



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ»

**«Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση Λάρισας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ιωάννης Ράμμος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Αναστασίου Ευγενία

Λάρισα, Ιανουάριος 2020

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης "Δημόσια Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν στο διαδίκτυο.

Ο Δηλών



Ιωάννης Ράμμος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της εργασίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν αρωγοί στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Ευγενία Αναστασίου για την αμέριστη βοήθεια που μου παρείχε με μεγάλη μεθοδικότητα, συνέπεια και επαγγελματισμό, σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας μου, Δρ. Λάμπρο Σδρόλια για την καθοδήγηση και τη συμπαράσταση που μου προσέφερε καθώς επίσης και τον τρίτο επιβλέποντα κ. Αθανάσιο Κουστέλιο, οι ευστοχότατες επισημάνσεις του οποίου συνετέλεσαν καθοριστικά στη βελτιστοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, διαθέτοντας πολύτιμο χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και τους κ.κ. Διευθυντές/τριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, οι οποίοι με διευκόλυναν ως προς τη διανομή των ερωτηματολογίων και με αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, για την αμέριστη συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχε, καθώς επίσης και για την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών, καθώς οι υποχρεώσεις μου με ανάγκαζαν να μην είμαι κοντά τους, στον βαθμό τουλάχιστον που εγώ θα επιθυμούσα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Το στυλ ηγεσίας είναι ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους ανθρώπινους πόρους και ίσως ένα από τα πλέον μελετημένα θέματα του μάνατζμεντ και της επιχειρησιακής ψυχολογίας. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι ο πυρήνας, αλλά μερικές φορές αμφιλεγόμενο ζήτημα στην οργανωτική έρευνα. Από την άλλη, η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων.

Σκοπός: Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό / αποφευκτικό) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Λάρισας. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται περαιτέρω ερευνητικά υπο-ερωτήματα. Θα διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία: Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιείται ποσοτική συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας.

Αποτελέσματα: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τα τρία στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και αρνητικά με το παθητικό στυλ. Μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και με μικρή διαφορά ακολουθεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Δεν εντοπίστηκε κάποια

στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του διευθυντή και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται. Δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται. Η μέση τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι 3.90, πολύ πιο μεγάλη από τον μέσο όρο.

Συμπεράσματα: Συνολικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και ακολουθεί το μετασχηματιστικό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στο νομό της Λάρισας σε γενικές γραμμές δείχνουν πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση.

ABSTRACT

Introduction: Leadership style is one of the most important issues related to human resource and perhaps one of the most studied topics in management and business psychology. This is probably due to the fact that leadership is the core, but sometimes is a controversial issue in organizational research. On the other hand, exploring the factors that influence job satisfaction plays an important role in achieving organizational goals.

Purpose: The purpose of the research taking place in the present study is to investigate the extent to which three specific leadership styles (transformational, transactional, and passive / avoidant) appear in secondary schools, according to the perceptions in the prefecture of Larissa. Further research sub-questions are raised in this context. The levels of staff satisfaction as well as the way it is affected by the demographic and occupational characteristics will be investigated. Finally, the relationship between the three leadership styles and their dimensions with teachers' level of professional satisfaction is investigated.

Methodology: In the present study, a quantitative data collection was performed using a questionnaire. The sample of the research consists of Secondary Education teachers working in the prefecture of Larissa.

Results: Teachers' professional satisfaction relates to all three leadership styles. More specifically, job satisfaction is positively correlated to transformational and transactional leadership style and negatively to passive style. The transactional leadership style exhibits a higher average, followed by the transformational leadership style with small difference. No statistically significant difference was found between the gender of the manager and the leadership styles practiced. No statistically significant correlation was found between the work experience of the teachers and leadership styles. The average value of teacher satisfaction is 3.90, well above average.

Conclusions: Overall, the results of the present study provide particularly encouraging data on leadership and vocational satisfaction in the Secondary Education of Larissa prefecture. Teachers prefer the transactional leadership style primarily and the transformational one follows. Also, teachers in the prefecture of Larissa in general seem very satisfied with their work.

Keywords: Leadership, leadership style, job satisfaction.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	viii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΗΓΕΣΙΑ	4
2.1 Η έννοια της ηγεσίας	4
2.2 Στυλ ηγεσίας	6
2.2.1 Αυταρχική ηγεσία.....	7
2.2.2 Δημοκρατική ηγεσία.....	9
2.2.3 Laissez faire ηγεσία	9
2.2.4 Χαρισματική ηγεσία (κινητήρια δύναμη).....	10
2.2.5 Πατερναλιστική ηγεσία (οικογενειακή)	11
2.2.6 Συναλλακτική Ηγεσία	11

2.2.7	Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	12
2.3	Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	14
2.3.1	Τα στυλ ηγεσίας που ασκούνται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση....	14
2.3.2	Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....		22
3.1	Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης	22
3.2	Επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων στην εκπαίδευση.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ		28
4.1	Σκοπός.....	28
4.2	Πληθυσμός και δείγμα	29
4.2	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	29
4.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	32
4.5	Δεοντολογικά ζητήματα.....	32
4.6	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	33
4.7	Έλεγχος αξιοπιστίας	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		35
5.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	35
5.2	Ηγεσία.....	39

5.3	Επαγγελματική ικανοποίηση	53
5.4	Συσχετίσεις	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		70
6.1	Γενικά συμπεράσματα	70
6.2	Περιορισμοί έρευνας.....	73
6.3	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το στυλ ηγεσίας είναι ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους ανθρώπινους πόρους και ίσως ένα από τα πλέον μελετημένα θέματα του μάνατζμεντ και της επιχειρησιακής ψυχολογίας. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι ο πυρήνας, αλλά μερικές φορές αμφιλεγόμενο ζήτημα στην οργανωτική έρευνα (Kesting et al., 2016, Puni, Ofei & Okoe, 2014). Επιπλέον, το στυλ ηγεσίας στο χώρο εργασίας μπορεί να επηρεάσει την εικόνα των εργαζομένων είτε θετικά είτε αρνητικά, και ιδιαίτερα την υγεία ενός εργαζομένου. Οι περισσότεροι θεωρητικοί της ηγεσίας συμφωνούν ότι τα γνωρίσματα, το στυλ και οι θεωρίες έκτακτης ανάγκης κυριαρχούν στη βιβλιογραφία της ηγεσίας (Jung et al., 2014, Kesting et al., 2016, Schein, 2015).

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Autocratic leadership) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην απόδοση και χαμηλή έμφαση στους ανθρώπους. Η εστίαση της εξουσίας είναι με τον ηγέτη και όλες οι αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας κινούνται προς τον ηγέτη. Ο ηγέτης ασκεί μονομερώς όλες τις εξουσίες λήψης αποφάσεων καθορίζοντας πολιτικές, διαδικασίες για την επίτευξη στόχων, εργασίας, σχέσεων, έλεγχο ανταμοιβής και τιμωρία (Van Vugt et al., 2004).

Οι Bhatti et al. (2012) δείχνουν ότι το στυλ δημοκρατικής ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση εντός της ομάδας. Οι ηγετικές λειτουργίες μοιράζονται στα μέλη της ομάδας και ο ηγέτης είναι περισσότερο μέρος της ομάδας. Παρομοίως, οι Jones et al. (2016) και Raelin (2012) πρότειναν ότι οι αρχές της δημοκρατικής ηγεσίας είναι η φιλικότητα, η εξυπηρετικότητα και η ενθάρρυνση της συμμετοχής.

Η κύρια έμφαση του στυλ ηγεσίας *laissez faire* δεν αφορά ούτε την απόδοση ούτε τους ανθρώπους. Η φιλοσοφική παραδοχή είναι ότι εκ φύσεως τα ανθρώπινα όντα είναι απρόβλεπτα και ανεξέλεγκτα και προσπαθούν να κατανοήσουν τους ανθρώπους, αποτελεί χάσιμο χρόνου και ενέργειας. Στην υπόθεση αυτή, ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει ένα χαμηλό προφίλ, να σέβεται όλες τις απόψεις εντός της οργάνωσης, προσπαθεί να μην δημιουργήσει κύματα διαταραχής και βασίζεται στους λίγους διαθέσιμους πιστούς προκειμένου να κάνει τη δουλειά του (Chaudhry & Javed, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία σηματοδοτεί την ικανότητα του ηγέτη να παρακινεί και να ενθαρρύνει την πνευματική διέγερση με έμπνευση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αλλάζουν θεμελιωδώς τις αξίες, τους στόχους και τις προσδοκίες των υφισταμένων που υιοθετούν τις αξίες του ηγέτη και τελικά εκτελούν το έργο τους, επειδή είναι συνεπείς με τις αξίες τους και όχι επειδή αναμένουν ανταμοιβή (Alqatawenah, 2018).

Η συναλλακτική ηγεσία είναι μια σχέση συναλλαγής όπου κυριαρχεί το συμφέρον. Οι συναλλακτικοί ηγέτες εργάζονται μέσα στην κουλτούρα του οργανισμού τους και ακολουθούν τους υπάρχοντες κανόνες, διαδικασίες και λειτουργικά πρότυπα. Η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στη χρήση των κατάλληλων ανταμοιβών για να παρακινήσει τους υφισταμένους (Kabeyi, 2018).

Η ικανοποίηση από την εργασία ορίζεται από τον Locke (1976) ως *«μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από τη δουλειά ή την εμπειρία εργασίας»* (Locke, 1976: σελ.1300). Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο πολλών μελετών, καθώς συνδέεται στενά με εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Ali, 2016).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω αποφασίστηκε στην παρούσα εργασία να γίνει: α) η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας

Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας

(μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και β) η διαφοροποίηση του βαθμού εμφάνισης των παραπάνω στυλ ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του διευθυντή και τα έτη υπηρεσίας .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Η έννοια της ηγεσίας

Αυτή τη στιγμή η συζήτηση για την Ηγεσία είναι τόσο ζωντανή όσο ποτέ! Οι δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί αναζητούν απεγνωσμένα ηγέτες, ενώ οι γνώσεις και τα ερευνητικά στοιχεία στον τομέα επεκτείνονται (Koutouzis & Malliara, 2017). Σύμφωνα με τους Vroom και Jago (2007), ο όρος "ηγεσία" δεν έχει έναν τυποποιημένο ορισμό, επειδή δεν είναι επιστημονικός όρος. Ο Yukl (1992, όπως αναφέρεται στο Koutouzis & Malliara, 2017) τονίζει τον αυθαίρετο και υποκειμενικό χαρακτήρα των ορισμών της ηγεσίας. Ωστόσο, κάθε ορισμός φαίνεται να αντικατοπτρίζει την υπόθεση ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής. Οι Hoy και Miskel (2008) δηλώνουν ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα μέλος (ή μέλη) ενός οργανισμού επηρεάζει σημαντικά κάθε πτυχή των δραστηριοτήτων του. Οι Bush, Bell και Middlewood (2010) υποστηρίζουν ότι η έννοια της εκ προθέσεως επιρροής είναι κεντρική στη διαδικασία της ηγεσίας. Τέλος, ο Iszatt-White και ο Saunders (2014) δηλώνουν ότι η ηγεσία μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια προσπάθεια να επηρεάσει, ασκώντας δύναμη, δράσεις και συμπεριφορές άλλων.

Στην εκπαίδευση υπήρξε αξιοσημείωτη μετάβαση από τη διοίκηση στην ηγεσία. Η σχετική συζήτηση απέχει πολύ από το συμπέρασμα ότι υπάρχουν πλέον πειστικές αποδείξεις ότι η σχολική ηγεσία θεωρείται βασικό στοιχείο σε αποτελεσματικά σχολεία τα οποία έχουν κυρίως έμμεσες επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Hansson & Andersen, 2007, Raihani, 2008, Bush, Bell & Middlewood 2010, Day & Sammons, 2014).

Σύμφωνα με το FRLT(Full Range Leadership Theory), ένας ηγέτης συναλλαγών προσπαθεί να διατηρήσει το status quo, δίνει ανταμοιβές ή τιμωρίες και καθιστά τη σχέση του με τους εργαζομένους σχέση συναλλαγής. Οι συναλλακτικοί ηγέτες έχουν τρία

χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τη συμπεριφορά τους: 1) ενδεχόμενη ανταμοιβή, όπου η αλληλεπίδραση περιλαμβάνει ανταλλαγή, 2) διαχείριση κατά εξαίρεση (ενεργό), όπου οι ηγέτες εποπτεύουν για να βεβαιωθούν ότι τα λάθη δεν γίνονται από τους εργαζόμενους και 3) όπου οι ηγέτες παρεμβαίνουν μόνο όταν τα πράγματα καταστραφούν (Barnett et al., 2001, Barnett & McCormick, 2003, Iszatt-White&Saunders, 2014).

Αντίθετα, ένας ηγέτης μετασχηματισμού προσπαθεί να ενισχύσει την απόδοση των εργαζομένων μέσω της πρόκλησης συλλογικού ενδιαφέροντος και της παρακίνησης για την εκπλήρωση των προσδοκιών τους (Bass & Avolio, 1990, Hui et al., 2013). Οι ηγέτες του μετασχηματισμού έχουν τέσσερα διακριτικά χαρακτηριστικά: 1) εξιδανικευμένη επιρροή (ιδιότητες / συμπεριφορά), όπου οι ηγέτες θέτουν πρώτα τις ανάγκες των οπαδών και προσπαθούν να αποτελέσουν πρότυπα για αυτούς, 2) εμπνευσμένο κίνητρο που περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες παρακινούν και εμπνέουν τους οπαδούς τους, 3) πνευματική διέγερση, όπου οι ηγέτες ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους να είναι καινοτόμοι και να προσεγγίζουν τις παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους και 4) εξατομικευμένη μελέτη, όπου οι ηγέτες δίνουν προσοχή στις ανάγκες κάθε μέλους (Barnett et al., 2001, Geijsel et al. 2003, Iszatt-White&Saunders, 2014).

Σύμφωνα με τους ερευνητές σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Leithwood et al, 2006, Silins & Mulford 2002), σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει έξι βασικές διαστάσεις: όραμα και στόχους, πολιτισμό, δομή, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη στήριξη, προσδοκία απόδοσης. Αναμφισβήτητα, ωστόσο, αυτές οι διαστάσεις αντιπροσωπεύονται στα χαρακτηριστικά των ηγετών μετασχηματισμού που παρουσιάζονται παραπάνω.

2.2 Στυλ ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας είναι ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους ανθρώπινους πόρους και ίσως ένα από τα πλέον μελετημένα θέματα του μάνατζμεντ και της επιχειρησιακής ψυχολογίας. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι ο πυρήνας, αλλά μερικές φορές αμφιλεγόμενο ζήτημα στην οργανωτική έρευνα (Kesting et al., 2016, Puni, Ofei & Okoe, 2014).

Οι ψυχολόγοι Lewin, Lippitt και White (1939) προσδιόρισαν τρεις μεγάλες μορφές της ηγεσίας, δηλαδή δημοκρατικές, αυταρχικές και λαϊκές μορφές. Η ηγεσία επιτρέπει στους οργανισμούς να είναι πιο παραγωγικοί και κερδοφόροι, αλλά η έκταση της επιτυχίας εξαρτάται από το ύφος του ηγέτη και το περιβάλλον που δημιουργείται για να λειτουργούν οι εργαζόμενοι καλά. Οι Asrar-ul-Haq και Kuchinke (2016) θεωρούν ότι το είδος ηγετικού ύφους που επιδεικνύουν οι διαχειριστές επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα οργανωτικά εκτιμημένα αποτελέσματα, όπως ο χαμηλός κύκλος εργασιών των υπαλλήλων, η μειωμένη απουσία, η ικανοποίηση του πελάτη και η οργανωτική αποτελεσματικότητα. Ομοίως, το στυλ ηγεσίας ελέγχει τη διαπροσωπική, ανταμοιβή και τιμωρία που διαμορφώνει τη συμπεριφορά, το κίνητρο και τη στάση των εργαζομένων που επηρεάζουν την οργανωτική απόδοση (Puni et al., 2014). Μπορεί είτε να οδηγήσει σε έμπνευση ή απογοήτευση μεταξύ των εργαζομένων με αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση της παραγωγικότητας.

Επιπλέον, το στυλ ηγεσίας στο χώρο εργασίας μπορεί να επηρεάσει την εικόνα των εργαζομένων είτε θετικά είτε αρνητικά, και ιδιαίτερα την υγεία ενός εργαζομένου (Kahn & Katz, 1952). Οι περισσότεροι θεωρητικοί της ηγεσίας συμφωνούν ότι τα γνωρίσματα, το στυλ και οι θεωρίες έκτακτης ανάγκης κυριαρχούν στη βιβλιογραφία της ηγεσίας (Jung et al., 2014, Kesting et al., 2016, Schein, 2015).

Το κίνημα τύπου ηγεσίας ξεκίνησε το 1945 στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο. Σημαντικά, η μελέτη "Εξέταση" και "Δομή εκκίνησης" ξεχώρισε από αυτές τις πρώτες συνεισφορές, οι οποίες παρείχαν τις βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς σε

επίσημους οργανισμούς. Κατά συνέπεια, συνεισφέροντες όπως ο Likert (1961) και οι Kahn & Katz (1952) επέκτειναν επίσης τα έργα των προκατόχων τους βασικά αναλύοντας τη σχέση μεταξύ εποπτικής συμπεριφοράς και παραγωγικότητας και ικανοποίησης των εργαζομένων το 1947 στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Οι μελέτες τους προσδιόρισαν δύο μορφές ηγεσίας - την ηγεσία που επικεντρώνεται σε εργαζόμενους και στην παραγωγή. Οι ηγέτες επικεντρώνονται περισσότερο στους στόχους και την ικανοποίηση των εργαζομένων και λιγότερο στην εκτέλεση παρόμοιων καθηκόντων που έχουν ανατεθεί στους εργαζομένους. Είναι, επίσης, ανιδιοτελής στην τιμωρία των εργαζομένων όταν δεν αποδίδουν καλά. Από την άλλη πλευρά, οι ηγέτες των ηλεκτρονικών υπολογιστών ενδιαφέρονται για την παραγωγή, επομένως ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στις πραγματικές εποπτικές εργασίες που σχετίζονται με την παραγωγή και λιγότερη προσοχή στις εποπτικές δραστηριότητες, όπως ο προγραμματισμός (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Η παγκοσμιοποίηση είχε ως αποτέλεσμα την εξαιρετικά διαφοροποιημένη εργασία, επομένως είναι σημαντικό να αναλύσουμε το στυλ ηγεσίας από διαπολιτισμική άποψη. Το στυλ διοίκησης *Laissez faire* επιτρέπει στους εργαζόμενους να συνειδητοποιήσουν το δυναμικό τους χωρίς την αδικαιολόγητη ανάμειξη της διαχείρισης συμβάλλοντας έτσι στην ηγεσία των συναλλαγών, γεγονός που επιφέρει θετικό αντίκτυπο στα κίνητρα (Chaudhry & Javed, 2012).

2.2.1 Αυταρχική ηγεσία

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Autocratic leadership) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην απόδοση και χαμηλή έμφαση στους ανθρώπους. Η εστίαση της εξουσίας επικεντρώνεται στο πρόσωπο του ηγέτη και όλες οι αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας κινούνται προς τον ηγέτη. Ο ηγέτης ασκεί μονομερώς όλες τις εξουσίες λήψης αποφάσεων καθορίζοντας πολιτικές, διαδικασίες για την επίτευξη στόχων, εργασίας, σχέσεων, έλεγχο ανταμοιβής

και τιμωρία (Van Vugt et al., 2004). Η βασική υπόθεση στην οποία βασίζεται το αυταρχικό στυλ ηγεσίας βασίζεται στην αρχή ότι οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως τεμπέληδες, ανεύθυνοι και αναξιόπιστοι, και αφήνοντας τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης και του ελέγχου σε υποταγή θα αποδώσει άκαρπα αποτελέσματα και έτσι τέτοιες λειτουργίες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν από τον ηγέτη χωρίς τη συμμετοχή ανθρώπων. Επιπροσθέτω, τα τέσσερα συστήματα διαχείρισης Likert (1961) χαρακτηρίζουν το σύστημα ηγεσίας ως σύστημα εκμετάλλευσης και εξουσίας, όπου η δύναμη και η κατεύθυνση προέρχονται από την κορυφή προς τα κάτω, με τη χρήση απειλών και τιμωριών, όπου η επικοινωνία είναι κακή και η ομαδική εργασία είναι μη υπαρκτή. Οι Jung, Jeong & Mills (2014) περιέγραψαν ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας σε ένα συνεχές και παρατήρησαν ότι οι αυταρχικοί ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις και τις ανακοινώνουν χωρίς να προσκαλούν προτάσεις από υφισταμένους.

Ο αυταρχικός ηγέτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξουσία, τον έλεγχο, τον χειρισμό και τη σκληρή δουλειά για να κάνει τη δουλειά του (Puni et al., 2016). Στο αυταρχικό σύστημα ηγεσίας, οι επίσημες συγκεντρωτικές δομές, διαδικασίες και μηχανισμοί ορίζονται σαφώς και εφαρμόζονται για να διασφαλιστεί ότι οι υφιστάμενοι κάνουν τις δουλειές τους αποτελεσματικά μέσα στους κανόνες. Οι τιμωρίες εφαρμόζονται συχνά, όταν γίνονται λάθη και οι κυρώσεις έχουν τη μορφή παραβίασης της προσοχής ή της καλής ανάθεσης ή κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται ένοχοι. Τα κίνητρα στο πλαίσιο αυτού του ηγετικού στυλ είναι καθαρά οικονομικά, τα οποία είναι εξωγενή και βασίζονται στην απόδοση. Η ανάπτυξη μέσα σε ένα αυταρχικό σύστημα προέρχεται από σκληρή δουλειά και σπάνια εκτελείται εξουσιοδότηση εξουσίας. Οι περισσότεροι θεωρητικοί έχουν εντοπίσει αυταρχικούς ηγέτες με εξουσιοδοτημένους ηγέτες απλώς και μόνο επειδή η έρευνα έχει αποδείξει ότι υπάρχει ισχυρός θετικός συσχετισμός μεταξύ αυτοκρατορικού ηγετικού στυλ και αυταρχισμού (Chemers, 2014, Schuh, Zhang, & Tian, 2013, Svolik, 2013).

2.2.2 Δημοκρατική ηγεσία

Οι Bhatti et al. (2012) δείχνουν ότι το στυλ δημοκρατικής ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση εντός της ομάδας. Οι ηγετικές λειτουργίες μοιράζονται στα μέλη της ομάδας και ο ηγέτης είναι μέρος της ομάδας. Παρομοίως, οι Jones et al. (2016) και Raelin (2012) πρότειναν ότι οι αρχές της δημοκρατικής ηγεσίας είναι η φιλικότητα, η εξυπηρετικότητα και η ενθάρρυνση της συμμετοχής. Στο ίδιο πνεύμα, οι McGregor & Cutchler-Gershenfeld (2006) περιέγραψαν αυτό το στυλ ηγεσίας ως καλοπροαίρετο και συμμετοχικό και, πιστεύοντας στους ανθρώπους, ταύτιζαν τον δημοκρατικό ηγέτη με τον διαχειριστή που συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας, της ικανοποίησης, της εμπλοκής και της αφοσίωσης. Η φιλοσοφική υπόθεση που στηρίζει το στυλ δημοκρατικής ηγεσίας είναι ότι φυσικά όλοι οι άνθρωποι είναι αξιόπιστοι, αυτοκινούμενοι και ενθαρρύνονται από τις οργανωτικές συνθήκες για την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, της υψηλής απόδοσης και της ικανοποίησης (Jones et al., 2016).

2.2.3 Laissez faire ηγεσία

Η κύρια έμφαση του στυλ ηγεσίας laissez faire (αδιάφορη διοίκηση) δεν αφορά ούτε την απόδοση ούτε τους ανθρώπους. Αυτός ο τύπος ηγεσίας χαρακτηρίζεται από την απουσία εξουσίας (Yukl, 2010). Ο ηγέτης δεν παίρνει αποφάσεις, ούτε αναλαμβάνει ευθύνες, είναι απών και δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των εργαζομένων (Avolio & Bass, 2004). Η φιλοσοφική παραδοχή ότι τα ανθρώπινα όντα είναι εκ φύσεως απρόβλεπτα και ανεξέλεγκτα και προσπαθούν να κατανοήσουν τους ανθρώπους είναι χάσιμο χρόνου και ενέργειας. Στην υπόθεση αυτή, ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει ένα χαμηλό προφίλ, να σέβεται όλες τις απόψεις εντός της οργάνωσης, προσπαθεί να μην δημιουργήσει κύματα αναταραχής και βασίζεται στους λίγους διαθέσιμους πιστούς για να κάνει τη δουλειά (Chaudhry & Javed, 2012). Ο ηγέτης της Laissez-faire ζει και εργάζεται με οποιαδήποτε

δομή, εγκαθίσταται χωρίς προτάσεις ή επικρίσεις. Οι στόχοι και οι σκοποί θεσπίζονται μόνο όταν είναι απαραίτητο και απαιτείται. Ο ηγέτης δεν είναι ελεγχόμενος και παραβλέπει τον έλεγχο των εργαζομένων. Αυτοί οι ηγέτες αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων όσο το δυνατόν περισσότερο και επιθυμούν να αποφύγουν την επικοινωνία και συζητούν μόνο όταν χρειάζεται. Έτσι, η εξέλιξη των εργαζομένων δεν ενδιαφέρει τον ηγέτη του *laissez faire*, καθώς αυτού του είδους οι ηγέτες πιστεύουν ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους (Wong & Giessner, 2015).

2.2.4 Χαρισματική ηγεσία (κινητήρια δύναμη)

Ο House (1977), διατύπωσε την άποψη πως οι οπαδοί των χαρισματικών ηγετών είναι εκείνοι που προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους ηγέτες, με υπεράνθρωπες και εξαιρετικές δυνάμεις αποδίδοντάς τους ηρωικές ιδιότητες.

Εν συνεχεία, άλλοι μελετητές όπως ο Conger (1989) και οι Trice & Beyer (1986), αμφισβήτησαν τις μαγικές ιδιότητες των χαρισματικών ηγετών και συνέκλιναν στην άποψη πως το χάρισμα είναι κάποια ιδιότητα που κατέχουν ορισμένοι άνθρωποι σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους υπολοίπους. Επιπλέον καθόρισαν ως χαρισματικές συμπεριφορές την άρθρωση και επιβολή οράματος, την εμφύσηση υψηλών προσδοκιών, την μη συμβατική συμπεριφορά, την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη ρίσκων και την ενσυναίσθηση. Οι χαρισματικοί ηγέτες αποτελούν την κινητήρια δύναμη της ομάδας τους, δημιουργώντας προθυμία στην ομάδα τους, εμπνέοντας τους υπαλλήλους και βοηθώντας τους να παραμείνουν προσηλωμένοι στην εργασία. Ο κίνδυνος με αυτό το στυλ είναι μια υπερβολή της έμπνευσης χωρίς δραστηριότητα. Οι χαρισματικοί ηγέτες μπορεί να έχουν υπερβολική εμπιστοσύνη σε αντίθεση με τη διερεύνηση της ρεαλιστικής ικανότητας της ομάδας τους (Su et al., 2017).

2.2.5 Πατερναλιστική ηγεσία (οικογενειακή)

Κάτω από αυτό το στυλ ο αρχηγός αναμένει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα τόσο πιο κατανοητή ή πατρική είναι. Η σχέση μεταξύ ηγέτη και ομάδας είναι ίδια με εκείνη του επικεφαλής της οικογένειας και των μελών της οικογένειας. Ο ηγέτης καθοδηγεί και προστατεύει τους υπαλλήλους του ως μέλη της οικογένειάς του. Μπορεί να αναμένεται ότι οι εργαζόμενοι θα εργαστούν σκληρότερα και θα είναι πιο παραγωγικοί και, που εκφράζεται με υλικές παροχές, χωρίς όμως την παροχή δικαιωμάτων συμμετοχής, αναλήψεως υπεύθυνων θέσεων. Ωστόσο, αυτή η πατερναλιστική μεθοδολογία είναι απίθανο να συνεργαστεί με τους ενήλικους εργαζόμενους και μπορεί να δημιουργήσει μίσος εναντίον των υφισταμένων (Su et al., 2017).

2.2.6 Συναλλακτική Ηγεσία

Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι πάντα πρόθυμοι να δώσουν στους υφισταμένους κάτι σε αντάλλαγμα για να τους ακολουθήσουν. Μπορεί να είναι οποιεσδήποτε πράξεις, όπως μια καλή επισκόπηση των επιδόσεων, μια αύξηση, μια προαγωγή, νέες ευθύνες ή μια επιθυμητή αλλαγή στα καθήκοντα. Η συναλλακτική ηγεσία είναι επίσης γνωστή ως διευθυντική ηγεσία και επικεντρώνεται στο ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της ομαδικής απόδοσης. Οι συναλλακτικοί ηγέτες εμφανίζουν μερικές φορές τα χαρακτηριστικά ή τις συμπεριφορές χαρισματικών ηγετών και μπορεί να είναι αρκετά αποτελεσματικές σε πολλές περιπτώσεις, δημιουργώντας παράλληλα κίνητρα για τους υπαλλήλους. Είναι πρόθυμοι να κάνουν συμφωνίες που παρακινούν και αυτό μπορεί να αποδειχθεί επωφελές για μια οργάνωση. Το ζήτημα είναι απλώς ένα θέμα βιωσιμότητας (Germano, 2010, Odumeru & Ifeanyi, 2013, Northouse, 2016).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες προκειμένου να συμμορφωθούν οι υφιστάμενοί τους, δέχονται τους στόχους, τη δομή και την κουλτούρα

των υπάρχοντων οργανισμών. Είναι πρόθυμοι να εργαστούν μέσα στα υπάρχοντα συστήματα και να διαπραγματευτούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Έχουν την τάση να σκέφτονται και να επιλύουν προβλήματα. Η συναλλακτική ηγεσία είναι κατά κύριο λόγο παθητική και οι συμπεριφορές που συνδέονται περισσότερο με αυτό το είδος ηγεσίας καθορίζουν τα κριτήρια για την ανταμοιβή των οπαδών και τη διατήρηση του status quo (Odumeru & Ifeanyi, 2013).

2.2.7 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ένα άτομο που διεγείρει και εμπνέει τους υπαλλήλους να επιτύχουν επιπλέον αποτελέσματα. Οι ηγέτες μετασχηματισμού δίνουν προσοχή στις ανησυχίες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μεμονωμένων εργαζομένων, αλλάζουν αυτούς που έχουν επίγνωση των ζητημάτων βοηθώντας τους να εξετάσουν τα παλιά προβλήματα με νέο τρόπο, και είναι σε θέση να διεγείρουν, να καθοδηγήσουν και να εμπνεύσουν τους υφισταμένους να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθειες για την επίτευξη του στόχου και της συνοχής της ομάδας (Odumeru & Ifeanyi, 2013). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να αλλάξουν αυτούς που καθοδηγούν. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αντιπροσωπεύσουν μια αειφόρο, αυτοαναπαραγόμενη ηγεσία. Δεν είναι ικανοποιημένοι με τη χρήση δύναμης προσωπικής (χαρισματικής) ή διαπραγμάτευσης (συναλλακτικής) για να πείσουν τους υφισταμένους.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν τη γνώση, την τεχνογνωσία και το όραμα για να αλλάξουν τους γύρω τους με τρόπο που τους κάνει οπαδούς με βαθιά ενσωματωμένο buy-in. Οι ηγέτες μετασχηματισμού αντιπροσωπεύουν την πιο πολύτιμη μορφή ηγεσίας, δεδομένου ότι οι οπαδοί έχουν την ευκαιρία να αλλάξουν, να μεταμορφωθούν και, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, να αναπτυχθούν ως συνεισφέροντες. Από οργανωτική άποψη, επιτυγχάνεται το καλύτερο αποτέλεσμα ηγεσίας

από τότε που οι ηγέτες μετασχηματισμού αναπτύσσουν τους ανθρώπους (Germano, 2010, Odumeru & Ifeanyi, 2013, Northouse, 2016).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προετοιμάζουν τους οπαδούς για ηγεσία. Σύμφωνα με τους Gabbar, Honarmand & Abdelsalam (2014) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναπτύσσουν τους οπαδούς τους στο σημείο όπου οι οπαδοί είναι σε θέση να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να εκπληρώσουν προσδοκίες πέρα από τα καθιερωμένα πρότυπα ή στόχους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν τις αξίες και τα ιδανικά των οπαδών τους, οι οποίοι αποδίδουν καλύτερα υιοθετώντας τις αξίες του ηγέτη χωρίς να περιμένουν την ανταμοιβή (Robbins and Judge, 2013). Αυτοί οι ηγέτες με την παρακίνηση οδηγούν τους οπαδούς τους σε υψηλά επίπεδα απόδοσης μεταδίδοντάς τους τις δικές τους ηθικές αξίες και οράματα (Day and Antonakis, 2012), επηρεάζοντας τους ακολούθους τους προς την θετική κατεύθυνση (Arzi and Farahbod, 2014), ενδυναμώνοντας την επίγνωση τους για τις αξίες του οργανισμού. Η επιτυχία του μετασχηματιστικού ηγέτη έγκειται στο γεγονός ότι οι ακόλουθοι τοποθετούν την αποστολή και τους μελλοντικούς στόχους του οργανισμού πάνω από την ατομική τους αμοιβή (Veiseh et al., 2014).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι καινοτόμοι, γιατί χρησιμοποιούν δημιουργική στρατηγική σε καταστάσεις που απαιτούν λύση και δεν φοβούνται τα ρίσκα (Marshall and Broome, 2016). Η ηγεσία εστιάζει την προσοχή της στο να λειτουργεί ο ηγέτης ως παράγοντας αλλαγής εισάγοντας και εφαρμόζοντας τη νέα κατεύθυνση του οργανισμού βασισμένη σε ιδέες καινοτόμες (Kim and Yoon, 2015). Καθώς το περιβάλλον στο οποίο ζούμε αλλάζει και εξελίσσεται αυτό το στυλ ηγεσίας ταιριάζει απόλυτα τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα (Hassan and Hatmaker, 2014) και η εφαρμογή της ωθεί τον οργανισμό κοντά στους στόχους που έχουν τεθεί (Amin, Shah and Tatlah, 2013). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μοιάζει με τον συνθέτη κλασικής ορχήστρας που συντονίζει τις ομάδες οργάνων αρμονικά για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος που έχει τεθεί ως στόχος (Διερωνίτου και Βασιλειάδου, 2014). Εμπειρικές έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε τομείς της εργασίας που αφορούν την

απόδοση της εργασίας επιλύοντας της συγκρούσεις (Goertzen, 2013), στη δέσμευση (Biswas 2012), και την εργασιακή ικανοποίηση (Lyonga, 2019) και κρίνεται απαραίτητη σε όλους τους οργανισμούς (Tucker and Russel, 2004), κάνοντας να ασχοληθεί μαζί της μεγάλος αριθμός από ερευνητές και διαμορφωτές πολιτικής (Muhammad and Puaah, 2017).

2.3 Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

2.3.1 Τα στυλ ηγεσίας που ασκούνται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στους διευθυντές ως κεντρικούς πυλώνες και πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία διαχείρισης του σχολείου είτε πρόκειται για δημόσιο, ιδιωτικό, πρωτοβάθμιο, δευτεροβάθμιο ή νηπιαγωγείο. Μελέτες του ΟΟΣΑ (2011) κατέδειξαν με έμφαση ότι οι ηγέτες των σχολείων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και το κλίμα και το περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, η αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας της σχολικής εκπαίδευσης, χάρη στην οποία οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και να την κάνουν βιώσιμη.

Ομοίως, ο Mraata (2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική αποτελεσματικότητα και η τελική παράδοση της εκπαίδευσης δεν μπορούν να υλοποιηθούν εάν η ηγεσία δεν εκτελείται σωστά. Η μελέτη επεσήμανε την επείγουσα ανάγκη να διατεθούν επαρκείς πόροι για να εξασφαλιστεί η πρόσληψη και η προετοιμασία ειδικευμένων εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διατηρούν μητρώα παρακολούθησης προσωπικού, να διατηρούν προσωπικά αρχεία για κάθε μαθητή, να διατηρούν ενημερωμένο κατάλογο εγγραφών και να προετοιμάζουν τις προόδους των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα υλοποιηθεί η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και για τη συμμετοχή.

Σύμφωνα με τον Hope (2002), οι επικεφαλής εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερες πολιτικές εκπαίδευσης της κεντρικής και τοπικής αυτοδιοίκησης επί του παρόντος περισσότερο από ποτέ. Αυτές οι πολιτικές σχετίζονται με μια σειρά οδηγιών, όπως η μηδενική ανοχή, η ασφάλεια των σχολείων, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η δίγλωσση εκπαίδευση, η ομαδοποίηση, ο προγραμματισμός, ο κώδικας ενδυμάτων και η τεχνολογία.

Εκπαιδευτές όπως ο Fejoh και ο Faniran (2016) υποστηρίζουν ότι είναι απίθανο να εφαρμοστεί μια πολιτική, εάν οι επικεφαλής εκπαιδευτικοί αντιταχθούν σε αυτήν, καθώς η επιτυχία της απαιτεί να υποστηρίζονται και να ενεργούν για λογαριασμό αυτής. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι διευθυντές είναι ζωτικής σημασίας σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η λήψη αποφάσεων και η επιρροή τους αντηχούν σε όλο το σχολείο και στην κοινότητα. Οι διευθυντές μπορούν να είναι: (1) εκκινητές με την έναρξη των έργων, (2) καινοτόμοι αναπτύσσοντας νέες ιδέες, (3) να παρέχουν κίνητρα ενθαρρύνοντας την επίτευξη στόχων και σκοπών, (4) προγραμματιστές με προγραμματισμό προγραμμάτων και δραστηριοτήτων και (5) επικοινωνούντες με τη διάδοση πληροφοριών. Με δεδομένες αυτές τις ιδιότητες, οι διευθυντές είναι ουσιαστικοί για την αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ήταν ο Mohammed (2016) που σημείωσε ότι η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να καθορίσει την ορθή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζοντας και διορθώνοντας τις αδυναμίες μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και, επίσης, μέσω της παρακολούθησης. Στο ίδιο πνεύμα, η μελέτη του Hope (2002) επιβεβαιώνει εξίσου ότι η παρακολούθηση ως μορφή εποπτείας προϋποθέτει επιθεώρηση για να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν εκπαιδευτικές πολιτικές επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που επιδιώκονται από την πολιτική και αν η εφαρμογή είναι σύμφωνη με την πρόθεση του υπεύθυνου χάραξης πολιτικής. Η παρακολούθηση

εντοπίζει παραλλαγές, ελλείψεις και συμμόρφωση στη διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι όταν εντοπίζονται ελλείψεις, ο διευθυντής μπορεί να παρέμβει για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό να εφαρμόσουν την πολιτική σύμφωνα με τις προσδοκίες.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η συνεπής παρακολούθηση είναι μια σημαντική εποπτική δραστηριότητα για τον διευθυντή, η οποία περιλαμβάνει την επίσκεψη στις αίθουσες διδασκαλίας για την παρακολούθηση δραστηριοτήτων που είναι σύμφωνες με την πολιτική και την ανασκόπηση δεδομένων από δείκτες που αντικατοπτρίζουν την αλλαγή προς τους στόχους της πολιτικής.

Σύμφωνα με το Reform Support Network (2015), η περιορισμένη ικανότητα ηγεσίας του σχολείου αποτελεί μια πραγματική πρόκληση σε πολλές χώρες να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, δεδομένου ότι οι διευθυντές είναι το επίκεντρο της υψηλής ποιότητας υλοποίησης της πολιτικής. Επιπλέον, ο Fullan (2001) παρατήρησε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις πολιτικής που τους βοηθούν να διαμορφώνουν και να προσαρμόζουν τις νέες πολιτικές σε σχέση με τα σχολεία τους και το περιβάλλον της κοινότητας, όχι μόνο προωθεί την ανάπτυξη της συστημικής πολιτικής, αλλά παρέχει, επίσης την ευκαιρία στον διευθυντή να καταρτίσει κατάλογο προτεραιοτήτων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής τους. Ως εκ τούτου, η Vaillant (2015) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επανεκπαίδευση και η κατάρτιση των διευθυντών είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι είναι οι άνθρωποι που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές στα σχολεία και, εάν δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και υποστηριγμένοι, καμία πολιτική, εθνική, περιφερειακή ή τοπική, δεν θα είναι αποτελεσματική.

Η μελέτη των Day & Sammons (2013) αποκάλυψε μια σειρά πρακτικών ηγεσίας που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, συμπεριλαμβανομένων των: (1) Ανάπτυξη αρμονίας σε σχολικούς στόχους που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών. (2) Ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την

αποτελεσματική διδασκαλία. (3) Δημιουργία συνθηκών και σχέσεων στο χώρο εργασίας που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως η συμμετοχή της κοινότητας. (4) Η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος για την υποστήριξη της υλοποίησης σχολικών στόχων, συμπεριλαμβανομένης της παροχής πόρων, της στελέχωσης, της παρακολούθησης, καθώς και της χρήσης δεδομένων αξιολόγησης για αποφάσεις σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σύμφωνα με την UNESCO (2009), ενώ οι διευθυντές έχουν ικανό προσωπικό, στο οποίο μπορούν να μεταβιβάσουν μερικές από τις καθημερινές ευθύνες τους, εξακολουθούν να έχουν καθήκοντα ηγεσίας σε πολλές περιπτώσεις, όπως η συνάντηση γονέων, η παρατήρηση των απόψεών τους και η εμπλοκή τους στο σχολείο, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς και όλο το προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαίδευση και εξασφαλίζοντας ότι συνεργάζονται αρμονικά. Εν τω μεταξύ, οι Grantmakers for Education (2011) παρατήρησαν ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε νέας πολιτικής είναι μια ουσιαστικά δύσκολη προσπάθεια με τη συμμετοχή διαφόρων ενδιαφερομένων και συστημάτων. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε εδώ ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι πολιτικοί που την εφαρμόζουν δεν είναι επιφορτισμένοι με τον καθορισμό της εφαρμογής της. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία των διευθυντών όχι μόνο να κατανοήσουν τις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στη γενική διαδικασία διαχείρισης και υλοποίησης.

Για να υποστηρίξουν την παραπάνω άποψη, οι Moorman et al (2008) διατείνονται ότι η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, οι στρατηγικές "από πάνω προς τα κάτω" και "προς τα κάτω" για την εφαρμογή της σχολικής πολιτικής πρέπει να συνδυαστούν και να συγχρονιστούν (Hopkins, et al, 2008).

Διεθνείς μελέτες έχουν τεκμηριώσει τις θετικές και αρνητικές συνέπειες του στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην οργάνωση και κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς και στην ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Bruggencate et al., 2012; Gu and Johansson,

2013). Η έρευνα του Berkovich (2018) ο οποίος από τη βιβλιογραφία κατέγραψε 23 είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που κυριαρχεί ως το πιο δημοφιλές στυλ ηγεσίας με 819 σχετικά άρθρα. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης άρθρων μετασχηματιστικής θεωρίας ηγεσίας στην εκπαίδευση ήταν και η έρευνα των Gumus et al. (2018). Η μελέτη της εφαρμογής της μετασχηματιστικής θεωρίας ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε λόγω και της οικονομικής κρίσης (Παπαδόπουλος,2016), με την απαίτηση της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων παρέχοντας υπηρεσίες ανταγωνιστικές, αποδοτικές και καινοτόμες (Halverson, Kelly and Shaw, 2014). Βασικός συντελεστής σε αυτήν την προσπάθεια είναι ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος πολύ συχνά εμφανίζει την αδυναμία να ηγηθεί αποτελεσματικά, όπως έδειξε και η έρευνα του οργανισμού Thomas B. Fordham Institute ,αναλύοντας τα κριτήρια επιλογής πρόσληψης και τοποθέτησης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη σύγχρονη εποχή (Doyle and Locke, 2014).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο να ακολουθούν τις οδηγίες από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης (Brinia and Parantoniou, 2016). Το τυπικό μοντέλο του διευθυντή γραφειοκράτη που ακολουθεί αυστηρά τους κανόνες και τους νόμους, δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλέον στα πολύπλοκα και ανταγωνιστικά περιβάλλοντα των σύγχρονων σχολείων που θέλουν από τους διευθυντές, να ισορροπούν μεταξύ της ανάγκης για αλλαγή και της διατήρησης της σταθερότητας (Ταλιαδώρου,2013).Οι σύγχρονοι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν τις ηγετικές ικανότητες (Θεοφιλίδης, 2012) με μετασχηματιστικές αρχές όπως η παρακίνηση, η ευελιξία ,η καινοτομία (Wright et al.,2012), γιατί βρίσκονται υπό πίεση να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Mette and Scriber, 2014) με μελλοντικό στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων τους (Valentine and Prater, 2011).

Σε καλά οργανωμένους σταθερούς οργανισμούς όπου οι διαδικασίες δεν απαιτούν τις συνεχείς αλλαγές κρίνεται κατάλληλη η συναλλακτική ηγεσία (Ingram,2018).

Σύμφωνα με τους Ma and Jiang (2018), αυτό το στυλ ηγεσίας είναι αποτελεσματικό σε περιόδους κρίσης, σε ανώριμα, χαοτικά, χωρίς κανόνες περιβάλλοντα, έτσι σε περιόδους αβεβαιότητας ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας (Clarke, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται ουδέτερα ή αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Abodunde, Ayo-Oyebiyi and Unachukwu, 2017; Asghar and Oino, 2018).

Συνεπώς, για τους ηγέτες των σχολείων η μετασχηματιστική θεωρία αποτελεί τη βιώσιμη προσέγγιση στις προσπάθειες να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Quin et al., 2015) οι οποίες βασίζονται στο γεγονός πως οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες αλλά και ηγέτες με όραμα, επιρροή και συγκεκριμένη στοχοθεσία (Τσούνη και συν., 2016). Έτσι το σχολείο λειτουργεί σαν μια αυτόνομη μετασχηματιστική μονάδα και ενδυναμώνεται συλλογικά (Castanheira and Costa, 2011) δημιουργώντας τις καταλληλότερες συνθήκες για την επίτευξη του στόχου που είναι η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Khan, 2018).

2.3.2 Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναμφισβήτητα συγκεντρωτικό και η εφαρμογή πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας προϋποθέτει αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Κατσαρός, 2008). Η πρόσφατη νομοθεσία δείχνει ότι η πρόθεση εκ μέρους των κυβερνήσεων είναι να κατανεμηθούν περισσότερες ευθύνες και να αυξηθεί η σχετική αυτονομία σε σχολικό επίπεδο, ακολουθώντας τις τάσεις που παρατηρούνται σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Παραδοσιακά, όμως, οι Έλληνες διευθυντές δεν έχουν ουσιαστικές διευθυντικές ευθύνες. Αντίθετα, αποτελούν μέρος της γραφειοκρατίας του συστήματος, με διοικητικές και γραφειοκρατικές ευθύνες. Η παραδοσιακή συγκέντρωση του συστήματος, καθώς και η έλλειψη διοικητικού και γραμματειακού προσωπικού, είναι αναμφισβήτητα οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στις περιορισμένες προοπτικές καθοδήγησης που έχουν επιδείξει οι Έλληνες διευθυντές.

Πολυάριθμοι μελετητές και ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της συγκέντρωσης στην ελληνική παιδεία (Markou, 1991, Andreou & Parakonstantinou, 1994, Kazamias & Kassotakis, eds. 1995, OECD, 1995, 2001, Koutouzis, 1999). Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των παραπάνω ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα. Ωστόσο, η εκτεταμένη συγκέντρωση δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό ενός συστήματος που χαρακτηρίζεται επίσης από έντονη γραφειοκρατικοποίηση, αυστηρές ιεραρχικές δομές, εκτεταμένη νομοθεσία (πολυνομία) και «φορμαλισμός». Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το «γραφειοκρατικό» μοντέλο της εκπαιδευτικής διαχείρισης εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία (Bush 1995, Iordanidis, 2002). Ως αποτέλεσμα, ακολουθούνται ευρέως πολύπλοκες επίσημες διαδικασίες, που καθορίζονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις εγκυκλίων κλπ. (Koutouzis, 2001). Παρά τα ρητορικά και πρόσφατα νομοθετικά μέτρα για έναν βαθμό αποκέντρωσης (ΟΟΣΑ, 2001), τα σχολεία δεν αποφασίζουν ακόμη τα περισσότερα θέματα σχετικά με τον προϋπολογισμό, το προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας στα σχολεία τους.

Δεν προκαλεί, λοιπόν, έκπληξη το γεγονός ότι ο διευθυντικός ρόλος των διευθυντών είναι πολύ περιορισμένος, καθώς βασικά αναμένεται από αυτούς να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά στο Υπουργείο Παιδείας. Οι διευθυντές στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες, δεν αναμένεται να εκτελέσουν τις κύριες διαχειριστικές διαδικασίες (σχεδιασμός, οργάνωση κατεύθυνσης, έλεγχος / αξιολόγηση). Αναμφισβήτητα, υπάρχει ένας βαθμός «σχετικής αυτονομίας» (Andreou & Parakonstantinou, 1997, Mavrogiorgos, 1999, OECD, 2001) που επιτρέπει στους διευθυντές να εισάγουν και να εφαρμόζουν «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» στα σχολεία τους, υιοθετώντας έτσι έναν πιο ενεργό διευθυντικό ρόλο (Caldwell & Spinks, 1992). Έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα Διοίκησης και Ηγεσίας πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και τόνισε επίσης την έλλειψη διευθυντών –ηγετών και κατέδειξε την αδυναμία των σχολικών

μονάδων να πραγματοποιήσουν επιμορφωτικές δράσεις αλλά και να καινοτομήσουν(Τσούνη και συν.,2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

3.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρεται στο αίσθημα της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που εισπράττει το άτομο χάρη στη θέση που κατέχει στο χώρο εργασίας του και την εργασία που επιτελεί (Kreitner and Kinicki, 2013). Πρόκειται για ένα μωσαϊκό προσωπικών χαρακτηριστικών, συναισθημάτων, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος (McShane and Glinow, 2018), μια συνάρτηση των τρόπων με τους οποίους ο εργαζόμενος αξιολογεί την εκτέλεση των καθηκόντων, τα συναισθήματα και τις αξίες που σχετίζονται με τη δουλειά του (Chamberlain et al., 2016). Η ικανοποίηση από την εργασία ήταν ένα ζήτημα ανησυχίας για πολλούς ερευνητές στο παρελθόν, κυρίως λόγω της σύνδεσής του με σημαντικά οργανωτικά φαινόμενα, όπως ο κύκλος εργασιών, η απουσία και η οργανωτική αποτελεσματικότητα (Currivan, 1999, Nguni, 2006, Van Scooter, 2000). Παρόλο που έχουν δοθεί πολυάριθμοι ορισμοί στην ικανοποίηση από την εργασία, δεν υπάρχει συναίνεση ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να οριστεί η ικανοποίηση της εργασίας. Ο ισχυρισμός ότι μια διαφορετική σημασία πρέπει να δοθεί στην ικανοποίηση από την εργασία, ανάλογα με το θέμα της έρευνας, φαίνεται εύλογη (Kantas, 1998). Ο Lawler (1973) αναφέρεται στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία ως όρος που περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πράγματα που ένα άτομο αναμένει να πάρει από τη δουλειά του και όλα εκείνα τα πράγματα που λαμβάνει πραγματικά (Evans, 1998).

Στην πραγματικότητα, η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται μια εσωτερική αντίδραση κατά της έννοιας των συνθηκών εργασίας. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι η συνολική αξιολόγηση που λαμβάνει κάποιος από το εργασιακό του περιβάλλον. Αυτή η συνολική αξιολόγηση έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα κινήτρων και παραγωγικότητας (Noe et al, 2009, Greenberg & Baron, 1995). Συσχετίζεται με τους κανόνες, τις αξίες και τις προσδοκίες ενός ατόμου (Schneider & Snyder, 1975).

Επιπλέον, οι Brooke, Russell and Price (1988) και Okoye (2011) καθόρισαν την ικανοποίηση από την εργασία ως ένα μέτρο για να ελέγξουν αν ένα άτομο είναι ικανοποιημένο ή όχι με τη δουλειά του. Ο Bogler (2001) ορίζει την ικανοποίηση από την εργασία χρησιμοποιώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό κύρος, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία στην εργασία και την επαγγελματική αυτο-ανάπτυξη.

Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Ο Levi (2015) ανέφερε ότι ο βαθμός συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων στο χώρο εργασίας έχει αντίκτυπο στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο ένα άτομο εμπλέκεται σε ένα συγκεκριμένο έργο, τόσο πιο παραγωγικό, αυτοδύναμο και ικανοποιημένο αισθάνεται με τη δουλειά του. Η επιμονή ενός ατόμου για πρακτικές εργασίας υψηλών επιδόσεων (επαγγελματικό κίνητρο) για την επίτευξη των στόχων της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ικανοποίησης (Robbins, 1984). Οι εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές επηρεάζουν τα επαγγελματικά κίνητρα που συνδέονται με τη θέση εργασίας και το περιβάλλον εργασίας (Li, 1993). Οι ευκαιρίες ανάπτυξης καριέρας και οι προθέσεις του προσωπικού στην οργάνωση είναι σημαντικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία. Σύμφωνα με τον Kanter (1977), ένας εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος με το περιεχόμενο της δουλειάς του δεν εγγυάται το ίδιο επίπεδο ικανοποίησης ταυτόχρονα για τη δυνητική εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ή την εσωτερική κινητικότητα στην οργάνωση. Για παράδειγμα, ένας υπάλληλος που είναι ικανοποιημένος με το τρέχον περιεχόμενο της δουλειάς σημαίνει ότι ως εργαζόμενος έχει πολλές ευκαιρίες στην τρέχουσα σταδιοδρομία του, λαμβάνει ανεπίσημη επαγγελματική κατάρτιση και αναμένει καλύτερες προοπτικές εργασίας. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με λιγότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν τη μη ικανοποιητική δουλειά τους (Kanter, 1977).

Αντίθετα με τα παραπάνω, υπάρχουν διάφοροι λόγοι που οδηγούν σε δυσαρέσκεια εργασίας. Πρώτον, η κύρια έννοια της ασάφειας του ρόλου είναι όταν οι εργαζόμενοι είναι

ασαφείς και αβέβαιοι σχετικά με τις προσδοκίες τους για συμπεριφορά ή απόδοση στο πλαίσιο του ρόλου τους στο χώρο εργασίας. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι, όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν σαφή ορισμό των ενεργειών που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση συγκεκριμένου ρόλου, το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους είναι πιθανό να επηρεαστεί αρνητικά (Lee & Schuler, 1982, Wood et al., 1998, Edmonson, 2006). Επιπλέον, κακές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους είναι ένας άλλος λόγος δυσαρέσκειας για τη δουλειά. Οι κακές ή μη υποστηρικτικές σχέσεις και οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους ή / και τους επιβλέποντες οδηγούν σε αρνητικές ψυχολογικές προθέσεις που οδηγούν σε δυσαρέσκεια εργασίας (Belias & Koustelios, 2014, Amarantidou, 2010).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διάφορες μελέτες στον τομέα της διαχείρισης έδειξαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι αρκετά δημοφιλής λόγω της σχέσης της με την παραγωγικότητα, την κινητικότητα σταδιοδρομίας, την απουσία, την ασφάλεια εργασίας για το μέλλον και την απόδοση της εργασίας (Kantas, 1998). Συγκεκριμένα, οι συνέπειες της ικανοποίησης από την εργασία είναι το χαμηλό επίπεδο απουσίας και του κύκλου εργασιών των εργαζομένων (Kantas, 1998). Όπως επισημάνθηκε από τον Luthans (1995), τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία συνδέονται με χαρακτηριστικά όπως λιγότερα παράπονα των ατόμων και ευκολία να μάθουν τα νέα καθήκοντά τους. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι εργαζόμενοι που αισθάνονται καλύτερα για τη δουλειά τους είναι πιθανό να συνεισφέρουν σε πρακτικές πόρων, όπως η πρόθεση να παραμείνουν, η οργανωτική δέσμευση και το ενδιαφέρον (Kreither & Kinicki, 1995). Επιπλέον, η γενική ικανοποίηση ενισχύει την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων, βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας και μειώνει το εργασιακό άγχος (Kreither & Kinicki, 1995, Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989).

3.2 Επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων στην εκπαίδευση

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους σημαντικότερους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση του μέλλοντος των εθνών. Στη βιβλιογραφία, η ικανοποίηση από την εργασία ήταν ένα σημαντικό θέμα στην εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα (De Nobile and McCormick, 2008, Dinham & Scott, 2000, Singh & Billingsley, 1996, Spector, 1997). Οι Heller et al. (1993) υποστηρίζουν ότι *"τα σχολεία πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή για να βελτιώσουν την ικανοποίηση από την εργασία του καθηγητή"* (σελ. 75). Είναι απογοητευτικό να διαπιστώσουμε ότι, παρόλο που μερικοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τη διδασκαλία, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους στην πραγματικότητα εξακολουθούν να υπάρχουν. Ο Zigarelli (1996), σε μια προσπάθεια να αναζητήσει τα βασικά χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία, πρότεινε την ανάγκη διερεύνησης των ακόλουθων παραγόντων: Επιλογή των ειδικευμένων εκπαιδευτικών, ηθική των εκπαιδευτικών, ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σχολική κουλτούρα, καθώς και κύρια αυτονομία. Σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2004), η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, περαιτέρω έρευνες πρότειναν μια ισχυρή σχέση μεταξύ των διαφόρων πτυχών του σχολικού περιβάλλοντος και της ικανοποίησης από την εργασία του δασκάλου. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διαχείριση της τάξης και να επιλύσουν πολλά προβλήματα των σχολείων εάν διατηρήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή τους (Henke, Choy, Geis, & Broughman, 1996, Whiteford, 1990). Στην εποχή μας, εξαιτίας των αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της παγκοσμιοποίησης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει εξελιχθεί σε πολύπλοκο, με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες να αποτελούν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Wei et al. 2009). Η νέα κατάσταση δυνητικά επηρεάζει την όλη διαδικασία της παροχής εκπαίδευσης στα σχολεία (Karsenti and Collin, 2013) και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε χαμηλότερα

επίπεδα παρακίνησης με συνέπεια να παρουσιάζονται λιγότερο δυναμικοί κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (Shabani, 2013). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένη με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς, οι δύο αυτοί όροι αλληλοεπηρεάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Varma, 2017). Η παρακίνηση αφορά το ερέθισμα του εκπαιδευτικού που τροφοδοτεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στο περιβάλλον του σχολείου, ενώ η ικανοποίηση αναφέρεται στο αποτέλεσμα που εισπράττει ο εκπαιδευτικός από τη συμπεριφορά του αυτή (Karavas, 2010).

Πρόσφατες μελέτες στην Ελλάδα υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι των δημόσιων σχολείων (Aspridis, 2013) ήταν ικανοποιημένοι με την ίδια την εργασία και την εποπτεία τους, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι με ευκαιρίες αμοιβής και προώθησης (Koustelios, 2001, Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006). Επιπλέον, μια άλλη μελέτη στην Ελλάδα έδειξε ότι η αυτονομία συσχετίζεται με την ίδια την εργασία, την εποπτεία και τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του (Koustelios et al., 2004). Άλλες μελέτες έδειξαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ του υψηλού επιπέδου άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Spilled et al., 2011). Επίσης, οι Veldman et al. (2013) χρησιμοποίησαν μια αυτοαναφερόμενη μέθοδο που έδειξε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και των σχέσεων δασκάλου-φοιτητή. Όταν είναι ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, επικοινωνεί καλύτερα και είναι πιο δημιουργικός (Sohail and Delin, 2013), αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες (Koutsodontis et al., 2019), είναι παθιασμένος και αφοσιωμένος στην εργασία του (Aziri, 2011). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα συνονθύλευμα αισθημάτων, πίστewων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την εργασία τους (George and Jones, 2012). Σε ό,τι αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μια δυναμική κατάσταση και σχετίζεται με αρκετούς παράγοντες, κάποιους από τους οποίους αναφέρονται στη φύση της εργασίας και άλλοι στα

χαρακτηριστικά του ατόμου. Σχετίζεται, δηλαδή, με πολιτιστικούς, δημογραφικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και επικοινωνιακούς παράγοντες καθώς και με τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς (Βαρδιάμπαση και Βρυωνίδης, 2017). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) αναφέρει ως κυριότερους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών :α) *την προσωπικότητα, την εμπειρία και το φύλο, β) την κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, γ) το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται, το οποίο δημιουργεί ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και δ) τη σχολική κουλτούρα.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Λάρισας. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται περαιτέρω ερευνητικά υπο-ερωτήματα. Θα διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν μέσα από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας είναι τα εξής :

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στυλ Ηγεσίας και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης;
2. Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό / Αποφευκτικό) όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ;
3. Διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του Διευθυντή και τα έτη υπηρεσίας;
4. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας;

4.2 Πληθυσμός και δείγμα

Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται για να περιγράψει στάσεις, τάσεις ή συμπεριφορές και να διαπιστωθούν οι ατομικές απόψεις για ένα ζήτημα (Creswell, 2011) . Για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκε δείγμα από σχολικές μονάδες του νομού Λάρισας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 137 συμμετέχοντες και προήλθε από:

- 16 Γυμνάσια στην πόλη της Λάρισας
- 11 Γυμνάσια στην Περιφέρεια του Νομού
- 13 Γενικά Λύκεια στην πόλη της Λάρισας
- 6 Γενικά Λύκεια στην Περιφέρεια του Νομού
- 6 ΕΠΑΛ στην πόλη της Λάρισας
- 4 ΕΠΑΛ στην Περιφέρεια του Νομού
- 3 Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής

4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που αποφασίστηκε να ακολουθηθεί είναι η ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε ποσοτική πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου . Τα ερωτηματολόγια θεωρούνται ως ένα κατάλληλο μέσο για την ανάδειξη των αντιλήψεων και των στάσεων (Denscombe, 2010),ενώ επιτρέπουν την άντληση δεδομένων απ' όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα

αυξάνοντας την αντιπροσωπευτικότητα, και επιτρέποντας σε κάποιο βαθμό τη διενέργεια γενικεύσεων και συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Cohen et al., 2011).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας σχεδιάστηκε από τον ερευνητή, χωρίστηκε σε τρία μέρη και οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας. Αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και αποτελείται από 6 ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη υπηρεσίας, φύλο Διευθυντή, χρόνια υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις από το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας M.L.Q.-Form5x (Multifactor Leadership Questionnaire) των Avolio και Bass (2004), μετρώντας τα στυλ ηγεσίας (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό/Αποφευκτικό).

Μετράει τα στυλ ηγεσίας που απαρτίζουν τη θεωρία της ηγεσίας-Πλήρης Έκταση της Ηγεσίας-FRTL(Full Range Leadership Theory) και αντιπροσωπεύει την προσπάθεια για τη συλλογή σε μέγιστο επίπεδο στοιχείων για τις συμπεριφορές του ηγέτη από την εξιδανικευμένη έως και την προς αποφυγή ηγεσία, διαφοροποιεί τους αποτελεσματικούς από τους αναποτελεσματικούς ηγέτες και υπολογίζει τις συμπεριφορές του ηγέτη οι οποίες παρακινούν τους συνεργάτες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι συνεργάτες αξιολογούν τις ατομικές συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Το M.L.Q. περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις και η αξιολόγηση περιλαμβάνει μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-Ποτέ έως 5-Πάντα) και **επιτρέπει τη δημιουργία παραγόντων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Transformational Leadership) :**

α) Εξιδανικευμένη Επιρροή –συμπεριφορά ,χαρακτηριστικά ηγέτη

(ερωτήσεις 2,8).

β) Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (ερωτήσεις 3,4,6).

γ) Εμπνευσμένη Παρακίνηση (ερώτηση 1).

Επιτρέπει τη δημιουργία παραγόντων της Συναλλακτικής/Διεκπεραιωτικής

Ηγεσίας (Transactional Leadership) : Έκτακτη Ανταμοιβή (ερώτηση 5,7).

Επίσης συμπεριφορές Παθητικής (Laissez-Faire Leadership) - Ηγεσίας προς αποφυγή (ερωτήσεις 9,10,11).

Στην τρίτη ενότητα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory-ESI) (Koustelios, 1991·Koustelios & Bagiatis, 1997), καθώς και από το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών (Teachers' satisfaction Inventory - (TSI) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Αποτελείται από 11 ερωτήσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-Καθόλου έως 5-Πάρα πολύ), και μετρούν παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα αυτοί είναι:

α) Φύση της εργασίας (ερωτήσεις 1,2,3).

β) Η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου (ερωτήσεις 4,5).

γ) Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους (ερώτηση 6,7).

δ) Επαγγελματική ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές (ερώτηση 8).

ε) Επαγγελματική ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας (ερωτήσεις 9,10).

Στ) Ικανοποίηση από το μισθό (ερώτηση 11).

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου υπήρξε προσωπική ενημέρωση και η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του προϊσταμένου του τμήματος Προσωπικού της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποστολή του στις σχολικές μονάδες. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η *«δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων»* (Robson,2010,σ.314). Η αδυναμία του ερευνητή λόγω φόρτου εργασίας να παραβρεθεί σε σχολικές μονάδες τις πρωινές ώρες και να διανεμίει ερωτηματολόγια, προώθησε την αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από την Διεύθυνση Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες της πόλης Λάρισας, Αγιάς, Τυρνάβου , Ελασσόνας και Φαρσάλων με την παράκληση να προωθηθεί από τους διευθυντές με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στο σύλλογο διδασκόντων. Επίσης, προσωπικές γνωριμίες του ερευνητή με εκπαιδευτικούς βοήθησαν στην ολοκλήρωση της έρευνας. Αν και η παραπάνω μέθοδος δειγματοληψίας είναι πολύ διαδεδομένη δεν ενδείκνυται για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος. Στο πλαίσιο, όμως, των χρονικών περιορισμών δεν στάθηκε εφικτή η χρήση άλλων μεθόδων δειγματοληψίας (Cresswell,2011; Robson,2010).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από 20/10/2019 έως 26/11/2019. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της εφαρμογής Google forms συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο όντας ενήμεροι ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

4.5 Δεοντολογικά ζητήματα

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της μελέτης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα εθελοντικά, ενημερώθηκαν για το σκοπό της μελέτης και τη διαδικασία στην οποία θα λάμβαναν μέρος, καθώς και για το χρόνο που θα έπρεπε να αφιερώσουν. Επιπλέον, ενημερώθηκαν

για τη διατήρηση του προσωπικού απορρήτου, που είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, ώστε να εξασφαλιστεί ένα επίπεδο άνεσης για περισσότερο ακριβείς απαντήσεις. Σε όλα τα στάδια της μελέτης διαφυλάχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ενώ επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση και ανάλυση συσχετίσεων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics 19.00, με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν.

4.7 Έλεγχος αξιοπιστίας

Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας αφορά ένα πλήθος μεταβλητών, εκτιμώντας τη συνέπειά τους στην αποτύπωση ενός κοινού χαρακτηριστικού. Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υπάρχουν διακριτές ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν την ίδια κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στην καταγραφή ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις αυτές απαρτίζουν τις υποκλίμακες κάθε κλίμακας, οι οποίες δημιουργούν, συμπεριλαμβανομένων της αυτεπάρκειας και του άγχους ως γενικών μέτρων, τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία για κάθε ομάδα δηλώσεων – υποκλίμακα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας υποκλιμάκων

	<i>Αριθμός ερωτημάτων (κλίμακα μέτρησης)</i>	<i>Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)</i>
Μετασχηματιστική Ηγεσία	6 (5-βάθμια)	0,79
Συναλλακτική Ηγεσία	2 (5-βάθμια)	0,74
Παθητική Ηγεσία	3 (5-βάθμια)	0,87
Επαγγελματική Ικανοποίηση	11 (5-βάθμια)	0,84

Από την εξέταση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι ο συνθετικός μέσος όρος για κάθε ομάδα δηλώσεων (κλίμακας/υποκλίμακας) έχει πολύ μεγάλο δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας ($\alpha > 0,7$). Συνεπώς, οι ομάδες ερωτήσεων απαντήθηκαν αξιόπιστα και αποτελούν ενότητες που μελετούν όμοια τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν. Επομένως, είναι δυνατή η δημιουργία των εξαρτημένων μεταβλητών που αντιστοιχούν σε κάθε ομάδα δηλώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου ξεκινά με την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 137 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι μισοί ήταν άνδρες και οι άλλοι μισοί γυναίκες.

Πίνακας 2: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	68	49,6	50,0	50,0
	Γυναίκα	68	49,6	50,0	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 50,33 έτη ($\pm 6,91$ έτη) με ελάχιστη ηλικία συμμετοχής τα 29 έτη και μέγιστη τα 62 έτη.

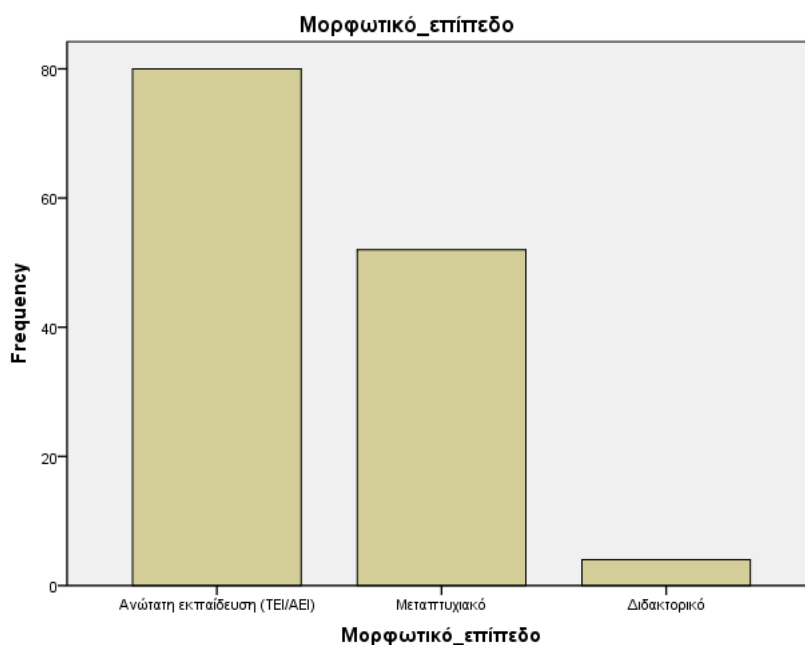
Πίνακας 3: Ηλικία

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη	Μέγιστη
Ηλικία	50,33	6,91	52	29	62

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης (ΤΕΙ/ΑΕΙ) με ποσοστό 58,4% και ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών με ποσοστό 38%.

Πίνακας 4: Μορφωτικό επίπεδο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτατη εκπαίδευση (ΤΕΙ/ΑΕΙ)	80	58,4	58,8	58,8
	Μεταπτυχιακό	52	38,0	38,2	97,1
	Διδακτορικό	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		



Σχεδιάγραμμα 1: Μορφωτικό επίπεδο

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 20,05 έτη (\pm 8,023 έτη) με ελάχιστη προϋπηρεσία τα 2 έτη και μέγιστη τα 35 έτη.

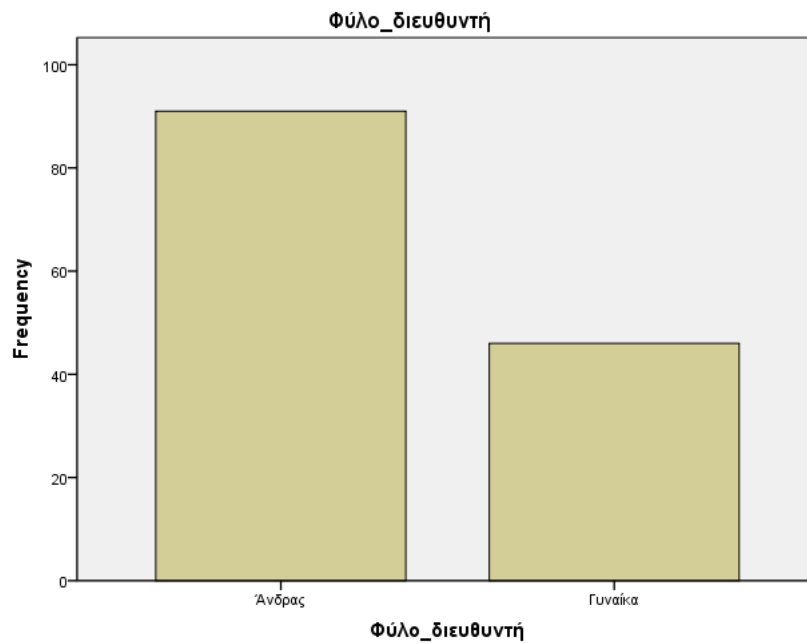
Πίνακας 5: Προϋπηρεσία

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη	Μέγιστη
Προϋπηρεσία	20,05	8,023	29	2	35

Όσον αφορά το φύλο του διευθυντή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι άνδρας με ποσοστό 66,4% και ακολουθούν οι γυναίκες διευθυντές με 33,6%.

Πίνακας 6: Φύλο διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	91	66,4	66,4	66,4
	Γυναίκα	46	33,6	33,6	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Σχεδιάγραμμα 2: Φύλο διευθυντή

Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 3,9 έτη ($\pm 3,12$ έτη) με ελάχιστη προϋπηρεσία κάποιους μόλις μήνες και μέγιστη τα 15 έτη.

Πίνακας 7: Προϋπηρεσία με τον ίδιο διευθυντή

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη	Μέγιστη
Προϋπηρεσία με τον ίδιο διευθυντή	3,9	3,12	3	0	15

5.2 Ηγεσία

Το δεύτερο μέρος της έρευνας σχετιζόταν με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια τους, εκδηλώνει κάποιες συμπεριφορές και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τη συχνότητα. Ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 8) περιλαμβάνει τις μέσες τιμές των απαντήσεων για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου της ηγεσίας:

Πίνακας 8. Μέσες τιμές δηλώσεων ηγεσίας

Δήλωση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
1. Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	3,84	0,93	<0,001
2. Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	3,79	0,93	<0,001
3. Αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό	3,41	1,12	<0,001
4. Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας	3,48	1,07	<0,001
5. Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του	3,56	1,14	<0,001
6. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους	3,68	1,11	<0,001

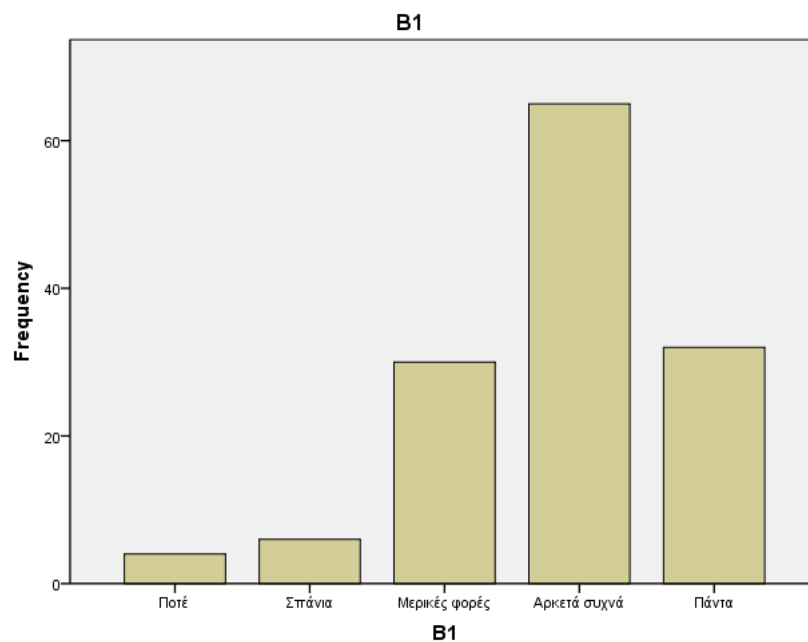
7. Εκφράζει την ικανοποίηση του όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες	4,12	0,92	<0,001
8. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης	3,04	1,13	0,705
9. Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα	2,24	1,15	<0,001
10. Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις	1,99	1,04	<0,001
11. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ερωτήματα	2,07	1,10	<0,001

Από τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι ο παράγοντας της συναλλακτικής ηγεσίας, «έκτακτη ανταμοιβή» που εμφανίζεται στην συμπεριφορά: «Εκφράζει την ικανοποίησή του, όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες», εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Τ.=4,12). Επίσης, ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας, «εμπνευσμένη παρακίνηση», που εμφανίζεται στην ερώτηση: «Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν», εμφανίζει μεγάλη μέση τιμή (Μ.Τ.=3,84). Ακολουθούν οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, «εξιδανικευμένη επιρροή», που εμφανίζεται στην ερώτηση :«Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού» με μεγάλη μέση τιμή (Μ.Τ.=3,79) Επίσης ο παράγοντας «εξατομικευμένο ενδιαφέρον», που απαρτίζεται από τις συμπεριφορές: «βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους», «αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό», «αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας» με μέση τιμή 3,52. Τις μικρότερες μέσες τιμές εμφανίζουν οι ερωτήσεις που αφορούν την παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Μ.Τ.=2,09).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 47,4%.

Πίνακας 9: Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	2,9	2,9	2,9
	Σπάνια	6	4,4	4,4	7,3
	Μερικές φορές	30	21,9	21,9	29,2
	Αρκετά συχνά	65	47,4	47,4	76,6
	Πάντα	32	23,4	23,4	100,0
	Total	137	100,0	100,0	

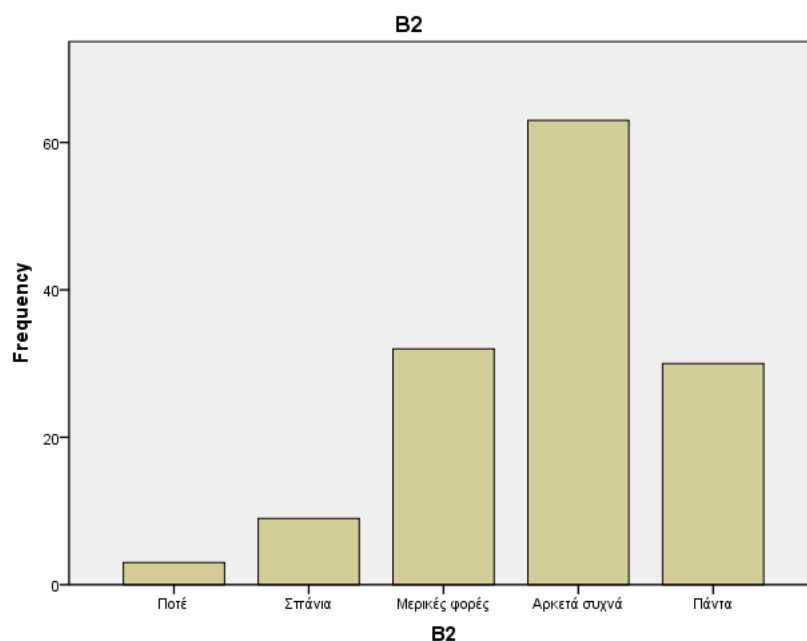


Σχεδιάγραμμα 3: Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 46%.

Πίνακας 10: Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	3	2,2	2,2	2,2
Σπάνια	9	6,6	6,6	8,8
Μερικές φορές	32	23,4	23,4	32,1
Αρκετά συχνά	63	46,0	46,0	78,1
Πάντα	30	21,9	21,9	100,0
Total	137	100,0	100,0	

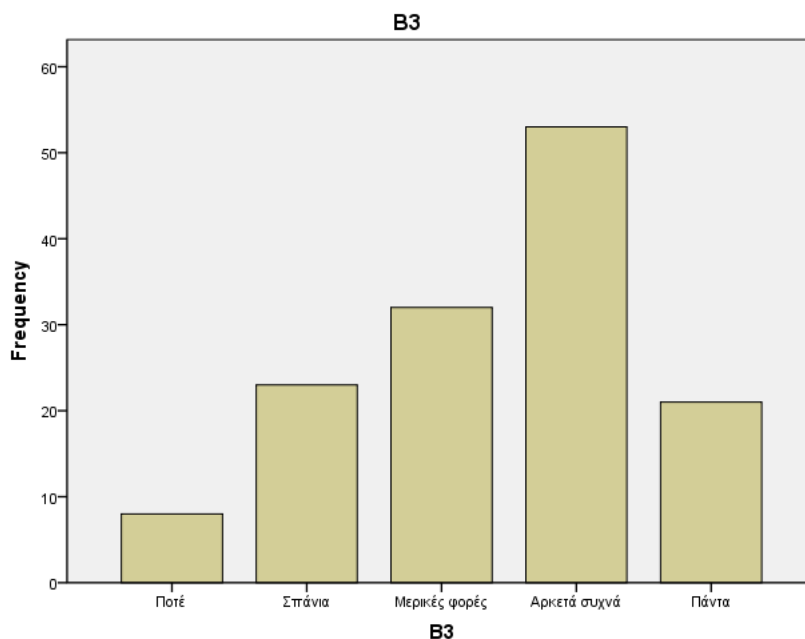


Σχεδιάγραμμα 4: Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 11: Αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	8	5,8	5,8	5,8
Σπάνια	23	16,8	16,8	22,6
Μερικές φορές	32	23,4	23,4	46,0
Αρκετά συχνά	53	38,7	38,7	84,7
Πάντα	21	15,3	15,3	100,0
Total	137	100,0	100,0	



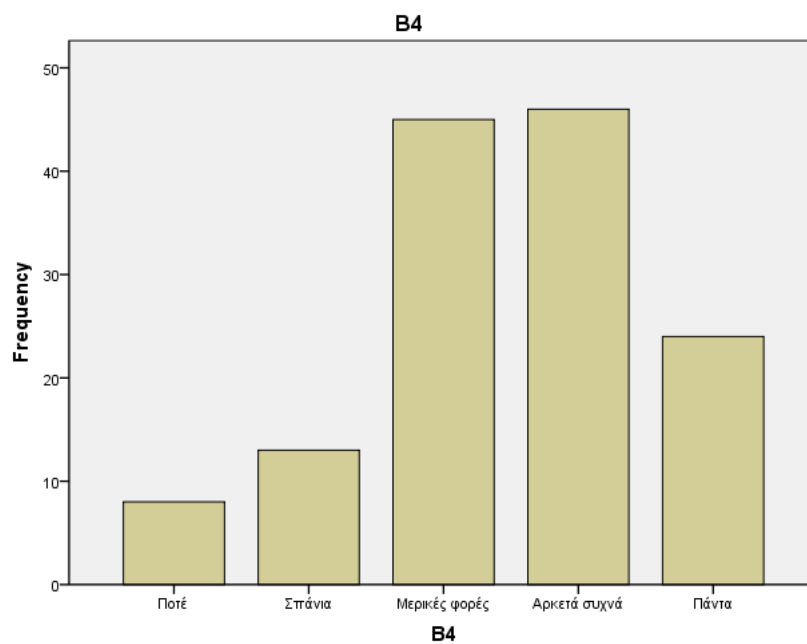
Σχεδιάγραμμα 5: Αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 33,6%.

Πίνακας 12: Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	8	5,8	5,9	5,9
	Σπάνια	13	9,5	9,6	15,4
	Μερικές φορές	45	32,8	33,1	48,5

	Αρκετά συχνά	46	33,6	33,8	82,4
	Πάντα	24	17,5	17,6	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

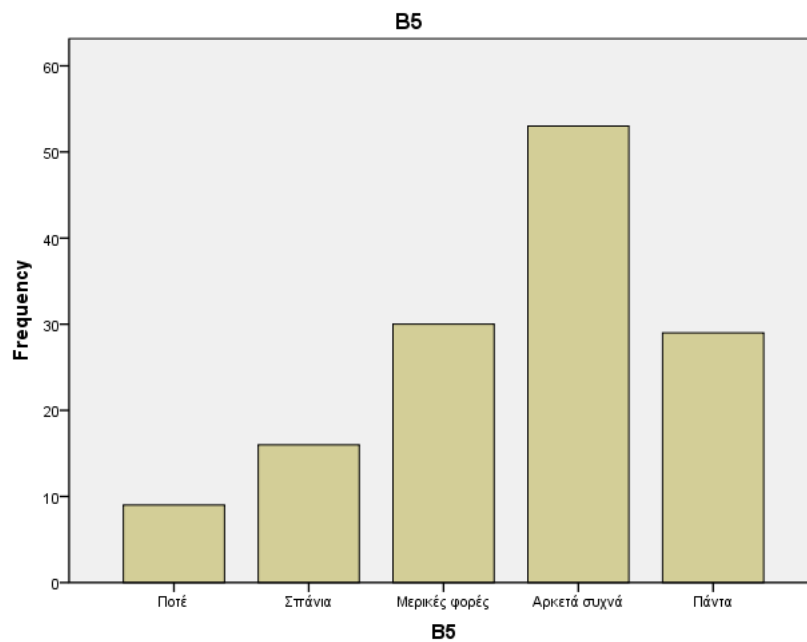


Σχεδιάγραμμα 6: Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 13: Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	9	6,6	6,6	6,6
Σπάνια	16	11,7	11,7	18,2
Μερικές φορές	30	21,9	21,9	40,1
Αρκετά συχνά	53	38,7	38,7	78,8
Πάντα	29	21,2	21,2	100,0
Total	137	100,0	100,0	

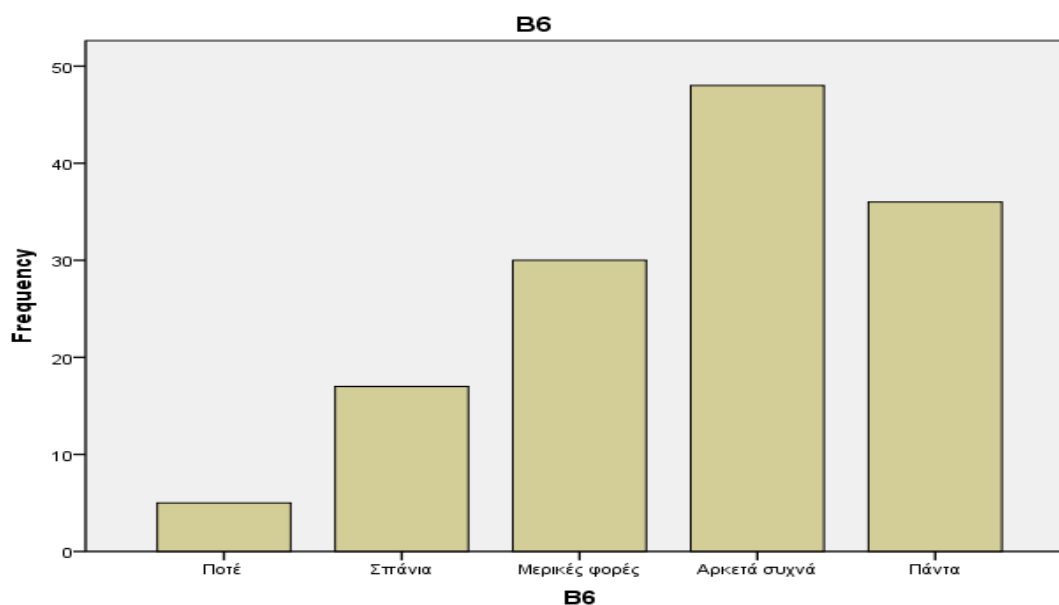


Σχεδιάγραμμα 7: Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά με ποσοστό 35%.

Πίνακας 14: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	5	3,6	3,7	3,7
	Σπάνια	17	12,4	12,5	16,2
	Μερικές φορές	30	21,9	22,1	38,2
	Αρκετά συχνά	48	35,0	35,3	73,5
	Πάντα	36	26,3	26,5	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

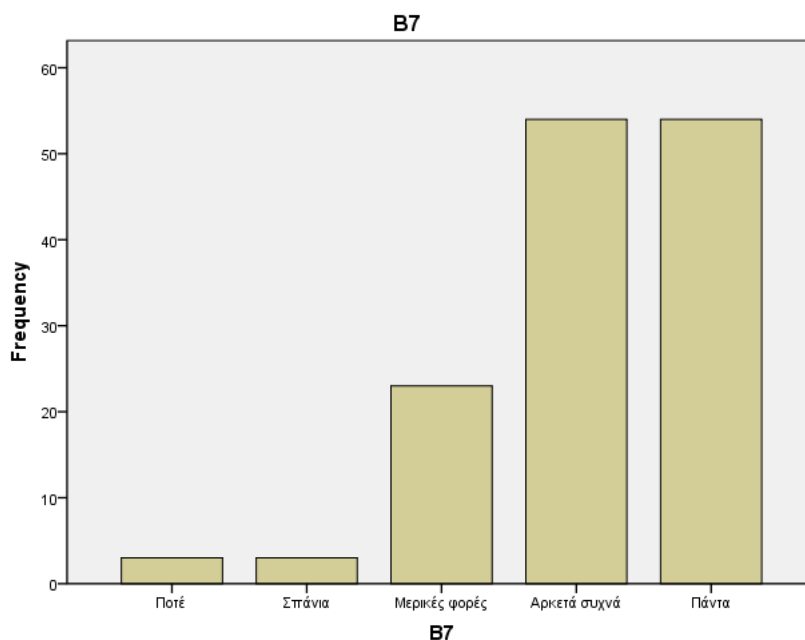


Σχεδιάγραμμα 8: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Εκφράζει την ικανοποίηση του όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετά συχνά ή πάντα με ποσοστό 39,4%.

Πίνακας 15: Εκφράζει την ικανοποίηση του όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	3	2,2	2,2	2,2
Σπάνια	3	2,2	2,2	4,4
Μερικές φορές	23	16,8	16,8	21,2
Αρκετά συχνά	54	39,4	39,4	60,6
Πάντα	54	39,4	39,4	100,0
Total	137	100,0	100,0	

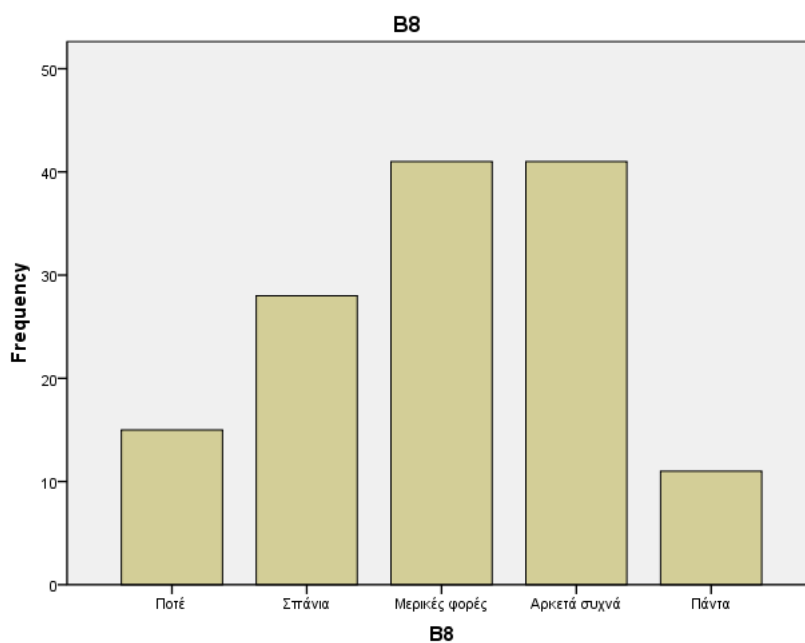


Σχεδιάγραμμα 9 : Εκφράζει την ικανοποίηση του όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν είτε ότι συμβαίνει αρκετά συχνά είτε μερικές φορές (ισόβαθμο ποσοστό 29,9%).

Πίνακας 16: Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	15	10,9	11,0	11,0
	Σπάνια	28	20,4	20,6	31,6
	Μερικές φορές	41	29,9	30,1	61,8
	Αρκετά συχνά	41	29,9	30,1	91,9
	Πάντα	11	8,0	8,1	100,0
Total		136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

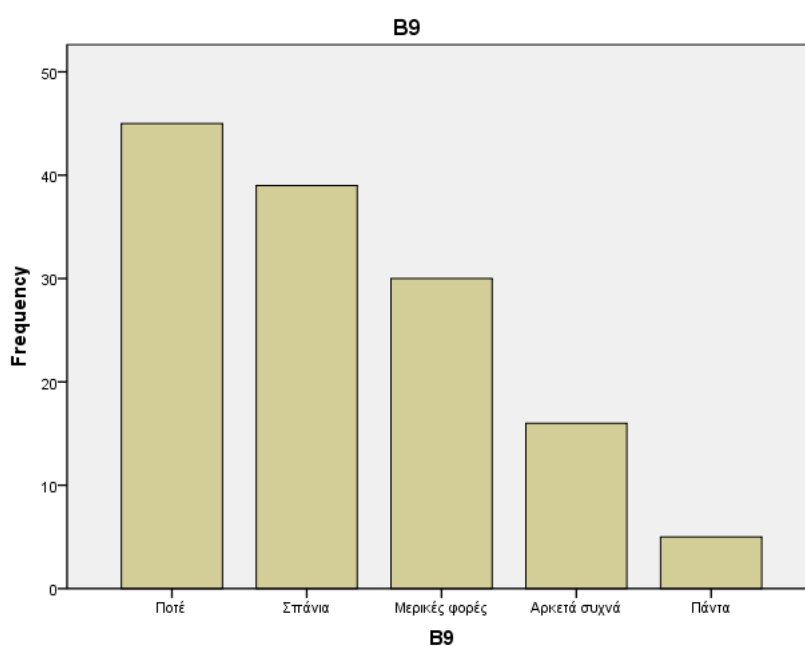


Σχεδιάγραμμα 10: Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ με ποσοστό 32,8%.

Πίνακας 17: Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	45	32,8	33,3	33,3
	Σπάνια	39	28,5	28,9	62,2
	Μερικές φορές	30	21,9	22,2	84,4
	Αρκετά συχνά	16	11,7	11,9	96,3
	Πάντα	5	3,6	3,7	100,0
	Total	135	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		137	100,0		

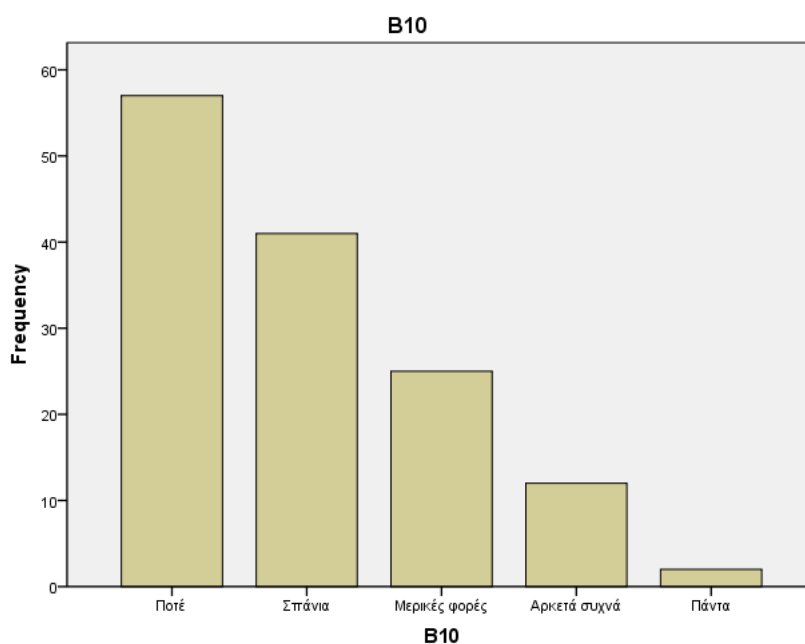


Σχεδιάγραμμα 11: Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα

Όσον αφορά τη συμπεριφορά «Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ με ποσοστό 41,6%.

Πίνακας 18: Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	57	41,6	41,6	41,6
Σπάνια	41	29,9	29,9	71,5
Μερικές φορές	25	18,2	18,2	89,8
Αρκετά συχνά	12	8,8	8,8	98,5
Πάντα	2	1,5	1,5	100,0
Total	137	100,0	100,0	

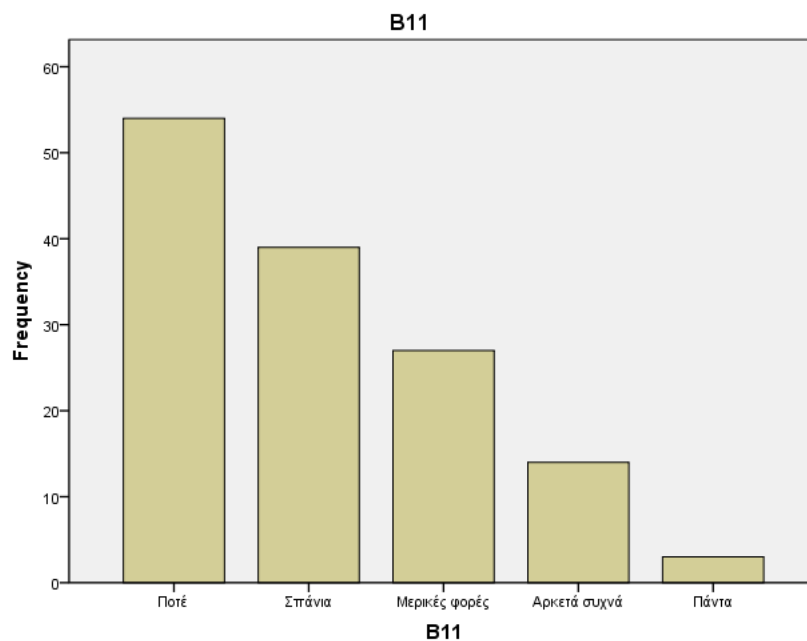


Σχεδιάγραμμα 12: Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις

Τέλος, όσον αφορά τη συμπεριφορά «Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ερωτήματα», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ με ποσοστό 39,4%.

Πίνακας 19: Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ερωτήματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	54	39,4	39,4	39,4
Σπάνια	39	28,5	28,5	67,9
Μερικές φορές	27	19,7	19,7	87,6
Αρκετά συχνά	14	10,2	10,2	97,8
Πάντα	3	2,2	2,2	100,0
Total	137	100,0	100,0	



Σχεδιάγραμμα 13: Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ερωτήματα

5.3 Επαγγελματική ικανοποίηση

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ασχολήθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το χρονικό διάστημα που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες δηλώσεις που τους ρωτήθηκαν. Ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 20) περιλαμβάνει τις μέσες τιμές των απαντήσεων για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου της επαγγελματική ικανοποίησης:

Πίνακας 20. Μέσες τιμές επαγγελματικής ικανοποίησης

Δήλωση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
1. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	4,31	0,78	<0,001
2. Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά	4,44	0,80	<0,001
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	3,98	0,96	<0,001
4. Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο	3,92	1,11	<0,001
5. Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι	3,93	1,10	<0,001
6. Οι συνάδελφοι με βοηθούν όταν χρειάζεται	3,88	0,91	<0,001
7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	4,22	0,78	<0,001

8. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	4,30	0,58	<0,001
9. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	3,69	0,90	<0,001
10. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	3,73	0,95	<0,001
11. Πληρώνομαι ακριβώς όσο αξίζω	2,55	0,99	<0,001

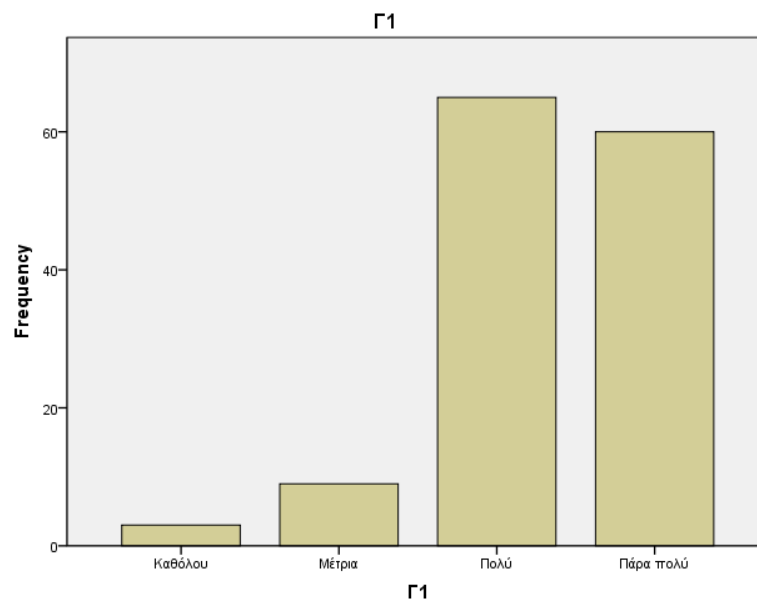
Από τις μέσες τιμές των απαντήσεων παρατηρούνται υψηλές τιμές ικανοποίησης από τη συνεργασία με τους μαθητές (Μ.Τ. 4,3), από τη σχέση με τους συναδέλφους (Μ.Τ.=4,05), καθώς επίσης και από τη φύση της εργασίας (Μ.Τ.=4,24). Επίσης, είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούν (Μ.Τ.= 3,93). Ο βαθμός, όμως, της επαγγελματικής ικανοποίησης καταγράφεται μικρότερος στις συνθήκες εργασίας (Μ.Τ.=3,71) με το μικρότερο ποσοστό ευχαρίστησης στον μισθό που λαμβάνουν (Μ.Τ.= 2,55).

Όσον αφορά την άποψη «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 47,4%.

Πίνακας 21: Η δουλειά μου είναι αξιόλογη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,2	2,2	2,2

Μέτρια	9	6,6	6,6	8,8
Πολύ	65	47,4	47,4	56,2
Πάρα πολύ	60	43,8	43,8	100,0
Total	137	100,0	100,0	



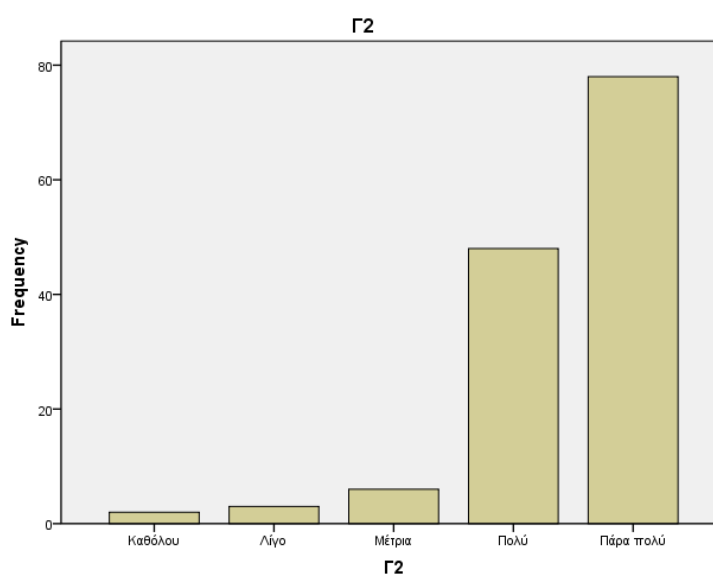
Σχεδιάγραμμα 14: Η δουλειά μου είναι αξιόλογη

Όσον αφορά την άποψη «Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πάρα πολύ με ποσοστό 56,9%.

Πίνακας 22: Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,5	1,5	1,5
Λίγο	3	2,2	2,2	3,6

Μέτρια	6	4,4	4,4	8,0
Πολύ	48	35,0	35,0	43,1
Πάρα πολύ	78	56,9	56,9	100,0
Total	137	100,0	100,0	



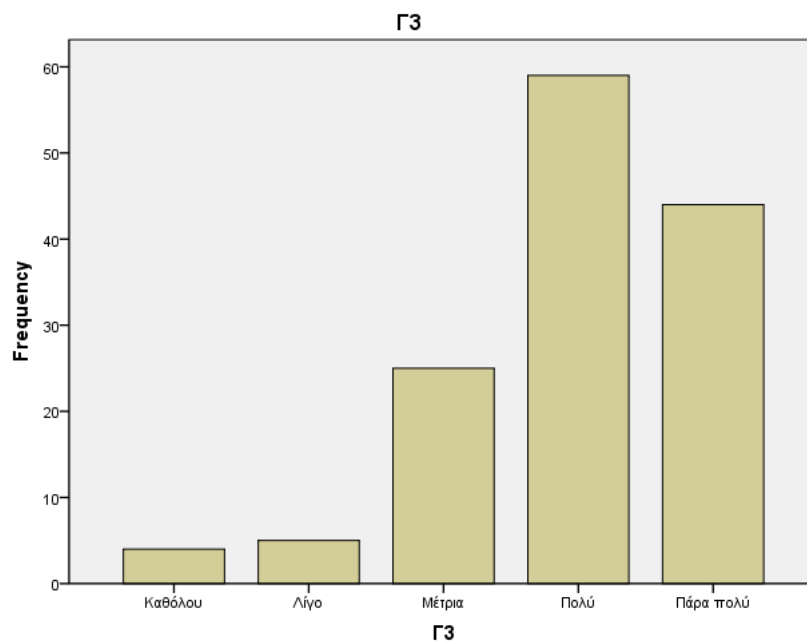
Σχεδιάγραμμα 15: Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά

Όσον αφορά την άποψη «Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 43,1%.

Πίνακας 23: Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Καθόλου	4	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	5	3,6	3,6	6,6
	Μέτρια	25	18,2	18,2	24,8
	Πολύ	59	43,1	43,1	67,9
	Πάρα πολύ	44	32,1	32,1	100,0
	Total	137	100,0	100,0	

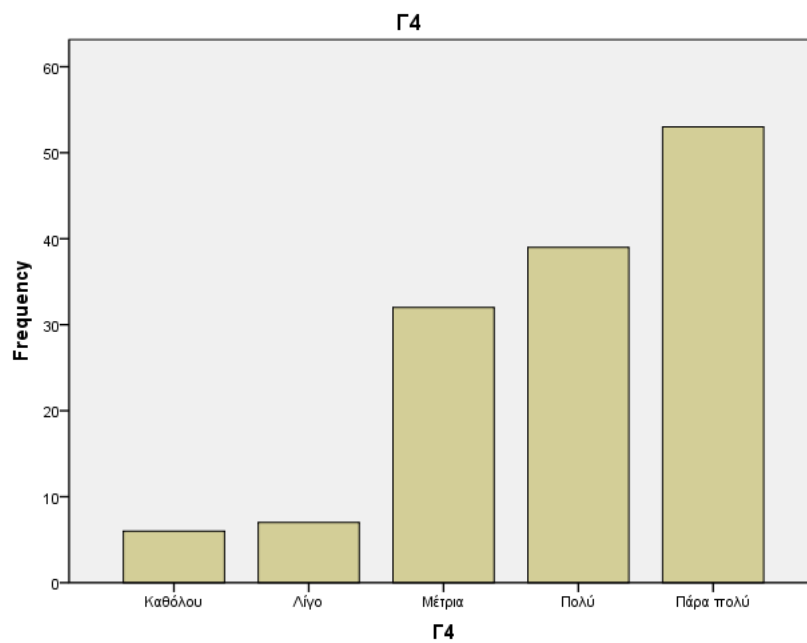


Σχεδιάγραμμα 16: Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου

Όσον αφορά την άποψη «Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πάρα πολύ με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 24: Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	4,4	4,4	4,4
Λίγο	7	5,1	5,1	9,5
Μέτρια	32	23,4	23,4	32,8
Πολύ	39	28,5	28,5	61,3
Πάρα πολύ	53	38,7	38,7	100,0
Total	137	100,0	100,0	

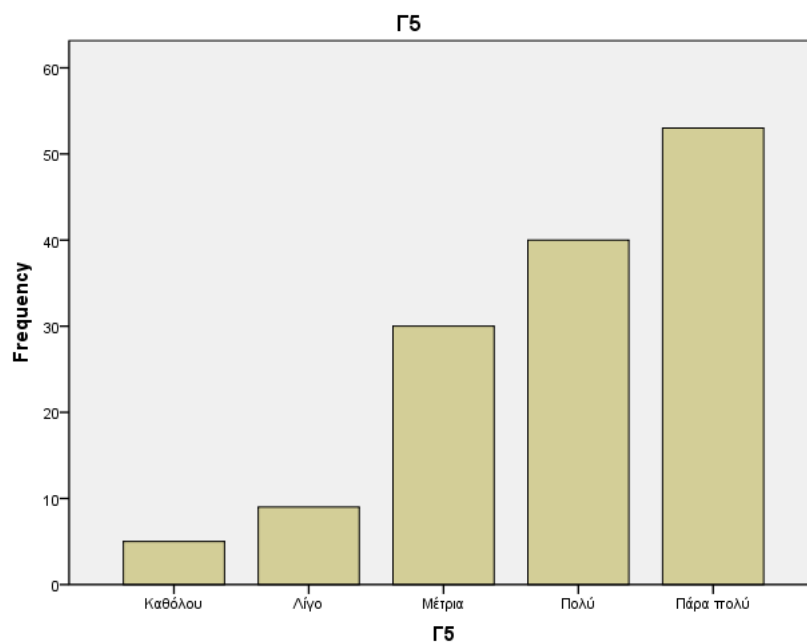


Σχεδιάγραμμα 17: Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο

Όσον αφορά την άποψη «Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πάρα πολύ με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 25: Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	3,6	3,6	3,6
Λίγο	9	6,6	6,6	10,2
Μέτρια	30	21,9	21,9	32,1
Πολύ	40	29,2	29,2	61,3
Πάρα πολύ	53	38,7	38,7	100,0
Total	137	100,0	100,0	

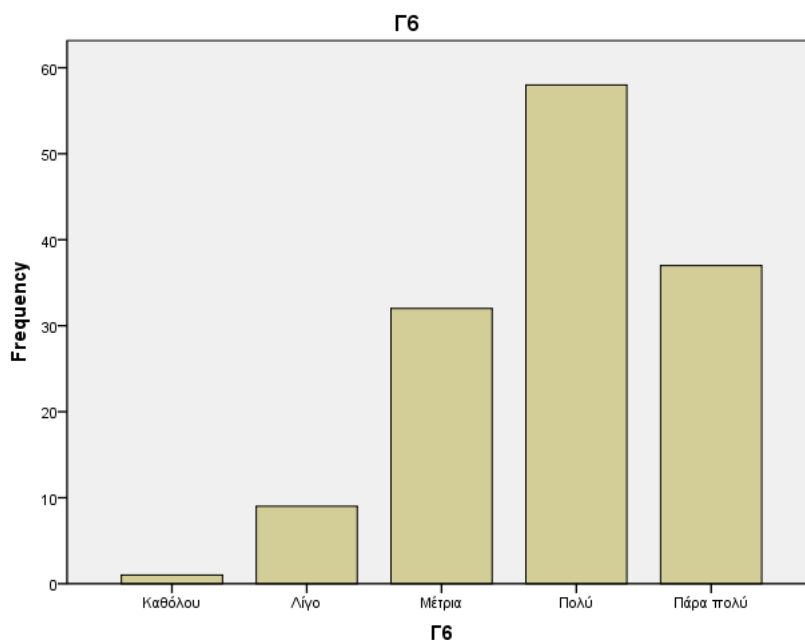


Σχεδιάγραμμα 18: Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι

Όσον αφορά την άποψη «Οι συνάδελφοι με βοηθούν όταν χρειάζεται», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 42,3%.

Πίνακας 26: Οι συνάδελφοι με βοηθούν όταν χρειάζεται

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,7	,7	,7
Λίγο	9	6,6	6,6	7,3
Μέτρια	32	23,4	23,4	30,7
Πολύ	58	42,3	42,3	73,0
Πάρα πολύ	37	27,0	27,0	100,0
Total	137	100,0	100,0	

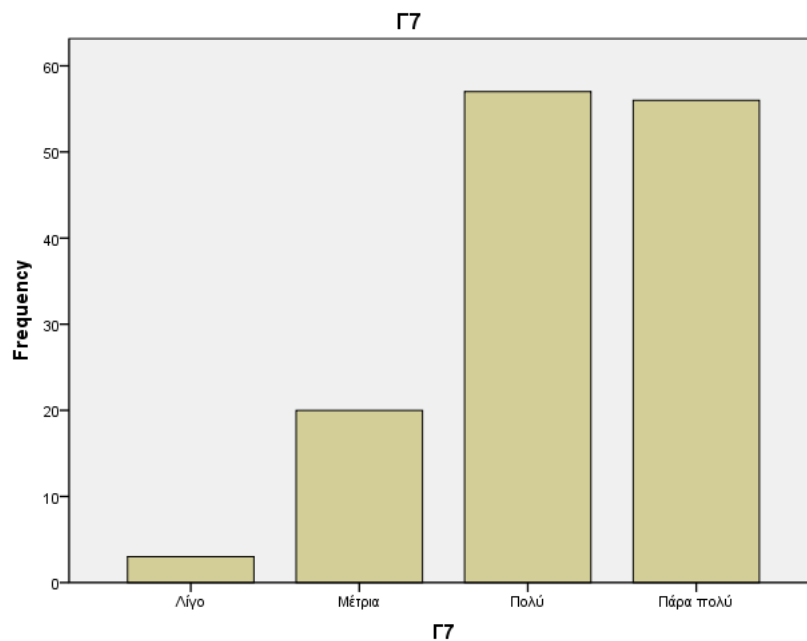


Σχεδιάγραμμα 19: Οι συνάδελφοι με βοηθούν όταν χρειάζεται

Όσον αφορά την άποψη «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 41,6%.

Πίνακας 27: Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	2,2	2,2	2,2
	Μέτρια	20	14,6	14,7	16,9
	Πολύ	57	41,6	41,9	58,8
	Πάρα πολύ	56	40,9	41,2	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

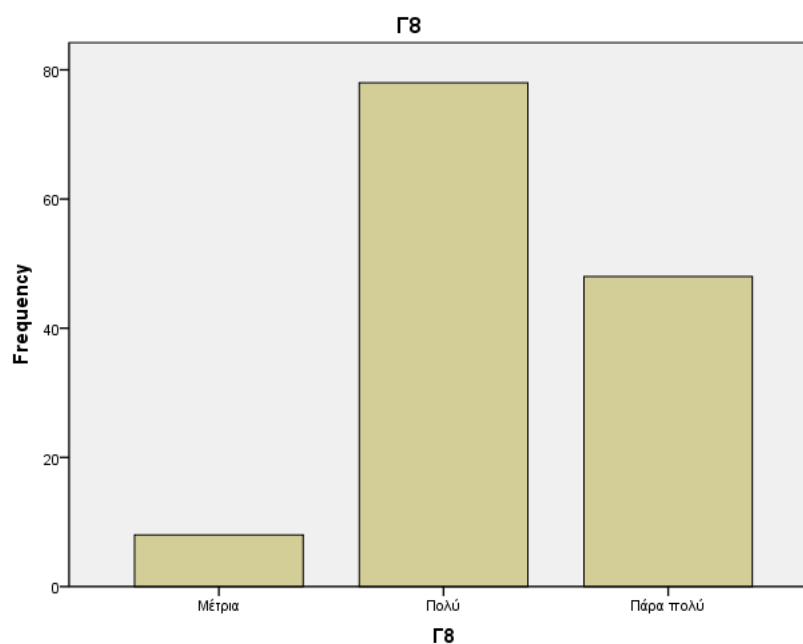


Σχεδιάγραμμα 20: Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου

Όσον αφορά την άποψη «Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 56,9%.

Πίνακας 28: Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	5,8	6,0	6,0
	Πολύ	78	56,9	58,2	64,2
	Πάρα πολύ	48	35,0	35,8	100,0
	Total	134	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		137	100,0		

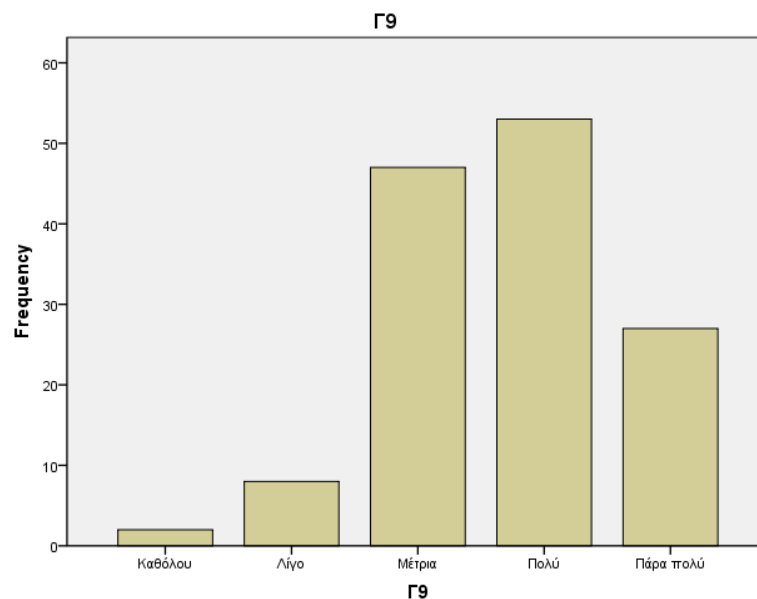


Σχεδιάγραμμα 21: Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου

Όσον αφορά την άποψη «Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 29: Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,5	1,5	1,5
	Λίγο	8	5,8	5,8	7,3
	Μέτρια	47	34,3	34,3	41,6
	Πολύ	53	38,7	38,7	80,3
	Πάρα πολύ	27	19,7	19,7	100,0
	Total	137	100,0	100,0	

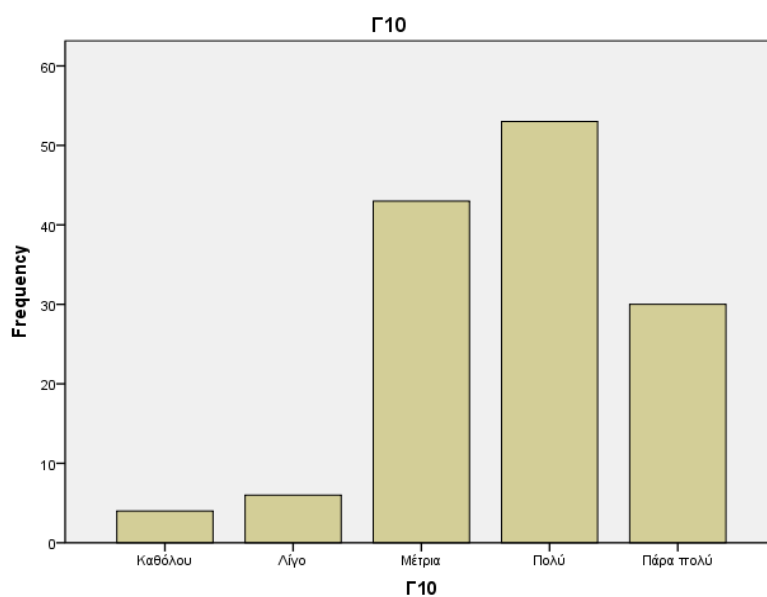


Σχεδιάγραμμα 22: Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ

Όσον αφορά την άποψη «Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ με ποσοστό 38,7%.

Πίνακας 30: Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	6	4,4	4,4	7,4
	Μέτρια	43	31,4	31,6	39,0
	Πολύ	53	38,7	39,0	77,9
	Πάρα πολύ	30	21,9	22,1	100,0
	Total	136	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		137	100,0		

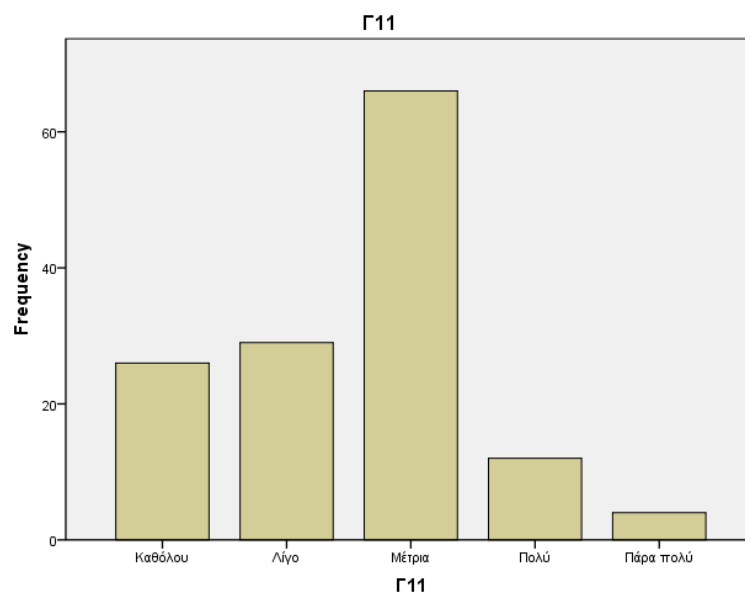


Σχεδιάγραμμα 23: Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος

Όσον αφορά την άποψη «Πληρώνομαι ακριβώς όσο αξίζω», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτό ισχύει μέτρια με ποσοστό 48,2%.

Πίνακας 31: Πληρώνομαι ακριβώς όσο αξίζω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	19,0	19,0	19,0
	Λίγο	29	21,2	21,2	40,1
	Μέτρια	66	48,2	48,2	88,3
	Πολύ	12	8,8	8,8	97,1
	Πάρα πολύ	4	2,9	2,9	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Σχεδιάγραμμα 24 Πληρώνομαι ακριβώς όσο αξίζω

5.4 Συσχετίσεις

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στυλ Ηγεσίας και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης;

Τα στυλ ηγεσίας που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν τρία (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη συσχέτιση των τριών στυλ Ηγεσίας και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Πίνακας 32. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση

	1	2	3	4
1. Μετασχηματιστικό	-			
2. Συναλλακτικό	,732**	-		
3. Παθητικό	-,534**	-,586**	-	
4. Επαγγελματική Ικανοποίηση	,454**	,459**	-,496**	-

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Όπως προκύπτει η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τα τρία στυλ ηγεσίας, σε μέτριο μάλιστα βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και αρνητικά με το παθητικό στυλ.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό/Αποφεικτικό) όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;

Τα στυλ ηγεσίας που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν τρία (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό). στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των τριών στυλ.

Πίνακας 33. Μέσοι όροι στυλ ηγεσίας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστικό	3,54	0,732
Συναλλακτικό	3,84	0,923
Παθητικό	2,09	0,978

Όπως προκύπτει, **μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούμενο από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.**

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή και τα έτη υπηρεσίας;

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφοροποίηση των στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του διευθυντή εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως προκύπτει από την ανάλυση **δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του διευθυντή και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται.**

Πίνακας 34. Έλεγχος διαφοράς μέσω τιμών των στυλ ηγεσίας με βάση το φύλο του διευθυντή

	Άνδρες		Γυναίκες		T-test	
	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	t	p-value
Μετασχηματιστικό	3,49	0,72	3,63	0,76	-1,013	0,313
Συναλλακτικό	3,83	0,95	3,86	0,87	-0,173	0,863
Παθητικό	2,07	0,92	2,15	1,09	-0,465	0,642

*p-value< 0,1 ** p-value< 0,05 ***p-value<0,01

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη συσχέτιση των τριών στυλ Ηγεσίας και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 35. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την προϋπηρεσία

	1	2	3	4
1. Προϋπηρεσία	-			
2. Μετασχηματιστικό	-,070	-		
3. Συναλλακτικό	,000	,732**	-	
4. Παθητικό	,111	-,534**	-,586**	-

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Όπως προκύπτει από την ανάλυση δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση Λάρισας;

Όπως δείχνει ο επόμενος πίνακας η μέση τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι **3.90**, σχεδόν πολύ καλά.

Πίνακας 36. Μέση τιμή επαγγελματικής ικανοποίησης

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,90	0,57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Γενικά συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Λάρισας. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται περαιτέρω ερευνητικά υπο-ερωτήματα. Διερευνήθηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού και η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 137 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι μισοί ήταν άνδρες και οι άλλοι μισοί γυναίκες. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 50,3 έτη. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης (ΤΕΙ/ΑΕΙ). Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 20,05 έτη. Όσον αφορά το φύλο του διευθυντή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι άνδρας. Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 3,9 έτη.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας σχετιζόταν με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια τους, εκδηλώνει κάποιες συμπεριφορές και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τη συχνότητα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναλλακτικής ηγεσίας ήταν θετικές, πλην των ερωτήσεων της παθητικής ηγεσίας.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ασχολήθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το χρονικό διάστημα που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες δηλώσεις που τους ρωτήθηκαν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις περισσότερες ερωτήσεις ήταν σύμφωνη.

Παρατηρούμε ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλά συνολικά, **πολύ πάνω από το μέσο όρο σε όλους τους παράγοντες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού** με τη χαμηλότερη τιμή στις «αμοιβές που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί». Έτσι, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν από πολύ ως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αποτέλεσμα το οποίο είναι σύμφωνο και με αντίστοιχες προγενέστερες έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χρησιμοποίησαν το ίδιο ερωτηματολόγιο (Teachers' satisfaction Inventory - (TSI) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014), το οποίο ασχολείται ιδιαίτερα με συγκεκριμένους παράγοντες (διευθυντής, συνεργάτες, μαθητές ,συνθήκες εργασίας) και απουσιάζουν παράγοντες που αφορούν το μισθό, τα επιδόματα, την επιμόρφωση, τις αξιοκρατικές κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης που συνήθως έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση (Τριανταφυλλίδου, 2018).

Επίσης, η Γκόλια (2014) σε αντίστοιχη έρευνα σε δείγμα 644 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Καρδίτσας, εντόπισε υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσε, επίσης, ότι η άμεση σχέση με τον μετασχηματιστικό ηγέτη επηρεάζει θετικά στην αίσθηση της ικανοποίησης που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τη εργασία του και οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις με τους μαθητές και στην καλύτερευση των εργασιακών συνθηκών στο χώρο του σχολείου (Gkolia, Belias and Koustelios, 2014a). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και αντίστοιχη έρευνα σε 314 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας από

τον Κουτσοδόνη (2019), που διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποίησε για την επαγγελματική ικανοποίηση το ίδιο ερωτηματολόγιο(TSI) διαπιστώνοντας ότι και το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν πολύ υψηλό συνολικά((M.T.=3,85) εκτός από τον παράγοντα συνθήκες εργασίας που είχε την χαμηλότερη βαθμολογία.

Τέλος, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προκύπτει ότι:

- **Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τα τρία στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και αρνητικά με το παθητικό στυλ. Επομένως, όσο περισσότερο μετασχηματιστικός ή συναλλακτικός είναι ο διευθυντής τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και, αντίθετα, αν είναι παθητικός ο διευθυντής τόσο πιο μικρό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.**
- **Μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και με μικρή διαφορά ακολουθεί το μετασχηματιστικό.**
- **Δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του διευθυντή και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται.**
- **Δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και των στυλ ηγεσίας που ασκούνται. Επομένως, όσο και να αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής.**
- **Η μέση τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι 3,90, σχεδόν πολύ καλά.**

Συνολικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση Λάρισας. **Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και ακολουθεί με μικρή διαφορά το μετασχηματιστικό.** Επίσης, **οι εκπαιδευτικοί στο νομό της Λάρισας σε γενικές γραμμές δείχνουν πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους.**

6.2 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος μέσω της ευκαιριακής δειγματοληψίας, ενέχει τον κίνδυνο το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετήσαμε και να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις(Creswell,2011).Η έρευνα υπόκειται στους μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι επισημαίνονται για τις έρευνες που βασίζονται σε ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με ζητήματα όπως η πλήρης κατανόηση από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Η απουσία του ερευνητή δεν εξασφαλίζει πλήρως την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι απόλυτα αμερόληπτες, καθώς επηρεάζονται και από τις προσωπικές σχέσεις που ενδεχόμενα έχουν αναπτύξει με τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούν. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορούσε το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που προσεγγίστηκαν σε μια μόνο περιοχή. Κάτι τέτοιο περιορίζει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αντιπροσωπεύουν όλον τον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Τέλος, υπήρχε περιορισμός χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού πρόκειται για μια εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης περιοχής και συγκεκριμένα του Νομού Λάρισας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας. Ως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα προτείνεται, η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμα και σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Abodunde, S. M., Ayo-Oyebiyi, G. T. and Unachukwu, J. C. (2017), “Leadership style of managers in insurance firms and its impact of employee's job satisfaction”, *World Journal of Entrepreneurial Development Studies*, 1 (1), pp. 13-22.

Ali Y., Abdulkadir M. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia, *Research on Humanities and Social Sciences*, Vol.5, No.8.

Amarantidou, S. (2010). Job burnout and job satisfaction among teachers: A longitudinal study [*Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*] (in Greek). Trikala: University of Thessaly. PhD Thesis.

Amin, M., Shah, S. and Tatlah, I. A. (2013), “Impact of Principals/Directors' Leadership Styles on Job Satisfaction of the Faculty Members: Perceptions of the Faculty Members in a Public University of Punjab, Pakistan”, *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 7 (2).

Alqatawenah A. (2018). Transformational leadership style and its relationship with change management, *Business: Theory and Practice*, 19: 17–24.

Arzi, S. and Farahbod, L. (2014), “Relationship of Transformational and Transactional Leadership Style with Job Satisfaction”, *Institute of Interdisciplinary Business Research*, 6 (3), pp. 187-204.

Asghar, S. and Oino, I. (2018), “Leadership Styles and Job Satisfaction”, *Market Forces*, 13 (1), pp. 1-13.

Aspridis, G., (2013). Introduction to the political and administrative organization of the Greek state, *Athens : Propobos* (in Greek).

Asrar-ul-Haq, M & Kuchinke, KP (2016), ‘Impact of leadership styles on employees’ attitude towards their leader and performance: *Empirical evidence from Pakistani banks*’, *Future Business Journal*, Vol. 2, No. 1, pp. 54-64.

Avolio, B. J., and Bass, B. M. (2004), *Multifactor leadership questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden Inc.

Avolio, BJ, Walumbwa, FO, & Weber, T J (2009), ‘Leadership: Current theories, research, and future directions’, *Annual review of psychology*, Vol. 60, pp. 421-449.

Aydin, B., & Ceylan, A. (2009). A Research Analysis on Employee Satisfaction in terms of Organizational Culture and Spiritual Leadership. *International Journal of Business and Management*, 4(3), 159-168.

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals’ Leadership Styles on Teachers’ Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Consultancy and Research Center*, 13(2), 806-811.

Aziri, B. (2011), “Job satisfaction. A literature review.”, *Journal of management research and practice*, 3 (4), pp. 77-86.

Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools—panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.

Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5)
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). “Leadership and Job Satisfaction – A review”, *European Scientific Journal*, 10(8), 24-46.
- Berkovich, I. (2018), “Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals’ transformational leadership to the test”, *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (6), pp. 888-907.
- Bhatti, N, Maitlo, GM, Shaikh, N, Hashmi, MA, & Shaikh, FM (2012), ‘The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction’, *International Business Research*, Vol. 5, No. 2, pp. 192.
- Biswas, S., (2012), “Impact of Psychological Climate & Transformational Leadership on Employee Performance”, *The Indian Journal of Industrial Relations*, 48 (1), pp.105–119.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Brinia, V. and Papantoniou, E.,(2016),“High school principals as leaders: styles and sources of power”, *International Journal of Educational Management*, 30(4), pp.520- 535.
- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., and Slegers, P. (2012), “Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference?”, *Educational Administration Quarterly*, 48, pp. 699-732.

Bush, T., Bell, L., Middlewood D. (eds), (2010) *The Principles of Educational Leadership & Management*, Sage, London.

Bush, T., (1995), *Theories of Educational Management*, Paul Chapman, London

Caldwell J. and Spinks, J.M., (1992) *Leading the self-managing school*, Falmer Press, London

Castanheira, P. and Costa, J. A. (2011), “In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 2012-2015.

Chamberlain, S.A., Hoben, M., Squires, J.E. and Estabrooks, C.A. (2016), “Individual and organizational predictors of health care aide job satisfaction in long term care”, *BM C Health Services Research*, **16** (1), pp. 1-9.

Chaudhry, AQ, & Javed, H (2012), ‘Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation’, *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 3, No. 7.

Chemers, M (2014), *An integrative theory of leadership*, Psychology Press.

Clarke, S. (2013), “Safety leadership: A meta-analytic review of transformational and transactional leadership styles as antecedents of safety behaviors”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86 (1), pp. 22–49.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011), *Research methods in education*, 7th ed., London, UK: Routledge-Falmer.

Conger, J.A.(1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K., & Coleman, L. M. (1989). Job Characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223-235.
- Currivan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.
- Day, D. V. and Antonakis, J. (2012), *The nature of leadership*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage
- Day, C., & Sammons, P., (2014). *Successful, School Leadership*, Education Development Trust, Reading.
- Day, C., and Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for Small Scale Research Projects* (4th ed.). Buckingham Open University Press.
- Dinham, S. S. (1997). Modelling teacher satisfaction: *findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Chicago, IL.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379 - 396.

- Doyle, D., and Locke, G. (2014), *Lacking Leaders: The Challenges of Principal Recruitment, Selection, and Placement*, Thomas B. Fordham Institute.
- Edmonson, S. (2006). Role ambiguity. In F. W. English, *Encyclopedia of educational leadership and administration* (Vols. 1-2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: SAGE.
- Faith C, O., & Kenneth A, O. (2012). The Influence of Principals' Leadership Styles on Secondary School Teachers Job Satisfaction. *Journal of Educational and Social Research*, 2(9),45-52.
- Faniran, V.L., and Fejoh, J. (2016). Impact of In-Service Training and Staff Development on Workers' Job Performance and Optimal Productivity in Public Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7 (33), 183 – 189.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. 3rd Edition. Teachers College*, Columbia University, New York, NY.
- Gabbar H. A., Honarmand N. & Abdelsalam A.A. (2014). Transformational leadership and its impact on governance and development in African nations: An analytical approach. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- George, J. M. and Jones, G. R. (2012), *Understanding and managing organizational behavior*, 6th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Germano, M. (2010). Leadership Style and Organizational Impact. [Web log]. Retrieved from <http://ala-apa.org/newsletter/2010/06/08/spotlight/> [προσπελάστηκε στις 10 Νοεμβρίου 2019].
- Gkolia, A., Belias, D. and Koustelios, A. (2014a), “The Impact of Principals’ Transformational Leadership on Teachers’ Satisfaction: Evidence from Greece”, *European Journal of Business and Social Sciences*, 3, pp. 69-80.
- Goertzen, B. J. (2013), “Contemporary theories of leadership”, In D. T. Foster III, B. J. Goertzen, C. Nollette and F. P. Nollette (Eds), *Emergency service leadership. A contemporary approach*, Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning, pp. 83–100.
- Grantmakers for Education (2011). *Implementing Education Policy: Getting from What Now? to What Works*. Harvard Graduate School of Education Cambridge, Massachusetts.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (A Division of Simon & Schuster, Inc.).
- Gu, Q. and Johansson, O. (2013), “Sustaining school performance: School contexts matter”, *International Journal of Leadership in Education*, 16, pp. 301-326.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. and Gumus, E. (2018), “A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014”, *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (1), pp. 25-48.
- Halverson, R., Kelley, C., and Shaw, J. (2014), “A CALL for improved school leadership”, *Phi Delta Kappan*, 95 (6), pp. 57-60.
- Hansson, P. H., & Andersen, J. A. (2007). The Swedish Principal: Leadership Style, Decision-Making Style, and Motivation Profile. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(8).

- Hassan,S and Hatmaker,D (2014), Leadership and Performance of Public Employees: Effects of the Quality and Characteristics of Manager-Employee Relationships ,*Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 25, Issue 4,Pages 1127–1155.
- House, R.J.(1977).A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larsen (Eds.), *Leadership: The cutting edge (pp.189-207)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Henke, R. R., Choy, S. P., Geis, S., & Broughman, S. (1996). Schools and staffing in the United States: *A statistical profile, 1993-94*. Washington, DC: U.S.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). *The relationship between teacher job*, 3(1), 74-86.
- Hope, W.C. (2002). Implementing educational policy: Some considerations for principals. *The Clearing House*, 76 (1), 40 – 44.
- Hopkins D., Pont, B., and Nusche, D., (eds.) (2008). Improving School Leadership, Volume 2: *Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hui, H., Jenatabadi, H. S., Ismail, N. A., & Mohamed Radzi, C. W. (2013). Principal's Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: A Case Study in China. *interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 5(4).
- Ingram ,D.(2018),“Transformational leadership vs transactional leadership definition” Retrieved from <https://smallbusiness.chron.com/transformational-leadership-vs-transactional-leadership-definition-13834.html> [προσπελάστηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2019].
- Iszatt- White, M., & Saunders C. (2014). *Leadership*. Oxford, Oxford University Press.

- Jones, SS, Jones, OS, Winchester, N, & Grint, K (2016), 'Putting the discourse to work: On outlining a praxis of democratic leadership development', *Management Learning*, 1350507616631926.
- Josanov, I. V., & Pavlovic, N. (2014). Relationship between the School principle Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of economics*, 10(1), 43-57.
- Jung, Y, Jeong, MG, & Mills, T (2014), 'Identifying the Preferred Leadership Style for Managerial Position of Construction Management', *International Journal of Construction Engineering and Management*, Vol. 3, No. 2, pp. 47-56.
- Kabeyi M. (2018). Transformational Vs Transactional Leadership with Examples, *The International Journal Of Business & Management*, Vol 6 Issue 5.
- Kantas, A. (1998). *Organizational Industrial Psychology [Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία]* (in Greek). Athens: Ellinika Grammata [Ελληνικά γράμματα].
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karanja, G. W., Mugwe, J. N., & wanderi, P. G. (2013). effects of leadership style on job satisfaction of teachers: a survey of secondary schools in DundoriZone, in Nakuru District, Kenya. *International Journal of Current Research*, 5(8), 2101-2104.
- 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*, 14, pp. 59–78.
- Kahn, RL, & Katz, D, (1952), Leadership practices in relation to productivity and morale. *Institute for Social Research*, University of Michigan.

- Karsenti, T. and Collin, S. (2013), “Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey”, *Education*, 3 (3), pp. 141-149.
- Kesting, P, Ulhøi, JP, Song, LJ, & Niu, H (2016), ‘The impact of leadership styles on innovation-a review’, *Journal of Innovation Management*, Vol. 3, No. 4, pp. 22-41.
- Khan, M. Q. (2018), “Relationship between Principal Leadership style, School Climate and Teacher Stress”, *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Kim, S. and Yoon, G. (2015), “An innovation-driven culture in local government: Do senior manager’s transformational leadership and the climate for creativity matter?”, *Public Personnel Management*, 44 (2).
- Koustelios, A. (2001), “Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers”, *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), pp. 354-358.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfactory Inventory (ESI):development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 469-476.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 18, 87-92.
- Koutouzis M., Malliara K. (2017). Teachers’ Job Satisfaction: The Effect of Principal’S Leadership and Decision- Making Style, *International Journal of Education*, Vol. 9, No. 4
- Koutsodontis, G., Varsanis, K., Belias, D., Rossidis, I., Koffas, S. and Sdrolias, L. (2019),“Transformational leadership and Job Satisfaction on Teachers”, *Proceedings of 4th International Conference for the Promotion of Innovation in Education*, 12-14 October 2018, University of Thessaly, Larissa.

Kreitner, R. and Kinicki, A. (2013), *Organizational Behavior*, 7th ed., Boston, MA:

McGraw-Hill Irwin.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Irwin.

Locke, E.(1976).The nature and causes of job satisfaction. In M.Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology*(1297-1343).Chicago: Rand McNally.

Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Leithwood, K., Janzi, D. (2006) Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2),201-22.

Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.

Levi, D. (2015), *Group dynamics for teams*, Sage Publications.

Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.

Lewin, K, Lippitt, R, & White, RK (1939), ‘Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”’, *The Journal of social psychology*, Vol. 10, No. 2, pp. 269-299.

Li, M. (1993). Job satisfaction and performance of coaches of the spare time sports schools in China. *Journal of Sport Management*, 7, 132-140.

Likert, R (1961), *New patterns of management*. Honewood, 111: Dorsey Press.

Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. Mc-Graw-Hill, Inc.

Lyonga, N. A. N. (2019), “Principals’ transformational leadership skills and teachers’ job satisfaction in secondary schools in Meme Division of Cameroon”, *European Journal of Education Studies*, 6 (1).

Ma, X., and Jiang, W. (2018), “Transformational leadership, transactional leadership, and employee creativity in entrepreneurial firms”, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54 (3), pp. 302-324.

Marshall, E.S. and Broome, M.E. (2016), *Transformational Leadership in Nursing*, Second Edition: From Expert Clinician to Influential Leader, Springer Publishing Company.

McGregor, D & Cutcher-Gershenfeld, J (2006), *The human side of enterprise*. McGraw Hill Professional.

McShane, S. L. and Von Glinow, M. A., (2018), *Organizational behavior*, 8th ed
New York McGraw-Hill Education.

Mette, I. M. and Scribner, J. P. (2014), “Turnaround, Transformational, or Transactional Leadership: An Ethical Dilemma in School Reform”, *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17 (4), pp. 3-18.

Mohammed, S. (2016). The principals’ supervisory roles for quality education and effective school administration of basic education schools in Nigeria. *Proceedings of ISER 18th International Conference, Dubai, UAE, ISBN: 978-93-82702-45-0*.

Moorman, H., Nusche, D., and Pont, B. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Vol. 1. France: OECD Publishing.

- Mpaata, K.A., Lubogoyi, B., and Okiria, J.C. (2017). The Supervisory Role of Head teachers and the Delivery of Primary Education in the Rural Districts of Uganda. *International Journal of Science and Research*, 6 (4), 458 – 462.
- Muhammad A. and Puah C.-H. (2017), “Transformational leadership, organizational commitment and innovative success”, *MPRA (Munich Personal RePEc Archive)*, XIII(1), pp. 42-55.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher’ Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: *The Tanzanian case. School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., and Wright P., (2009). *Human Resources Management : Gaining a competitive advantage*, St. Patsikas and G. Aspridis (editing), Athens : Papazisis (in Greek).
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Odumeru, J.A. & Ifeanyi, G.O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*. 2(2). 355-361.
- OECD (1995), *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας*. Έκθεση εμπειρογνομών Ministry of Education, Athens.
- OECD, (2001), *What Works in Innovation in Education- New School Management Approaches*. OECD, Paris.

- OECD (2011). *Improving School Leadership Policy and Practice: Pointers for Policy Development*.
- Okoye, A. (2011). Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. *A journal that cuts across all behavioural issues*, 3(2).
- Oliva, P.F., and Pawlas, G.E (2001). *Supervision for Today's Schools*. 6th Edition. Hoboken, NY: Wiley.
- Puni A., Agyemang C., Asamoah E. (2016). Leadership Styles, Employee Turnover Intentions and Counterproductive Work Behaviours, *International Journal of Innovative Research and Development*, Vol 5 Issue 1.
- Puni, A, Ofei, SB & Okoe, A (2014), 'The effect of leadership styles on firm performance in Ghana', *International Journal of Marketing Studies*, Vol. 6, No. 1, pp. 177.
- Quin, J., Deris, A., Bischoff, G. and Johnson, J. T. (2015), "Comparison of Transformational Leadership Practices: Implications for School Districts and Principal Preparation Programs", *Journal of Leadership Education*, 14 (3).
- Raelin, JA (2012), 'Dialogue and deliberation as expressions of democratic leadership in participatory organizational change', *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 25, No. 1, pp. 7-23.
- Raihani. (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 481-496.
- Robbins, S. P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Robbins, P. S. and Judge A., T., (2013), *Organizational behavior*, 15th ed., New Jersey, Pearson education Inc.

- Robson C.(2010).*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Schein, EH (2015), Dialogic organization development: *The theory and practice of transformational change*. G. R. Bushe, & R. J. Marshak (Eds.). BerrettKoehler Publishers.
- Schneider, B., & Snyder, R. A. (1975). Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, 60, 318-328.
- Schuh, SC, Zhang, XA & Tian, P (2013), ‘For the good or the bad? Interactive effects of transformational leadership with moral and authoritarian leadership behaviors’, *Journal of Business Ethics*, Vol. 116, No. 3, pp. 629-640.
- Sergiovanni, T.J., and Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. 7th Edition. Boston, MA: McGraw-Hill. The Reform Support Network (2015). *Principals: The Centerpiece of State Policy Implementation*. U.S. Department of Education.
- Shabani, D. B. and Lam, W. Y. (2013), “A review of comparison studies in applied behavior analysis”, *Behavioral Interventions*, 28 (2), pp. 158-183.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Sohail, T. M. and Delin, H. (2013), “Job satisfaction surrounded by academic staff: a case study of job satisfaction of academic staff of the GCUL, Pakistan”, *Journal of Contemporary Research in Business*, 4 (11), pp. 126-137.

- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE Publications, Inc.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23, 457–477.
- Svolik, MW (2013), ‘Contracting on violence the moral hazard in authoritarian repression and military intervention in politics’, *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 57, No. 5, pp. 765-794.
- Su Q., Ikram A., Saqib A.(2017).Leadership styles and employees’ motivation: Perspective from an emerging economy, *The Journal of Developing Areas*, Volume 51 No. 4.
- Trice, H.M. & Beyer, J.M.(1986).Charisma and its routinization in two social movement groups. *Research in Organizational Behavior*, 8, 113-164.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tucker, B. A. and Russell, R. F. (2004), “The influence of the transformational leader”, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10 (4), pp. 103-111.
- UNESCO (2009). Secondary Education in the 21st Century: *The new roles of secondary school head teachers*. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP.
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Valentine, J., and Prater, M. (2011), “Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference”, *NASSP Bulletin*, 95 (1), pp. 5–30.

- Van Scooter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Van Vugt, M, Jepson, SF, Hart, CM & De Cremer, D (2004), ‘Autocratic leadership in social dilemmas: A threat to group stability’, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 40, No. 1, pp. 1-13.
- Varma, C. (2017), “Importance of Employee Motivation & Job Satisfaction for Organizational Performance”, *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 6 (2).
- Veisheh, S., Mohammadi, E., Pirzadian, M., and Sharafi, V. (2014), “The relationship between transformational leadership and organizational culture (Case study: Medical school of Ilam)”, *Journal of Business Studies Quarterly*, 5 (3), pp. 113-124.
- Veldman, I., Tartwijk, J. v., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teachers student relationships across the teaching career: *Four case studies. Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Wei, R. C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N. and Orphanos S. (2009),“Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the Unites States and Abroad”, *Dallas: National Staff Development Council*.
- Whiteford, P. (1990). Differences between teachers who have and have not taught continuously during the first five years after graduation. *Chicago, IL.: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*,.

Wong, SI, & Giessner, SR (2015), 'The Thin Line between Empowering and Laissez-Faire Leadership an Expectancy-Match Perspective', *Journal of Management*, 0149206315574597.

Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.

Wright, B. E., Moynihan, D. P. and Pandey, S. K. (2012), "Pulling the levers: Transformational leadership, public service motivation, and mission valence", *Public Administration Review*, 72, pp. 206-215.

Yukl, G. (2010), *Leadership in organizations*, 7th ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yukl, G. (2013), *Leadership in organizations*, 8th ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Zigarrelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Andreou A and Papakonstantinou, G, (1994), *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Nea Synora, Athens.

Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. και Βρυωνίδης, Μ. (2017), “Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο”, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σελ. 21 – 38.

Γκόλια, Α. και Κουστέλιος, Α. (2014), “Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory -TSI)”, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2 (3), σελ.195-214.

Διερωνίτου Ε. και Βασιλειάδου Δ. (2014), “Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση”, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, σελ. 92-108.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012), *Σχολική Ηγεσία. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Iordanidis, G., (2002), *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Kyriakidis Bros, Thessaloniki.

Kazamias, A and Kassotakis, M., (eds). (1995), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Sirios, Athens.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Koutouzis M., (1999) Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός in Athanasoula – Reppa, A., Koutouzis E, Mavrogiorgos G., Nitsopoulos B. and Halkiotis D. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Hellenic Open University, Patras.

Koutouzis M., (2001) «Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». *Conference proceedings: Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων*, Athens 11-13 May, 2001.

Κουτσοδόνης Γ. (2019), *Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση Μελέτη Περίπτωσης οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Markou, G., (1991), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων*, Logos kai Praxi, p.45.

Mavrogiorgos, G., (1999) *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής* in Athanasoula – Reppa, A., Koutouzis E, Mavrogiorgos G., Nitsopoulos B. and Halkiotis D. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Hellenic Open University, Patras.

Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην 6^ο Ελλάδα της κρίσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 2016(2), 1020 – 1056.

Ταλιαδώρου, Ν. (2013), “Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών/τριων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης” <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/1368> [προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019].

Τριανταφυλλίδου, Γ. (2018), *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τα κίνητρα του επαγγέλματός τους*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.

Τσουνή, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ. και Τσουνής, Γ. (2016), “*Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*”, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016 (B), σελ. 1351-1364.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



«Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας»

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό τμήμα της Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο: "Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας" του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: "Δημόσια Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του στυλ Ηγεσίας στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και ο χρόνος που θα χρειαστείτε είναι περίπου 5 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Ράμμος

Τμήμα Προσωπικού ΔΔΕ Λάρισας

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (σε έτη):.....

3. Είστε απόφοιτος:

Ανώτατης εκπαίδευσης (ΤΕΙ/ΑΕΙ)

Μεταπτυχιακών σπουδών

Διδακτορικού

4. Έτη υπηρεσίας :.....

5. Φύλο Διευθυντή:

Άνδρας

Γυναίκα

6. Χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση με τον ίδιο Διευθυντή/Διευθύντρια (σε έτη) :.....

B. Ηγεσία

Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια σας, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Πάντα
1.Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν					
2.Ορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού					
3.Αφιερώνει χρόνο διδάσκοντας και καθοδηγώντας το προσωπικό					
4.Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας					
5.Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του					
6.Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους					
7.Εκφράζει την ικανοποίηση του όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες					
8.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης					

9.Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα					
10.Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις					
11.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ερωτήματα					

Γ. Επαγγελματική ικανοποίηση

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

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Η δουλειά μου είναι αξιόλογη					
2.Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά					
3.Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου					
4.Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο					

5.Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι					
6.Οι συνάδελφοι με βοηθούν όταν χρειάζεται					
7.Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου					
8.Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου					
9.Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ					
10.Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος					
11.Πληρώνομαι ακριβώς όσο αξίζω					