους και πρόθυμα να προσφέρουν πέραν των υποχρεωτικών τους καθηκόντων. Αυτό συμβάλλει, όχι μόνο στην ευημερία του ατόμου αλλά και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Ενδιαφέροντα, ωστόσο, συμπεράσματα προέκυψαν και από τη μελέτη των εκπαιδευτικών, που μετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Εκπαιδευτικοί, που

συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, ανέφεραν μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και αντιλαμβάνονταν τα επίπεδα εμπιστοσύνης στο σχολείο τους ως χαμηλότερα σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες συναδέλφους τους, αποτέλεσμα μη αναμενόμενο. Αντίθετα, συμμετέχοντες σε άλλου είδους προγράμματα έδειξαν να επηρεάζονται λιγότερο αρνητικά ή και καθόλου. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, ότι η επίδραση, που ασκεί στους εκπαιδευτικούς η αντίληψη για την εκδήλωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, διαφέρει από την επίδραση, που ασκεί η ανάληψη της άτυπης ηγεσίας αυτή καθεαυτή. Επιπλέον, δείχνει, ότι δεν επιδρούν όλες οι μορφές άτυπης ηγεσίας κατά τον ίδιο τρόπο σε αυτόν που τις ασκεί και, ενδεχομένως, δεν επιδρούν κατά τον ίδιο τρόπο στο σχολείο, όπου ασκούνται.

Το γεγονός, ότι δεν παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, ως προς τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, το κλίμα εμπιστοσύνης, τη συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας και ως προς τη εργασιακή ικανοποίηση, αποδεικνύει, ότι ο τύπος σχολείου δεν επιδρά στους παραπάνω παράγοντες.

Επομένως, είναι σημαντικό να προάγεται η ηγεσία των εκπαιδευτικών εξίσου στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο. Αποτελεί, δε, ευθύνη του διευθυντή, κυρίως, να επιτρέπει την κατανομή της ηγεσίας, να ενδυναμώνει και να στηρίζει τους υφισταμένους του και να προάγει σχέσεις εμπιστοσύνης στο σχολείο του, ώστε να αναπτύσσονται εκπαιδευτικοί –ηγέτες και να περιορίζονται οι αρνητικές συνέπειες της άσκησης της ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς. Και εναπόκειται στην πολιτεία να επιλέγει τα κατάλληλα άτομα ως διευθυντές και να τα επιμορφώνει, προκειμένου να επιτυγχάνεται η διαρκής βελτίωση του σχολείου και η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Τέλος, επιβεβαιώνεται, ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών αποτελεί κεφάλαιο για τα σχολεία, το οποίο χρήζει περαιτέρω μελέτης, προκειμένου να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τον άνθρωπο και τον οργανισμό.

Κεφάλαιο 9: Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα υποδεικνύει την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο, δεδομένης της ιδιαιτερότητας τους συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και της έλλειψης υλικών ανταμοιβών και ευκαιριών ανέλιξης για τους εκπαιδευτικούς.

Είναι αναγκαία μια μεγαλύτερης κλίμακας μικτή έρευνα, με χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, συνεντεύξεων και παρατήρησης στους δύο τύπους λυκείου, με τη συμμετοχή της επίσημης ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καταγραφούν οι διάφορες μορφές άτυπης ηγεσίας και η επίδρασή τους στα άτομα και στον οργανισμό. Η ίδια έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε σχολεία άλλων βαθμίδων.

Ενδιαφέρον, θα παρουσίαζε, επίσης, μια έρευνα με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε άτομα που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες (προσωπικοί και επαγγελματικοί), που τους ωθούν να αναλάβουν αυτή τη μορφή άτυπης ηγεσίας, αλλά και τα οφέλη (προσωπικά και επαγγελματικά), που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε συγκριτική έρευνα με σχολείο/α ελέγχου, ώστε να διερευνηθεί συγκριτικά η επίδραση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία, όπου γίνεται συνειδητή προσπάθεια να εφαρμοσθεί και σε σχολεία, όπου εφαρμόζεται τυχαία. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (multiple case study) ανάμεσα σε σχολεία, στα οποία έχει γίνει επιτυχής προσπάθεια ανάπτυξης εκπαιδευτικών-ηγέτων. Αυτό θα οδηγούσε σε πολύτιμα συμπεράσματα για το ποιες ενέργειες οδηγούν στην εκδήλωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο μέγιστο βαθμό και ποια τα αποτελέσματά της για το σχολείο και το άτομο στο περιβάλλον της Ελλάδας.

Τέλος, θα μπορούσε να επαναληφθεί η ίδια έρευνα σε αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού δείγμα, ώστε να επαληθευθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Angelle, P. (2016). Four Models of Teacher Leadership: Comparison and Evaluation. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1, 85–118.

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher Perceptions of Teacher Leadership: Examining Differences by Experience, Degree, and Position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>

Angelle, P., & DeHart, C. (2016). Comparison and Evaluation of Four Models of Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1, 85–119. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.4>

Barth, R. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8–13.

Bateman, T., & Organ, D. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee “Citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26. <https://doi.org/10.2307/255908>

Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Leadership and Job Satisfaction – A Review. *European Scientific Journal*, 10(8), 24-46.

Bennis, W. (1984). The 4 competencies of leadership. *Training & Development Journal*, 38(8), 14–19.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers’ Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>

Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2005). The Personal Costs of Citizenship Behavior: The Relationship Between Individual Initiative and Role Overload, Job Stress, and Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 740–748. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.740>

- Bolino, M. C., Turnley, W. H., Gilstrap, J. B., & Suazo, M. M. (2010). Citizenship under pressure: What's a "good soldier" to do? *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 835–855. <https://doi.org/10.1002/job.635>
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as Leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 187–189. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.5.187-189>
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 1–11.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform, *Educational Leadership* 60(6), 40-45.
http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust_in_schools.pdf.
- Calderone, S., Kent, A., & Green, A. (2018). Teacher Leaders and Student Achievement: can the dots be connected? *Revista Eletrônica de Educação*, 12, 395–407.
<https://doi.org/10.14244/198271992525>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chew, J. O. A., & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 59–74. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0>
- Coleman, A. (2012). The significance of trust in school-based collaborative leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 79–106.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.578755>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cross D. (2014). *Teacher wellbeing and its impact on student learning*. Public Lecture, 4 November 2014, The University of Western Australia, Perth,
www.research.uwa.edu.au/researchweek/teacher-wellbeing-and-student.

- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.
<http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Cohen, A., & Keren, D. (2010). Does climate matter? An examination of the relationship between organisational climate and OCB among Israeli teachers. *Service Industries Journal - SERV IND J*, 30, 247–263. <https://doi.org/10.1080/02642060802120158>
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Davignon, M.M. (2016). New Teachers' Perceptions of Teacher Leaders: Trust in the Educational Setting, PhD. thesis, Manchester: Southern New Hampshire University.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(4), 315–326. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00570.x>
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396.
<https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dinka, D.D. (2018). Organizational Citizenship Behaviour and Employees' Performance Assessment: The Case of Dire Dawa University. *American Journal of Theoretical and Applied Business*, 4(1), 15-26. <https://doi.org/10.11648/j.ajtab.20180401.13>
- Dipaola, M., & Hoy, W. (2005a). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88, 35–44.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>
- Dipaola, M., & Hoy, W. (2005b). School Characteristics that Foster Organizational Citizenship Behavior. *Journal of School Leadership*, 15.
<https://doi.org/10.1177/105268460501500402>
- Dipaola, M., & Neves, P. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration*, 47, 490–507.
<https://doi.org/10.1108/09578230910967464>

Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>

European Commission (2013a). *The Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report, Volume 1*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission (2013b). *The Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report, Volume 2*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)

Farh, J., Zhong, C., & Organ, D. W. (2004). Organizational Citizenship Behavior in the People's Republic of China. *Organization Science*, 15, 241-253. <https://doi.org/10.1287/orsc.1030.0051>

Feather, N., & Rauter, K. (2004). Organizational Citizenship Behaviours in Relation to Job Status, Job Insecurity, Organizational Commitment and Identification, Job Satisfaction and Work Values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81–94. <https://doi.org/10.1348/096317904322915928>

Ferguson, K., & Hall, D. (2011). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *J Teach Learn*, 8. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>

Foote, D., Li, T., & Tang, T. (2008). Job satisfaction and organizational citizenship behavior (OCB) Does team commitment make a difference in self-directed teams? *Management Decision*, 46, 933–947. <https://doi.org/10.1108/00251740810882680>

Forsyth, P., Adams, C., & Hoy, W. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York: Teachers College Press.

Giannakaki, M.S., & Batziakas, G. (2016). 'This is a beautiful school.' 'This school is useless!' Explaining disengagement in a Greek vocational school through the examination of teacher ideologies. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 409-433. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226585>

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Griffin, G.A. (1995). Influences of Shared Decision Making on School and Classroom Activity: Conversations with Five Teachers, *Elementary School Journal*, 96(1): 29–45.
- Hallam, P., Chou, P., Hite, J., & Hite, S. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278. <https://doi.org/10.1177/0192636512447132>
- Handford, V. & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194–212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21, 217-229. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility. *School Leadership & Management*, 23, 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2005). *Crossing Boundaries and Breaking Barriers: Distributing Leadership in Schools*. London: Specialist Schools Trust
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>

- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*, New York: Routledge Falmer.
- Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J., & Spillane, J. (2007). Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership. In *Positive leadership: Thinking and rethinking leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher Leadership: A Review of Research*, Great Britain: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*, Great Britain: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*, Berkshire: Open University Press.
- Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255–270. <https://doi.org/10.1177/00131640021970493>
- Houtte, M. Van, (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247–256. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.247-256>
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoy, W., Smith, P., & Sweetland, S. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49. Retrieved April 17, 2020, from www.jstor.org/stable/40364336
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181–208.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders, *Educational Studies*, 35: 2, 153-171. <https://doi.org/10.1080/03055690802648739>

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291–317. <https://doi.org/10.1080/09243450902909840>

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57–66. <https://doi.org/10.1002/jls.20025>

Jacobs, J., Gordon, S., & Solis, R. (2016). Critical Issues in Teacher Leadership: A National Look at Teachers' Perception. *Journal of School Leadership*, 26. <https://doi.org/10.1177/105268461602600301>

Jofreh, M., Mohammadi, F., & Yasini, A. (2012). Leadership distribution consequences in schools: A particular look at organizational citizenship behavior of teacher. *Australian Journal of Basic & Applied Sciences*, 6(12), 259-268.

Judge, T. A., Bono, J. E., Thoresen, C. J., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–402. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.3.376>

Kalleberg, A. (1977). Work Values and Job Rewards: A Theory of Job Satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143. Retrieved April 19, 2020, from www.jstor.org/stable/2117735

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 14, 59-78.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kılınç, A. (2014a). A Quantitative Study of the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Citizenship Behavior: Perceptions of Turkish Primary School Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p69>

Kılınç, A. Ç. (2014b). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729–1742. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>

- Kim, S. (2002). Participative Management and Job Satisfaction: Lessons for Management Leadership. *Public Administration Review*, 62(2), 231–241. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00173>
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kursad, Y., & Yahya, A. (2012). The Relationship between Organizational Justice, Organizational Trust and Organizational Citizenship Behaviors in Secondary Schools in Turkey. In I. Duyar & A. H. Normore (Eds.), *Discretionary Behavior and Performance in Educational Organizations: The Missing Link in Educational Leadership and Management* (pp. 223–248). [https://doi.org/10.1108/S1479-3660\(2012\)0000013014](https://doi.org/10.1108/S1479-3660(2012)0000013014)
- Kwan, P. (2015). The Effect of Trust on the Relationship Between Instructional Leadership and Student Outcomes in Hong Kong Secondary Schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0242-5>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lavy S. (2019). Daily Dynamics of Teachers' Organizational Citizenship Behavior: Social and Emotional Antecedents and Outcomes. *Frontiers in psychology*, 10, 2863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02863>
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(5), 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lewicki, R., Elgoibar, P., & Euwema, M. (2016). *The Tree of Trust: Building and Repairing Trust in Organizations*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31475-4_6
- Lewicki, R., & Tomlinson, E. (2003, Dec). Trust and trust building. *Beyond Intractability*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.beyondintractability.org/essay/trust_building (30/04/2020).

- Leblanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher Leadership: The Needs of Teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32–48.
<https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462877>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, pp. 27–42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Marijani, R., & Marwa, Y. (2016). The Validation of the Minnesota Job Satisfaction Questionnaire (MSQ) in Tanzania: A Case of Tanzania Public Service College. *Journal of African and Asian Studies*, 23, 162-172.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Menon-Eliophotou, M. & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>
- Menon-Eliophotou, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables. Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Moorman, R., Brower, H. H., & Grover, S. (2018). Organizational citizenship behavior and trust: The double reinforcing spiral. In P. M. Podsakoff, S. B. MackKenzie, & N. P. Podsakoff (Eds.), *The Oxford handbook of organizational citizenship behavior* (Oxford library of psychology). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219000.013.20>

- Moye, M., Henkin, A., & Egley, R. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260–277. <https://doi.org/10.1108/09578230510594796>
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative research in education with SPSS* (4th ed). London: Sage Publications, Inc.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Munyon, T. P., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., & Ferris, G. R. (2009). Optimism and the Nonlinear Citizenship Behavior—Job Satisfaction Relationship in Three Studies. *Journal of Management*, 36(6), 1505–1528. <https://doi.org/10.1177/0149206309350085>
- Murphy, G., Athanasou, J., & King, N. (2002). Job satisfaction and organizational citizenship behaviour: A study of Australian human-service professionals. *Journal of Managerial Psychology*, 17(4), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940210428092>
- Murphy, J. (2007). *Teacher Leadership: Barriers and Supports*. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_37
- Murphy, G., Athanasou, J., & King, N. (2002). Job satisfaction and organizational citizenship behaviour: A study of Australian human-service professionals. *Journal of Managerial Psychology*, 17(4), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940210428092>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Oplatka, I. (2006). Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>

Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23, 375–389. <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>

Organ, D. W. (1994). Personality and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 20(2), 465-478. <https://doi.org/10.1177/014920639402000208>

Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance - HUMPERFORM*, 10, 85–97.
https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2

Organ, D. W. (2018). The Roots of Organisational Citizenship Behaviour. In Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (Eds.), *The Oxford handbook of organizational citizenship behavior* (pp. 7-18). New York, NY: Oxford University Press.

Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organisational Citizenship Behaviour: Its nature, antecedents and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organisational Citizenship Behaviour. *Personnel Psychology*, 48(4), 775–802.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>

Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215–235.
<https://doi.org/10.1002/job.137>

Phelps, P. H. (2008). Helping Teachers Become Leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 119–122.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.81.3.119-122>

Piderit, S. (2000). Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes toward an Organizational Change. *Academy of Management Review*, 25, 783–794. <https://doi.org/10.2307/259206>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
<http://dx.doi.org/10.1177/014920630002600307>

- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development, *Research in Post-Compulsory Education*, 21:4, 307-329.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226559>
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principalship*. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2009). Job satisfaction in organizational research. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 196–212). London: Sage Publications Ltd.
- Riveros, A., Newton, P. & Costa, J. (2013). From teachers to teacher-leaders: A case study. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1-15
- Rosario-Hernandez, E., Zayas, M., Marquez, E., & Colón Gruñeiro, P. (2015). Relationship between organizational commitments and organizational citizenship behaviour in a sample of private banking employees. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 35, 91–106. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-02-2014-0010>
- Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34, 11–16. <https://doi.org/10.4102/sajip.v34i3.424>
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust1. *Journal of Personality*, 35(4), 651–665. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x>
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers’ organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99–108.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers’ job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Saiti, A., & Prokopiadou, G. (2008). The demand for higher education in Greece. *Journal of Further and Higher Education*, 32, 285–296. <https://doi.org/10.1080/03098770802221080>

- Sarafidou, J.S. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1108/09513541311297586>
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66–82. <https://doi.org/10.1108/eb009610>
- Shah, M. (2011). The Dimensionality of Teacher Collegiality and the Development of Teacher Collegiality Scale. *International Journal of Education ISSN*, 3. <https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.958>
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 443–466. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383272>
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teachers College Record - TEACH COLL REC*, 102, 779–804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>
- Smith, C., Organ, D., & Near, J. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature & antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653–663. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653>
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43, 38–66. <https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Spector, P., & Fox, S. (2002). An Emotion-Centered Model of Voluntary Work Behavior. *Human Resource Management Review*, 12, 269–292. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00049-9)
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001) Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating Leadership Practice: Exploring the Entailments of Taking a Distributed Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157–176. <https://doi.org/10.1080/15700760500244728>

Stan, M. (2014). The Effects of organizational Citizenship Behavior in the Academic Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 738–742.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.346>

Stander, M., & Rothmann, S. (2009). The relationship between Leadership, Job satisfaction and Organisational Commitment. *South African Journal of Human Resource Management*, 7(3), 7-13. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i3.145>

Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and Differences in Teacher Leadership at the Elementary, Middle, and High School Levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49–64. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462878>

Suparjo, S., & Darmanto, S. (2015). Mediating Role of Jobs Satisfaction among Organizational Commitment, Organizational Culture and Organizational Citizenship Behavior (OCB): Empirical Study on Private Higher Education in Central Java, Indonesia. *Journal of Research in Marketing*, 4, 289. <https://doi.org/10.17722/jorm.v4i1.112>

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Terzi, A. R. (2015). Organizational Commitment and Citizenship Behaviors among Teachers. *The Anthropologist*, 21(1–2), 350–360.

<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891824>

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

<https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53, 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–889. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>

Viac, C. and P. Fraser (2020), Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, (213). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Vigoda-Gadot, E. (2006). Compulsory Citizenship Behavior: Theorizing Some Dark Sides of the Good Soldier Syndrome in Organizations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36, 77–93. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2006.00297.x>

Warren, L. (2017). Innovative Practices That Promote Teacher Leader Identity and Development of Teacher Leadership in Professional Development Schools. *International Research in Higher Education*, 2(4), 9-17. <https://doi.org/10.5430/irhe.v2n4p9>

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Woods, P., Bennett, N., Harvey, D. J., & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 439–457. <https://doi.org/10.1177/1741143204046497>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26, 66–85.

<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>

Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 998–1003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>

Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472–1481. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.387>

Zugelder, B., & Hayes, B. (2019). A Conceptual Framework for Trust-building to Promote Teacher Leadership. *Journal of Education and Training*, 6, 18.

<https://doi.org/10.5296/jet.v6i2.14530>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Κορδής, Ν. (2019α). *Για τις παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και τους μόνιμους διορισμούς*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290386_gia-tis-paraitiseis-ekpaideyikon-kai-toys-monimoy-diorismoy (20/02/2020).

Κορδής, Ν. (2019β). *Αναλυτικά στοιχεία: Αριθμός μονίμων εκπαιδευτικών και προσλήψεις αναπληρωτών την τρέχουσα σχολική χρονιά*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301461_analytika-stoiheia-arithmos-monimon-ekpaideyikon-kai-proslipseis-anapliroton-tin (20/02/2020).

Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Yukl, G. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς* (6η Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Έλεγχος κανονικότητας κατανομών

Στους πίνακες παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας κατανομών των μεταβλητών.

Πίνακας 17. Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομών

Κλίμακες	Kolmogorov-Smirnov (B.E.=164)		Shapiro-Wilk (B.E.=164)	
	Στατ.		Στατ.	
	Κριτήριο	p	Κριτήριο	p
Εμπιστοσύνη	,048	,200	,991	,421
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	,094	,001	,980	,017
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	,050	,200	,989	,245
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	,091	,002	,983	,046
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	,087	,004	,983	,047
Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτείας (OCB)	,079	,014	,983	,037
Ικανοποίηση	,071	,043	,992	,480
Ενδογενής Ικανοποίηση	,053	,200	,994	,739
Εξωγενής Ικανοποίηση	,075	,023	,990	,313
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	,086	,004	,989	,226
Ηγεσία ως Διάχυση της Γνώσης	,046	,200	,992	,454
Ηγεσία ως Συμμετοχή στην Ηγεσία	,124	<,001	,952	,000
Ηγεσία ως υπέρ-Επαγγελματική Συμπεριφορά	,105	<,001	,979	,012
Ηγεσία ως Επιλογή του Διευθυντή	,118	<,001	,944	,000

Πίνακας 18. Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομών

Κλίμακες	Λοξότητα (Σ.Σ.=0,190)		Κύρτωση (Σ.Σ.=0,377)	
	Λοξότητα	Τυπική Τιμή Z	Κύρτωση	Τυπική τιμή Z
Εμπιστοσύνη	-,084	-0,442	-,505	-1,340
Εμπιστοσύνη προς Διευθυντή	-,430	-2,263	-,241	-0,639
Εμπιστοσύνη προς Συναδέλφους	-,151	-0,795	-,425	-1,127
Εμπιστοσύνη προς Μαθητές	,042	0,221	-,144	-0,382
Εμπιστοσύνη προς Γονείς	-,071	-0,374	-,693	-1,838
Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτεότητας (OCB)	,183	0,963	-,162	-0,430
Ικανοποίηση	-,081	-0,426	-,169	-0,448
Ενδογενής Ικανοποίηση	-,048	-0,253	-,052	-0,138
Εξωγενής Ικανοποίηση	-,268	-1,411	,250	0,663
Ηγεσία Εκπαιδευτικών	-,092	-0,484	-,173	-0,459
Ηγεσία ως Διάχυση της Γνώσης	-,662	-3,484	,675	1,790
Ηγεσία ως Συμμετοχή στην Ηγεσία	-,333	-1,753	-,172	-0,456
Ηγεσία ως υπέρ-Επαγγελματική Συμπεριφορά	-,131	-0,689	-,854	-2,265
Ηγεσία ως Επιλογή του Διευθυντή	,274	1,442	-,109	-0,289

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο

Έρευνα στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται στα πλαίσια έρευνας για τη διπλωματική μου διατριβή στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ" του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η συμπλήρωσή του απαιτεί 10 λεπτά.

Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε μετά από προσωπική παρατήρηση και συζητήσεις με συναδέλφους, στις οποίες οι περισσότεροι συμφωνούσαν ότι η οικονομική, και επακόλουθη κοινωνική κρίση, έχουν επηρεάσει σημαντικά τις συνθήκες εργασίας, τις σχέσεις στο σχολείο και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ευημερία των εκπαιδευτικών και τη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας, οι οποίοι δεν κατέχουν επίσημα θέσεις ευθύνης, εξαιρούνται, δηλαδή, οι Διευθυντές, Υποδιευθυντές και οι Τομεάρχες (ισχύει για τα ΕΠΑ.Λ.).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η συμμετοχή σας σε αυτό είναι εθελοντική. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να μπορέσουν να εξαχθούν αξιοποιήσιμα συμπεράσματα.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες ή σχόλια σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: mbatsiou@otenet.gr

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Μαρία Μπάτσιου,
εκπ/κός κλάδου ΠΕ06,
Επαγγελματικό Λύκειο Αγριάς

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Κάτω των 26 ετών
- 26 - 35 ετών
- 36 - 45 ετών
- 46 - 55 ετών
- Άνω των 55 ετών

3. Επίπεδο εκπαίδευσης (σημειώστε το ανώτερο πτυχίο)

- Πτυχίο ΤΕΙ / ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο: _____

4. Νομός Εργασίας

5. Τύπος Σχολείου (στο οποίο εργάζεστε τις περισσότερες ώρες κατά το τρέχον σχολικό έτος)

- Δημόσιο Γενικό Λύκειο
- Δημόσιο Επαγγελματικό Λύκειο
- Άλλο: _____

6. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος-η
- Αναπληρωτής-τρια
- Ωρομίσθιος-α
- Άλλο: _____

7. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ03)

8. Χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

- 1 χρόνος ή λιγότερο
- 2 - 5 χρόνια
- 6 - 10 χρόνια
- 11 χρόνια ή περισσότερο

9. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 5 χρόνια ή λιγότερο
- 6 - 10 χρόνια
- 11 - 15 χρόνια
- 16 χρόνια ή περισσότερο

10. Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα

	Ναι	Όχι
Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus+)		
Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας)		
Άλλα Προγράμματα και Δράσεις στο σχολείο		

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν την προσωπική σας αντίληψη. Σχολείο αναφοράς είναι εκείνο στο οποίο εργάζεστε τις περισσότερες ώρες κατά το τρέχον σχολικό έτος. Για λόγους οικονομίας, οι λέξεις "Διευθυντής", "Εκπαιδευτικός", "Μαθητής" περιλαμβάνουν άτομα και των δύο φύλων.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις σχέσεις στο σχολείο. Παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
11. Οι μαθητές νοιάζονται ο ένας για τον άλλον.						
12. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλον.						
13. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής είναι ακέραιος ως χαρακτήρας.						
14. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται ο ένας στον άλλον, ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις.						
15. Ο διευθυντής συνήθως ενεργεί με γνώμονα το καλύτερο συμφέρον των εκπαιδευτικών.						
16. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται στον διευθυντή.						
17. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.						
18. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι σίγουροι για την υποστήριξη από τους γονείς.						
19. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι περισσότεροι γονείς κάνουν καλή δουλειά με τα παιδιά τους.						
20. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή.						
21. Οι εκπαιδευτικοί μιλάνε ανοιχτά μεταξύ τους.						
22. Υπάρχει εμπιστοσύνη ότι οι μαθητές θα κάνουν τη δουλειά που τους έχει ανατεθεί .						
23. Οι γονείς είναι πάντα συνεπείς στις υποχρεώσεις τους.						
24. Ο διευθυντής δεν ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το τι πραγματικά συμβαίνει.						
25. Ο διευθυντής δεν ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς.						
26. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ακέραιοι ως χαρακτήρες.						
27. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους γονείς.						
28. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν καχυποψία ο ένας για τον άλλον.						
29. Οι μαθητές δεν αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα σχέδιά τους στους άλλους.						
30. Οι εκπαιδευτικοί λένε πάντα την αλήθεια.						
31. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη δουλειά τους καλά.						
32. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές διαθέτουν ικανοποιητικές μαθησιακές δεξιότητες.						

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
33. Οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν καχυποψία για τις ενέργειες του διευθυντή.						
34. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν τους γονείς.						
35. Ο διευθυντής είναι ικανός να επιτελέσει το έργο του.						
36. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές τους.						

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στο πώς λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Πόσο συχνά παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές στο σχολείο σας;

	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
37. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους στον ελεύθερό τους χρόνο.				
38. Οι εκπαιδευτικοί σπαταλούν πολύ χρόνο στην τάξη άσκοπα.				
39. Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν τις προσωπικές τους υποχρεώσεις σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου.				
40. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια απουσιάζουν.				
41. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν εθελοντικά τους νεοτοποθετηθέντες στο σχολείο εκπαιδευτικούς.				
42. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρονται να συμμετέχουν σε νέες ομάδες εργασίας.				
43. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρονται να χρηματοδοτούν εξωδιδακτικές δραστηριότητες.				
44. Οι εκπαιδευτικοί φτάνουν στο σχολείο και στις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων έγκαιρα.				
45. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την πρωτοβουλία να γνωριστούν με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν.				
46. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν το μάθημα στην τάξη αμέσως και χρησιμοποιούν το χρόνο διδασκαλίας αποτελεσματικά.				
47. Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μετά το τέλος των μαθημάτων.				
48. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους συναδέλφους τους εκ των προτέρων για αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή σε άλλους τομείς της καθημερινότητας στο σχολείο.				
49. Οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν υπερβολική εργασία στην τάξη, με μόνο στόχο να παραμένουν οι μαθητές απασχολημένοι.				
50. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες.				
51. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν καινοτόμες ιδέες για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου σε όλους τους τομείς.				

Οι επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται στην ικανοποίηση που αντλείτε από την εργασία σας. Πόσο ικανοποιημένος-η νιώθετε σε σχέση με ... ;

	Πολύ δυσαρεστημένος-η	Δυσάρεστημένος-η	Ούτε ικανοποιημένος-η ούτε δυσαρεστημένος-η	Ικανοποιημένος-η	Πολύ Ικανοποιημένος-η
52. Τη δυνατότητα να είστε διαρκώς απασχολημένος-η με κάτι.					
53. Τη δυνατότητα να δουλεύετε αυτόνομα.					
54. Τη δυνατότητα να κάνετε διαφορετικά πράγματα μερικές φορές.					
55. Τη δυνατότητα να είστε σημαντικός-ή στο χώρο εργασίας σας.					
56. Τη συμπεριφορά του διευθυντή προς τους υφισταμένους του.					
57. Την ικανότητα του διευθυντή να λαμβάνει αποφάσεις.					
58. Τη δυνατότητα να κάνετε πράγματα που δεν αντιτίθενται στη συνείδησή σας.					
59. Τη δυνατότητα να έχετε σταθερή εργασία.					
60. Τη δυνατότητα να κάνετε πράγματα για τους άλλους.					
61. Τη δυνατότητα να λέτε στους άλλους τι να κάνουν.					
62. Τη δυνατότητα να αξιοποιείτε τις ικανότητές σας σε αυτό που κάνετε.					
63. Τον τρόπο εφαρμογής της πολιτικής του σχολείου.					
64. Το μισθό σας σε σχέση με τον όγκο της εργασίας σας.					
65. Τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.					
66. Την ελευθερία να χρησιμοποιείτε τη δική σας κρίση.					
67. Τη δυνατότητα να δοκιμάζετε δικές σας μεθόδους κατά την εκτέλεση της εργασίας σας.					
68. Τις εργασιακές συνθήκες.					
69. Τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.					
70. Τον έπαινο που λαμβάνετε για την ποιότητα της εργασίας σας.					
71. Το αίσθημα της επιτυχίας που νιώθετε στην εργασία σας.					

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στην οργάνωση του σχολείου. Πόσο συχνά παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές στο σχολείο σας;

	Ποτέ ή Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα ή Σχεδόν πάντα
72. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθεια των συναδέλφων τους, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.				
73. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πρόθυμα βοήθεια σε συναδέλφους, που έχουν απορίες σχετικά με τη διδασκαλία ενός νέου θέματος ή δεξιότητας.				
74. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν ιδέες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, κλπ.				
75. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τρόπους για να κάνουν τη μάθηση πιο αποτελεσματική.				
76. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης [π.χ. επιμόρφωση], διαθεματικά σχέδια εργασίας [πρότζεκτ] και άλλα.				
77. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στην εξεύρεση τρόπων για τη βελτίωση του σχολείου ως σύνολο.				
78. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για την εκπαιδευτική έρευνα που αφορά το αντικείμενο διδασκαλίας τους ή μία τάξη γενικά.				
79. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν πρόθυμα στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων για να ασχοληθούν με δραστηριότητες βελτίωσης του σχολείου.				
80. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν πρόθυμα στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων για να βοηθήσουν συναδέλφους, που χρειάζονται βοήθεια.				
81. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν πρόθυμα στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων για να βοηθήσουν τα άτομα στη διοίκηση του σχολείου, τα οποία χρειάζονται βοήθεια σε εθελοντική βάση.				
82. Η διεύθυνση του σχολείου αντιτίθεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και της ηγεσίας σε αυτές από τους εκπαιδευτικούς				
83. Ο διευθυντής ανταποκρίνεται στις ανησυχίες και τις ιδέες των εκπαιδευτικών.				
84. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο σχεδιάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.				
85. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις, ακόμη και όταν δεν κατέχουν επίσημη θέση ευθύνης στο σχολείο.				

	Ποτέ ή Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα ή Σχεδόν πάντα
86. Ο διευθυντής συμβουλευεται πάντα την ίδια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών για ενημέρωση ή αποφάσεις.				
87. Στους εκπαιδευτικούς παρέχεται χρόνος για συνεργασία σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.				
88. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που ασκούν ηγεσία σε κάποιο τομέα στο σχολείο, το κάνουν επειδή τους έχει ανατεθεί από τη διεύθυνση.				