



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησης και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής για το Στυλ της Ηγεσίας και την επίδρασή του στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ευαγγελία Παπακωνσταντίνου (Α.Μ.: 215862)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Κωνσταντίνα Τσώλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη: Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής

Κωνσταντίνος Φασούλης, Ομότιμος Καθηγητής

Αθήνα, 2020

«Η αειφόρος ηγεσία δεν αμφιταλαντεύεται. Βάζει τη μάθηση στο κέντρο όλων των δράσεων της ηγεσίας. Η μάθηση των παιδιών έρχεται πρώτα και μετά οτιδήποτε άλλο την υποστηρίζει.»

(Stoll, Fink & Earl, 2003)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο έρευνας και μελέτης τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών για το Στυλ Ηγεσίας (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό/Αποφευκτικό), που υιοθετείται από τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και πώς αυτό επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 Διευθυντές/ντριες και 150 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την αποτύπωση των απόψεων των Διευθυντών/ντριών και ένα δεύτερο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, το στυλ ηγεσίας και την εργασιακή ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες OCDQ-RS, Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) των Avolio & Bass και το Ερωτηματολόγιο TSI των Γκόλια & Κουστέλιος, αντίστοιχα. Ενώ, αντίστοιχα στο ερωτηματολόγιο των Διευθυντών/ντριών οι κλίμακες OCDQ-RS, MLQ Form 6S των Avolio & Bass και το Ερωτηματολόγιο MSQ.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τις απόψεις – απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι υπερισχύει η Μετασχηματιστική Ηγεσία αλλά με μικρή διαφορά σε σχέση με τη Συναλλακτική Ηγεσία. Η υιοθέτηση των πρακτικών της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας από τους Διευθυντές διαμορφώνει στο σχολείο ένα περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά του «ανοικτού» σχολικού κλίματος, το οποίο συντελεί στην επαγγελματική ικανοποίησή τους, αφού επηρεάζει θετικά τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, όσον αφορά στη Διεύθυνση του σχολείου, τη σχολική μονάδα και τις σχέσεις τους τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές τους.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών. Οι Διευθυντές/ντριες υποστήριξαν ότι ακολουθούν αρκετά συχνά τις πρακτικές της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Είναι υποστηρικτικοί προς το έργο των εκπαιδευτικών και καλλιεργούν ένα ευνοϊκό κλίμα στη σχολική μονάδα που επιδρά θετικά στα συναισθήματα, το ηθικό των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, ο τρόπος αυτός άσκησης των διοικητικών καθηκόντων τους συντελεί στη συνολική ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους.

Λέξεις – Κλειδιά: Στυλ Ηγεσίας, Σχολικό Κλίμα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Διευθυντής/ντρια, Εκπαιδευτικοί.

Abstract

The object of study and research of the present thesis is the views of the school principals and teachers on the style of leadership (Transformational, Transactional, Laisses-faire) that is being adopted by the school principals of the Secondary Education Prefecture of West Attica while performing relevant managerial duties. It also seeks to explore and reflect on how the style of leadership, as it is perceived by the teachers and the principals, influences the school climate and job satisfaction of the principals and the teachers who work in the specific schools.

Forty (40) principals and one hundred and fifty (150) teachers of the schools belonging to the Secondary Education Directorate of West Attica participated in the research that was conducted. Two kinds of questionnaires were used during the conduct of the research. One reflecting the views of the principals and another one reflecting the views of the teachers.

To assess the school climate, the style of leadership and job satisfaction, the scales OCDQ-RS, Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) by Avolio & Bass and the questionnaire TSI by Golia and Koustelios were used respectively. For the questionnaire addressing the principals the scales OCDQ-RS, MLQ Form 6S by Avolio & Bass and the questionnaire MSQ were used.

The results of the research, which were based on the views- answers of the teachers, showed that the Transformational leadership model prevails over the Transactional Leadership by a narrow margin. The adoption of Transformational Leadership practices by the principals shapes a school environment with the characteristics of an “open” school climate, fact which contributes to their job satisfaction since it influences positively their views and emotions concerning school management, the school unit and their relationship with their colleagues and students respectively.

The views of the school principals correspond to the results of the research concerning the teachers. It was found that the principals quite often follow the practices of Transformational Leadership. They are supportive towards the work of their teachers and help shape a favorable climate in the school unit which influences positively not only the emotions but also the morale of the teachers and their relationships with one another.

Key- words: Style of Leadership, School Climate, Job Satisfaction, Principal, Teachers.

Ευχαριστίες

Το κίνητρο να ασχοληθώ στη διπλωματική εργασία μου με το θέμα του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/ντρίες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και πώς αυτό επηρεάζει αφενός το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτά, αφετέρου την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, δόθηκε κατά τη διάρκεια σχετικών μαθημάτων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με διδάσκοντα τον κ. Κωνσταντίνο Φασούλη.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους ανεξαιρέτως τους Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και ιδιαιτέρως στην κ. Κωνσταντίνα Τσώλη, τον κ. Θωμά Μπαμπάλη και τον κ. Κωνσταντίνο Φασούλη, για την πολύπλευρη συμβολή τους και τα εφόδια που μου πρόσφεραν, κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους αγαπημένους μου συναδέλφους, την κ. Δήμητρα Μπακώλη, τον κ. Σπυρίδωνα Πουλή, την κ. Αικατερίνη Καββαθά και την κ. Μαρία Μπαρμπέρη για την ουσιαστική συμβολή τους στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστίες οφείλω για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε όλους τους/τις Διευθυντές/ντρίες και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η άμεση και πρόθυμη ανταπόκρισή τους στο κάλεσμά μου υπήρξε καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωση της εν λόγω προσπάθειας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη της οικογένειάς μου και ιδιαιτέρως τον πατέρα μου, στον οποίο αφιερώνω αυτή την εργασία, για την ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν και κυρίως για την υπομονή που επέδειξαν κατά τη διάρκεια της μελέτης και της συγγραφής της εργασίας.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η προβληματική της έρευνας

1.1	Εισαγωγή	7
1.2	Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	8
1.3	Σκοπός - Σημαντικότητα της έρευνας	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας

2.1	Συναλλακτική Ηγεσία.....	12
2.2	Μετασχηματιστική Ηγεσία	13
2.3	Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	15
2.4	Έκβαση της Ηγεσίας	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Σχολικό κλίμα

3.1	Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»	18
3.2	Κατηγορίες – Μορφές σχολικού κλίματος	20
3.3	Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	23
3.4	Η σημασία του σχολικού κλίματος	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Επαγγελματική Ικανοποίηση

4.1	Εργασία	27
4.2	Επαγγελματική Ικανοποίηση	27
4.3	Η Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση	
4.3.1	Το εκπαιδευτικό έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών	28
4.3.2	Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	31
4.3.3	Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	
4.3.3.1	Οργανωτικοί Παράγοντες	36
A.	Παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης.....	36
B.	Παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης	37
4.3.3.2	Ατομικοί Παράγοντες	38
A.	Φύλο	38
B.	Ηλικία	39
Γ.	Μορφωτικό Επίπεδο	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Ο Διευθυντής του Σχολείου

5.1	Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση	40
5.2	Ο ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών....	41
5.3	Ανασκόπηση ερευνών	49

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας

6.1	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	56
6.2	Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης	58
6.3	Το Δείγμα της έρευνας	59
6.4	Μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας	60
6.5	Η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου	61
6.6	Έλεγχος Αξιοπιστίας	66
6.7	Στρατηγική Ανάλυσης των δεδομένων	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : Αποτελέσματα της έρευνας

7.1	Ατομικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος	73
7.2	Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών	83
7.3	Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Διευθυντών/ντριών	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : Συμπεράσματα - Προτάσεις

8.1	Βασικά Συμπεράσματα	105
8.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	113
8.3	Προτάσεις	113
Βιβλιογραφία		116
Παράρτημα Ι		133
Παράρτημα ΙΙ		145
Παράρτημα ΙΙΙ		157

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.: Το μοντέλο της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	15
Σχήμα 2.: Η σχολική μονάδα ως «σύστημα»	18

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δομή της Κλίμακας OCDQ-RS.....	62
Πίνακας 2: Δομή της Κλίμακας MLQ των Avolio και Bass για τους εκπαιδευτικούς	63
Πίνακας 3: Δομή της Κλίμακας MLQ 6S των Avolio και Bass για τους Διευθυντές	64
Πίνακας 4: Δομή της Κλίμακας TSI	65
Πίνακας 5: Δομή της Κλίμακας MSQ (σύντομη μορφή)	65
Πίνακας 6: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα OCDQ-RS για τους εκπαιδευτικούς	67
Πίνακας 7: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα MLQ για τους εκπαιδευτικούς	67
Πίνακας 8: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα TSI	68
Πίνακας 9: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα OCDQ-RS για τους/τις Διευθυντές/ντρίες	69
Πίνακας 10: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα MLQ 6S για τους/τις Διευθυντές/ντρίες	70
Πίνακας 11: Συντελεστής Gronbach's Alpha για την Κλίμακα MSQ της Εργασιακής Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών	71
Πίνακας 12: Μεταβλητές των Διευθυντών/ντριών και συντελεστής Gronbach's Alpha.....	71
Πίνακας 13: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών, (N=150)	73
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των εκπαιδευτικών	77
Πίνακας 15: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των Διευθυντών/ντριών, (N=40)	78
Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των Διευθυντών/ντριών	81

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Θεματικών Αξόνων του Σχολικού Κλίματος	83
Πίνακας 18: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των τριών Στυλ Ηγεσίας	85
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των διαστάσεων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	86
Πίνακας 20: Δοκιμή Κανονικότητας συνεχών μεταβλητών για το δείγμα των εκπαιδευτικών	87
Πίνακας 21: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές	89
Πίνακας 22: Έλεγχος επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στις εξαρτημένες μεταβλητές	90
Πίνακας 23: Έλεγχος επίδρασης του εργασιακού καθεστώτος στις εξαρτημένες μεταβλητές	91
Πίνακας 24: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στις εξαρτημένες μεταβλητές	92
Πίνακας 25: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους της σχολικής μονάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές	92
Πίνακας 26: Έλεγχος επίδρασης της βαθμίδας εκπαίδευσης στις εξαρτημένες μεταβλητές	93
Πίνακας 27: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών Σχολικού Κλίματος, Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	94
Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Θεματικών Αξόνων του Σχολικού Κλίματος (Διευθυντές, N=40)	96
Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ στις ερωτήσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Διευθυντές, N=40)	97
Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης (Διευθυντές, N=40)	99
Πίνακας 31: Δοκιμή Κανονικότητας συνεχών μεταβλητών για το δείγμα των Διευθυντών/ντριών	99
Πίνακας 32: Συσχετίσεις μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, της διδακτικής εμπειρίας και της θητείας ως Διευθυντής/ντρια στο ίδιο σχολείο	102

Πίνακας 33: Συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος και της Εργασιακής Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών	103
--	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο...	74
Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση	75
Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο	75
Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	76
Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς εργασίας	76
Διάγραμμα 6: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας	77
Διάγραμμα 7: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για την ηλικία των εκπαιδευτικών	77
Διάγραμμα 8: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών	78
Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με το φύλο	79
Διάγραμμα 10: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με την ηλικία	80
Διάγραμμα 11: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο	80
Διάγραμμα 12: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	81
Διάγραμμα 13: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη εμπειρίας των Διευθυντών/ντριών	82
Διάγραμμα 14: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη θητείας στο ίδιο σχολείο	82

Διάγραμμα 15: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά φύλο	100
Διάγραμμα 16: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά ηλικία	101
Διάγραμμα 17: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά μορφωτικό επίπεδο	101
Διάγραμμα 18: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	102

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας

1.1 Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κόσμο, λόγω της ταχείας ανάπτυξης των τεχνολογιών, της ενημέρωσης και των επικοινωνιών, των οικονομικών μετασχηματισμών, η αξία της εκπαίδευσης έγινε κριτήριο της παραγωγικότητας και της κοινωνικής επιτυχίας του ατόμου και επηρεάζει το μέλλον όχι μόνο των πολιτών αλλά και την ανάπτυξη των κρατών (Φραγκουδάκη, 1985: 23-26). Για το λόγο αυτό, καλείται να προσαρμοστεί στις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις, προκειμένου να διεκπεραιώσει με επιτυχία την αποστολή της.

Οι μεταρρυθμιστικές τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον, όσο και με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αφορούν στην οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων βρίσκεται η σχολική μονάδα, όπου υλοποιούνται οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί στόχοι.

Κυρίαρχα θέματα στις σχετικές συζητήσεις είναι αφ' ενός η αυτονομία του σχολείου και η σταδιακή αλλαγή του από φορέα υποδοχής σε φορέα συνδιαμόρφωσης και προσαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας (Κατσαρός, 2008: 59-60), αφετέρου η σχολική ηγεσία. Ο Διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η επιτυχής ή όχι ανταπόκριση στα διοικητικά καθήκοντά του επιδρά καθοριστικά στη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων, τις επιδόσεις των μαθητών και κατ' επέκταση στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (UNESCO, 2002:224).

Αφορμή για την εκπόνηση αυτής της εργασίας αποτέλεσε το ενδιαφέρον μας για τον τρόπο/στυλ που οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής ασκούν τα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά καθώς και των ίδιων των Διευθυντών/ντριών. Επίσης, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί εάν, πόσο και πώς το υιοθετούμενο στυλ ηγεσίας διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών

αποτελεσμάτων και την αύξηση της αποδοτικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

1.2 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Οι σημαντικές αλλαγές, που συμβαίνουν διεθνώς, απαιτούν η εκπαίδευση να είναι ευέλικτη, ανταγωνιστικά ευπροσάρμοστη και ο ρόλος της να είναι καταλυτικός στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, της καινοτομίας και της πληροφορίας. *«Η γνώση αποτελεί σήμερα τον τέταρτο – μαζί με την εργασία, το κεφάλαιο και τη φύση – σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης των διαδικασιών παραγωγής»* (Γκόβαρης – Ρουσάκης, 2008: 19). Επιπλέον, *«η εκπαίδευση είναι αυτή που θα εφοδιάσει αυτούς που εισέρχονται στην αγορά εργασίας με υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή και τεχνική κατάρτιση για να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* («Στρατηγική της Λισσαβόνας», 2000, η οποία θεωρείται η πιο σημαντική απόφαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση).

Για αυτό το λόγο, το ενδιαφέρον όλων εστιάζεται στη σχολική μονάδα, η οποία χαρακτηρίζεται ως το «κύτταρο» κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, και συγκεκριμένα στη σχολική ηγεσία, η οποία επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία της.

«Η έρευνα και η εμπειρική παρατήρηση δείχνουν ότι η διοίκηση του σχολείου είναι ένας από τους κύριους παράγοντες, αν όχι ο κυριότερος, της αποτελεσματικότητας του σχολείου» (UNESCO, 2002:224). Συνεπώς, η σχολική διοίκηση θεωρείται ως ο κύριος συντελεστής της επίτευξης τόσο της αλλαγής στην εκπαίδευση, όσο και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005: 73).

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη εποχή είναι πολυδιάστατος, απαιτητικός και πολύ σημαντικός. Στο σύγχρονο, δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία σχολείο, ο Διευθυντής/ηγέτης, απαιτείται να διαθέτει όχι μόνο πολλές και κατάλληλες γνώσεις αλλά και σημαντικές ηγετικές ικανότητες για να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις αυξημένες και αντικρουόμενες απαιτήσεις του ρόλου του (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006).

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των Διευθυντών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του Διευθυντή στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, μέσω του

προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του τρόπου/στυλ ηγεσίας που αυτός χρησιμοποιεί για να ασκήσει τα καθήκοντα που πηγάζουν από αυτή τη θέση. Επίσης, είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας να διερευνηθεί εάν, πώς και πόσο το στυλ ηγεσίας επηρεάζει άλλους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που αποτελούν αντικείμενα αυτής της έρευνας.

Η διερεύνηση αυτή θα συντελέσει στην ανάδειξη των «δυνατών» σημείων αλλά και των αδυναμιών της ασκούμενης σχολικής ηγεσίας. Η αξιοποίηση, δε, των αποτελεσμάτων της έρευνας θα συμβάλλει στην περαιτέρω βελτίωση του τρόπου διοίκησης των σχολείων.

1.3 Σκοπός - Σημαντικότητα της έρευνας

Από τη μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη σχολική ηγεσία. Μεγάλος αριθμός άρθρων αλλά και εμπειρικών ερευνών αναφέρονται αποκλειστικά σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αποδεικνύουν, δε, ότι αυτή επηρεάζει καθοριστικά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ανάπτυξη και βελτίωση τόσο των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επιτυχή υλοποίηση των καθορισμένων στόχων του σχολείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 · Σαϊτης, 2002 · Φασούλης, 2002 · Κωνσταντίνου, 2001 · Στραβάκου, 2002 · Σαϊτης, 1996 · Παπαγεωργίου, 2002 · Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνονται άρθρα και έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα εκπαιδευτικών συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών, και οι οποίες εξετάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, αφού αυτή θεωρείται ως ένα σύνολο μεταβλητών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006: 433). Σε αυτές τις περιπτώσεις, γίνεται έμμεσα αναφορά στο ρόλο του Διευθυντή και τον τρόπο που αυτός, μέσω της άσκησης των καθηκόντων του, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, επιδρά σε παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως το εργασιακό κλίμα του σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα:

Οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, Κωνσταντίνου, Παπαγεωργίου και Σαΐτης μελέτησαν το έργο του σχολικού διευθυντή και τα καθήκοντά του, όπως αυτά καθορίζονται από τη σχετική νομοθεσία (Κωνσταντίνου, 2001 · Παπαγεωργίου, 2002 · Σαΐτης, 2002 · Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

➤ Ο Φασούλης, σε άρθρο του, αναφέρθηκε γενικά στο ρόλο του σχολικού διευθυντή, ενώ οι Σαΐτης, Γουρναρόπουλος και Κοντάκος μελέτησαν την εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή (Φασούλης, 2002 · Σαΐτης, 1996 · Γουρναρόπουλος και Κοντάκος, 2003).

➤ Η Στραβάκου, ερεύνησε θεωρητικά και εμπειρικά το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2002).

➤ Οι Γεωργίου και Ηλιοφώτου – Μένον, σε μία εμπειρική μελέτη, διερεύνησαν ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο (Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006).

➤ Ο Γουρναρόπουλος, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του, μελέτησε τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Γουρναρόπουλος, 2007).

➤ Η Αμαραντίδου, κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής της, ερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Αμαραντίδου, 2010).

➤ Η Ράπτη, στη διπλωματική εργασία της, ανέδειξε την αλληλεπίδραση των Διευθυντικών Στελεχών και των Εκπαιδευτικών ως Παράγοντα Διαμόρφωσης Θετικού Κλίματος στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Βοιωτίας (Ράπτη, 2016).

➤ Η Τουρλίδα, στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της, μελέτησε το σχολικό κλίμα ως παράγοντα αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική (Τουρλίδα, 2018).

Από τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές γίνεται φανερό ότι όλες σκιαγραφούν το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου προσεγγίζοντας αυτόν ποικιλοτρόπως. Επιπλέον, σε όλες, αναφέρεται πως ο σχολικός ηγέτης αποτελεί την κύρια μεταβλητή για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Boonla & Treputtharat, 2014). Καμία, όμως, δεν διερεύνησε τον τρόπο/στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Επιπρόσθετα, καμία δεν μελέτησε εάν, πώς και πόσο αυτός ο τρόπος/στυλ διοίκησης επηρεάζει

το εργασιακό κλίμα που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά και των Διευθυντών τους.

Αυτό το βιβλιογραφικό κενό φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα μελέτη. Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε από τη μία πλευρά το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την υφιστάμενη κατάσταση στα σχολεία της Δυτικής Αττικής, μετά την εικοσιπενταετή υπηρεσία της σε αυτά, όσον αφορά στον τρόπο/στυλ διοίκησής τους. Από την άλλη πλευρά, η προσδοκία της τα αποτελέσματα της έρευνας να γίνουν το έναυσμα της έναρξης ενός γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής σχετικά με την ασκούμενη σχολική διοίκηση.

Κεφάλαιο 2^ο : Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας

Η «Νέα Ηγεσία» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ηγέτη που μετασχηματίζουν την κουλτούρα του οργανισμού (Bryman, 1996: 356) και εμπεριέχει έννοιες όπως το όραμα και η ενδυνάμωση. Τέτοιες μορφές ηγεσίας είναι η Συναλλακτική Ηγεσία, η Μετασχηματιστική Ηγεσία και η Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια. Ο βαθμός, δε, υιοθέτησή τους από τους Διευθυντές των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας της παρούσας εργασίας.

2.1 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)

Το 1978, ο Burns διατύπωσε τη θεωρία της Συναλλακτικής Ηγεσίας. Όρισε ως συναλλακτικό ηγέτη αυτόν που αφενός αναγνωρίζει τις ανάγκες καθώς και τις επιδιώξεις των υφισταμένων του, αφετέρου καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να τις ικανοποιήσει.

Ο συναλλακτικός ηγέτης επιδιώκει πρωτίστως τη σταθερότητα του οργανισμού, αποφεύγοντας τις όποιες αλλαγές, καθώς και την επιτυχή υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων του οργανισμού (Bryant, 2003 · Lussier & Achua, 2004). Καθορίζει με σαφήνεια όχι μόνο τους στόχους, αλλά και τη σχέση ανάμεσα στην απόδοση και την ανταμοιβή των εργαζομένων. Πρόκειται για μία δοσοληψία ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους. Δηλαδή, οι εργαζόμενοι γνωρίζουν με ακρίβεια τι οφείλουν να κάνουν για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, ώστε να λάβουν τις αντίστοιχες ανταμοιβές. Επιπλέον, τους δίνεται συχνά ανατροφοδότηση σχετική με την πρόοδό τους προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Τέλος, οι υφιστάμενοι έχουν ελάχιστες έως μηδενικές ευκαιρίες να επηρεάσουν τον ηγέτη, όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων (Nazim & Mahmood, 2016: 164 - 166).

Σύμφωνα με τους Avolio, Bass και Jung (1999: 459), η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες συμπεριφοράς:

- Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (contingent reward).
- Διαχείριση κατ' Εξάιρεση Ενεργητική (Management by exception - active).
- Διαχείριση κατ' Εξάιρεση Παθητική (Management by exception - passive)

Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή συνδέεται με την επιβράβευση των υφισταμένων για την επίτευξη των προκαθορισμένων με σαφήνεια συμφωνημένων στόχων. Στη Διαχείριση κατ'

Εξαίρεση ο ηγέτης παρακολουθεί αδιάκοπα τους υφισταμένους του, καθορίζει τους κανόνες και τις διαδικασίες λειτουργίας και επιθυμεί τη συμμόρφωση όλων, προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθη, οι παραλείψεις και οι αποκλίσεις. Επιδεικνύει, δε, ενδιαφέρον για τους υφισταμένους μόνο όταν αυτοί κάνουν λάθη και έχουν αποτυχίες. Εστιάζει, τότε, στη διόρθωση των λαθών τους, ασκώντας την ανάλογη κριτική και παρέχοντας ανατροφοδότηση. Η Διαχείριση κατ' Εξαίρεση χαρακτηρίζεται ως ενεργητική, όταν ο ηγέτης παρακολουθεί τακτικά τη συμπεριφορά των υφισταμένων για λάθη και παρεμβαίνει πριν το πρόβλημα καταστεί σοβαρό. Χαρακτηρίζεται, δε, ως παθητική, στις περιπτώσεις που ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση όταν το πρόβλημα έχει ήδη ανακύψει ή έχει καταστεί χρόνιο (Judge & Piccolo, 2004: 755 - 756).

Εν κατακλείδι, η Συναλλακτική Ηγεσία πρωτίστως μεριμνά για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων στην εργασία αξιοποιώντας την επιβράβευση ή την τιμωρία για την παρακίνησή τους (Avolio & Bass, 1995). Η Ηγεσία Ενδεχόμενης Ανταμοιβής συμβάλλει στην αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησής τους, ενώ η Ενεργή και η Παθητική Διοίκηση Εξαίρεσης επηρεάζουν αρνητικά τους ανωτέρω δείκτες και κυρίως, όταν ο ηγέτης αναμένει παθητικά την εμφάνιση των προβλημάτων (Waldman, Atwater & Bass, 1992).

2.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)

Ως προέκταση της Συναλλακτικής Ηγεσίας θεωρείται η Μετασχηματιστική Ηγεσία. Το 1978, ο Burns όρισε τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ως μια διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες και οι οπαδοί συμμετέχουν ενεργά σε μια κοινή προσπάθεια ενδυνάμωσης μέσω αξιών, αυτογνωσίας, χαρισματικών ενεργειών και κινήτρων.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι χαρισματικοί. Προωθούν την αλλαγή, εμπνέουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, ικανοποιούν τις συναισθηματικές ανάγκες των υφισταμένων τους, ενεργοποιούν σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου, τους παρέχουν διανοητικά κίνητρα και ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους (Burns, 1978). Επίσης, τους παρακινούν να κάνουν υπέρβαση του στενού προσωπικού τους συμφέροντος προς χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης (Leithwood & Jantzi, 2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο ηγεσίας του Bass (1985), η συμπεριφορά του ηγέτη, ο οποίος υιοθετεί τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, χαρακτηρίζεται από πέντε διαστάσεις:

- **Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά), Idealized Influence (attributed):** ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να νιώθουν για εκείνον σεβασμό, έμπνευση, θαυμασμό,

να ταυτίζονται μαζί του καθώς τον θεωρούν πρότυπο λόγω του ξεκάθαρα οράματος και της αξιοπιστίας του. Η εξουσία του πηγάζει, ως επί το πλείστον, από την χαρισματική προσωπικότητά του και όχι από τη θέση που κατέχει. Βασίζεται στον αλληλοσεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη και συμβάλλει στην ανάπτυξη στενών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του.

- **Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), Idealized Influence (behavior):** ο ηγέτης λειτουργώντας ο ίδιος ως θετικό πρότυπο και με πειθώ δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συνεργατών του με απώτερο σκοπό τη δέσμευση όλων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

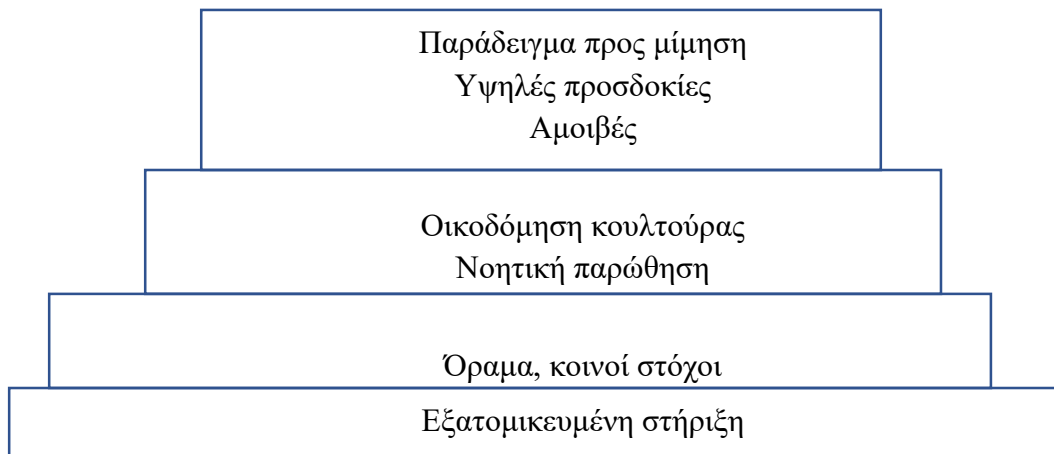
- **Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational Motivation):** ο ηγέτης καθοδηγεί, εμπνέει, επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες, επιδεικνύει δέσμευση στους στόχους και δημιουργεί κοινό όραμα. Φροντίζει ώστε οι υφιστάμενοί του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα, τους παρωθεί πνευματικά, προκειμένου να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού.

- **Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual Stimulation):** περιλαμβάνει εκείνες τις συμπεριφορές μέσω των οποίων ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους του να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, να έχουν κριτική σκέψη και να βρίσκουν νέους τρόπους για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

- **Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized Consideration):** κάθε υφιστάμενος αντιμετωπίζεται από τον ηγέτη ως ξεχωριστό άτομο. Ο ηγέτης επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός. Τους ακούει, τους συμβουλεύει, τους καθοδηγεί.

Το 1990, ο Leithwood και οι συνεργάτες του εφάρμοσαν τις θεωρίες των Burns και Bass για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία στην εκπαιδευτική διοίκηση. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της στον εκπαιδευτικό χώρο είναι ότι αυτή επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας της σχολικής μονάδας να καινοτομεί. Αντί, δηλαδή, να εστιάζει στο συντονισμό, τον έλεγχο και την επίβλεψη της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών, επιδιώκει την ανάπτυξη της ικανότητας του σχολικού οργανισμού να θέτει στόχους και να υποστηρίζει τις αλλαγές που σχετίζονται με τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Επιπρόσθετα, η Μετασχηματιστική Ηγεσία θεωρείται ότι εμπεριέχει και μία συμμετοχική διάσταση, αφού έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και της κοινής δέσμευσης για αλλαγή του σχολείου (Hallinger, 2003: 337).

Μάλιστα, εντόπισαν οχτώ τομείς, οι οποίοι περιγράφουν τη Μετασχηματιστική Ηγεσία στην εκπαίδευση: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Hallinger, 2003: 337).



Σχήμα 1:Το μοντέλο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (των Leithwood et al., 1998: 337)

Συμπερασματικά, η Μετασχηματιστική Ηγεσία κρίνεται ως η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας (Bass & Avolio, 1994), αφού παρέχει στους υφισταμένους την αίσθηση του σκοπού και της αποστολής τους, βελτιώνει την αυτοαντίληψή τους (self-awareness) και προωθεί ένα όραμα (Lowe et al., 1996). Η εφαρμογή, δε, της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην εκπαίδευση είχε μεγάλη απήχηση, επειδή εστιάζει αφενός στην αναγνώριση και την επίλυση των προβλημάτων, αφετέρου στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και τη στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Marks & Printy, 2003).

2.3 Παθητική/ Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-Faire Leadership)

Η Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία, όπως υποστηρίζουν οι Bass και Avolio (1990), ταυτίζεται με την απουσία της ηγετικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για μία κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από την πλήρη απουσία ηγεσίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Επί της ουσίας, ο ηγέτης αδιαφορεί για τις ανάγκες των υφισταμένων, αποφεύγει τις ευθύνες, καθυστερεί τις αποφάσεις και δεν παρέχει καμία ανατροφοδότηση.

Συμπερασματικά, η Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία κρίνεται ως αναποτελεσματική, αφού οι ηγέτες δεν μπορούν να παρακινήσουν τους υφισταμένους, προκειμένου αυτοί να γίνουν πιο

παραγωγικοί και αποδοτικοί στην εργασία τους. Μάλιστα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή η μορφή εξουσίας επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία των εργαζομένων, αυξάνοντας το εργασιακό στρες και σύμφωνα με τον Korkmaz (2004), συμβάλλοντας στη μείωση της ικανοποίησης που αυτοί αντλούν από την εργασία τους.

Από όσα έχουν, ήδη, αναφερθεί γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματική διοίκηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ηγετικές ικανότητες του Διευθυντή. Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, απεικονίζει στην πράξη τις προσωπικές απόψεις του ηγέτη για τη διοίκηση, αναδεικνύει τις διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, σκιαγραφεί την προσωπικότητά του και πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του. Ο Διευθυντής/ηγέτης, και στη συγκεκριμένη εργασία ο Διευθυντής/ηγέτης του σχολείου, προκειμένου να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη τόσο των προκαθορισμένων στόχων του σχολικού οργανισμού όσο και των προσωπικών επιδιώξεων του κάθε ατόμου, οφείλει μέσω συγκεκριμένων ενεργειών να παρέχει τα απαιτούμενα κίνητρα, να επιλέγει το κατάλληλο ηγετικό στυλ και να επιλύει με σύνεση τα προβλήματα και τις διάφορες συγκρούσεις που ανακύπτουν (Βάθης, Μπουραντάς, Παπακωνσταντίνου και Ρεκλείτης, 1999).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της ελληνικής αλλά και ξένης βιβλιογραφίας, η αποτελεσματική διοίκηση χαρακτηρίζεται από:

- μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, το οποίο προωθεί την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

- διοικητικό και ηγετικό στυλ, που καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς ανάγκες υψηλού επιπέδου, τους παρέχει κίνητρα για καινοτομία και δημιουργικότητα και ενισχύει τη δέσμευσή τους με τους στόχους του σχολείου.

- στρατηγικές παρακίνησης, όπως είναι η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η εμπνευσμένη παρώθηση του διδακτικού προσωπικού και η αναγνώριση των προσπαθειών του.

- την κουλτούρα του οργανισμού, η οποία προάγει τόσο τη δημιουργικότητα, όσο και το θετικό κλίμα μέσω της παρακίνησης των μαθητών/τριών και της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό και ευθύνη.

Αυτά τα χαρακτηριστικά συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Σύμφωνα, όμως, με τη σχετική βιβλιογραφία, αν και κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της, δεν είναι αρκετή για την ενίσχυση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής

μονάδας. Όπως θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, ο Διευθυντής/ηγέτης του σχολείου ασκώντας με τον κατάλληλο τρόπο τα διοικητικά καθήκοντά του, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κατάστασης, οφείλει να μειώνει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, να τους δεσμεύει με τους στόχους του σχολείου και να τους παρακινεί σε ενεργή εμπλοκή στην παραγωγική εργασία στοχεύοντας στη μέγιστη απόδοσή τους (Κανελλόπουλος, 1990). Επιπλέον, οφείλει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 1998), να συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας του εκπαιδευτικού προσωπικού και να αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία του. Με λίγα λόγια, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας να αποτελεί το κατάλληλο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της *«τέχνης τού να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων»* (Stoner, 1978).

2.4 Έκβαση της Ηγεσίας (Outcomes of leadership)

Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (2004), εκτός από το στυλ ηγεσίας, ιδιαίτερη σημασία για έναν οργανισμό έχει η μέτρηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της άσκησης της Ηγεσίας. Όπως επισημαίνουν οι δύο ερευνητές, από τα διάφορα στυλ ηγεσίας, κυρίως η Μετασχηματιστική και η Συναλλακτική Ηγεσία είναι αυτές που σχετίζονται με την επιτυχία της ομάδας ως σύνολο. Οι τρεις διαστάσεις, οι οποίες συνθέτουν την Έκβαση της Ηγεσίας, είναι:

- **Μεγαλύτερη προσπάθεια (Extra effort).** Αναφέρεται στο βαθμό που ο ηγέτης επιτυγχάνει να παρακινήσει τους οπαδούς του, προκειμένου αυτοί όχι μόνο να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού αλλά και να επιτύχουν πολλά περισσότερα από αυτά που και οι ίδιοι πίστευαν ότι μπορούσαν.

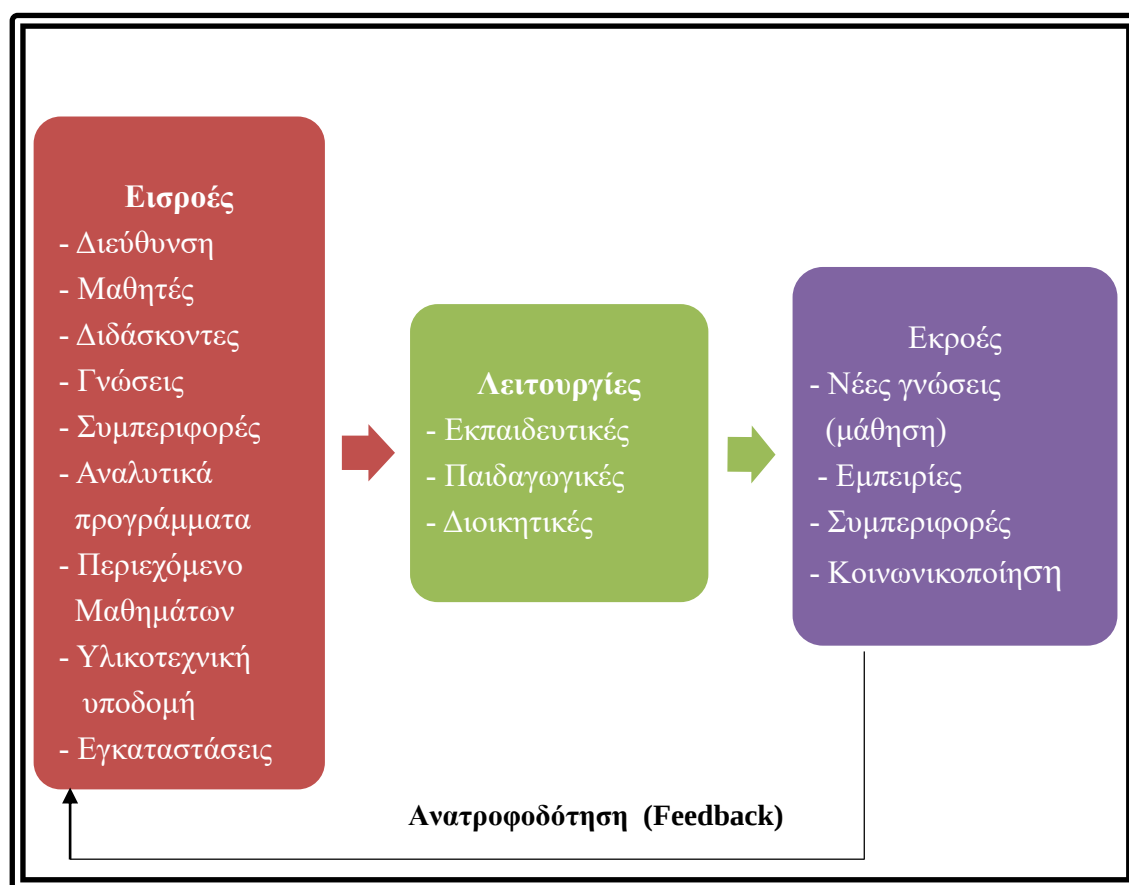
- **Αποτελεσματικότητα (Effectiveness).** Η διάσταση αυτή σχετίζεται με το αν ο ηγέτης επιτυγχάνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες που έχουν οι ακόλουθοί του σε σχέση με την εργασία που επιτελούν, αν τους αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους και κυρίως, αν η ομάδα της οποίας ηγείται είναι αποτελεσματική.

- **Ικανοποίηση από την Ηγεσία (Satisfaction with the leadership).** Η τρίτη διάσταση εστιάζει στο βαθμό που οι οπαδοί του ηγέτη αισθάνονται ικανοποίηση αφενός από τις μεθόδους ηγεσίας που εφαρμόζονται στον εργασιακό χώρο τους, αφετέρου από τη συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους τους.

Κεφάλαιο 3^ο : Σχολικό κλίμα

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»

Το σχολείο είναι ένας «κοινωνικός οργανισμός» (Σαΐτης, 2014:21), ένα «κοινωνικό δημιούργημα» (Κωνσταντίνου, 1994:17), που πρωτοεμφανίστηκε, με τη μορφή που το βλέπουμε σήμερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση (Φραγκουδάκη, 1985: 15). Σκοπός του είναι η επίτευξη προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας και του κράτους, οι οποίες είναι διαφορετικές σε κάθε χρονική περίοδο.



Σχήμα 2: Η σχολική μονάδα ως «σύστημα» (Πηγή: Πετρίδου Ε., 2003, όπ. αναφ. σε Μπρίνια, 2008:69)

Από την άλλη πλευρά, ο Πασιαρδής χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα ως «κοινωνικό σύστημα σε μικρογραφία» (Πασιαρδής, 2004:99), ενώ ο Σαΐτης την περιγράφει ως «ανοικτό, κοινωνικό σύστημα» (Σαΐτης, 2014:31). Όπως, λοιπόν, και κάθε άλλο σύστημα, το σχολείο

απαρτίζεται από ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων υποσυστημάτων, τα οποία «αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012:201). Τέτοια υποσυστήματα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/μαθήτριες, οι γονείς, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι διδακτικές μέθοδοι, οι γνώσεις και οι πληροφορίες. Παράλληλα, δε, η ύπαρξη και η λειτουργία του σχολείου εντάσσεται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον - σύστημα, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής υλικών και άυλων πόρων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012:201 – 202 · Μπρίνια, 2008:66). Η σχολική μονάδα παίρνει από το περιβάλλον της, ως εισροές, υλικούς και άυλους πόρους, τους οποίους, μέσω των λειτουργιών της, μετασχηματίζει σε εκροές, μαθησιακά αποτελέσματα, και τους αποδίδει, όπως φαίνεται στο σχήμα 4, πάλι στο περιβάλλον της. Οι αξιόλογες εισροές, οι συντονισμένες λειτουργίες της σχολικής μονάδας, η αποδοχή των εκροών από το περιβάλλον και η ανατροφοδότηση συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο όρος «σχολικό κλίμα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τους Halpin και Croft, στο πλαίσιο της πραγματοποίησης της πρώτης συστηματικής διερεύνησης του σχολικού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού οργανισμού (Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006: 430). Έκτοτε, το εργασιακό κλίμα, που επικρατεί στη σχολική μονάδα, έγινε αντικείμενο διεξοδικής έρευνας και μελέτης, λόγω της καθολικής αναγνώρισης της καθοριστικής επίδρασής του στην εύρυθμη αλλά και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Edmonds, 1979 · Hoy & Ferguson, 1989 · Lezotte, 1989 · Mortimore, 1991 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Μελετώντας τη σχετική ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι πολλοί ερευνητές και ακαδημαϊκοί έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια του σχολικού κλίματος χωρίς, όμως, να έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό.

Το σχολικό κλίμα, ως χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι αντίστοιχο της προσωπικότητας του ατόμου (Πασιαρδή, 2001: 27), η ειδοποιός διαφορά με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το αντιλαμβάνονται τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν όσο και οι μαθητές – μαθήτριες που αποτελούν το μαθητικό δυναμικό του αλλά ακόμη και οι επισκέπτες. Αναμφίβολα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εργασθεί σε διαφορετικά σχολεία έχουν διαπιστώσει ότι το καθένα από αυτά έχει τη δική του χαρακτηριστική ατμόσφαιρα, το δικό του ξεχωριστό κλίμα εργασίας. Εν κατακλείδι, ο όρος «σχολικό κλίμα» εμπεριέχει όλες εκείνες τις διαστάσεις που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον (Freiberg, 2005). Είναι «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής. Ενισχύει την ανάπτυξη, τη μάθηση και τα επιτεύγματα των παιδιών. Διαμορφώνεται, δε, σύμφωνα με τις εμπειρίες της σχολικής ζωής

και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές, μαθησιακές και ηγετικές πρακτικές καθώς και τις οργανωτικές δομές που το διέπουν» (Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α., «National School Climate Council», 2007: 3-8). Αποτελεί, δε, χαρακτηριστικό κάθε σχολικής μονάδας, την ξεχωρίζει από τις άλλες, της προσδίδει διάρκεια και επιδρά στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται σ' αυτή, των μαθητών καθώς και των γονέων τους (Γουρναρόπουλος, 2007:41).

3.2 Κατηγορίες - Μορφές σχολικού κλίματος

Οι Halpin και Croft, το 1963, ήταν οι πρώτοι που διερεύνησαν το εργασιακό κλίμα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, το σχολικό κλίμα διακρίνεται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- **Το Ανοικτό Κλίμα (The Open Climate).** Επικρατεί στις σχολικές μονάδες, στις οποίες ο Διευθυντής συνεργάζεται στενά και αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μεταξύ όλων έχουν αναπτυχθεί σχέσεις εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, ελευθερίας και συναδελφικότητας (Μιχόπουλος, 1998:171 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:233). Ο Διευθυντής είναι υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς και ασκεί μικρό έλεγχο σε αυτούς. Επίσης, το ενδιαφέρον του εστιάζεται στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχολείου, αδιαφορώντας, όμως, για την εκπλήρωση των προσωπικών επιδιώξεων και των κοινωνικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

- **Το Αυτόνομο Κλίμα (The Autonomous Climate).** Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της μορφής κλίματος αποτελούν ο μικρός βαθμός ελέγχου που ασκείται από το διευθυντή στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και ο υψηλός βαθμός αυτενέργειας των εκπαιδευτικών.

- **Το Ελεγχόμενο Κλίμα (The Controlled Climate).** Το κλίμα αυτής της μορφής χαρακτηρίζεται αφενός από την προσήλωση των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, αφετέρου από την έλλειψη αυθεντικότητας, η οποία απορρέει από το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας μόνο για την άσκηση του καθήκοντος. Ο Διευθυντής επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του σχολείου, χωρίς να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου (Γουρναρόπουλος, 2007:40) και η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται απρόσωπη.

- **Το Οικείο Κλίμα (The Familiar Climate).** Η συγκεκριμένη μορφή κλίματος χαρακτηρίζεται από τις φιλικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ όλων, όσων εργάζονται στη σχολική μονάδα και οι οποίοι φροντίζουν για την πλήρη ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών

τους, ενώ αδιαφορούν για τον έλεγχο όσον αφορά την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Γουρναρόπουλος, 2007:40). Ο Διευθυντής ελέγχει ελάχιστα την ομάδα.

- **Το Πατερναστικό Κλίμα (The Paternal Climate).** Επικρατεί στις σχολικές μονάδες, στις οποίες ο Διευθυντής «οικειοποιείται» τα αποτελέσματα των περισσότερων σχολικών δραστηριοτήτων και τα παρουσιάζει ως προσωπικά επιτεύγματα. Αυτή η εγωκεντρική στάση του Διευθυντή έχει ως αποτέλεσμα το ομαδικό πνεύμα μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας να είναι ιδιαίτερα χαμηλό, εξαιτίας της μικρής ικανοποίησης που λαμβάνουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Γουρναρόπουλος, 2007:40).

- **Το Κλειστό Κλίμα (The Closed Climate).** Σε αυτή τη μορφή κλίματος, σε αντίθεση με το ανοικτό σχολικό κλίμα, κυριαρχούν οι «ψυχρές – τυπικές εργασιακές σχέσεις» (Μιχόπουλος, 1998:172, όπ. αναφ. σε Γουρναρόπουλος, 2007:40 - 41). Ο Διευθυντής αναθέτει στους εκπαιδευτικούς γραφειοκρατική εργασία. Η συναδελφικότητα και η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες,

Αργότερα, το 1986, οι Hoy και Clover τροποποίησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin και Croft προκειμένου να διερευνήσουν, να καταγράψουν και να μετρήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας, όσον αφορά στο βαθμό της συνεργασίας, της οικειότητας και της συναδελφικότητας σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής (Πασιαρδή, 2001:28). Τα ερευνητικά εργαλεία που προέκυψαν είναι το OCDQ-RE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Elementary Schools) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το OCDQ-SE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Secondary Schools) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αξιολογώντας, δε, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, κατηγοριοποίησαν το σχολικό κλίμα στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

- Κλειστό Κλίμα
- Ανοικτό Κλίμα
- Κλίμα Αποστασιοποίησης
- Κλίμα Ενεργούς Εμπλοκής

Περαιτέρω αναθεώρηση των κλιμάκων του OCDQ από τους Kottkamp & Hoy δημιούργησε το OCDQ-RS, το οποίο αξιολογεί τις αντιλήψεις για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Οι 14 ερωτήσεις/δηλώσεις, αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή (Υποστηρικτική και Καθοδηγητική Συμπεριφορά), ενώ οι υπόλοιπες 20

ερωτήσεις/δηλώσεις αναφέρονται στις άλλες τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Εμπλεκόμενη, Αποθαρρυντική, Οικεία Συμπεριφορά). Συγκεκριμένα:

Η Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή αναφέρεται στις ενέργειες του για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και να τους υποστηρίξει στο εκπαιδευτικό έργο τους. Τα μέσα που χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό είναι η εποικοδομητική κριτική, η επιβράβευση, το πραγματικό ενδιαφέρον του για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία τους. Παράλληλα, ο ίδιος καθιστά τον εαυτό του πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς μέσω της εργατικότητάς του.

Η Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή σχετίζεται με το βαθμό εποπτείας και επίβλεψης που ασκεί στο έργο των εκπαιδευτικών και γενικότερα σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα.

Η Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτυπώνει τις απόψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη σχολική μονάδα που εργάζονται, τις σχέσεις τους τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους μαθητές τους. Αντανακλά, δε, το ηθικό που διακατέχει τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου.

Η Αποθαρρυντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε εκείνες τις καταστάσεις που σχετίζονται με τη εργασιακή απογοήτευση των εκπαιδευτικών, λόγω της αρνητικής συμπεριφοράς των συναδέλφων τους και της γραφειοκρατικής λειτουργίας του σχολείου.

Η Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απεικονίζει τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και οι οποίες είναι ενδεικτικές για την ποιότητα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα και την ικανοποίηση που δύναται αυτή να επιφέρει στους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο των «Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος» των Hoy και Clover χρησιμοποιήθηκε το 1998 από την Καβούρη στην πρώτη συστηματική έρευνα που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, προκειμένου να διερευνηθεί το οργανωτικό κλίμα των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν λάβουμε, δε, υπόψη ότι το ενδιαφέρον της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέχρι πρόσφατα, εστιαζόταν περισσότερο στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των σχολικών μονάδων και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η έρευνα της Καβούρη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Καβούρη το σχολικό κλίμα, ανάλογα με τη συμπεριφορά και στάση του Διευθυντή προς τα

άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, διακρίνεται στους παρακάτω τέσσερις τύπους (Καβούρη, 1998: 183 – 184) :

- **Ανοικτό Σχολικό Κλίμα.** Το κλίμα αυτής της μορφής διακρίνεται για το υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συνεργάζονται στενά και αρμονικά μεταξύ τους αλλά και με το Διευθυντή του σχολείου, που τους παρέχει στήριξη και αυτονομία.

- **Κλειστό Σχολικό Κλίμα.** Ο Διευθυντής δεν είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς και διατηρεί μία κατευθυντική καθώς και περιοριστική στάση στο σχολείο. Απόρροια της συγκεκριμένης συμπεριφοράς του Διευθυντή είναι η αδιαφορία και η μη ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών.

- **Κλίμα Συμμετοχής ή Αφοσίωσης.** Αν και οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την επαγγελματική υπευθυνότητά τους, την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο τους και την αρμονική μεταξύ τους συνεργασία, αδιαφορούν για το Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος είναι αυστηρός και αυταρχικός.

- **Κλίμα αποχής ή αποφυγής.** Στα σχολεία που επικρατεί αυτή η μορφή κλίματος, οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται και παραμένουν απαθείς στο υποστηρικτικό και δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από το Διευθυντή.

Συμπερασματικά, όσα προαναφέρθηκαν επιβεβαιώνουν αφενός την πολύπλευρη διάσταση του σχολικού κλίματος και αφετέρου την εμπλοκή των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη διαμόρφωσή του. Για τον λόγο αυτό, το περιβάλλον που διαμορφώνεται στον χώρο της σχολικής μονάδας πρέπει να εξετάζεται και να αξιολογείται συνεχώς (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010: 45). Δεδομένου, δε, ότι το ενδιαφέρον, τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της κοινωνίας γενικότερα, για την αποτελεσματικότητα του σχολείου παραμένει αμείωτο, η διερεύνηση της πολυπλοκότητας των σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου θα συνεχιστεί και ίσως στο μέλλον οι επιστήμονες να προτείνουν και άλλους τρόπους ταξινόμησης του σχολικού κλίματος.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, επηρεάζεται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Οι απόψεις των επιστημόνων διαφέρουν, όσον αφορά στον προσδιορισμό αυτών των παραγόντων. Κατά τους Φασούλη και Αλεξόπουλο, αυτοί είναι (Φασούλης & Αλεξόπουλος, 2017: 19 - 20):

- **Η δομή του σχολείου.** Με τον όρο «δομή του σχολείου» αναφερόμαστε αφενός στο «πλαίσιο, εντός του οποίου καθορίζονται και κατανέμονται οι διάφοροι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, μέσα διδασκαλίας, αίθουσες, αύλειος χώρος)» (Γουρναρόπουλος, 2007:44), αφετέρου στο σαφή καταμερισμό των διοικητικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας σε υποσυστήματα, προκειμένου να γίνει δυνατή η επιτυχής υλοποίηση των στόχων της και στη συνέχεια, η συνένωση αυτών των υποσυστημάτων σε ένα ενιαίο σύνολο, έτσι ώστε να πραγματοποιείται με επιτυχία η συνολική δράση (Μπρίνια, 2008:135) και κατ' επέκταση η επίτευξη των σκοπών του σχολείου.

- **Το μέγεθος του σχολείου.** Σύμφωνα με τον Handy, το μέγεθος ενός οργανισμού, άρα και του σχολείου, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν (Handy, 1981). Σύμφωνα, δε, με τον Μπουραντά, το «άριστο» μέγεθος μίας ομάδας είναι συνάρτηση μίας σειράς παραγόντων, όπως είναι η διάθεση και οι ικανότητες των μελών που την απαρτίζουν, το είδος του έργου που έχει να υλοποιήσει, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ηγέτη της, κ.ά. (Μπουραντάς, 2001: 397).

- **Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.** Το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί (Μπρίνια, 2008: 77).

- **Οι ατομικές διαφορές των ατόμων.** Ο κάθε εκπαιδευτικός, ο οποίος υπηρετεί στο σχολείο, είναι μοναδικός, όπως μοναδική είναι και η συμπεριφορά του, αφού «αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις» (Γιαννακοπούλου, 2002: 45). Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, οι διαφορές αυτές να γίνονται εμφανείς στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Και συνεπώς, να επηρεάζουν αλλά και να προσδιορίζουν το κλίμα που επικρατεί σε αυτό, διαμορφώνοντας, έτσι, σε μεγάλο βαθμό την «προσωπικότητά» του (Σαΐτης, 2002:138).

Σύμφωνα δε, με την Πασιαρδή, η ανάπτυξη ενός ευνοϊκού και θετικού κλίματος στον χώρο του σχολείου εξαρτάται σημαντικά από: α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και δ) τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001: 41-44). Συγκεκριμένα:

- **Η επικοινωνία στο χώρο του σχολείου.** Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να είναι η δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, το οποίο θα ευνοεί και θα ενθαρρύνει την άριστη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του ιδίου και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 70% του εργασιακού χρόνου του διευθυντή αναλώνεται στην επικοινωνία με σκοπό τη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων.

- **Η συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον.** Παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος και την ανέλιξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Πασιαρδής, 2004:170). Συνεπώς, θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα και κύρια επιδίωξη του Διευθυντή (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012-α: 405).

- **Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.** Η «οργάνωση» και η «διοίκηση» είναι έννοιες συναφείς και αλληλεξαρτώμενες. Άρα, πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, το οποίο θα διασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ των γραφειοκρατικών δομών από τη μια και των επαγγελματικών, αλλά και ανθρώπινων σχέσεων από την άλλη, με στόχο τη βέλτιστη σχολική μάθηση και επίδοση (Πασιαρδής, 2001: 60 - 65).

- **Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.** Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, το οποίο, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, θα ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, το σχολείο θέτει το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικά, υποστηρίζεται ότι όλες οι δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται στο σχολείο, έχουν ως σημείο αναφοράς το μαθητή και ό,τι μπορεί να είναι ωφέλιμο για εκείνον. Θα πρέπει, δε, αυτές να υλοποιούνται και με τη σύγχρονη δική του προσπάθεια και συμμετοχή, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο το μαθητή σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του κλίματος, το οποίο επικρατεί στον χώρο του σχολείου (Πασιαρδής, 2001: 79).

Συνοψίζοντας, ένα υγιές σχολικό κλίμα επιδρά καθοριστικά στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίησή τους, άρα και στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, κάτι το οποίο, φυσικά, επηρεάζει θετικά τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

3.4 Η σημασία του σχολικού κλίματος

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο, διεθνές περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα εγείρει νέες απαιτήσεις από την εκπαίδευση, η οποία καλείται να προσαρμοστεί στις σύγχρονες προκλήσεις, προκειμένου να διεκπεραιώσει με επιτυχία την αποστολή της.

Από πολλούς επιστήμονες γίνεται αποδεκτό ότι η μελέτη του σχολικού κλίματος συντελεί στη βελτίωση και τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Freiberg, 1998:22) και ότι η οποιαδήποτε αναβάθμιση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τη βελτίωση του οργανωσιακού

κλίματος (Θεοφιλίδης, 1999:110). Το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το εργασιακό κλίμα στα σχολεία απεικονίζει τόσο την ανησυχία για τη βελτίωση των σχολείων όσο και την ανάγκη προετοιμασίας των νέων ανθρώπων, ώστε αυτοί να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Το σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως θετικό, ευχάριστο, καινοτόμο και δημιουργικό συντελεί στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Βασική προϋπόθεση, όμως, αυτό να συνδυάζεται με ένα στυλ ηγεσίας που προωθεί την αगाστή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων καθώς και την ενεργό εμπλοκή όλων στις δραστηριότητες του σχολείου για την επίτευξη του κοινού οράματος και των κοινών, προκαθορισμένων και επιδιωκόμενων στόχων. Ένας τέτοιος ιδανικός συνδυασμός επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, ενισχύοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για την επιτυχή υλοποίηση των κοινών στόχων τους, εγείροντας σε αυτούς συναισθήματα υπευθυνότητας αλλά και ικανοποίησης (Πασιαρδή, 2001: 35-37). Επιπλέον, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τη ζωή τους, καθώς και τις ζωές των άλλων και ιδιαίτερα των μαθητών τους, δεδομένου ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, συσχετίζεται με τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών (Griffin, 2010 · Hutabarat, 2015). Αντίθετα, ένα «καταθλιπτικό, κλειστό σχολικό κλίμα» επηρεάζει αρνητικά την ψυχική διάθεση, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας και τελικά *«ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας»* (Σαΐτης, 2002:137, όπ. αναφέρ. σε Γουρναρόπουλος, 2007:43).

Κεφάλαιο 4^ο : Επαγγελματική Ικανοποίηση

4.1 Εργασία

Διαχρονικά, η εργασία θεωρείται μία από τις πιο υψηλές αξίες της κοινωνίας. Αποτελεί, δε, θεμελιώδες δικαίωμα του ατόμου και είναι απαραίτητη για τη ζωή του γιατί της δίνει νόημα και περιεχόμενο. Από τη μία πλευρά, εξασφαλίζει για τον άνθρωπο τα απαραίτητα οικονομικά μέσα για την κάλυψη των βιοτικών αναγκών του, τη διασφάλιση μίας αξιοπρεπούς διαβίωσης καθώς και την οικονομική ανεξαρτησία του. Επιπλέον, του παρέχει την χαρά της δημιουργίας, καλλιεργώντας, παράλληλα, την κριτική σκέψη του, τις κλίσεις και τα ταλέντα του, τη δημιουργική φαντασία του. Από την άλλη πλευρά, τον οδηγεί στην αυτογνωσία και την ολοκλήρωση. Του παρέχει ψυχική ισορροπία, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, ενώ απομακρύνει τη μελαγχολία, την πλήξη, τη νωθρότητα, τη φυγοπονία. Τον κοινωνικοποιεί, μέσω της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της επαφής με άλλους ανθρώπους για την επίτευξη κοινών στόχων. Τον πολιτικοποιεί καθώς του μαθαίνει να διεκδικεί τα δικαιώματά του, ως ενεργός πολίτης, αλλά και να αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις του. Επιπρόσθετα, η εργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη των επιστημών, των γραμμάτων, των τεχνών και της δημιουργίας πολιτισμού και κατ' επέκταση στην ευημερία και την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου.

4.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Τα τελευταία χρόνια, οι επιστήμονες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ευημερία (wellbeing) των οργανισμών, η οποία σκιαγραφείται μέσω του τρόπου που οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την αξία και τη λειτουργία του οργανισμού. Ο όρος «ευημερία του οργανισμού» συμπεριλαμβάνει, επίσης, την επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) των εργαζομένων, η οποία αναφέρεται στην ψυχική και τη σωματική υγεία αυτών, στο αίσθημα ευτυχίας και την κοινωνική ευημερία, που αυτοί βιώνουν στον εργασιακό χώρο τους (Christianson, Price & Grant, 2007).

Ως εκ τούτου, μελετάται από τις επιστήμες, οι οποίες ασχολούνται με τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και τη σχέση του με την εργασία, όπως είναι η Οργανωτική/Βιομηχανική Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία της Εργασίας, η Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης μελετήθηκε εκτενώς από πολλούς επιστήμονες. Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει, για τη συγκεκριμένη έννοια κάποιος

ορισμός, ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους (Πυργιωτάκης, 1992 · Δημητρόπουλος, 1998), ωστόσο όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι αυτή είναι μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και αποτελείται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001 · Κάντας, 1998 · Μακρή – Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003). Επίσης, όλοι αποδέχονται ότι, γενικά, η εργασία είναι συνδεδεμένη με μία σφαιρική ικανοποίηση (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Ο πιο γνωστός ορισμός είναι αυτός που διατυπώθηκε το 1976 από τον Locke. Ο Locke υποστήριξε ότι: *«η εργασιακή ικανοποίηση είναι η απολαυστική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών βιωμάτων που ένα άτομο έχει»* (Locke, 1976: 1304).

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με το ενδιαφέρον των οργανισμών για υψηλή αποδοτικότητα και σταθερότητα καθώς και με την αύξηση ή μείωση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998 · Κάντας, 1998), αφού αλληλοεπιδρά με διάφορα άλλα χαρακτηριστικά του, από τη διαρρύθμιση του εργασιακού χώρου έως τη σχέση που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι με την ηγεσία του (Spector, 1997 · Greenberg & Baron, 1994). Επίσης, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τους ίδιους τους εργαζόμενους, αν αναλογιστεί κανείς αφενός τον χρόνο, που αυτοί αφιερώνουν στην εργασία τους στη διάρκεια της ζωής τους, αφετέρου το γεγονός ότι η ικανοποίηση, αυτή καθαυτή, είναι ο επιδιωκόμενος στόχος κάθε ανθρώπου, καθώς η ευτυχία είναι ο τελικός στόχος στη ζωή του (Locke, 1976 · Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001). Επιπλέον, ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης ενός ατόμου επηρεάζει καθοριστικά την οικογενειακή και την κοινωνική κατάστασή του καθώς και την ψυχική υγεία τόσο του ίδιου όσο και των ανθρώπων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κάντας, 1998 · Δημητρόπουλος, 1998).

4.3 Η Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

4.3.1 Το εκπαιδευτικό έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Είναι από όλους αποδεκτό ότι η εκπαίδευση αποτελεί το «θεμέλιο λίθο» για την ευημερία των πολιτών αλλά και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα. Η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα που διέπουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα αποτελούν παράγοντες διαρκούς εξέλιξης και σημαντικών αλλαγών σε όλους τους τομείς, ενώ υπαγορεύουν την ανάγκη διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις της εποχής. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού

κρίνεται καταλυτικός, πολυποίκιλος και πολυδιάστατος, καθώς καλείται να ανταποκριθεί επαρκώς στις υφιστάμενες αλλαγές και να συμβάλει στον αποτελεσματικό εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά και η ψυχική, πνευματική και ηθική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, καθίσταται σαφές ότι το έργο του παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και πολύ σημαντικό. Καταρχάς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σωστά ενημερωμένος και άρτια καταρτισμένος, ώστε να χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και να διαμορφώνει ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη, όπου θα προωθείται η αυτενέργεια των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας. Είναι ιδιάζουσας σημασίας η διδασκαλία να είναι μαθητοκεντρική και να εκλείπει ο δάσκαλος – αυθεντία, καθώς η γνώση αποκτάται αποτελεσματικότερα μέσα από τη διάδραση, τη διεξαγωγή εποικοδομητικού διαλόγου και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Εξάλλου, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα προσανατολίζεται προς την καλλιέργεια όλων των απαραίτητων δεξιοτήτων, προκειμένου οι νέοι να ενδυναμωθούν και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε όχι μόνο να έχουν ουσιαστικό ρόλο στην αγορά εργασίας αλλά και να αποτελούν ενεργά μέλη του κοινωνικού συνόλου εν γένει.

Για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, εκτός της επαγγελματικής του κατάρτισης, θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της αξιοκρατίας, του δικαίου, της κατανόησης, της διαλλακτικότητας, να είναι απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις και παρωχημένες ιδέες, προκειμένου να εμψύσει στα νεαρά άτομα αξίες όπως είναι ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, ο εθελοντισμός, η αποδοχή στη διαφορετικότητα και η εδραίωση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Η πραγμάτωση της ανθρωπιστικής παιδείας προϋποθέτει την ύπαρξη εκπαιδευτικών που αποτελούν σωστά πρότυπα και συμβάλλουν έμπρακτα στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που έχουν ως γνώμονα το κοινό καλό και τη συλλογική πρόοδο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην πολυπολιτισμική, πλέον, κοινωνία, να τους καταστήσει άτομα με ισχυρή βούληση και προσωπική άποψη, που διαπνέονται από το αίσθημα δικαίου και αλληλοκατανόησης, που αντιμάχονται το ρατσισμό και τις διακρίσεις, εκτιμούν την πολιτιστική τους κληρονομιά χωρίς να υποτιμούν τον πολιτισμό των άλλων χωρών. Να καλλιεργήσει τόσο την εθνική όσο και την ευρωπαϊκή τους συνείδηση, με σκοπό να τους εντάξει στη σύγχρονη πραγματικότητα και να τους καταστήσει ικανούς όχι

μόνο να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες της εποχής αλλά να αποτελούν και φορείς προόδου σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Στη σύγχρονη εποχή το εκπαιδευτικό έργο αναδεικνύεται ως μία πολυσύνθετη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει αρκετά δύσκολες καταστάσεις και θα πρέπει να δώσει λύσεις σε ένα κλίμα αβεβαιότητας, όπου τίποτα δεν θεωρείται εκ των προτέρων ως δεδομένο (Παπαναούμ, 2003: 20). Επιπλέον, η αύξηση του φόρτου εργασίας, οι αλλαγές στις συνθήκες εργασίας καθώς και η *«μείωση της εμπιστοσύνης στη διακριτική κρίση των εκπαιδευτικών»* έχουν επιφέρει μείωση του ηθικού, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους (Day, 2003: 166). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των αιτήσεων για την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, ενώ παράλληλα έχει αυξηθεί ο αριθμός των πρόωρων συνταξιοδοτήσεων λόγω των προβλημάτων υγείας των εκπαιδευτικών, τα οποία προκαλούνται από το επαγγελματικό άγχος και την απογοήτευση που βιώνουν στην εργασιακή τους καθημερινότητα. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο της κατάρτισης της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα οι ρυθμίσεις, που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως είναι η αποτελεσματικότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες εργασίας, η εξέλιξη και η δια βίου επιμόρφωση, οι οικονομικές απολαβές, η ενδυνάμωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις έχουν ως στόχο όχι μόνο την εξασφάλιση της ποιοτικής διδασκαλίας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη των κρατών καθώς και την κοινωνική ευημερία, αλλά και τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Βασιλείου/ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013).

Όσον αφορά στο ρόλο των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αυτός δεν μπορεί ούτε να προσδιοριστεί ακριβώς ούτε να οριοθετηθεί με σαφήνεια και ακρίβεια (Ξωχέλλης, 2005: 27), εξαιτίας του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Λαΐνας, 2000: 31, όπ. αναφέρεται στο Παπαναούμ, 2000). Ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπος με δύο αντικρουόμενους ρόλους. Από τη μία πλευρά είναι δημόσιος υπάλληλος και εργαζόμενος σε έναν φορέα εκπαίδευσης όπου όλα αποφασίζονται κεντρικά (Λαΐνας, 2000: 31, όπ. αναφέρεται στο Παπαναούμ, 2000), ενώ από την άλλη πλευρά δίνει την εντύπωση του επαγγελματία που αποφασίζει και λειτουργεί αυτόνομα, όπως καθορίζει, άλλωστε, η παιδαγωγική διάσταση του έργου του (Παπαναούμ, 2003: 20). Το εκπαιδευτικό έργο του, δε, ελέγχεται όχι μόνο από το Υπουργείο Παιδείας αλλά και από τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες προσδοκίες για το ρόλο του και

οι οποίες, ίσως, να μην ταυτίζονται με τις δικές του. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να του δημιουργήσει ανασφάλεια κατά την εκτέλεση του έργου του με αποτέλεσμα τη μείωση της εργασιακής ικανοποίησής του (Ξωχέλλης, 1989: 15 – 16).

Το ζήτημα, λοιπόν, της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο, αφού αυτό συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας άμεσα και καταλυτικά τη μάθηση καθώς και τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Saiti & Papadopoulos, 2015: 75). Σύμφωνα, δε, με τη Saiti, η ποιότητα και η ανάπτυξη της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αυξάνονται με σταθερό και συνεχή ρυθμό, αν διασφαλιστεί η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία του (Saiti, 2007). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι για την αύξηση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όσο και οι παράγοντες που δύνανται, ενδεχομένως, να αναστείλουν ή και να ελαττώσουν την αποδοτικότητά τους (Δημητρόπουλος, 1998).

4.3.2. Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Στη σύγχρονη, γρήγορα εξελισσόμενη εποχή, κινητήριος δύναμη για κάθε επιτυχημένη ανθρώπινη δραστηριότητα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Σύμφωνα με τους Bacon et al. (1996), ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ο μόνος που αποτελεί διατηρήσιμο και ουσιαστικό πλεονέκτημα για έναν οργανισμό γιατί:

- Επιτρέπει τη γρήγορη ανταπόκριση σε απειλές και ευκαιρίες του περιβάλλοντος.
- Είναι δύσκολο και χρονοβόρο να αναπτυχθεί.
- Είναι δύσκολο να αντιγραφεί.

Συνεπώς, το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των οργανισμών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αθρόες αλλαγές της παγκοσμιοποίησης, βρίσκεται στις ικανότητες που διαθέτει το ανθρώπινο δυναμικό του και συγκεκριμένα, το ικανοποιημένο επαγγελματικά ανθρώπινο δυναμικό. Σύμφωνα με τον Scott και τους συνεργάτες του (2005), το εργατικό δυναμικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από έναν υψηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, αναλώνει στην εργασία την ενέργεια και το χρόνο του, αυξάνοντας έτσι το επίπεδο της παραγωγικότητάς του. Για το λόγο αυτό, ύψιστη προτεραιότητα για όλους τους οργανισμούς, άρα και των σχολείων, αποτελεί η επίτευξη των στόχων τους μέσω της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων τους.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την «αιχμή του δόρατος» για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτό το λόγο, η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαρτάται από αυτόν. Μία υψηλού επιπέδου εκπαίδευση προϋποθέτει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς (Jyoti & Sharma, 2009: 349). Εκπαιδευτικοί επαγγελματικά ικανοποιημένοι, με υψηλό ηθικό, καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, άριστες διδακτικές δεξιότητες, ικανότητα αξιολογητή – κριτή, ικανότητες στην επικοινωνία, τη διαχείριση της τάξης και τη συνεργασία, ετοιμότητα και επιθυμία για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση, επηρεάζουν καταλυτικά τη μάθηση και τη διδασκαλία (Bolin, 2007: 47-64). Επειδή, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τόσο σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των μαθητών, η επαγγελματική τους ικανοποίηση έχει μεγάλη σημασία.

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006: 243-244) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συναισθηματική σχέση που αυτοί αναπτύσσουν με το διδακτικό τους ρόλο και αποτελεί συνάρτηση μεταξύ του τι ζητάει κάποιος από τη διδασκαλία και του τι αντιλαμβάνεται κανείς ότι προσφέρει η διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό. Σύμφωνα, δε, με τον Hongying, η επαγγελματική ικανοποίηση συνίσταται στις απόψεις και τη συνολική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο για το επάγγελμά τους όσο και για τις συνθήκες στις οποίες εργάζονται (Hongying, 2008: 11-16).

Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Zigarelli, 1996: 103), αφού ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης του κάθε ατόμου επηρεάζει καθοριστικά την αποδοτικότητά του, τη δημιουργικότητά του, την ψυχική και κοινωνική ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος του (Αντωνιάδη, 2013). Η εργασιακή ικανοποίηση, κατά τον Ofoegbu (2004: 82), σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι *«ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στο ρόλο τους»*, ενώ σύμφωνα με τον Shann (2001) αποτελεί ένα μέσο για την εκτίμηση του βαθμού της δέσμευσης του εκπαιδευτικού. Η δέσμευση σχετίζεται με την αφοσίωση του ατόμου στην εργασία του και στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Ο εκπαιδευτικός που είναι δεσμευμένος με το σχολείο, τους στόχους και τις αξίες του χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοεκτίμηση, μένει περισσότερο στο επάγγελμά του, επιτελεί το ρόλο του καλύτερα και συντελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρουν, δε, οι Jaiyeoba και Jibril (2008), η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από το πόσο ικανοποιημένοι επαγγελματικά είναι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι Διευθυντές που το στελεχώνουν.

Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση του Διευθυντή, είναι ένα θέμα το οποίο χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς, αφού η σχολική ηγεσία είναι σημαντική για τη λειτουργία του σχολείου (Fassoulis, 2001 · Edmonds, 1979) και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ικανοποίηση που αντλεί ο Διευθυντής από το διττό ρόλο του. Από τη μία πλευρά, ο Διευθυντής του σχολείου επιτελεί εκπαιδευτικό έργο, αφού είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός. Προϊσταται, όμως, όλων των άλλων εκπαιδευτικών ως Πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων, συντονίζει το έργο τους και είναι «πρώτος μεταξύ ίσων». Από την άλλη πλευρά, «ηγείται» της σχολικής μονάδας. Ως ηγέτης οφείλει να έχει όραμα για την επιτυχή οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, τον αποτελεσματικό συντονισμό και την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού, την αναμόρφωση και την αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας, την ορθή διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων (Στραβάκου, 2002). Επίσης, να διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση αφενός να διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα που θα ευνοεί τη μάθηση των μαθητών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφετέρου να συντονίζει τις προσδοκίες όλων με τις δικές του σε μια αποτελεσματική «δέσμευση» (Σαϊτής, 2008) για την επίτευξη τόσο των στόχων του σχολείου όσο και των προσωπικών στόχων του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε μαθητή.

Επομένως, ο Διευθυντής με τις ενέργειές του επηρεάζει την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Για να ασκεί με επιτυχία τα διοικητικά καθήκοντά του θα πρέπει να αντλεί χαρά και ευχαρίστηση από την εργασία του ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες και επιθυμίες του (Saiti & Fassoulis, 2012). Όπως, δε, αναφέρει ο Raptis, *«η ανάγκη να ικανοποιηθούν οι Διευθυντές κρίνεται επιτακτική, αφού οι ίδιοι πρέπει να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας»* (Raptis, 2005: 130, όπ. αναφ. σε Saiti & Fassoulis, 2012: 372).

Αν και οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου ποικιλοτρόπως (Ιορδανίδης, 2002 · Μιχόπουλος, 2004 · Στραβάκου, 2002 · Πυργιωτάκης, 2001), το ζήτημα της επαγγελματικής του ικανοποίησης δεν έχει μελετηθεί ενδελεχώς. Για το λόγο αυτό, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Saiti & Fassoulis σε 180 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Τα αποτελέσματά της, αν και δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του μικρού δείγματος, ωστόσο δύνανται να αποτελέσουν το ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Στόχος της διερεύνησης ήταν όχι μόνο να ανιχνευθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση των Διευθυντών και έχουν σχέση με τα διοικητικά τους καθήκοντα αλλά και να γίνουν προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή

των κατάλληλων πολιτικών για αύξηση της ικανοποίησής τους και κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Saiti & Fassoulis, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρικής έρευνας, η επαγγελματική ικανοποίηση των Διευθυντών σχετίζεται, καταρχάς, με την αναγνώριση του έργου του από το Διευθυντή Διεύθυνσης, την υποστήριξη που λαμβάνει από αυτόν καθώς και τη δίκαιη αντιμετώπισή του ως υφιστάμενος. Κατά τον Kanta, αυτή η αναγνώριση οδηγεί στην ικανοποίηση, η οποία στη συνέχεια «επηρεάζει με έμμεσο τρόπο την παραγωγικότητα, δημιουργώντας ένα αίσθημα αφοσίωσης προς το σχολείο και τους στόχους του» (Kantas, 1993: 111, όπ. αναφ. σε Saiti & Fassoulis, 2012: 375).

Άλλοι παράγοντες που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των Διευθυντών και την επαγγελματική τους αφοσίωση στη σχολική μονάδα είναι η κοινωνική θέση, οι οικονομικές απολαβές και οι παροχές (διακοπές, ωράριο εργασίας) που έχουν λόγω της θέσης τους και οι οποίες είναι εξίσου καλές με τις αντίστοιχες των Διευθυντών άλλων οργανισμών. Ενώ, αρνητικά συναισθήματα τούς δημιουργεί η μειωμένη μισθολογική αύξηση του μισθού τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός αναγνώρισης του έργου του Διευθυντή από τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, το επίπεδο της συνεργασίας και της επικοινωνίας που έχει με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου καθώς και το σχολικό κλίμα είναι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια του ηγέτη του σχολείου. Όπως αναφέρει, δε, ο Kalogerou, *«ένα άτομο νιώθει την ανάγκη να αναγνωρίζονται οι προσπάθειες που καταβάλλει στην εργασία του και κυρίως να γίνεται αποδεκτό από τους συναδέλφους του»* (Kalogerou, 2000: 31, όπ. αναφ. σε Saiti & Fassoulis, 2012: 375). Συνεπώς, ένα σχολείο ωφελείται ποικιλοτρόπως, όταν ο Διευθυντής του αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται το έργο του και ανταμείβεται με οφέλη όπως είναι ο ηθικός έπαινος και η προώθησή του σε υψηλότερα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Παρ' όλα αυτά, ο Σαΐτης, πραγματοποιώντας σχετική έρευνα, επιβεβαίωσε το γεγονός ότι η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα στερείται ενός συστήματος επαίνου και επιβράβευσης των προσπαθειών των Ελλήνων εκπαιδευτικών, γενικότερα (Saitis, 2007, όπ. αναφ. σε Saiti & Fassoulis, 2012: 375). Λόγω αυτής της έλλειψης, αδρανοποιείται ο παρακινητικός παράγοντας της ηθικής επιβράβευσης με αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική ικανοποίηση και αποδοτικότητα τόσο του διδακτικού προσωπικού, όσο και των Διευθυντών και συνεπώς και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν, ως παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των Διευθυντών, τους στόχους του σχολείου. Συγκεκριμένα, η επίτευξη υψηλών, απαιτητικών, ακριβώς προσδιορισμένων αλλά, παράλληλα και προσιτών στόχων συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία. Όταν, μάλιστα, ο Διευθυντής συμμετέχει ενεργά στον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, τότε ο στόχος θεωρείται «προσωπικός», αυξάνεται το κίνητρο της επίτευξης, δημιουργείται το αίσθημα ότι υπηρετεί μία θέση που χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, υψηλό κύρος και πολλές αρμοδιότητες με αποτέλεσμα την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, η ικανοποίηση που αντλεί ο Διευθυντής από την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του έχει αρνητική σχέση με το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έρευνα της Papanau αποκάλυψε ότι οι Διευθυντές στα ελληνικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αισθάνονται «μοναξιά» και «ανίσχυροι» μέσα στο γραφειοκρατικό μηχανισμό διαχείρισης της σύγχρονης ελληνικής, σχολικής πραγματικότητας (Papanau, 1995, όπ. αναφ. σε Saiti & Fassoulis, 2012: 376). Συγκεκριμένα, οι ευθύνες και τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση του του προκαλούν άγχος. Από τη μία πλευρά, οφείλει να παρουσιάζει αναπτυξιακό έργο στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος αναζητώντας τους απαραίτητους πόρους και χωρίς να έχει την απαιτούμενη επιμόρφωση και στήριξη. Από την άλλη πλευρά, είναι υπόλογος για το έργο και την οργάνωση του σχολείου στους προϊσταμένους του, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία και μάλιστα, οφείλει να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις αυξημένες προσδοκίες τους. Συχνά, δε, αισθάνεται την πίεση του χρόνου, διότι πολλές φορές αναγκάζεται να διακόψει μία προγραμματισμένη δραστηριότητα, προκειμένου να χειριστεί κάτι έκτακτο ή επείγον.

Εν κατακλείδι, το σχολείο δεν θα λειτουργήσει ομαλά ούτε θα επιτύχει τους στόχους του, αν το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο Διευθυντής του δεν είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους. Εγγύηση, λοιπόν, για την επίτευξη των προκαθορισμένων και επιδιωκόμενων στόχων κάθε σχολείου και κατ' επέκταση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί ο ικανοποιημένος και δεσμευμένος με το ρόλο του εκπαιδευτικός. Επομένως, κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός και η κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και έμμεσα επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος (Αντωνιάδη, 2013).

4.3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν και καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών, διακρίνονται, από την πλειοψηφία των ερευνητών, σε δύο κατηγορίες: τους οργανωτικούς και τους ατομικούς.

4.3.3.1 Οργανωτικοί Παράγοντες

Στους οργανωτικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται αυτοί που συσχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με τις συνθήκες στις οποίες αυτή πραγματοποιείται (Κάντας, 1998 · Μακρή – Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003). Σύμφωνα, δε, με τον Warr, η ικανοποίηση από την εργασία διακρίνεται σε εσωγενή και εξωγενή και κάποιοι οργανωτικοί παράγοντες σχετίζονται με την εσωγενή ικανοποίηση, ενώ κάποιοι άλλοι με την εξωγενή (Warr, 2005).

A. Παράγοντες Εσωγενούς Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Αφορούν το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας που εκτελεί ο εκπαιδευτικός και έχουν σχέση με:

- Την αυτονομία που παρέχεται σε κάθε εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόμενος στις γνώσεις του, την κριτική σκέψη του, τις ικανότητές του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

- Την ποικιλία, την ευρύτητα και τη σημαντικότητα των δραστηριοτήτων που του αναθέτονται. Στο πλαίσιο των εξωδιδασκικών εργασιών, το σχολείο οφείλει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν οι ίδιοι την εργασία που επιθυμούν να αναλάβουν και η οποία, εάν είναι εφικτό, να είναι διαφορετική σε κάθε σχολικό έτος.

- Το βαθμό της ευθύνης που έχει για τη σωστή εκτέλεση της εργασίας και τις ευκαιρίες που του δίδονται για προσωπικό έλεγχο. Ένας τρόπος για την ανάπτυξη της ευθύνης του εκπαιδευτικού αποτελεί η εκχώρηση σε αυτόν από το Διευθυντή αρμοδιοτήτων – ευθυνών με την ταυτόχρονη ενθάρρυνση και υποστήριξη των προσπαθειών του. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από την εργασία τους, όταν, στο πλαίσιο αυτής μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης, τούς δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, τις γνώσεις τους καθώς και τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Σαϊτης, 2014).

- Το σαφή καθορισμό των υποχρεώσεων του στον εργασιακό χώρο. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν τόσο οι προϊστάμενοί του όσο και οι μαθητές του, οι γονείς και η ευρύτερη τοπική κοινωνία.

- Την ανατροφοδότηση, όσον αφορά στην πληροφόρηση που έχει για την απόδοσή του στην εργασία. Ο Διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επίπεδο επίτευξης των προσωπικών αλλά και των κοινών στόχων, να τους ενθαρρύνει για τη συνέχιση των προσπαθειών τους, να τους υποστηρίζει στο εκπαιδευτικό έργο τους.

- Τη δίκαιη μεταχείριση. Η κάθε απόφαση του Διευθυντή πρέπει να είναι σύννομη και δίκαιη για όλους τους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια, 2008: 185).

B. Παράγοντες Εξωγενούς Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το γενικότερο πλαίσιο της εργασίας και τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Συγκεκριμένα:

- **Το εργασιακό περιβάλλον.** Το φυσικό περιβάλλον (φωτισμός, θόρυβος, θερμοκρασία, εξαερισμός) μέσα στο οποίο εκτελείται η εργασία επηρεάζει σημαντικά τους εργαζόμενους και την εργασιακή ικανοποίησή τους. Επιπρόσθετα, ένας ικανός ηγέτης πρέπει να τους παρέχει όλα τα απαιτούμενα μέσα για την επίτευξη της μέγιστης απόδοσής τους. Συνεπώς, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις διδασκαλίας, αποτελεί σημαντικό καθήκον του σχολικού Διευθυντή.

- **Το ωράριο εργασίας.** Επιδρά καθοριστικά στις συνθήκες εργασίας και την εργασιακή ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού. Ο Διευθυντής οφείλει να φροντίζει για τη διαμόρφωση ενός ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας του σχολείου, το οποίο θα διασφαλίζει την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη ικανοποίηση των αναγκών τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών.

- **Οι οικονομικές απολαβές.** Όσο μεγαλύτερες είναι οι οικονομικές απολαβές από την εργασία τόσο υψηλότερη είναι η απόδοση του εργαζόμενου και κατ' επέκταση τόσο μεγαλύτερη και η επαγγελματική ικανοποίησή του.

- **Η ηγεσία και η εποπτεία από τον προϊστάμενο.** Ο αποτελεσματικός τρόπος άσκησης της διοίκησης, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση του εργαζόμενου από τον προϊστάμενο καθώς και η μη στενή/αυστηρή εποπτεία του κατά την άσκηση της εργασίας του προάγουν την ικανοποίηση από την εργασία.

- **Το αίσθημα της ασφάλειας.** Η διασφάλιση της ασφαλιστικής και της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης καθώς και της θέσης εργασίας είναι παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι και συνεπώς δεν αισθάνονται το φόβο της απόλυσης. Ωστόσο, διάφορα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος τούς επηρεάζουν προκαλώντας το αίσθημα της ανασφάλειας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η μείωση του μισθού λόγω της οικονομικής κρίσης, η κατάργηση/συγχώνευση αρκετών σχολικών μονάδων, η ελλιπής επιμόρφωση, η αύξηση του ωραρίου εργασίας, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την αναγκαστική μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε περισσότερα του ενός σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου τους, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

- **Οι διαπροσωπικές σχέσεις.** Οι καλές σχέσεις, όσον αφορά στην ποιότητα και την ποσότητα, που αναπτύσσονται μεταξύ του εργαζόμενου και των προϊσταμένων του καθώς και των συναδέλφων του, συντελούν στην ικανοποίηση που αυτός αντλεί από την εργασία του.

4.3.3.2 Ατομικοί Παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τα δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, όπως το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και τις προηγούμενες εμπειρίες του (Σαλωνίτης, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη, δε, τον υποκειμενικό χαρακτήρα της επαγγελματικής ικανοποίησης γίνεται φανερός ο ρόλος και η σημασία αυτών των χαρακτηριστικών στο βαθμό της επίτευξής της.

A. Φύλο

Το φύλο του εργαζόμενου, ως μεταβλητή στις έρευνες για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης, έχει προσελκύσει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών λόγω της αύξησης του αριθμού των γυναικών στην αγορά εργασίας.

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνητικών προσπαθειών φανερώνουν ότι αφενός υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του φύλου και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Brief & Weiss, 2002), αφετέρου διαφοροποιούνται τα εργασιακά θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των γυναικών και των ανδρών και τα οποία μπορούν να προκαλέσουν την ικανοποίησή τους. Οι εργαζόμενες γυναίκες αντλούν ικανοποίηση από το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, τη συνεργασία που έχουν με τον προϊστάμενό τους, το ενδιαφέρον για την εργασία που εκτελούν,

το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον. Οι άνδρες ικανοποιούνται, όταν έχουν σταθερή απασχόληση ή όταν τους δίνεται η δυνατότητα να προβληθούν μέσω της εργασίας τους. Επίσης, οι πηγές ικανοποίησης των γυναικών εξαρτώνται από τους λόγους για τους οποίους αυτές εισήλθαν στην αγορά εργασίας, δηλαδή αν αποφάσισαν να εργαστούν επιδιώκοντας την επαγγελματική σταδιοδρομία ή μόνο για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα (Schultz & Schultz, 1994).

Σύμφωνα, δε, με τους Greenberg & Baron (1994), η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών φαίνεται να είναι μικρότερη σε σχέση με αυτή των ανδρών εξαιτίας των συχνών διακρίσεων που αυτές υφίστανται στην αγορά εργασίας λόγω του φύλου τους καθώς και της απασχόλησής τους σε θέσεις χαμηλού επαγγελματικού ενδιαφέροντος και μειωμένων ευκαιριών ανέλιξης. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι Al Zuhani & Kishk (2006), οι γυναίκες εργαζόμενες εμφανίζονται να είναι λιγότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους, επειδή συχνά βιώνουν έντονες συγκρούσεις μεταξύ των επαγγελματικών και οικογενειακών απαιτήσεων, σύγκρουση ρόλων.

B. Ηλικία

Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων. Σύμφωνα με τον Spector (2000), αυτό οφείλεται στη μεγάλη εργασιακή εμπειρία τους, την οποία έχουν αποκτήσει λόγω των πολλών χρόνων προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη εργασία. Σχετικά, δε, με τους νεοεισερχόμενους στην εργασία εργαζομένους, η χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση τους συνδέεται, συνήθως, με τη διάψευση των υψηλών προσδοκιών που αυτοί είχαν από το επάγγελμά τους (Schultz & Schultz, 1994).

Γ. Μορφωτικό επίπεδο

Οι εργαζόμενοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους εργαζομένους με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης των πρώτων οφείλεται στη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας τους, που τους δίνει την ευκαιρία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τους παρέχει αυτονομία, τους καθιστά υπεύθυνους και επομένως, τους επιτρέπει να ικανοποιούν τις ανάγκες για αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Ταυτόχρονα, όμως, άλλες έρευνες συνδέουν το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων με τη δυσaráσκεia, η οποία δημιουργείται όταν η θέση εργασίας που κατέχει ο εργαζόμενος δεν είναι αντίστοιχη των προσόντων του (Scott, Sworzel, & Taylor, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Ο Διευθυντής του Σχολείου

5.1 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Το ζήτημα, εάν οι βασικές αρχές της διοίκησης και οι θεωρίες της ηγεσίας μπορούν να εφαρμοστούν στην οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, απασχόλησε για μεγάλο χρονικό διάστημα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μετά από γόνιμο διάλογο και μεγάλο αριθμό σχετικών ερευνών, οι απόψεις συγκλίνουν ότι αποτελεί αναγκαιότητα η εφαρμογή των βασικών αρχών της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα αυτή σχετίζεται με την προσπάθεια επίτευξης των σκοπών μίας ποιοτικά αναβαθμισμένης εκπαίδευσης και την όσο το δυνατόν αποδοτικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων, για αυτήν, πόρων.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό, η διοίκηση στην εκπαίδευση ορίζεται ως «η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (Κατσαρός, 2008: 16).

Η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, των ραγδαίων οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των νέων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης που συσχετίστηκαν με την εκπαίδευση, ανέδειξε την ανάγκη βελτίωσης τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών όσο και της ηγεσίας τους. Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων και θεωρείται ως ένας από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την επιτυχία των σχολείων (Edmonds, 1979). Μάλιστα, οι Foster και Young (2004: 29), στην προσπάθειά τους να υπεραμυνθούν της σημασίας της ηγεσίας στη λειτουργία, την ανάπτυξη και κυρίως την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και επομένως και των σχολείων, υποστήριξαν ότι «*όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται οι άνθρωποι χάνουν την εμπιστοσύνη τους και τείνουν να κατηγορούν την ηγεσία για την αποτυχία*».

Η άσκηση ηγεσίας έχει ως επακόλουθο «την εθελουσία εναρμόνιση της συμπεριφοράς των ατόμων» (Κατσαρός, 2008: 96) προς την επιτυχή υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι στόχοι σχετίζονται τόσο με την αναβάθμιση του

εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού του σχολείου, όσο και του εκπαιδευτικού έργου σε αυτό, συνολικά (Κατσαρός, 2008:98). Ως διοικητικός προϊστάμενος, ο διευθυντής/ηγέτης του σχολείου, ασκεί διοικητικό έργο σε μια θέση ευθύνης με στόχο να επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, τα τυπικά και άτυπα προσόντα του καθώς και το χάρισμα του «ηγέτη» που διαθέτει. Ο τρόπος, δε, που ασκείται η ηγεσία αποτελεί συνάρτηση της αντίληψης του ηγέτη και των αρχών του, ενώ απεικονίζει το αξιακό σύστημα της κοινωνίας, τον τρόπο που είναι οργανωμένος ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί σε αυτόν (Κωτσίκης, 2003:149-150).

Όσα έχουν, ήδη, αναφερθεί, επιβεβαιώνουν την άποψη του Σαΐτη. Σύμφωνα με αυτή, ένας Διευθυντής που πετυχαίνει τους στόχους τού σχολείου βασιζόμενος σε αυτά που του προσφέρει η θέση του στην ιεραρχία είναι απλά ένας διευθυντής που κάνει καλά τη δουλειά του. Δεν είναι ηγέτης στον χώρο του σχολείου, αφού δεν λειτουργεί ως εμπνευστής των εκπαιδευτικών και δεν ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά τους, ώστε να επιδιώκουν την ανάπτυξη των σχολικών επιτευγμάτων (Σαΐτης, 2014:118). Γιατί, όπως υποστηρίζουν οι Ράπτης και Βιτσιλάκη, η ηγεσία επικεντρώνεται στην αλλαγή και το όραμα του σχολείου καθώς και την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: 73,75).

Εν κατακλείδι, τόσο η εφαρμογή των βασικών αρχών της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και ο διευθυντής/ηγέτης συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου του 21^{ου} αιώνα. Ενός σχολείου που καλείται να διαμορφώσει προσωπικότητες ικανές να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες προκλήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας.

5.2 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη εποχή είναι πολυδιάστατος, απαιτητικός και πολύ σημαντικός. Στο σύγχρονο, δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία σχολείο ο Διευθυντής/ηγέτης απαιτείται, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις, να διαθέτει όχι μόνο διοικητική πείρα και άρτια επιστημονική κατάρτιση αλλά και σημαντικές ηγετικές ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα να συνεργάζεται, η αντιληπτική και διανοητική ικανότητα, η αντικειμενικότητα, η παρατηρητικότητα, η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων, η αυτοπεποίθηση, η αποφασιστικότητα, η πρωτοβουλία, η ικανότητα

σχεδιασμού και εφαρμογής, ο επαγγελματισμός, η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, κ.ά. (Σαϊτης, 2000: 239). Κατά την άσκηση των καθηκόντων του, δε, καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ρόλο «ηγετικό, παρωθητικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό» (Μπάκας, 2006: 118).

Ο Διευθυντής, σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο, την υπ. αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση, είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012). Παρόλο που ιεραρχικά βρίσκεται στην κατώτερη θέση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, η θέση του είναι μείζονος σημασίας, καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και της ανώτερης διοίκησης, όσο και μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων - φορέων της τοπικής κοινωνίας. Ο διευθυντής είναι εκείνος, που θα ενημερώσει τη σχολική κοινότητα για τις αποφάσεις των ανώτερων διοικητικών στελεχών και θα φροντίσει, αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, για την αποτελεσματική υλοποίησή τους (Γουρναρόπουλος, 2007 · Σαϊτης, 2014 · Lazaridou & Iordanides, 2011). Είναι εκείνος, επίσης, ο οποίος με τους κατάλληλους χειρισμούς θα εξισορροπήσει τις επιθυμίες και τις προσδοκίες της ανώτερης διοίκησης με τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αυξάνοντας έτσι την ικανοποίηση από την εργασία τους, αλλά και των μαθητών, των γονέων καθώς και της τοπικής κοινωνίας (Φασούλης, 2000: 415 - 420 · Σαϊτης, 2008: 9). Κατά το Φασούλη, δε, ο τρόπος της συμπεριφοράς του επιδρά θετικά ή αρνητικά σε όλες εκείνες τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας, οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών (Φασούλης, 2011: 25). Σύμφωνα με το Sergiovanni, επιδίωξη του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας είναι να αφήσει το δικό του «αποτύπωμα» στον χώρο του σχολείου, χρησιμοποιώντας για αυτό το σκοπό κάθε θεμιτό και πρόσφορο μέσο (Sergiovanni, 1984:4). Πάντα, όμως, πρωταρχικό μέλημά του είναι η διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου μέσω της διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος (Φασούλης, 2000: 415 · Σαϊτης, 2008: 9) και της επαγγελματικής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού.

Σύμφωνα με τους Φασούλη και Αλεξόπουλο (2017: 26), η συμβολή του διευθυντή/ηγέτη στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος και την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού είναι αποτέλεσμα των παρακάτω τριών παραμέτρων:

- της ικανότητάς του να αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από διαφορετικά στοιχεία σε διαφορετικές περιπτώσεις και καταστάσεις,
- της ικανότητάς του να εμπνέει και να πείθει τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς),

- της ικανότητάς του να ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκρίνονται στους παρακινητικούς παράγοντες.

Συνεπώς είναι φανερό ότι η δημιουργία ενός καλού εργασιακού κλίματος στον χώρο του σχολείου εξαρτάται, κυρίως, από την ικανότητα του διευθυντή να χειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και όχι τόσο από την χρήση της εξουσίας, που του παραχωρείται βάσει νόμου.

Επίσης, ο τρόπος που επιδρά η διεύθυνση του σχολείου στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, μέσω της διαμόρφωσης του ανάλογου σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, φαίνεται πως είναι το αποτέλεσμα των ενεργειών του διευθυντή σε τέσσερις βασικούς άξονες (Φασούλης και Αλεξόπουλος, 2017: 27):

- Της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
- Της επικοινωνίας με τους μαθητές της σχολικής μονάδας.
- Της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.
- Της συνεργασίας με την τοπική κοινότητα.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου από την εργασία, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να είναι «ανοικτός» στην επικοινωνία του μαζί του και να αναπτύσσει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων. Λόγω της θέσης του, λοιπόν, ο Διευθυντής οφείλει *«να συντονίζει, να δίνει οδηγίες, να παρακινεί, να πείθει, να ενθαρρύνει, να εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς, να γνωρίζει τα προσόντα τους, να διαμορφώνει ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον και να διευθετεί τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στον χώρο του σχολείου»* (Γουρναρόπουλος, 2007: 76). Επιπλέον, καλείται όχι μόνο να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά «πολιτιστικά» στοιχεία, τις προσδοκίες, και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και να προσεγγίσει το διδακτικό προσωπικό με έναν τρόπο που είναι σύμφωνος με την προσωπική κουλτούρα του καθενός (Ρέμπελου, 2018). Έτσι, η μεταξύ τους επικοινωνία καθίσταται αποτελεσματική, δεν δημιουργούνται προστριβές και οικοδομείται μια κοινή βάση κατανόησης.

Σύμφωνα με τους Ζαβλανό και Σαϊτή, η επιτυχής έκβαση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό βασίζεται στην ικανότητά του (Ζαβλανός, 1990 · Σαϊτής, 2002):

- Να γίνεται με τη συμπεριφορά και την εργατικότητα του παράδειγμα προς μίμηση για τους υφισταμένους του, γεγονός που θα τους παροτρύνει να εργασθούν ακόμη πιο αποτελεσματικά.

- Να γνωρίζει, μέσω της καθημερινής αμφίδρομης επικοινωνίας, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να φροντίζει για την ικανοποίησή τους, έτσι ώστε αυτοί να είναι όσο το δυνατόν πιο αποδοτικοί στο έργο τους.

- Να επιβραβεύει δημόσια τους εκπαιδευτικούς, να ενθαρρύνει και να στηρίζει κάθε προσπάθειά τους. Να συζητά, όμως, ιδιαιτέρως με τον καθένα τα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει, να ακούει προσεκτικά και να επιδεικνύει κατανόηση. Επίσης, να μην είναι επικριτικός στα λάθη τους, αλλά αντίθετα να τους παρακινεί να συνεχίσουν τη προσπάθεια, ώστε μαθαίνοντας από αυτά να τα μετατρέπουν, στη συνέχεια, σε επιτυχίες.

- Να ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με τους στόχους του σχολείου καθώς και τις προσδοκίες τις δικές του αλλά και των προϊσταμένων τους. Επιπλέον, να τους πληροφορεί για το βαθμό της επίτευξης αυτών, προκειμένου όλοι να γνωρίζουν τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και να οικοδομείται μεταξύ τους ένα κλίμα ειλικρίνειας και διαφάνειας (Πασιαρδή, 2001:49). Εξάλλου, είναι γνωστό ότι όταν τα άτομα γνωρίζουν το βαθμό της επίδοσής τους, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων τους, παρακινούνται για ακόμη καλύτερα αποτελέσματα (Γουρναρόπουλος, 2007: 76).

- Να διατηρεί σταθερή τη συμπεριφορά του στον χώρο του σχολείου, ώστε να αισθάνονται ασφαλείς οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε αυτό.

- Να γίνεται φορέας καινοτομιών στο σχολείο (Rich, 1988: 183 - 189), παρουσιάζοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό καινούριες ιδέες σχετικές με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, θα καθίσταται ο καθοδηγητής των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Θα είναι αυτός, ο οποίος θα αναλαμβάνει «να συμβουλέψει, να εξηγήσει, να κατατοπίσει, να προστατέψει» τους εκπαιδευτικούς (Γουρναρόπουλος, 2007: 78), ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, να τους μεταφέρει την εμπειρία του, ώστε τελικά αυτοί να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής αφενός διασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν «ότι έχουν δίπλα τους έναν πραγματικό συνεργάτη» (Γουρναρόπουλος, 2007: 78). Άλλωστε ο σχολικός διευθυντής στη σύγχρονη εποχή «δεν είναι μόνο διοικητικός και λειτουργικός προϊστάμενος, είναι κυρίως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός» (Πρίντζας, 2003: 26).

- Να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και να αναγνωρίζει την αξία του έργου του.

- Να καλλιεργεί στο διδακτικό προσωπικό το αίσθημα ευθύνης και να το καθιστά συνυπεύθυνο στην επιτυχή υλοποίηση του έργου της σχολικής μονάδας, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την εργασιακή ικανοποίησή του.

- Να δημιουργεί στο σχολείο το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, το οποίο θα εγγυάται την ελεύθερη έκφραση, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, την ανταλλαγή ιδεών, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και τη δίκαιη κατανομή της εργασίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τού κάθε εκπαιδευτικού.

Ως προς το δεύτερο άξονα, την επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές, αυτή πραγματοποιείται άμεσα αλλά και έμμεσα. Ο διευθυντής έχει άμεση επικοινωνία με τους μαθητές κατά την πρωινή προσευχή μέσω των ανακοινώσεων για θέματα, τα οποία τους αφορούν καθώς και όταν αυτοί προσέρχονται στο γραφείο του για κάποιο θέμα που τους απασχολεί. Επικοινωνεί, δε, έμμεσα με αυτούς, μέσω της συνεργασίας του με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου όσον αφορά στην επιτυχή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγησή τους, την πειθαρχία και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, η οποία είναι ο πιο σημαντικός στόχος της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, την κύρια ευθύνη της οποίας φέρει ο ίδιος (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2003: 246-247). Η επικοινωνία των μαθητών με το διευθυντή αλλά και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού τα αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει ότι μπορεί να επηρεάσει τους τομείς της συναισθηματικής καθώς και της γνωστικής μάθησης. Επιπρόσθετα, η διαδικασία της επικοινωνίας είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους ίδιους τους μαθητές και να επιδράσει θετικά στη συμμετοχή και την αλληλεπίδρασή τους μέσα στην τάξη (Martin, Myers & Mottet, 1999: 155).

Σύμφωνα με τους Τζώτζου και Αναστασόπουλο (2003: 247), Saiti (2007: 254), για να είναι αποτελεσματική τόσο η άμεση όσο και η έμμεση επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές, ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα καθώς και η συμπεριφορά του θα πρέπει να διακρίνονται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Το πραγματικό ενδιαφέρον για τα θέματα, τα οποία απασχολούν τους μαθητές.
- Τις παιδαγωγικές γνώσεις.

- Την κατανόηση του παιδικού ψυχισμού.
- Το σεβασμό της προσωπικότητας καθώς και των απόψεων των μαθητών.
- Τη δεξιότητα στην αντιμετώπιση όλων των μαθητών με αξιοκρατία, δικαιοσύνη, ισοτιμία, ανεξαρτητως φύλου, εθνικότητας, θρησκευτικών πεποιθήσεων, κοινωνικής – οικονομικής – πολιτιστικής προέλευσης.
- Τη γνώση του οικογενειακού περιβάλλοντος του κάθε μαθητή και τη διάθεσή του για στενή συνεργασία με αυτό, προκειμένου να αντιμετωπιστούν όλα τα προβλήματα που δυσχεραίνουν τη φοίτηση καθώς και την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.
- Την ευαισθησία, όταν ασχολείται με πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών.
- Την παιδαγωγική κατάρτιση για την αντιμετώπιση, σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, των προβλημάτων πειθαρχίας, τα οποία ανακύπτουν συχνά στο σχολικό περιβάλλον, προς όφελος του κάθε μαθητή αλλά και της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.
- Την ψυχραιμία και την επιδεξιότητά του στην χρήση του διαλόγου για την αντιμετώπιση κάθε είδους δυσκολίας.
- Την ικανότητά του να δημιουργεί ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους, μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες για το δικό τους πολιτισμό και να αντλούν στοιχεία από τον πολιτισμό των συμμαθητών τους απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις.
- Τη δυνατότητά του να ευαισθητοποιεί τους μαθητές, μέσω δράσεων και ομιλιών, για θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, την τέχνη, τον πολιτισμό, τον εθελοντισμό, τον ενεργό πολίτη.
- Την ευελιξία στη μεταξύ τους επικοινωνία.
- Τη δεξιότητά του να ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δράσεις του σχολείου.
- Την ικανότητά του να εμπνέει, να ενθαρρύνει και να πείθει τους μαθητές να θέτουν στόχους και να αγωνίζονται για την επίτευξή τους.

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα, η συχνή, συστηματική, έγκαιρη επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών, κρίνεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού και αποτελεσματικού σχολικού

κλίματος, αφού αποτρέπει τη δημιουργία προβλημάτων. Σύμφωνα, δε, με τον Thompson, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων (Thompson, 1998: 9-24).

Η επικοινωνία και η συνεργασία του διευθυντή αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου με τους γονείς των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως είναι η καθιέρωση συγκεκριμένου προγράμματος, στο πλαίσιο του οποίου οι γονείς μπορούν να προσέρχονται στη σχολική μονάδα και να ενημερώνονται για την φοίτηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, η παρακολούθηση από τους γονείς των σχολικών εορτών καθώς και των άλλων δραστηριοτήτων που οργανώνονται από το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου, η στενή συνεργασία μεταξύ του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Από τη συχνή και εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας επωφελούνται τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι μαθητές βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, αφού ενθαρρύνονται να εργαστούν και να πετύχουν τους στόχους τους, αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον φιλικό προς αυτούς, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η μαθητική διαρροή (Hoover - Dempsey et al, 2002: 843). Επίσης, ελαττώνονται σημαντικά τα προβλήματα που δημιουργούνται στον χώρο του σχολείου λόγω της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ αυξάνονται τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και κοινωνική προσαρμογή (Μπρούζος, 2009: 238-239).

Οι γονείς, δε, επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αρχικά, με το να αφιερώνουν προσωπικό χρόνο προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολικό χώρο, ενδυναμώνουν τη σχέση τους μαζί τους, διότι αφενός τα παιδιά αντιλαμβάνονται το έκδηλο ενδιαφέρον τους, αφετέρου και οι ίδιοι αποκτούν μια πληρέστερη «εικόνα» για τα προτερήματα, τις δεξιότητες, τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους (Epstein, 1995). Με τον τρόπο αυτό μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα μαζί τους και σε συνεργασία με το σχολείο να τα βοηθήσουν είτε να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα είτε να εξελίσσουν τις δυνατότητές τους. Με την ενεργό συμμετοχή τους στο σχολικό γίγνεσθαι, οι γονείς βιώνουν την καθημερινότητα των παιδιών τους, αντιλαμβάνονται τις ανησυχίες και τις επιθυμίες τους, ενώ παράλληλα θέτουν τις βάσεις για μια υγιή σχέση μαζί τους. Ακόμη, έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και υποστηρίζουν το έργο τους, προκειμένου να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και να παρέχεται στους μαθητές η επιδιωκόμενη εκπαίδευση που αφορά τόσο στην

απόκτηση γνώσεων όσο και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και ηθικών αξιών (Epstein & Dauder, 1991).

Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει και η τοπική κοινωνία, καθώς συμβάλλει καίρια στην ικανοποίηση των αναγκών της και στη διασφάλιση τόσο της ομαλής όσο και της εποικοδομητικής λειτουργίας της. Η συνεργασία του διευθυντή με τους τοπικούς φορείς κρίνεται απαραίτητη, γιατί αφενός είναι δυνατόν να επιλυθούν διάφορα προβλήματα που αφορούν στις κτηριακές εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Καταβάτη, 2003: 194 - 195), και αφετέρου εμπλέκονται όσο το δυνατόν περισσότεροι στις μαθητικές δράσεις, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται η προσπάθεια των μαθητών, να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και εν γένει να προβάλλεται η σπουδαιότητα της ενεργούς συμμετοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός, γι' αυτό η συμμετοχή και της τοπικής κοινότητας είναι ιδιάζουσας σημασίας, αφού δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά αλλά και πολλαπλασιαστικά στο έργο κάθε σχολικής μονάδας. Ένα σχολείο «ανοικτό» για όλους, που επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, καθώς και της τοπικής κοινωνίας, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους για την υλοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα, δε, με την Μπρίνια, μία σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να «βλέπει» και να την «βλέπουν». Αυτή οφείλει να «βλέπει» το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί (οικονομία, κοινωνία, τεχνολογία, οικολογία) αλλά ταυτόχρονα να γίνεται και η ίδια ορατή, δηλαδή να την «βλέπουν», μέσω του έργου της και της συνεισφοράς της στην τοπική κοινωνία (Μπρίνια, 2008: 75 – 76). Ο ρόλος του διευθυντή προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται καταλυτικός και καθοριστικός, αφού αυτός φέρει την κύρια ευθύνη για τον τρόπο λειτουργίας της.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι ο σχολικός διευθυντής με την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του, τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του καθώς και τις επικοινωνιακές δεξιότητές του προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η σχολική μονάδα, τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων καθορίζοντας, έτσι, το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση ενός υγιούς σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ταυτότητας του σχολείου και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση τη σχολική μάθηση.

5.3 Ανασκόπηση Ερευνών

Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος της εργασίας, το οποίο αφορά στη θεωρητική προσέγγιση των εννοιών, κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα άλλων προγενέστερων ερευνητικών προσπαθειών, που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Στόχος της συγκεκριμένης παρουσίασης είναι τα αποτελέσματα αυτών των προγενέστερων ερευνών να αποτελέσουν το μέτρο σύγκρισης, προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει συμφωνία ή απόκλιση με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας.

5.3.1 Ερευνητικά Δεδομένα για το Στυλ Ηγεσίας στο Ελληνικό Σχολείο

Το ηγετικό στυλ, όπως προκύπτει από αποτελέσματα πολλών ερευνών, αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας, και για πολλούς ο βασικότερος, ο οποίος επηρεάζει το σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνεπώς, τη σχολική μάθηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Φρειδερίκου, Φολερού και Τσερούλη, η οποία διεξήχθη το 1991, ο σχολικός διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής Ηγεσίας.

Το 1992, η Παπαναούμ πραγματοποίησε έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 448 Διευθυντές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε αφενός ο διοικητικός – διαχειριστικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, αφετέρου η προσδοκία των σχολικών ηγετών για μεγαλύτερη αυτονομία και εξουσία (Παπαναούμ, 1992).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας του Τύπα (1999), προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο Διευθυντής του ελληνικού σχολείου έχει πάρα πολλές ευθύνες και σχεδόν καθόλου εξουσία. Επισημάνθηκε, δε, ότι το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά τη δυνατότητα άσκησης ηγετικού ρόλου.

Η έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997) με θέμα «Ο διευθυντής του σχολείου μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης» κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται περισσότερο ως παραδοσιακός γραφειοκράτης και όχι ως μάνατζερ-ηγέτης. Οι αρμοδιότητές του σχετίζονται με την αλληλογραφία, τη συντήρηση του

κτηρίου, την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς των μαθητών καθώς και τη διδασκαλία. Μάλιστα, το 90% των Διευθυντών, που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα δήλωσε ότι αφενός δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με τη διοίκηση του σχολείου, αφετέρου οι πιθανότητες για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι ελάχιστες.

Την επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης του σχολείου εισηγούνται και οι Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, μετά την έρευνα που πραγματοποίησαν το 2001 με θέμα την αναγκαιότητα του σχεδιασμού της προετοιμασίας κατάρτισης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Αρχές Διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι ελάχιστες και οι πιθανότητες αυτοί να έχουν μία σχετική κατάρτιση είναι ανύπαρκτες (Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001).

Η «ιδιόμορφα γραφειοκρατική» οργανωτική και λειτουργική δομή του Δημοτικού Σχολείου είναι το συμπέρασμα της έρευνας που διεξήγαγε το 2000 η Γιαννακοπούλου σε 838 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο διευθυντής του σχολείου, χωρίς να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου, οφείλει να διαδραματίζει έναν ηγετικό ρόλο, διαμορφώνοντας το οργανωτικό περιβάλλον και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου». (Γιαννακοπούλου, 2002: 234)

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Saiti & Eliophotou (2004) σε 126 φοιτητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και 96 δασκάλους, όσον αφορά στις απόψεις τους για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, ανέδειξαν την ανησυχία των μεν μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών και τον αυστηρό έλεγχο που ασκούν στο διδακτικό προσωπικό, των δε υπηρετούντων δασκάλων για την ελλιπή διοικητική κατάρτιση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Οι Ράπτης και Βιτσιλάκη διεξήγαγαν έρευνα σχετική με την ταυτότητα των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 566 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ηγετικά στελέχη οφείλουν αφενός να έχουν διοικητικές και ηγετικές ικανότητες, αφετέρου να μην συνδέονται με συνδικαλιστικές και πολιτικές δραστηριότητες (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, που αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό η γραφειοκρατική οργανωτική και λειτουργική δομή του ελληνικού σχολείου. Ταυτόχρονα,

αναδεικνύεται η ελλιπής διοικητική κατάρτιση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, την ανάγκη ύπαρξης μίας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολείων, μικρότερο έλεγχο και λιγότερο αυταρχισμό. Βασική προϋπόθεση για την κάλυψη αυτών των αναγκών είναι η αξιοκρατική επιλογή και τοποθέτηση στις διευθυντικές θέσεις στελεχών με κατάρτιση στις Αρχές της Διοίκησης και ηγετικές ικανότητες, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους για την επίτευξη των βέλτιστων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

5.3.2 Έρευνες για το Στυλ Ηγεσίας και το Σχολικό Κλίμα

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα χρονολογείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Πρώτοι οι Halpin και Croft το 1963 διεξήγαγαν έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο για το σχολικό κλίμα.

Αργότερα, το 1986, οι Hoy & Clover πραγματοποίησαν μία νέα έρευνα στην οποία προσπάθησαν να αποτυπώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου.

Άλλες έρευνες αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και άλλες ερευνούν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού Διευθυντή και πώς επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Taylor and Tashakkori, 1995).

Στον ελλαδικό χώρο, η πρώτη συστηματική προσπάθεια για την αποτύπωση του σχολικού κλίματος πραγματοποιήθηκε το 1998 από την Καβούρη. Η έρευνά της βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Hoy και Clover και σε αυτήν συμμετείχαν 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Η Καβούρη στα συμπεράσματά υποστήριξε ότι το διδακτικό προσωπικό δεν επιδεικνύει υψηλή αίσθηση του καθήκοντος, ότι οι διευθυντές δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη σχετικά με το ρόλο τους στον χώρο του σχολείου, ενώ υπογράμμισε το διαπραγματευτικό και διαχειριστικό ρόλο του διευθυντή στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ αυτών και του διευθυντή ανέφερε ότι αυτές δεν χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα συνεργατικές και φιλικές. (Καβούρη, 1998: 181-201).

Από την άλλη πλευρά, ο Γουρναρόπουλος, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του, διερεύνησε το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και υποστήριξε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου οφείλει να έχει μία πολυεπίπεδη και αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γουρναρόπουλος, 2007:249).

Επίσης, η Κούλα, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της, συμπέρανε ότι για τη δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη άριστων προσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, επεσήμανε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή εμποδίζει την ανάπτυξη άριστων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους (Κούλα, 2011: 205-206).

Ο Ταϊλαχίδης, σε μια άλλη ερευνητική προσπάθεια, το 2014, διερεύνησε και αυτός το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, υποστήριξε ότι οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή συντελούν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και διασφαλίζουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνοχή μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Ταϊλαχίδης, 2014:117).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα πολλών ερευνητικών προσπαθειών αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του Διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των ερευνών επιβεβαιώνει την ενδελεχή μελέτη του σχολικού κλίματος, ως σημαντικού παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, και αποδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον όλων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Freiberg, 1998).

5.3.3 Έρευνες για το Στυλ Ηγεσίας και την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει ο Shann, επηρεάζει και καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της στενής σύνδεσης που εμφανίζει με τη δέσμευση του διδακτικού προσωπικού με τους επιδιωκόμενους στόχους του σχολείου, την αποτελεσματικότητά του καθώς και την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Για αυτούς τους λόγους, η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών (Shann, 2001).

Το 1998 οι Dinham & Scott σε άρθρο τους παρουσίασαν τα αποτελέσματα μίας έρευνας, την οποία είχαν πραγματοποιήσει σε δημόσια σχολεία της Αυστραλίας. Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί αντλούν τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την επαφή με τους μαθητές, ακολουθεί η ικανοποίηση που σχετίζεται με τη διοίκηση και τη φήμη του σχολείου, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα και την υλικοτεχνική υποδομή (Dinham & Scott, 1998).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1999, ο McMillan διερεύνησε την επίδραση των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος στην εργασιακή ικανοποίηση των Καναδών εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι παράγοντες που ικανοποιούν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς σε φθίνουσα σειρά είναι η σχολική διοίκηση, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που διαθέτουν για την άσκηση του διδακτικού έργου τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο που υπηρετούν (McMillan, 1999).

Το 2003, ο Richards πραγματοποίησε έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονταν για πολλά χρόνια με τον ίδιο Διευθυντή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μακροχρόνια συνεργασία του διδακτικού προσωπικού με τον ίδιο Διευθυντή δημιουργούσε εξοικείωση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούσε ο Διευθυντής και επηρέαζε θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση τόσο των Διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών (Richards, 2003).

Σε άλλη έρευνα, που διεξήχθη το 1993 από τον Heller και τους συνεργάτες του, διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση που αντλούσαν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονταν περισσότερο από τις φιλικές σχέσεις που είχαν αναπτύξει με το Διευθυντή τους και την υποστήριξη που αυτός τους παρείχε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους παρά από το στυλ ηγεσίας που υιοθετούσε.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. από τον Littrell και τους συνεργάτες του (1994) έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν πολύ θετικά με την παιδαγωγική και τη συναισθηματική υποστήριξη του Διευθυντή προς αυτούς.

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές διερεύνησαν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής Ηγεσίας. Ειδικότερα:

Η Bogler (2001) ερεύνησε τη συγκεκριμένη σχέση σε 98 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ισραήλ. Τα αποτελέσματα έκαναν φανερό ότι η ασκούμενη

από τους Διευθυντές Μετασχηματιστική Ηγεσία επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, επειδή μπορούν όχι μόνο να επικοινωνήσουν το όραμά τους αλλά και να παρακινήσουν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου να συμμετάσχει ενεργά στη λήψη των αποφάσεων.

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2006 από τον Nguni και τους συνεργάτες του σε 700 δασκάλους της Τανζανίας. Στα συμπεράσματα της έρευνας οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας εμφάνισαν μέτρια, με θετική τάση, συσχέτιση αφενός με το επίπεδο της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αφετέρου με το επίπεδο της εργασιακής δέσμευσης και της οργανωσιακής κοινωνικής συμπεριφοράς τους.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα πολυάριθμων άλλων ερευνών, όπως η έρευνα που διεξήχθη από τον Wahab και τους συνεργάτες του στη Μαλαισία το 2014, τους Muchumu και Kaitila στην Τανζανία το 2014, Haj και Jubran στην Ιορδανία το 2016 και τους Kieres και Gutmore στην Τουρκία το 2014. Τα συμπεράσματα όλων αυτών των ερευνητικών προσπαθειών ανέδειξαν ότι η εφαρμογή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στο σχολείο ήταν στενά συνδεδεμένη με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να προσδιοριστεί η επίδραση του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους Διευθυντές στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα:

Τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2013 από τον Παπαδόπουλο έδειξαν ότι το Στυλ Ηγεσίας που εφαρμοζόταν από το Διευθυντή επηρέαζε θετικά ή αρνητικά την ικανοποίηση που αντλούσαν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Όταν ο Διευθυντής επιδείκνυε πραγματικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες του κάθε διδάσκοντα, ήταν υποστηρικτικός προς το έργο των εκπαιδευτικών και φιλικός απέναντι σε αυτούς, ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ιδιαίτερα υψηλός. Αντίθετα, όταν δεν είχε τέτοια χαρακτηριστικά επηρέαζε αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση.

Η έρευνα της Menon – Eliophotou και του Saiti (2006), σε δείγμα φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρέαζε την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ήταν ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου.

Αργότερα, το 2001, ο Koustelios στην έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 357 εκπαιδευτικών ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι τόσο από τις σχέσεις με

τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους όσο και από την εργασία τους. (Koustelios, 2001).

Έρευνα που πραγματοποίησαν οι Saiti και Fasoulis (2012) σε δείγμα 180 Διευθυντών οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρέαζαν την εργασιακή ικανοποίηση των Διευθυντών ήταν η αμοιβή από την εργασία και η αναγνώριση του έργου τους.

Πανελλήνια έρευνα που διεξήγαγε το 2007 η Saiti διερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και τους κατάταξε σε βαθμολογική κλίμακα ως εξής:

- Ο ρόλος του Διευθυντή και το σχολικό κλίμα.
- Οι δυνατότητες προαγωγής και τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
- Η αναγνώριση από τη διοίκηση της απόδοσης και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού και οι ανταμοιβές.
- Οι αποδοχές τους.
- Η γενική οργάνωση του σχολείου.
- Τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού για την εργασία του.
- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Saiti, 2007).

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση των ανωτέρω ερευνών γίνεται φανερό ότι το Στυλ Ηγεσίας που εφαρμόζεται από το Διευθυντή του σχολείου επηρεάζει καθοριστικά το επίπεδο της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας από τους Διευθυντές, κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων, αυξάνει την εργασιακή ικανοποίησή τους.

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΡΕΥΝΑ

Το Β΄ μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων καθώς και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), επιτυχημένη έρευνα θεωρείται εκείνη που συνδέει σε ευθεία αντιστοιχία τα ερευνητικά ερωτήματα με το κύριο, τελικό αποτέλεσμα. Τα καλά ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν από το θεωρητικό προβληματισμό και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του ερευνητικού σχεδιασμού. Επίσης, πρέπει να είναι εύληπτα, συγκεκριμένα, παρατηρήσιμα, μετρήσιμα, να προϋδεάζουν για το είδος των δεδομένων που απαιτούνται για να απαντηθούν, να δημιουργούν μεταξύ τους ένα ενιαίο σύνολο και να είναι ενδιαφέροντα (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, η σημασία τους είναι κεφαλαιώδης, αφού αποτελούν για τον αναγνώστη ενδεικτικά στοιχεία της πορείας της έρευνας και προπομποί των λεπτομερειών που θα ακολουθήσουν.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών, αφενός του βαθμού εμφάνισης των τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας, του Μετασχηματιστικού, του Συναλλακτικού και του Παθητικού/Αποφευκτικού, στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και αφετέρου της σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε αυτές καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού τους.

Αναλυτικά, οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετικά με το βαθμό εμφάνισης της Μετασχηματιστικής, της Συναλλακτικής και της

Παθητικής/Αποφευκτικής Ηγεσίας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του κλίματος και τις επικρατέστερες συμπεριφορές, που επικρατούν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.
- Να αποτυπωθεί ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών των συγκεκριμένων σχολείων.
- Να ελεγχθεί, αν προκύπτουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών για το σχολικό κλίμα, το στυλ ηγεσίας και το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, οικογενειακή κατάσταση), το εργασιακό τους καθεστώς, το μορφωτικό επίπεδό τους, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.
- Να προσδιορισθεί, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, ο βαθμός συσχέτισης του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από το Διευθυντή του σχολείου με το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτό και την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από την εργασία τους.

Με δεδομένο ότι η εν λόγω έρευνα αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

1. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετείται από τους Διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κλίματος και ποιες οι επικρατέστερες συμπεριφορές, που επικρατούν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;
3. Ποιος είναι ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών;
4. Πώς διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, οικογενειακή κατάσταση), το εργασιακό καθεστώς

τους, το μορφωτικό επίπεδό τους, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν;

5. Ποιος είναι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός συσχέτισης του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από το Διευθυντή του σχολείου με το κλίμα που επικρατεί σε αυτό και την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους;

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

1. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολείων του δείγματος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των Διευθυντών;

2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κλίματος και ποιες οι επικρατέστερες συμπεριφορές, που επικρατούν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

3. Ποιος είναι ο βαθμός της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων Διευθυντών;

4. Πώς διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας, όπως το αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία), το μορφωτικό επίπεδό τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, τη διδακτική εμπειρία τους και τη θητεία τους ως Διευθυντές στο ίδιο σχολείο;

5. Ποιος είναι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Διευθυντών, ο βαθμός συσχέτισης του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από την εργασία τους;

6.2 Επιλογή Ερευνητικής Προσέγγισης

Οι κοινωνικές επιστήμες, συνήθως, ακολουθούν δύο ερευνητικές προσεγγίσεις, την ποσοτική και την ποιοτική. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος επιλέχθηκε η εμπειρική, ποσοτική έρευνα, προκειμένου να καταστεί δυνατή όχι μόνο η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών/ντριών όσον αφορά τα υπό διερεύνηση ζητήματα, αλλά και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται, κυρίως, για την εξακρίβωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, στάσεων, εκτιμήσεων, διαθέσεων, κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2004:139). Κατά τη διεξαγωγή της, ο ερευνητής οφείλει να είναι ανεξάρτητος, να μην λαμβάνει υπόψη του τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες και να καταγράφει τα γεγονότα και τις πιθανολογούμενες αιτίες

βασιζόμενος σε αντικειμενικές μετρήσεις. Χαρακτηριστικό στοιχείο των προσεγγίσεων αυτής της μορφής αποτελεί η επαγωγική διαδικασία (top down). Δηλαδή, ο ερευνητής διατυπώνει τις ερευνητικές υποθέσεις, συλλέγει τα δεδομένα και στη συνέχεια, η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει ή απορρίπτει τις ερευνητικές υποθέσεις. Επιπλέον, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσεων αποτελούν σημαντικά στοιχεία της έρευνας. Η αξιοπιστία, δε, έγκειται «στη δυνατότητα του σχεδιασμού να εξασφαλίσει την επαναληψιμότητα των ευρημάτων» (Σαραφίδου, 2011: 19).

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, έχουν ακολουθηθεί όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας, όπως είναι η αξιοποίηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας για τον καθορισμό των ερωτημάτων, η συλλογή των δεδομένων μέσω κλιμάκων, οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήσεις με προσδιορισμένο μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με επιστημονικές μεθόδους (Cresswell, 2011).

6.3 Το Δείγμα της έρευνας

Η ποιότητα μίας έρευνας είναι συνάρτηση του τρόπου δειγματοληψίας και του μεγέθους του δείγματος (Cohen, et al, 2007:149). Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, το δείγμα, τα άτομα δηλαδή από τα οποία συλλέγονται τα δεδομένα, πρέπει να είναι ομοιογενές και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Όμως, πολλές φορές, αυτό δεν είναι εφικτό, κυρίως στις μικρής κλίμακας έρευνες, εξαιτίας των χρονικών περιορισμών και των πολύπλοκων στρατηγικών δειγματοληψίας που απαιτούνται. Έτσι, ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή από ένα υποσύνολο του πληθυσμού, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό δείγμα (Cohen, et al, 2007: 127). Επίσης, ο κυριότερος προβληματισμός κάθε ερευνητή, στο πλαίσιο της δειγματοληψίας, αφορά το μέγεθος που θα πρέπει να έχει το δείγμα, προκειμένου αυτό να θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται αφενός από το στόχο της έρευνας και αφετέρου από τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί τυχαίων σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί και 40 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Δυτικής Αττικής το σχολικό έτος 2019 – 2020. Η ερευνητική προσπάθεια εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, γνωρίζοντας

ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, παρά μόνο του ίδιου του εαυτού του και συνεπώς, πρόκειται για δείγμα μη πιθανοτήτων (Cohen, et al, 2007:169). Επιπλέον, το δείγμα συλλέχθηκε με δειγματοληψία προσβασιμότητας και χιονοστιβάδας, καθώς η ερευνήτρια το προσέγγισε, τόσο κατ' ιδίαν όσο και μέσω του επαγγελματικού της κύκλου. Επομένως, η επικοινωνία με ένα μέρος του δείγματος έγινε απευθείας με φυσική παρουσία της ερευνήτριας και στη συνέχεια, ζητήθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άτομα που γνώριζαν και ήταν πιθανόν να επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

6.4 Μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό, ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα της εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο εύχρηστο και διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα (Παπαναστασίου, 1996:61). Τα βασικότερα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου ως μέθοδο έρευνας είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβεί σε ποσοτικοποίηση πολλαπλών δεδομένων και ταυτόχρονα, στην εφαρμογή πολλαπλών τεχνικών ανάλυσης των συσχετίσεων. Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη ευκολία η συνθήκη της αντιπροσωπευτικότητας και εξασφαλίζονται οι ίδιες συνθήκες για όλους τους ερωτηθέντες (Javeau, 1996). Είναι, δε, μια άριστη μέθοδος συλλογής συγκεκριμένου τύπου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό, συγκριτικά με άλλες μεθόδους, κόστος (Bell, 1997:122 · Cohen, Manion & Morrison, 2007:414). Το ερωτηματολόγιο, όμως, παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα, όπως τον κίνδυνο της παρερμηνείας ή της λανθασμένης κατανόησης κάποιων ερωτήσεων ή τον ανεπαρκή αριθμό των ερωτηματολογίων που επιστρέφονται με αποτέλεσμα την εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων (Δημητρόπουλος, 2004).

Ένας από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η συλλογή ικανού αριθμού σωστά συμπληρωμένων ερωτηματολογίων τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από Διευθυντές/ντριες, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το σφάλμα του δείγματος. Μοιράστηκαν 220 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και 50 σε Διευθυντές/ντριες, τα περισσότερα από την ίδια την ερευνήτρια και κάποια μέσω των Διευθυντών των σχολείων. Η συμπλήρωση κάποιων έγινε κατά τη διάρκεια της φυσικής παρουσίας της ερευνήτριας στο σχολείο του δείγματος, ενώ

άλλα συμπληρώθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο. Τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν στην ερευνήτρια είτε άμεσα είτε μέσω των Διευθυντών. Τελικά, συλλέχθηκαν συνολικά 150 σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς και 40 ερωτηματολόγια από Διευθυντές/ντριες.

6.5 Η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια απευθύνεται στους συμμετέχοντες, τα υποκείμενα του δείγματος, δίνοντας πληροφορίες για το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το σκοπό της έρευνας και το πλαίσιο στο οποίο διενεργείται. Επίσης, τους ενημερώνει για τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών. Για το σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από φάκελο, στον οποίο μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εσωκλείσουν το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο πριν το παραδώσουν. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλίστηκε από την ερευνήτρια η ηθική δεοντολογία της έρευνας (Creswell, 2011). Επιπλέον, η ερευνήτρια τους παρακαλεί να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο, δε, που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν διαφορετικό από εκείνο που συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποσκοπούσε στην αποτύπωση των απόψεών τους για το στυλ της ηγεσίας που υιοθετεί ο Διευθυντής τους και το βαθμό στον οποίο το στυλ ηγεσίας επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που εργάζονται και την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές απέβλεπε στην καταγραφή των απόψεων τους για το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους και το βαθμό που αυτό επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους. Συγκεκριμένα, ερευνάται ο βαθμός υιοθέτησης τριών στυλ ηγεσίας, του Μετασχηματιστικού, του Συναλλακτικού και του Παθητικού/Αποφευκτικού, στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, όπως αποτυπώνονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών που εργάζονται σε αυτές.

Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Ειδικότερα τα ερωτηματολόγια διαρθρώνονται ως εξής:

Πρώτη σελίδα: Πληροφορίες και οδηγίες συμπλήρωσης.

Το Μέρος Α, περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών του δείγματος. Συγκεκριμένα, στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το εργασιακό καθεστώς (μόνο για τους εκπαιδευτικούς), τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τα έτη θητείας ως Διευθυντής/ντρια στο ίδιο σχολείο (μόνο για τους/τις Διευθυντές/ντριες).

Το Μέρος Β και των δύο ερωτηματολογίων περιλαμβάνει την κλίμακα OCDQ-RS (The Organizational Climate Description For Secondary Schools), η οποία καταγράφει το σχολικό κλίμα και έχει αναπτυχθεί από τον καθηγητή Wayne Hoy. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 34 δηλώσεις, που αφορούν το σχολείο που εργάζεται ο κάθε συμμετέχοντας στην έρευνα και καταγράφει με ικανοποιητική αξιοπιστία πέντε θεματικούς άξονες του σχολικού κλίματος, οι δύο εκ των οποίων αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή και οι τρεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά του Διευθυντή καταγράφεται στους θεματικούς άξονες Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς και Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς, ενώ η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καταγράφεται από τους τρεις θεματικούς άξονες ως εξής: Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά, Αποθαρρυντική Συμπεριφορά και Οικεία Συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις/δηλώσεις της κλίμακας, που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 : Δομή της Κλίμακας OCDQ-RS

Θεματικός Άξονας	Ερωτήσεις
<i>Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή (S)</i>	5, 6, 23, 24, 25, 29, 30
<i>Καθοδηγητική Συμπεριφορά Διευθυντή (D)</i>	7, 12, 13, 18, 19, 31, 32
<i>Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών(E)</i>	3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34
<i>Αποθαρρυντική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών(F)</i>	1, 2, 8, 9, 15, 22
<i>Οικεία Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (Int)</i>	14, 21, 26, 27

Το Μέρος Γ΄ των ερωτηματολογίων αναφέρεται στο στυλ ηγεσίας των Διευθυντών/ντριών. Στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις τους για το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο Διευθυντής τους καταγράφονται από τη κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) των Avolio & Bass (2004), όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Μαγουλιανίτη (2011). Η κλίμακα μετρά όλα τα πιθανά στυλ ηγεσίας, δηλαδή το Μετασχηματιστικό, το Συναλλακτικό, το Παθητικό/Αποφευκτικό, ενώ

δίνει τη δυνατότητα μέτρησης των αντιλήψεων για την Έκβαση της Ηγεσίας σε τρεις άξονες, μεγαλύτερη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα του ηγέτη και ικανοποίηση από την ηγεσία.

Το ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές, περιλαμβάνει την κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) Form 6S των Avolio & Bass (2004). Η κλίμακα δομείται από 21 ερωτήσεις/δηλώσεις, στις οποίες οι ίδιοι οι Διευθυντές/ηγέτες καταγράφουν τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία τους. Η μετάφραση στα ελληνικά έγινε από την ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις/δηλώσεις των ανωτέρω κλιμάκων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα και διάσταση παρουσιάζονται, αντίστοιχα, στους Πίνακες 2 και 3.

Πίνακας 2: Δομή της κλίμακας MLQ των Avolio & Bass (2004) για τους εκπαιδευτικούς

Στυλ ηγεσίας	Ερωτήσεις
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))</i>	10, 18, 21, 25
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior))</i>	6, 14, 23, 34
<i>Εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation)</i>	9, 13, 26, 36
<i>Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)</i>	2, 8, 30, 32
<i>Εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration)</i>	15, 19, 29, 31
Συναλλακτική Ηγεσία	
<i>Ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward)</i>	1, 11, 16, 35
<i>Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή (management by exception – active)</i>	4, 22, 24, 27
<i>Διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική (management by exception – passive)</i>	3, 12, 17, 20
Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία (laissez-faire leadership)	5, 7, 28, 33
Έκβασης της Ηγεσίας	
<i>Μεγαλύτερη προσπάθεια</i>	39, 42, 44

Αποτελεσματικότητα του ηγέτη	37, 40, 43, 45
Ικανοποίηση από την ηγεσία	38, 41

Πίνακας 3: Δομή της κλίμακας MLQ 6S των Avolio&Bass (2004) για τους Διευθυντές

Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
Εξιδανικευμένη επιρροή (<i>idealized influence</i>)	1,8,15
Εμπνευσμένη παρώθηση (<i>Inspirational motivation</i>)	2,9,16
Διανοητική διέγερση (<i>intellectual stimulation</i>)	3,10,17
Εξατομικευμένη θεώρηση (<i>individualized consideration</i>)	4,11,18
Συναλλακτική Ηγεσία	
Ενδεχόμενη ανταμοιβή (<i>Contingent reward</i>)	5,12,19
Διαχείριση κατ' εξαίρεση (<i>management by exception</i>)	6,13,20
Παθητική/Αποφευκτική ηγεσία (<i>Laissez-faire leadership</i>)	7,14,21

Το Μέρος Δ του ερωτηματολογίου έχει ως σκοπό να καταγράψει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών. Οι ερωτήσεις/δηλώσεις των ανωτέρω κλιμάκων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα και διάσταση παρουσιάζονται, αντίστοιχα, στους Πίνακες 4 και 5.

Για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών (TSI) των Γκόλια & Κουστέλιος (2014). το οποίο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Για τους Διευθυντές, επιλέχθηκε η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) στην ελληνική γλώσσα¹, το οποίο αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο της Μινεσότα το 1977 και δομείται από 20 ερωτήσεις.

Στις συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών δεν ελήφθησαν υπόψη οι παράγοντες «προαγωγή» και «αξιολόγηση», διότι δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση που αντλούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί

¹ <http://vpr.psych.umn.edu/instruments/msq-minnesota-satisfaction-questionnaire>

και Διευθυντές από την εργασία τους, αφού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το σύστημα των προαγωγών καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014) και η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται.

Πίνακας 4: Δομή της Κλίμακας TSI (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014)

Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Διευθυντής σχολικής μονάδας	1, 2, 3, 4, 5
Σχέση με συναδέλφους	6,7,8,9,10
Φύση εργασίας	11,12,13,14
Μαθητές	15,16,17
Συνθήκες εργασίας	18,19,20

Πίνακας 5: Δομή της Κλίμακας MSQ (σύντομη μορφή)

Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Ενδογενείς παράγοντες	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, & 20
Εξωγενείς παράγοντες	5, 6, 12, 13, 14, 17, 18 & 19

Η χρήση όλων των ανωτέρω κλιμάκων διασφάλισε τη θεωρητική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, αφού προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την εσωτερική συνοχή, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα των εννοιολογικών κατασκευών καθώς και την προβλεπτική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Οι συμμετέχοντες, δε, απάντησαν σε κάθε δήλωση/ερώτηση κυκλώνοντας τον κατάλληλο αριθμό σε ισοδιαστημική κλίμακα Likert από το 1 ως το 5 ανάλογα με το βαθμό που αυτοί συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με το περιεχόμενό της. Το 1 δήλωνε απόλυτη διαφωνία του ερωτώμενου με το περιεχόμενο της δήλωσης, το 2 διαφωνία, το 3 ότι η δήλωση δεν τον απασχολούσε ή δεν τον ενδιέφερε δηλώνοντας ουδετερότητα ή αδιαφορία, το 4 συμφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία.

Τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αναφέρονται στο Παράρτημα Ι.

6.6 Έλεγχος Αξιοπιστίας

Πριν χρησιμοποιηθεί ένα ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της διεξαγωγής κάποιας επιστημονικής έρευνας θα πρέπει να εξετασθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίζονται μέσω του καθορισμού συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας. Η «φαινομενική» εγκυρότητα σχετίζεται με το βαθμό που το ερωτηματολόγιο μετρά ή περιγράφει αυτό που θεωρείται ότι μετρά ή περιγράφει (Πασιαρδή, 2001: 100). Επίσης, ένα ερευνητικό εργαλείο διαθέτει αξιοπιστία, όταν δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από ίδιες ή παραπλήσιες συνθήκες (Πασιαρδή, 2001: 101).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αρχικά πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα (Cohen et al., 2007). Στο πλαίσιο αυτής, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση σε 15 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο με την ερευνήτρια και σε 3 Διευθυντές. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώθηκε, αν υπήρχε κάποια ασάφεια στις ερωτήσεις/δηλώσεις ή κάποιο πρόβλημα στην κατανόηση αυτών, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και να ολοκληρωθεί η διαμόρφωσή του. Παράλληλα, προσδιορίστηκε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του και ο οποίος δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά της ώρας.

Στη συνέχεια, έγινε ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας (Internal consistency) του ερωτηματολογίου, ο οποίος σχετίζεται με την ομοιογένεια των ερωτημάτων της κλίμακας. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στη συνέχεια.

6.6.1 Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Αρχικά, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha για το σύνολο των ερωτήσεων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει την κλίμακα OCDQ-RS και καταγράφει το σχολικό κλίμα. Το αποτέλεσμα είναι $0,749 > 0,7$, άρα η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική. Υπολογίστηκε, επίσης, ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των θεματικών αξόνων του Σχολικού Κλίματος, όπως αυτοί αναφέρονται στον Πίνακα 1. Επειδή ο συντελεστής Chronbach's Alpha λαμβάνει τιμές από 0,724 - 0,891 για τις διαστάσεις της Αποθαρρυντικής, Εμπλεκόμενης, Κατευθυντικής και Υποστηρικτικής

συμπεριφοράς, η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική ($\alpha > 0,7$), ενώ για τη διάσταση της Οικείας Συμπεριφοράς, η αξιοπιστία κρίνεται αποδεκτή, εφόσον ανήκει στο διάστημα 0.6-0.7.

Πίνακας 6: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα OCDQ-RS

Θεματικός Άξονας	Συντελεστής Cronbach's Alpha
Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή (S)	0,891
Καθοδηγητική Συμπεριφορά Διευθυντή (D)	0,782
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (E)	0,726
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (F)	0,724
Οικεία Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (Int)	0,656

Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για το Μέρος Γ' του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει την Κλίμακα MLQ (Avolio & Bass, 2004). Καθώς Cronbach's Alpha = 0,898 > 0,70, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική. Οι δηλώσεις που περιλαμβάνονται στο Multi - Factor Leadership Questionnaire (MLQ), ομαδοποιούνται στις τρεις διαστάσεις της Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και Παθητικής/Αποφευκτικής Ηγεσίας (Avolio & Bass, 2004) και έχει υπολογιστεί ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων μέτρησης, όπως αναφέρονται στον Πίνακα 2. Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha είναι ικανοποιητική (>0,7) για τη πλειοψηφία των παραγόντων εκτός από τους εξής: Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), Εξατομικευμένη θεώρηση, Ενδεχόμενη ανταμοιβή, Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή και Διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική. Αυτοί οι παράγοντες εξαιρούνται από την επαγωγική ανάλυση και μελετώνται ανά δήλωση και μόνο περιγραφικά.

Πίνακας 7: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα MLQ (Avolio & Bass, 2004)

Στυλ ηγεσίας	Συντελεστής Cronbach's Alpha
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	0,773
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	0,166
Εμπνευσμένη παρώθηση	0,797
Διανοητική διέγερση	0,721

<i>Εξατομικευμένη θεώρηση</i>	0,575
<i>Συναλλακτική Ηγεσία</i>	
<i>Ενδεχόμενη ανταμοιβή</i>	0,650
<i>Διαχείριση κατ'εξαίρεση ενεργή</i>	0,452
<i>Διαχείριση κατ'εξαίρεση παθητική</i>	0,518
<i>Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία (laissez – faire)</i>	0,703
<i>Έκβαση της Ηγεσίας</i>	
<i>Μεγαλύτερη προσπάθεια</i>	0,901
<i>Αποτελεσματικότητα του ηγέτη</i>	0,884
<i>Ικανοποίηση από την ηγεσία</i>	0,803

Τέλος, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για το Μέρος Δ του ερωτηματολογίου, το οποίο σχετίζεται με την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και καταγράφεται με την Κλίμακα TSI (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Βρέθηκε ότι είναι ίσος με $0,952 > 0,70$ και επομένως, η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική. Υπολογίστηκε, επίσης, ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων της Κλίμακας (TSI), όπως αυτοί αναφέρονται στον Πίνακα 4. Επειδή η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha λαμβάνει τιμές από $0,862 - 0,950 > 0,7$, η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική.

Πίνακας 8: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα TSI (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014)

Θεματικοί άξονες	Συντελεστής Cronbach's Alpha
<i>Διευθυντής σχολικής μονάδας</i>	0,950
<i>Σχέση με συναδέλφους</i>	0,905
<i>Φύση εργασίας</i>	0,883
<i>Μαθητές</i>	0,900
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	0,862

6.6.2 Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha στο ερωτηματολόγιο των Διευθυντών. Αρχικά, υπολογίστηκε ο συγκεκριμένος συντελεστής για το σύνολο των ερωτήσεων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο καταγράφει το σχολικό κλίμα μέσω της Κλίμακας OCDQ-RS. Το αποτέλεσμα είναι $0,618 < 0,7$. Παρά το γεγονός ότι η αξιοπιστία δεν μπορεί να κριθεί ικανοποιητική γίνεται αποδεκτή λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος. Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται οι συντελεστές Cronbach's Alpha για κάθε διάσταση της Κλίμακας του Σχολικού Κλίματος. Διαπιστώνεται ότι αυτοί δεν εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία, εκτός από την Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά, όπου $\text{Alpha} = 0,743 > 0,7$.

Συμπεριφορά (Int) δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση άνω του 0,600 με την αφαίρεση ερωτημάτων, οπότε οι εν λόγω μεταβλητές εξαιρούνται από την επαγωγική ανάλυση.

Πίνακας 9: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα OCDQ-RS (Διευθυντές, N=40)

Θεματικός Άξονας	Συντελεστής Cronbach's Alpha	
	Αρχική δομή	Νέα δομή
Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή(S)	0,448	0,633
Καθοδηγητική Συμπεριφορά Διευθυντή (D)	0,494	0,690
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών(E)	0,743	0,743
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών(F)	0,400	0,517
Οικεία Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (Int)	0,185	0,478

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για το Μέρος Γ' του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτυπώνει μέσω της Κλίμακας MLQ 6S τις αντιλήψεις των Διευθυντών για το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Καθώς $\text{Cronbach's Alpha} = 0,672$, η αξιοπιστία είναι αποδεκτή. Αφαιρώντας από την ανάλυση αξιοπιστίας τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στη

Παθητική/Αποφευκτική και τη Συναλλακτική Ηγεσία, προκύπτει Cronbach's Alpha = 0,853 που δείχνει ικανοποιητική αξιοπιστία.

Οι δηλώσεις, που περιλαμβάνονται στο Multi-Factor Leadership Questionnaire (MLQ 6S) για τους Διευθυντές, ομαδοποιούνται σε επτά διαστάσεις και έχει υπολογιστεί ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τον έλεγχο της εσωτερικής τους συνέπειας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10. Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha δεν είναι ικανοποιητική για τη πλειοψηφία των παραγόντων εκτός από τους εξής: Διανοητική διέγερση και Εξατομικευμένη θεώρηση, οι οποίοι παρουσιάζουν Cronbach's Alpha >0,7.

Πίνακας 10: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα MLQ 6S (Διευθυντές, N=40)

Θεματικοί άξονες	Συντελεστής Cronbach's Alpha
<u>Μετασχηματιστική Ηγεσία (σύνολο)</u>	0,853
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence)</i>	0,444
<i>Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation)</i>	0,408
<i>Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)</i>	0,704
<i>Εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration)</i>	0,672
<u>Συναλλακτική Ηγεσία</u>	
<i>Ενδεχόμενη ανταμοιβή (Contingent reward)</i>	0,244
<i>Διαχείριση κατ' εξαίρεση (management by exception)</i>	-0,184
<i>Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-faire leadership)</i>	-0,012

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για το Δ' Μέρος του ερωτηματολογίου των Διευθυντών, το οποίο αφορά στην Εργασιακή Ικανοποίησή τους, είναι ίσος με 0,952>0,70 και επομένως, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική. Έχει υπολογιστεί σε αυτό το σημείο ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τον έλεγχο εσωτερικής συνάφειας των παραγόντων της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης (MSQ), όπως αυτοί παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Επειδή η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha κυμαίνεται από 0,862-0,950 >0,7, η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε αυτός ο συντελεστής για το σύνολο των ερωτήσεων του Δ' Μέρους του ερωτηματολογίου, Εργασιακή Ικανοποίηση Διευθυντών, και το αποτέλεσμα είναι 0,814>0,7, άρα η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική. Μόνο η υποκλίμακα που αφορά τους ενδογενείς παράγοντες παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία.

Πίνακας 11: Συντελεστής Cronbach's Alpha για την Κλίμακα της Εργασιακής Ικανοποίησης (Διευθυντές, N=40)

Θεματικοί άξονες	Συντελεστής Cronbach's Alpha
<i>Ενδογενείς παράγοντες</i>	0,836
<i>Εξωγενείς παράγοντες</i>	0,426
<i>Συνολική Ικανοποίηση</i>	0,814

Δεδομένης της περιορισμένης αξιοπιστίας των παραγόντων των ερωτηματολογίων που απευθύνονται στους Διευθυντές, η ανάλυση στη συνέχεια θα περιλαμβάνει μόνο τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα και παρουσιάζουν Cronbach's Alpha > 0,6.

Πίνακας 12: Μεταβλητές Διευθυντών και συντελεστής Cronbach's Alpha

Παράγοντες/Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha
<i>Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή (S)</i>	0,633
<i>Καθοδηγητική Συμπεριφορά Διευθυντή (D)</i>	0,690
<i>Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (E)</i>	0,743
<i>Μετασχηματιστική Ηγεσία (σύνολο)</i>	0,853
<i>Συνολική Ικανοποίηση</i>	0,814

Μετά την ολοκλήρωση του Ελέγχου Αξιοπιστίας, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε προς συμπλήρωση στους συμμετέχοντες στην έρευνα το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2019. Επεστράφησαν σωστά συμπληρωμένα 150 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 40 Διευθυντών. Ακολούθησε η κωδικοποίηση και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

6.7 Στρατηγική Ανάλυσης των δεδομένων

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία με το πρόγραμμα SPSS έκδοση 20. Έγινε ανάλυση των δεδομένων τόσο με περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες και διαγράμματα, όσο και με επαγωγικά εργαλεία για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διάφορων μεταβλητών.

Αρχικά, υπολογίσθηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (συχνότητες και ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) για όλες τις μεταβλητές που προκύπτουν από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, της ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Υλοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικής κατανομής για να τεκμηριωθεί η χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων. Τα δεδομένα, που δεν πληρούσαν την προϋπόθεση της κανονικής κατανομής, υποβλήθηκαν σε μη παραμετρικούς ελέγχους Mann Whitney, Kruskal Wallis και συσχέτιση Spearman. Στις περιπτώσεις που τα δεδομένα πληρούσαν την κανονική κατανομή, όπως είναι τα δεδομένα των Διευθυντών, επιλέχθηκαν παραμετρικά στατιστικά κριτήρια, όπως t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, One Way ANOVA και συσχέτιση Pearson.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

7.1 ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

7.1.1 Εκπαιδευτικοί

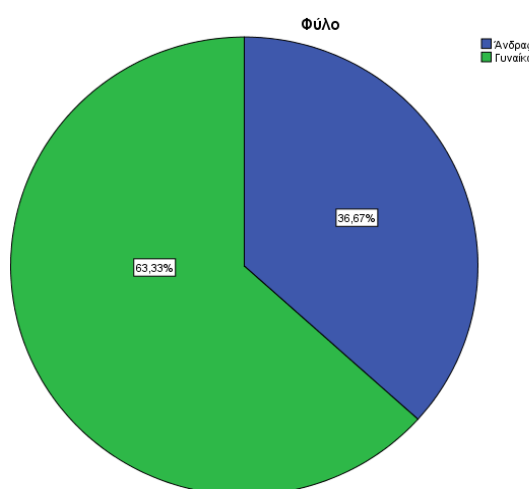
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοστών και των συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος των 150 εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών, (N=150)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
Φύλο	Άνδρας	55	36,7
	Γυναίκα	95	63,3
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερος	51	34
	Παντρεμένος/η	99	66
Μορφωτικό επίπεδο	Πτυχίο ΑΕΙ	74	49,3
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	9	6
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	10	6,7
	Μεταπτυχιακό	56	37,3
	Διδακτορικό	1	0,7
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Γυμνάσιο	77	51,3
	Γενικό Λύκειο	52	34,7
	ΕΠΑΛ	21	14

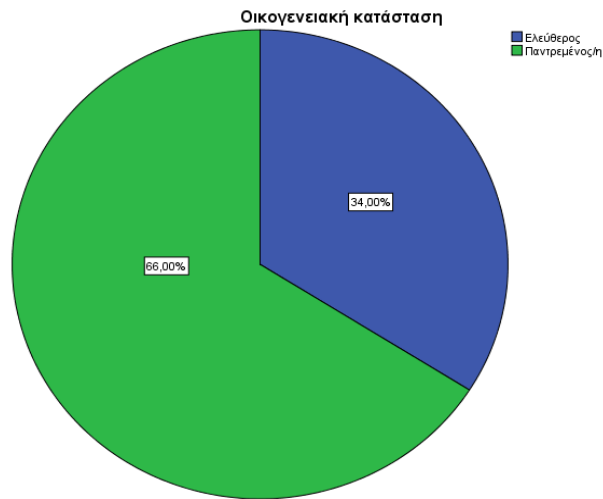
<i>Καθεστώς εργασίας</i>	Total	150	100
	Μόνιμος	102	68
	Αναπληρωτής	48	32
<i>Μέγεθος σχολικής μονάδας</i>	Total	150	100
	50-150	19	12,7
	151-250	58	38,7
	>250	73	48,7

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα, από τους 150 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 95 ήταν γυναίκες με ποσοστό 63,3%, ενώ οι άνδρες ήταν 55 με ποσοστό 36,7% των συμμετεχόντων. Η κατανομή των φύλων του δείγματος συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες αναδεικνύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «κατ' εξοχήν γυναικείο», αφού αυτό θεωρείται ότι συνάδει με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ως υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών (Αναγνωστοπούλου et al., 2004). Επιπλέον, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για τις γυναίκες θεωρείται ότι είναι υψηλού κύρους και γοήτρου, ενώ ταυτόχρονα, μπορεί να συνδυασθεί με τη δημιουργία οικογένειας, λόγω του ωραρίου του (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992: 114-127).



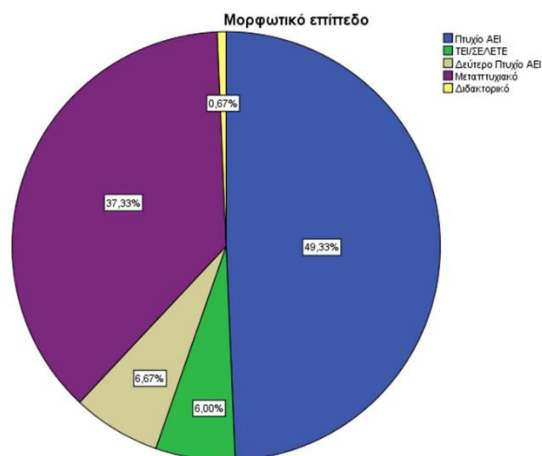
Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία του δείγματος, 99 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66%), δήλωσε πως ήταν παντρεμένοι και οι υπόλοιποι 51 (ποσοστό 34%) δήλωσαν πως ήταν ελεύθεροι.



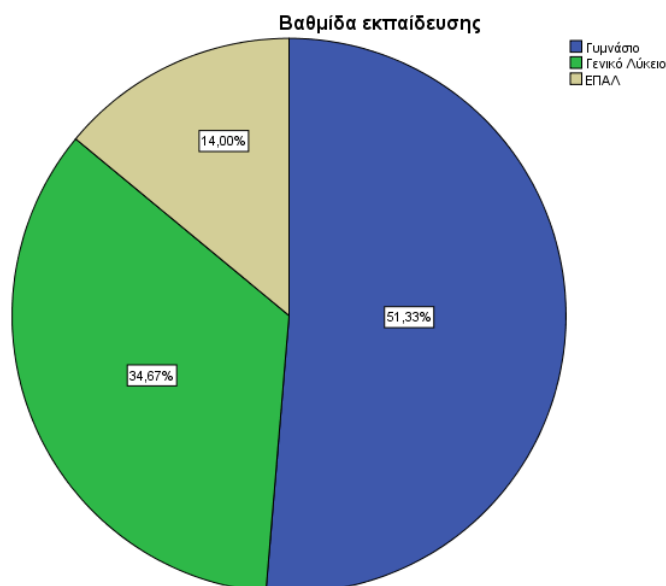
Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι το 49,3% του δείγματος, 74 εκπαιδευτικοί, ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, 56 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 37,3%, ότι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 6,7%, 10 εκπαιδευτικοί, ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, το 6% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ και μόλις το 0,7%, 1 εκπαιδευτικός, κατείχε διδακτορικό τίτλο. Γίνεται φανερό ότι μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε υψηλό μορφωτικό επίπεδο.



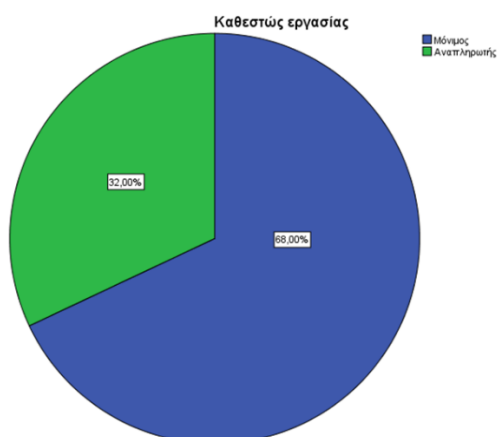
Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, το 51,3% δίδασκε σε Γυμνάσιο, το 34,7% σε Γενικό Λύκειο και το υπόλοιπο 14% σε ΕΠΑΛ.

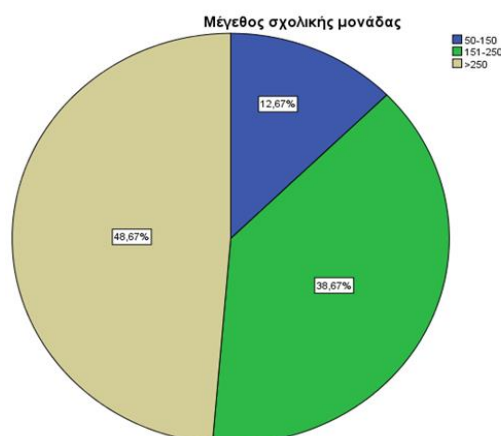


Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Σχετικά, δε, με το εργασιακό καθεστώς τους, παρατηρήθηκε πως το 68% του δείγματος δήλωσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 32% απάντησαν ότι εργάζονταν ως αναπληρωτές. Επίσης, το 48,7% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολική μονάδα με μαθητικό δυναμικό μεγαλύτερο από 250 μαθητές, το 38,7% εργάζονταν σε σχολική μονάδα στην οποία φοιτούσαν 151-250 μαθητές και τέλος, το 12,7% ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολική μονάδα με το σύνολο των μαθητών να κυμαίνεται από 50-150.



Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς εργασίας

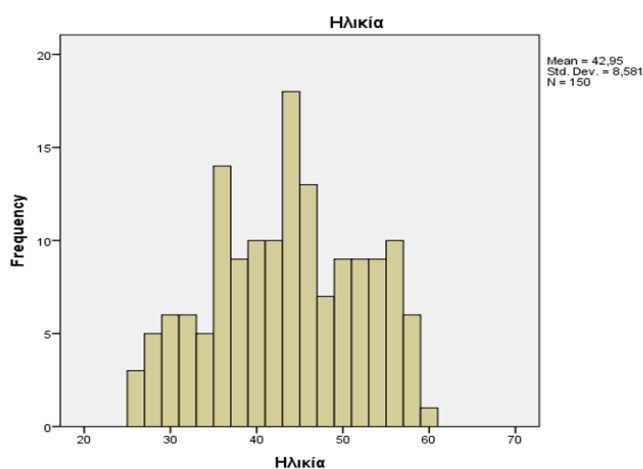


Διάγραμμα 6: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

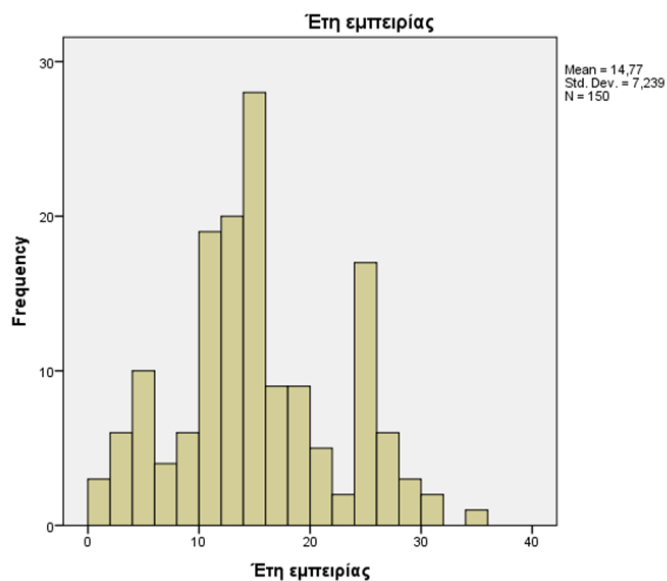
Αναφορικά με την ηλικία, το δείγμα αποτελούσαν άτομα με μέσο όρο ηλικίας $42,95 \pm 8,581$ έτη. Ο, δε, μέσος όρος ετών προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση ήταν $14,77 \pm 7,239$ έτη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από έμπειρους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος εκπαιδευτικών (N=150)

	ΜΟ	ΤΑ	ΑΣΥΜΜΕΤΡΙΑ	ΚΥΡΤΩΣΗ
Ηλικία	42,95	8,581	-0,087	-0,867
Έτη εμπειρίας	14,77	7,239	0,273	-0,443



Διάγραμμα 7: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για την ηλικία των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 8: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών

7.1.2 Διευθυντές

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοστών και των συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των 40 Διευθυντών παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

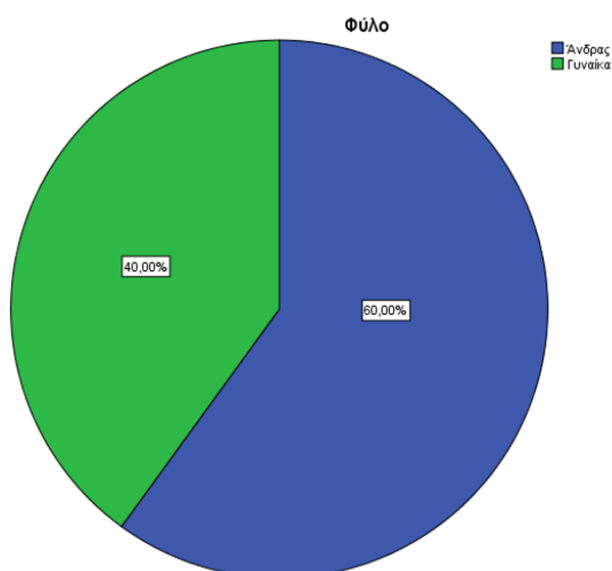
Πίνακας 15: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των Διευθυντών, (N=40)

	<u>Κατηγορίες</u>	<u>Συχνότητα</u>	<u>Ποσοστό</u>
<u>Φύλο</u>	<u>Άνδρας</u>	<u>24</u>	<u>60</u>
	<u>Γυναίκα</u>	<u>16</u>	<u>40</u>
<u>Ηλικία</u>	<u><40</u>	<u>1</u>	<u>2,5</u>
	<u>41-50</u>	<u>14</u>	<u>35</u>
	<u>>50</u>	<u>25</u>	<u>62,5</u>
<u>Οικογενειακή κατάσταση</u>	<u>Παντρεμένος/η</u>	<u>40</u>	<u>100</u>
<u>Μορφωτικό επίπεδο</u>	<u>Πτυχίο ΑΕΙ</u>	<u>16</u>	<u>40</u>
	<u>Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ</u>	<u>3</u>	<u>7,5</u>

Βαθμίδα εκπαίδευσης

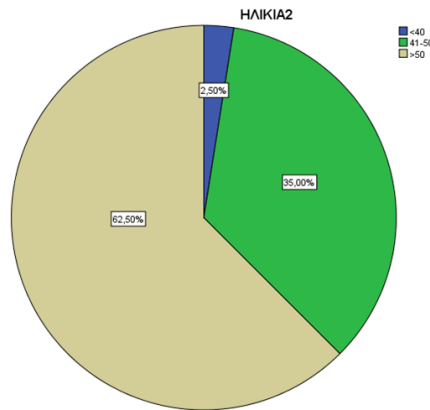
<u>Μεταπτυχιακό</u>	<u>20</u>	<u>50</u>
<u>Διδακτορικό</u>	<u>1</u>	<u>2,5</u>
<u>Γυμνάσιο</u>	<u>26</u>	<u>65</u>
<u>Γενικό Λύκειο</u>	<u>14</u>	<u>35</u>

Βάσει των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των ποσοστών και των συχνοτήτων σχετικά με το φύλο, απορρέει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, 60%, ήταν άνδρες και το υπόλοιπο 40% γυναίκες. Η ανισοκατανομή στο δείγμα επιβεβαιώνει τις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την ανισοκατανομή των φύλων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και την κυριαρχία του ανδρικού φύλου σε αυτή. Η κατάληψη υψηλών θέσεων και η εξασφάλιση υψηλότερων εισοδημάτων δεν αποτελούν πρωταρχικούς στόχους ακόμη και για τις γυναίκες που κατέχουν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Η επαγγελματική καριέρα είναι κάτι που ενδιαφέρει κυρίως τους άνδρες. Οι γυναίκες, επομένως, απασχολούνται, ως επί το πλείστον, σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα και μάλιστα, στις πιο χαμηλές βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003: 104).



Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με το φύλο

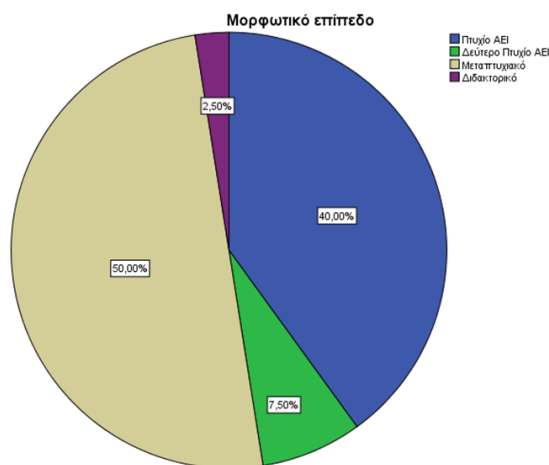
Σχετικά με την ηλικιακή ομάδα, η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 62,5%, ήταν μεγαλύτεροι από 50 ετών, το 35% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 41-50 ετών και τέλος, μόλις το 2,5% του δείγματος ήταν μικρότεροι από 40 ετών.



Διάγραμμα 10: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με την ηλικία

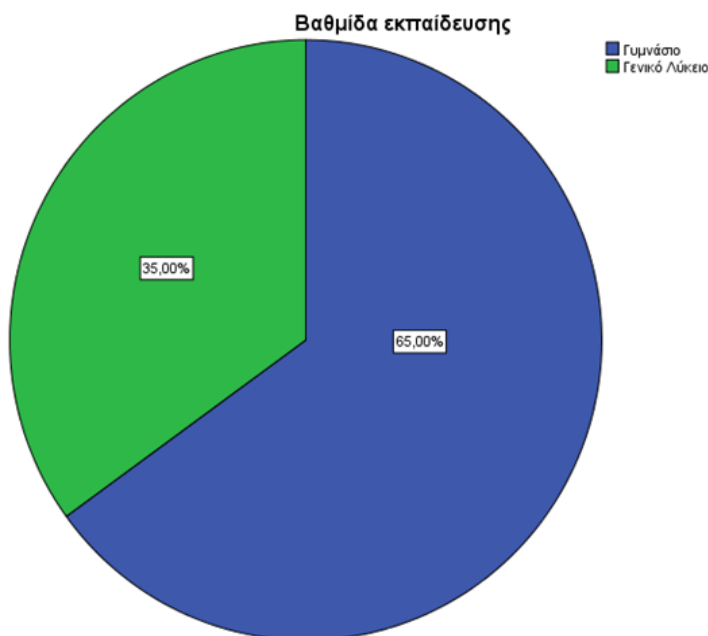
Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όλοι οι συμμετέχοντες, δηλαδή, το 100% του δείγματος δήλωσαν παντρεμένοι.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρήθηκε ότι το 40% του δείγματος, 16 Διευθυντές/ντριες, είχαν μόνο το βασικό τους πτυχίο, το 50% του δείγματος, 20 άτομα, κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 7,5% του δείγματος, 3 Διευθυντές/ντριες, κατείχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και τέλος, το 2,5% του δείγματος, μόλις ένας Διευθυντής/ντρια, κατείχε διδακτορικό τίτλο. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία του δείγματος χαρακτηριζόταν από μορφωτικά προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου, γεγονός αναμενόμενο, αφού αυτά αποτελούν κριτήριο για την επιλογή τους στη θέση ευθύνης.



Διάγραμμα 11: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονταν, το 65% του δείγματος ήταν Διευθυντές/τριες σε Γυμνάσιο, ενώ το 35% σε Γενικό Λύκειο.

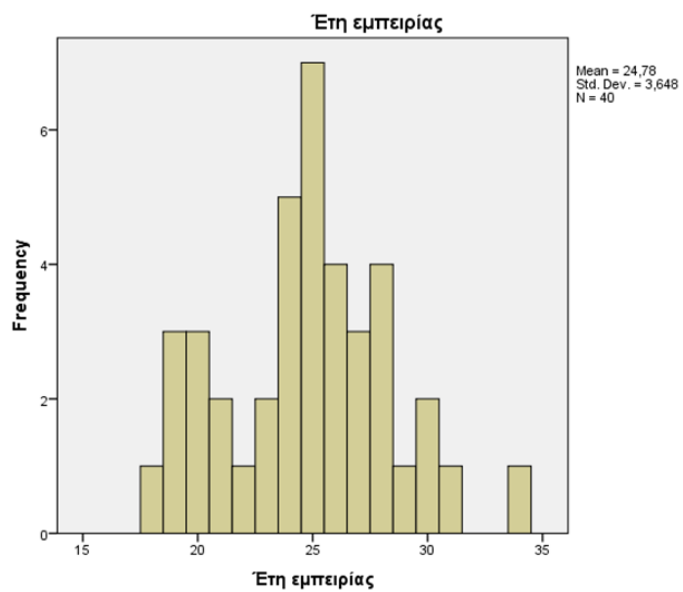


Διάγραμμα 12: Κατανομή του δείγματος των Διευθυντών/ντριών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

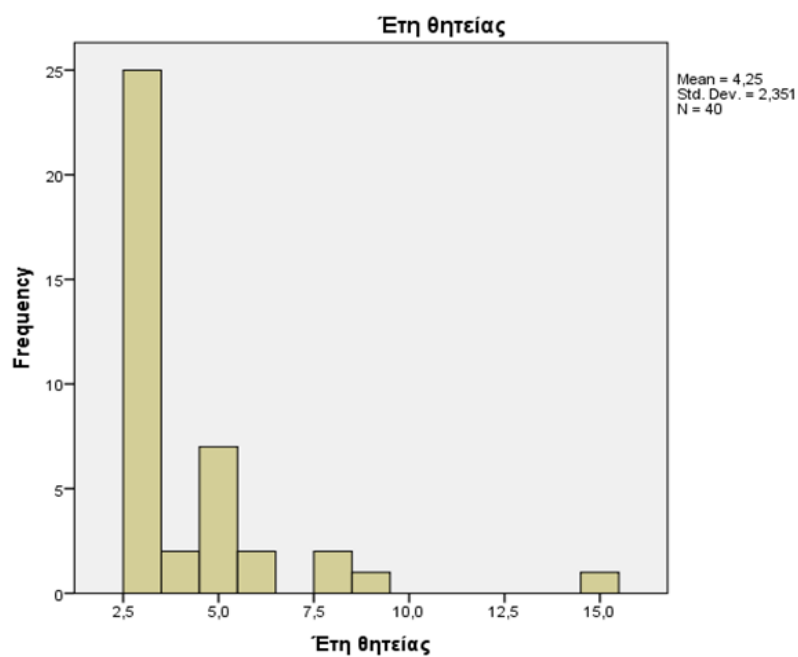
Σε σχέση με την προϋπηρεσία, το δείγμα αποτελούσαν άτομα με μέσο όρο ετών διδακτικής εμπειρίας $24,78 \pm 3,648$ έτη, γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με το ισχύον νομοθετικό καθεστώς, αφού για να καταλάβει ένας εκπαιδευτικός μια διευθυντική θέση θα πρέπει να έχει δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία (άρθρο 17 του ν.4327/2015). Επίσης, ο μέσος όρος ετών θητείας ως Διευθυντές/ντριες στο ίδιο σχολείο είναι $4,25 \pm 2,351$ έτη, όπως καταγράφεται στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των Διευθυντών (N=40)

	ΜΟ	ΤΑ	ΑΣΥΜΜΕΤΡΙΑ	ΚΥΡΤΩΣΗ
Έτη εμπειρίας	24,78	3,648	0,113	-0,111
Έτη θητείας στο ίδιο σχολείο	4,25	2,351	2,95	10,803



Διάγραμμα 13: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη εμπειρίας των Διευθυντών/ντριών



Διάγραμμα 14: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τα έτη θητείας στο ίδιο σχολείο

7.2 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

7.2.1 Μέρος Β' του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα 2^ο : Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα

Προκειμένου να απαντηθεί το 2^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις επικρατέστερες συμπεριφορές και σχέσεις και να αποτυπωθεί τι χαρακτηρίζει περισσότερο το κλίμα στη σχολική μονάδα τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, αρχικά πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων/δηλώσεων των συμμετεχόντων ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε θεματικό άξονα. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Με δεδομένο ότι οι πέντε θεματικοί άξονες που αναλύθηκαν αρχικά αποτελούνται από διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων/μεταβλητών και προκειμένου να καταστεί δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση για την εξαγωγή συμπερασμάτων, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των επιμέρους θεματικών αξόνων που, σύμφωνα με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, διαμορφώνουν το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς σχολικό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Για το σκοπό αυτό, οι θεματικοί άξονες «κανονικοποιήθηκαν» με αναγωγή όλων των αποτελεσμάτων στην αρχική κλίμακα μέτρησης 1 έως 5 διαιρώντας το συνολικό αποτέλεσμα του καθένα με το πλήθος των ερωτήσεων/μεταβλητών που τον απαρτίζουν.

Τα στοιχεία που προέκυψαν παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά κατάταξης/αξιολόγησης στον παρακάτω Πίνακα 17.

Πίνακας 17 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Θεματικών Αξόνων Σχολικού Κλίματος

Θεματικός Άξονας	Μέσος Όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή	3,73	0,86
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών	3,40	0,53
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών	2,90	0,73

Οικεία Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών	2,86	0,69
Καθοδηγητική Συμπεριφορά Διευθυντή	2,60	0,72

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 17, ο οποίος αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, μεταξύ των θεματικών αξόνων του Σχολικού Κλίματος, πρώτος αναδεικνύεται αυτός που σχετίζεται με την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Μ.Ο.: 3,73), ακολουθούμενος από εκείνον που αναφέρεται στην Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Μ.Ο.: 3,40). Έπονται, με μικρή διαφορά μεταξύ τους, η Αποθαρρυντική και η Οικεία Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών, ενώ τελευταίος εμφανίζεται αυτός που αναφέρεται στην Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή. Αναλυτικά οι Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για κάθε διάσταση του σχολικού κλίματος παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

7.2.2 Μέρος Γ΄ του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα 1^ο : Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Στυλ Ηγεσίας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του Μέρους Γ΄ του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το 1^ο ερώτημα. Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνά το βαθμό υιοθέτησης από τους Διευθυντές τριών στυλ ηγεσίας, της Μετασχηματιστικής, της Συναλλακτικής και της Παθητικής/Αποφευκτικής. Εξετάστηκε, λοιπόν, το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, στυλ ηγεσίας των Διευθυντών των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων μέσα από τις συχνότητες των απαντήσεων των ερωτώμενων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Στη συνέχεια έγινε υπολογισμός του συνολικού αντιλαμβανόμενου μέσου όρου ανά στυλ ηγεσίας. Η κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών που σχηματίστηκαν δείχνει το βαθμό επικράτησης κάθε στυλ ηγεσίας και παίρνει τιμές από 1 έως 5, όπου 1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές Φορές, 4=Πολλές Φορές και 5=Σχεδόν Πάντα. Αναλυτικά τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Στον επόμενο Πίνακα 18 αποτυπώνεται ο Μέσος Όρος και η Τυπική απόκλιση για κάθε στυλ ηγεσίας καθώς και της Έκβασης Ηγεσίας.

Πίνακας 18: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των τριών Στυλ Ηγεσίας και της Έκβασης Ηγεσίας

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	Έκβαση Ηγεσίας
Μέσος Όρος	3,64	3,06	1,94	3,89
Τυπική Απόκλιση	,61	,51	,77	,76

Διαπιστώθηκε ότι υπερίσχυσε με μεγάλη διαφορά η Μετασχηματιστική Ηγεσία (ΜΟ=3,64), ακολουθούμενη από τη Συναλλακτική Ηγεσία (ΜΟ=3,06) και τη Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία (ΜΟ=1,94).

Ο Μέσος Όρος της συνολικά αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (3,64) βρίσκεται μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές Φορές» και «Πολλές Φορές». Ανάλογα, ο Μέσος Όρος της συνολικά αντιλαμβανόμενης Συναλλακτικής Ηγεσίας (3,06) αντιστοιχεί στο «Μερικές Φορές», ενώ της Παθητικής/Αποφευκτικής Ηγεσίας στο «Σπάνια». Όσον αφορά στο Μέσο Όρο της Έκβασης της Ηγεσίας (3,89), αυτός βρίσκεται πολύ κοντά στο «Πολλές Φορές».

7.2.3 Μέρος Δ΄ του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα 3^ο : Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του Μέρους Δ΄ του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Το Μέρος αυτό του ερωτηματολογίου διερεύνησε το βαθμό της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονταν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, μέσα από τις συχνότητες των απαντήσεων των ερωτώμενων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερώτημα.

Για να αποτυπωθεί το πόσο ικανοποιημένοι ήταν από την εργασία τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, αρχικά πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων/δηλώσεων των συμμετεχόντων ως προς τις επί μέρους

μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε θεματικό άξονα της κλίμακας της Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Οι θεματικοί άξονες, δε, αναφέρονται στους οργανωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτούς που σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας τους είτε με τις συνθήκες στις οποίες αυτή πραγματοποιείται. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Στη συνέχεια, με δεδομένο ότι οι πέντε θεματικοί άξονες της κλίμακας αποτελούνται από διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων/μεταβλητών και προκειμένου να καταστεί δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση για να δοθεί απάντηση στο τρίτο ερώτημα, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των επιμέρους θεματικών αξόνων που, σύμφωνα με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αποτυπώνουν το βαθμό της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Για το σκοπό αυτό, οι θεματικοί άξονες «κανονικοποιήθηκαν» με αναγωγή όλων των αποτελεσμάτων στην αρχική κλίμακα μέτρησης 1 έως 5 διαιρώντας το συνολικό αποτέλεσμα του καθένα με το πλήθος των ερωτήσεων/μεταβλητών που τον απαρτίζουν. Η κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών που σχηματίστηκαν δείχνει το βαθμό της Επαγγελματικής Ικανοποίησης που αντλείται από κάθε Θεματικό Άξονα και παίρνει τιμές από 1 έως 5, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ και 5=Πάρα πολύ. Με αυτό τον τρόπο, προέκυψαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, όπως παρουσιάζονται παρακάτω. Αναλυτικά τα αποτελέσματα αναφέρονται στο Παράρτημα II.

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των Θεματικών αξόνων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Θεματικοί άξονες	Μ.Ο	Τ.Α
Συνολική Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,92	0,80
Διευθυντής σχολικής μονάδας	3,99	0,91
Σχέση με συναδέλφους	3,96	0,69
Φύση εργασίας	4,16	0,74
Μαθητές	3,88	0,78
Συνθήκες εργασίας	3,62	0,9

Παρατηρείται ότι τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στη διάσταση της φύσης της εργασίας (ΜΟ=4,16), γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από τη σημασία του ρόλου τους και τη δημιουργικότητα που απαιτείται. Δεύτερη σε σειρά βρίσκεται η διάσταση της ικανοποίησης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΜΟ=3,99), κυρίως λόγω της βοήθειας, της υποστήριξης και της καλής

συνεργασίας. Σε υψηλά επίπεδα, επίσης, βρίσκεται και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση με τους συνάδελφους τους ($MO=3,96$) αλλά και τους μαθητές ($MO=3,88$). Ενώ, σε χαμηλότερο επίπεδο κατατάσσεται η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ($MO=3,62$). Ο, δε, γενικός Μέσος Όρος της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι 3,92 ($MO=3,92$), ο οποίος υποδηλώνει ότι η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μεγάλη.

7.2.4 Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομών για τους εκπαιδευτικούς

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφασιστεί η χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών δοκιμών για τη διερεύνηση τόσο των επιδράσεων όσο και των συσχετίσεων. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν Δοκιμές Κανονικότητας για κάθε μία από τις συνεχείς μεταβλητές των σκορ που υπολογίστηκαν ανωτέρω.

Τα αποτελέσματα των Δοκιμών Κανονικότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 39. Σύμφωνα με αυτά, παρατηρείται ότι για τη πλειοψηφία των μεταβλητών ισχύει ότι $sig.<0.05$ και ως εκ τούτου η κατανομή δεν είναι κανονική. Οπότε, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν μη παραμετρικά τεστ.

Πίνακας 20: Δοκιμή Κανονικότητας συνεχών μεταβλητών για το δείγμα των εκπαιδευτικών

	Shapiro -Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Υποστηρικτική Συμπεριφορά	,942	147	,000
Καθοδηγητική Συμπεριφορά	,957	147	,000
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	,982	147	,058
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	,985	147	,111
Οικεία Συμπεριφορά	,981	147	,035
Μετασχηματιστική Ηγεσία	,982	147	,051
Συναλλακτική Ηγεσία	,974	147	,007
Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	,977	147	,014
Σχέση με συναδέλφους	,901	147	,000
Φύση Εργασίας	,879	147	,000
Μαθητές	,915	147	,000
Συνθήκες Εργασίας	,937	147	,000

Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	,934	147	,000
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	,955	147	,000
Εμπνευσμένη παρώθηση	,968	147	,002
Διανοητική διέγερση	,973	147	,006
Εξατομικευμένη θεώρηση	,962	147	,000
Ενδεχόμενη ανταμοιβή	,974	147	,007
Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή	,969	147	,002
Διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική	,974	147	,007
Παθητική/Αποφευκτική ηγεσία	,912	147	,000
Έκβαση Ηγεσίας	,947	147	,000
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	,944	147	,000
Αποτελεσματικότητα	,943	147	,000
Ικανοποίηση	,898	147	,000

7.2.5 Ερευνητικό Ερώτημα 4^ο: Επίδραση Δημογραφικών Παραγόντων των εκπαιδευτικών στο Σχολικό Κλίμα, το Στυλ Ηγεσίας και την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων από την παρούσα έρευνα, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί, εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν ή όχι τις εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες είναι οι θεματικοί άξονες του Σχολικού Κλίματος και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης, τα τρία Στυλ Ηγεσίας (Μετασχηματιστική, Συναλλακτική, Παθητική/Αποφευκτική) καθώς και η Έκβαση της Ηγεσίας.

Στους Πίνακες 21, 22, 23, 24, 25, και 26, οι οποίοι ακολουθούν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαφοροποίησης της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής από τους δημογραφικούς παράγοντες α) του φύλου των εκπαιδευτικών, β) της οικογενειακής τους κατάστασης, γ) του εργασιακού καθεστώτος τους, δ) του μορφωτικού επιπέδου τους, ε) του μεγέθους της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν, στ) της βαθμίδας στην οποία ανήκε το σχολείο τους.

Λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε δοκιμή Mann-Whitney U, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών του δείγματος στις εξαρτημένες μεταβλητές, το Σχολικό Κλίμα, το Στυλ Ηγεσίας, την Έκβαση της Ηγεσίας και την Επαγγελματική Ικανοποίηση. Όπως αναφέρεται και

στο σχετικό Πίνακα 21, δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές ($p>0.05$).

Πίνακας 21: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές

	U	W	Z	P
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	2176,5	6736,5	-1,704	0,088
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	2434	6994	-0,699	0,484
B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	2216,5	6776,5	-1,548	0,122
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	2132	6692	-1,881	0,06
B. Οικεία Συμπεριφορά	2477	7037	-0,532	0,595
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	2370,5	6930,5	-0,944	0,345
Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	2365,5	6925,5	-0,968	0,333
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	2516,5	7076,5	-0,376	0,707
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	2209	6769	-1,577	0,115
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	2496	7056	-0,459	0,647
Δ. Σχέση με συναδέλφους	2582,5	7142,5	-0,119	0,905
Δ. Φύση Εργασίας	2583	4123	-0,117	0,907
Δ. Μαθητές	2608,5	4148,5	-0,016	0,987
Δ. Συνθήκες Εργασίας	2421,5	6886,5	-0,285	0,776

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε δοκιμή Mann-Whitney U, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως φαίνεται και στο σχετικό Πίνακα 22, βρέθηκε ότι η οικογενειακή κατάσταση **επιδρά στις αντιλήψεις του δείγματος των εκπαιδευτικών για τη Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία ($p=0.016<0.05$)**. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ανύπαντροι αντιλαμβάνονταν υψηλότερα επίπεδα Παθητικής/Αποφευκτικής Ηγεσίας σε σχέση με εκείνους που ήταν παντρεμένοι. Δηλαδή, κατά την εκτίμηση των ανύπαντρων εκπαιδευτικών, ο/η Διευθυντής/ντριά τους δεν εμφάνιζε συχνά χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής Ηγεσίας.

Πίνακας 22: Έλεγχος επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στις εξαρτημένες μεταβλητές

	U	W	Z	P
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	2063,000	3389,000	-1,835	,067
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	2199,500	7149,500	-1,295	,195
B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	2491,500	3817,500	-,131	,896
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	2420,500	7370,500	-,414	,679
B. Οικεία Συμπεριφορά	2363,500	3689,500	-,643	,520
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	2418,000	3744,000	-,423	,672
Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	2431,500	7381,500	-,371	,711
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	1917,500	6867,500	-2,415	,016
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	2117,500	3443,500	-1,618	,106
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	2279,000	3605,000	-,983	,326
Δ. Σχέση με συναδέλφους	2490,500	3816,500	-,137	,891
Δ. Φύση Εργασίας	2420,500	3746,500	-,418	,676
Δ. Μαθητές	2483,500	3809,500	-,166	,868
Δ. Συνθήκες Εργασίας	2211,500	3436,500	-,791	,429

Υλοποιήθηκε, εκ νέου, δοκιμή Mann-Whitney U, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του εργασιακού καθεστώτος στις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως παρατηρείται και στο σχετικό Πίνακα 23, το εργασιακό καθεστώς φάνηκε **να επιδρά στη μεταβλητή της Εμπλεκόμενης συμπεριφοράς ($p=0.001<0.05$) καθώς και στη μεταβλητή της Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς ($p=0,005<0,05$).**

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν ως αναπληρωτές αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερα επίπεδα Εμπλεκόμενης και Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν ενεργητικά περισσότερο συχνά από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και αισθάνονταν πιο συχνά την εμφάνιση της Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς του/της Διευθυντή/ντριας.

Επιπλέον, το εργασιακό καθεστώς βρέθηκε να επιδρά και στη μεταβλητή που σχετίζεται με τις Συνθήκες Εργασίας ($p=0.01<0.05$), με τους αναπληρωτές να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από αυτές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 23: Έλεγχος επίδρασης του εργασιακού καθεστώτος στις εξαρτημένες μεταβλητές

	U	W	Z	P
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	2373,000	3549,000	-,303	,762
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	1758,000	7011,000	-2,792	,005
B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	1621,000	6874,000	-3,339	,001
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	2248,500	3424,500	-,807	,420
B. Οικεία Συμπεριφορά	2082,500	7335,500	-1,482	,138
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	2291,000	3467,000	-,633	,527
Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	2434,500	3610,500	-,055	,956
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	2382,500	7635,500	-,265	,791
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	2187,000	3363,000	-1,053	,292
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	2419,000	3595,000	-,118	,906
Δ. Σχέση με συναδέλφους	2409,000	7662,000	-,160	,873
Δ. Φύση Εργασίας	2223,500	3399,500	-,916	,360
Δ. Μαθητές	1971,000	7224,000	-1,957	,050
Δ. Συνθήκες Εργασίας	1743,000	6793,000	-2,560	,010

Στη συνέχεια της διαδικασίας, υλοποιήθηκε δοκιμή Kruskal Wallis, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως παρατηρείται και στο σχετικό Πίνακα 24, βρέθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο επιδρά στη μεταβλητή Αποθαρρυντική Συμπεριφορά ($p=0.025<0.05$) και μάλιστα, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό Αποθαρρυντική Συμπεριφορά από τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 24: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στις εξαρτημένες μεταβλητές

	χ^2	df	p
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	4,648	4	,325
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	7,587	4	,108
B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	6,248	4	,181
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	11,155	4	,025
B. Οικεία Συμπεριφορά	5,340	4	,254
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	5,117	4	,276
Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	4,238	4	,375
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	2,680	4	,613
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	4,500	4	,343
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	3,719	4	,445
Δ. Σχέση με συναδέλφους	5,686	4	,224
Δ. Φύση Εργασίας	7,321	4	,120
Δ. Μαθητές	5,662	4	,226
Δ. Συνθήκες Εργασίας	5,725	4	,221

Κατόπιν, υλοποιήθηκε εκ νέου δοκιμή Kruskal Wallis, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του μεγέθους της σχολικής μονάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως φαίνεται και στο σχετικό Πίνακα 25, **δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του μεγέθους της σχολικής μονάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές ($p>0.05$).**

Πίνακας 25: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους της σχολικής μονάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές

	χ^2	df	p
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	,158	1	,691
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	,475	1	,491

B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	1,473	1	,225
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	2,203	1	,138
B. Οικεία Συμπεριφορά	,361	1	,548
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	,438	1	,508
Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	3,007	1	,083
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	1,670	1	,196
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	1,011	1	,315
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	,763	1	,382
Δ. Σχέση με συναδέλφους	2,574	1	,109
Δ. Φύση Εργασίας	2,851	1	,091
Δ. Μαθητές	1,841	1	,175
Δ. Συνθήκες Εργασίας	,029	1	,864

Τέλος, υλοποιήθηκε δοκιμή Kruskal Wallis, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης, στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως παρατηρείται και στον αντίστοιχο Πίνακα 26, **δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στις εξαρτημένες μεταβλητές ($p>0.05$)**.

Πίνακας 26: Έλεγχος επίδρασης της βαθμίδας εκπαίδευσης στις εξαρτημένες μεταβλητές

	χ^2	df	p
B. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	3,159	2	,206
B. Καθοδηγητική Συμπεριφορά	1,320	2	,517
B. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	2,039	2	,361
B. Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	4,313	2	,116
B. Οικεία Συμπεριφορά	1,181	2	,554
Γ. Μετασχηματιστική Ηγεσία	2,340	2	,310

Γ. Συναλλακτική Ηγεσία	1,582	2	,453
Γ. Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	4,239	2	,120
Γ. Έκβαση της Ηγεσίας	1,330	2	,514
Δ. Διευθυντής σχολικής μονάδας	,868	2	,648
Δ. Σχέση με συναδέλφους	,674	2	,714
Δ. Φύση Εργασίας	2,284	2	,319
Δ. Μαθητές	4,288	2	,117
Δ. Συνθήκες Εργασίας	,900	2	,638

7.2.6 Ερευνητικό Ερώτημα 5^ο: Σχέση μεταξύ του Στυλ Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Για τον προσδιορισμό του βαθμού συσχέτισης του Στυλ Ηγεσίας με το Σχολικό Κλίμα και την Επαγγελματική Ικανοποίηση, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman's rho.

Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 27.

Πίνακας 27: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών Σχολικού Κλίματος, Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

	Επαγγελματική Ικανοποίηση				
	Διευθυντής σχολικής μονάδας	Σχέση με τους συναδέλφους	Φύση Εργασίας	Μαθητές	Συνθήκες Εργασίας
Υποστηρικτική Συμπεριφορά	,520**	,344**	,248**	,261**	,371**
Καθοδηγητική Συμπεριφορά	-,330**				
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	,384**	,472**		,445**	,550**
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά	-,229**	-,280**			
Οικεία Συμπεριφορά	,368**	,441**	,295**	,452**	,416**
Μετασχηματιστική Ηγεσία	,716**	,438**	,439**	,437**	,482**

Συναλλακτική Ηγεσία	,401**	,278**	,208*	,321**	,205*
Παθητική Ηγεσία	-,294**	-,182*	-,240**		
Έκβαση Ηγεσίας	,708**	,414**	,393**	,358**	,407**

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 27, η Μετασχηματιστική Ηγεσία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος με τη μεταβλητή της Ικανοποίησης από τη Διεύθυνση του σχολείου (**$\rho=,716^*$, $p=0,000$**).

Η μεταβλητή της Ικανοποίησης από τη Διεύθυνση του σχολείου παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος με τη μεταβλητή της Έκβασης της Ηγεσίας (**$\rho=,708^*$, $p=0,000$**) καθώς και με τις μεταβλητές Υποστηρικτική Συμπεριφορά (**$\rho=,520^*$, $p=0,000$**), Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά (**$\rho=,384^*$, $p=0,000$**) και Οικεία Συμπεριφορά (**$\rho=,368^*$, $p=0,000$**).

Αρνητική είναι η συσχέτιση της Κατευθυντικής Συμπεριφοράς, της Αποθαρρυντικής Συμπεριφοράς και της Παθητικής Ηγεσίας με την Ικανοποίηση από τη Διεύθυνση του σχολείου, από τη Σχέση με τους συναδέλφους αλλά και τη Φύση της Εργασίας.

Η μεταβλητή Έκβαση της Ηγεσίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος με τη μεταβλητή της Ικανοποίησης από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας (**$\rho=,708^*$, $p=0,000$**) και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος με την Ικανοποίηση που αντλείται από τη σχέση με τους συναδέλφους (**$\rho=,414^*$, $p=0,000$**), την Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (**$\rho=,393^*$, $p=0,000$**), την Ικανοποίηση της σχέσης με τους μαθητές (**$\rho=,358^*$, $p=0,000$**) και την Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας (**$\rho=,407^*$, $p=0,000$**).

7.3 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Διευθυντών/ντριών

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους/τις Διευθυντές/ντριες που ηγούνταν των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

7.3.1 Μέρος Β' του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα 2^ο: Αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών για το Σχολικό Κλίμα

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο δεύτερο ερώτημα σχετικά με τις επικρατέστερες συμπεριφορές και σχέσεις και να αποτυπωθεί τι χαρακτηρίζει περισσότερο το κλίμα στη σχολική μονάδα που διοικούν, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών του δείγματος, αρχικά πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων/δηλώσεων των συμμετεχόντων ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε θεματικό άξονα της κλίμακας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

Στη συνέχεια, για να αποτυπωθεί το σχολικό κλίμα, το οποίο επικρατεί στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους Διευθυντές τους, προσδιορίστηκαν οι περιγραφικοί δείκτες για τους Θεματικούς Άξονες: Υποστηρικτική Συμπεριφορά (S), Καθοδηγητική Συμπεριφορά (D) και Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά (E), οι οποίοι, σύμφωνα με τον Πίνακα 9, εμφανίζουν Cronbach's Alpha > 0,6.

Τα στοιχεία που προέκυψαν παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά κατάταξης/αξιολόγησης στον παρακάτω Πίνακα 28.

Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των Θεματικών Αξόνων του Σχολικού Κλίματος (Διευθυντές, N=40)

Θεματικοί Άξονες Σχολικού κλίματος	ΜΟ	ΤΑ
Υποστηρικτική Συμπεριφορά	4,16	.37
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	3,23	.37
Καθοδηγητική Συμπεριφορά	2,29	.61

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 28, οι Διευθυντές υποστήριξαν ότι εκδηλώνουν απέναντι στους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό Υποστηρικτική Συμπεριφορά (ΜΟ=4,16),

ακολουθούμενη από Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά σε μέτριο βαθμό (ΜΟ=3,23) και χαμηλό επίπεδο Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς (ΜΟ=2,29).

7.3.2.Μέρος Γ΄ του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα 1^ο : Αντιλήψεις των Διευθυντών για το Στυλ Ηγεσίας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του Μέρους Γ΄ του ερωτηματολογίου των Διευθυντών. Προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, εξετάστηκε το αντιλαμβανόμενο από τους Διευθυντές, οι οποίοι ηγούνταν των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους μέσα από τις συχνότητες των απαντήσεών τους, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Η κατανομή των απαντήσεων των Διευθυντών στη πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 δήλωνε την απόλυτη διαφωνία του ερωτώμενου με το περιεχόμενο της δήλωσης/ερώτησης και το 5 την απόλυτη συμφωνία του με αυτό, σε κάθε μία από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το στυλ ηγεσίας παρουσιάζεται στο παράρτημα ΙΙΙ.

Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του Πίνακα 12, η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει μόνο τη μεταβλητή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, η οποία παρουσιάζει συντελεστή Chronbach's Alpha=0,853>0,6. Προκειμένου, δε, να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές του δείγματος και το οποίο σχετίζεται με το βαθμό υιοθέτησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας από τους ίδιους κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αφενός για κάθε δήλωση που αντιστοιχεί στη Μετασχηματιστική Ηγεσία και αφετέρου για τη συνολική μεταβλητή. Η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ στις ερωτήσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Διευθυντές, N=40)

Δηλώσεις/Μεταβλητές	ΜΟ	ΤΑ
Μετασχηματιστική ηγεσία (σύνολο)	3,97	,39
Εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence)	3,69	,69

Εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation)	4,03	,60
Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)	4,05	,64
Εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration)	4,09	,63

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 29, γίνεται φανερό ότι οι Διευθυντές/ντρίες ακολουθούσαν τις πρακτικές της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας αρκετά συχνά (ΜΟ=3,97). Κυρίως, βοηθούσαν προσωπικά τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα (ΜΟ=4,32), έκαναν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά, όταν ήταν γύρω του/της (ΜΟ=4,10), έλεγαν με απλά λόγια τι θα μπορούσε και τι πρέπει να γίνει (ΜΟ=4,20), έδιναν τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας να σκεφτεί τα προβλήματα με νέους τρόπους (ΜΟ=4,20) και βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν (ΜΟ=4,10).

7.3.3 Μέρος Δ΄ του Ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα 3^ο: Αντιλήψεις των Διευθυντών για την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του Μέρους Δ΄ του ερωτηματολογίου των Διευθυντών. Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερώτημα και να αποτυπωθεί το πόσο ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι ήταν από την εργασία τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές, αρχικά πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων/δηλώσεων των συμμετεχόντων ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνέθεταν τον κάθε θεματικό άξονα της κλίμακας της Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη πεντάβαθμη κλίμακα Likert σε κάθε μία από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με την Επαγγελματική Ικανοποίηση παρουσιάζεται στο παράρτημα ΙΙΙ.

Λαμβάνοντας υπόψη, δε, τα στοιχεία του Πίνακα 12, στη συνέχεια η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε μόνο τη μεταβλητή της Συνολικής Ικανοποίησης, η οποία παρουσιάζει συντελεστή Chronbach's Alpha=0,814>0,6 και υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησής τους.

Στον Πίνακα 30, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες για τη μεταβλητή της συνολικής Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών από την εργασία τους, καταδεικνύοντας ότι αυτή κυμαίνεται από μέτρια προς αυξημένη (MO=3,67).

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης (Διευθυντές, N=40)

Παράγοντες σχολικού κλίματος	MO	TA
Συνολική Ικανοποίηση	3.67	.28

7.3.4 Έλεγχος κανονικής κατανομής για τους/τις Διευθυντές/ντριες

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών που προέκυψαν για τους/τις Διευθυντές/ντριες, προκειμένου να αποφασισθεί η χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών δοκιμών για τη διερεύνηση τόσο των επιδράσεων όσο και των συσχετίσεων. Για το λόγο αυτό, υλοποιήθηκαν Δοκιμές Κανονικότητας, για κάθε μία από τις συνεχείς μεταβλητές των σκορ που υπολογίσθηκαν ανωτέρω. Τα αποτελέσματα των Δοκιμών Κανονικότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 31 που ακολουθεί.

Πίνακας 31: Δοκιμή Κανονικότητας συνεχών μεταβλητών για το δείγμα των Διευθυντών/ντριών (Διευθυντές, N=40)

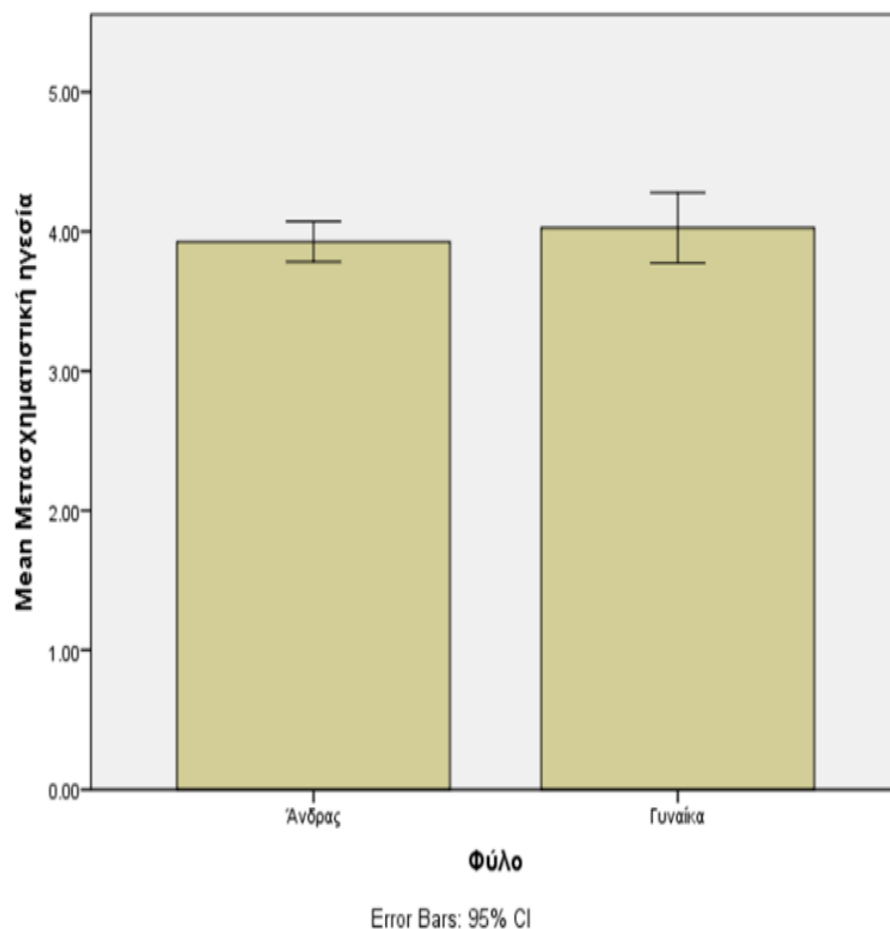
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Υποστηρικτική Συμπεριφορά	.163	40	.009	.955	40	.112
Κατευθυντική Συμπεριφορά	.112	40	.200*	.958	40	.143
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	.170	40	.005	.942	40	.041
Μετασχηματιστική ηγεσία	.131	40	.080	.961	40	.180
Συνολική Ικανοποίηση	.160	40	.012	.953	40	.093

Από τα στοιχεία του Πίνακα 31 συνάγεται ότι για τη πλειοψηφία των μεταβλητών ισχύει ότι $\text{sig.} > 0.05$ (Shapiro Wilk). Ως εκ τούτου, οι κατανομές μπορούν να θεωρηθούν κανονικές και συνεπώς, είναι δυνατή η πραγματοποίηση παραμετρικών τεστ.

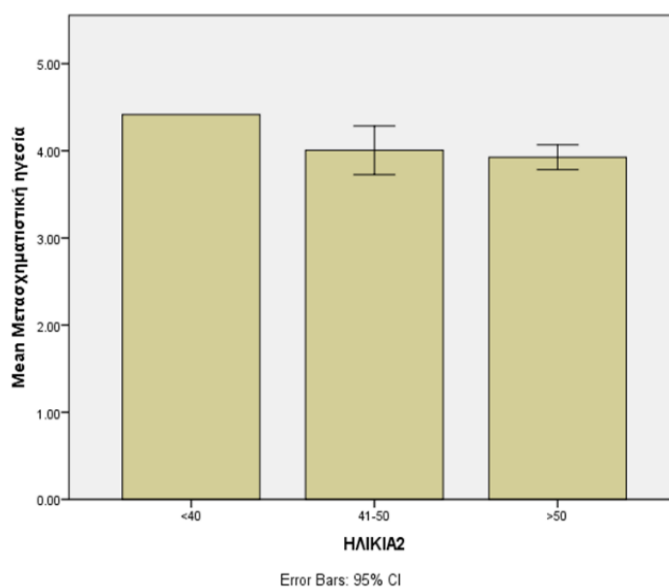
7.3.5 Ερευνητικό Ερώτημα 4^ο: Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών/ντριών στο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν

Στο πλαίσιο της πραγματοποίησης των παραμετρικών τεστ, αρχικά ελέγχθηκε η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, ως προς τον βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, με την εφαρμογή t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 15, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το στυλ ηγεσίας ($t(38)=0.786$, $p=0.448$). Επίσης, βάσει των Διαγραμμάτων 16, 17 και 18, η ηλικία ($F(2)=0.828$, $p=0.445$), το μορφωτικό επίπεδο ($F(3)=1.48$, $p=0.237$) και η βαθμίδα εκπαίδευσης ($t(38)=1.216$, $p=0.231$), αντίστοιχα, δεν επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας.

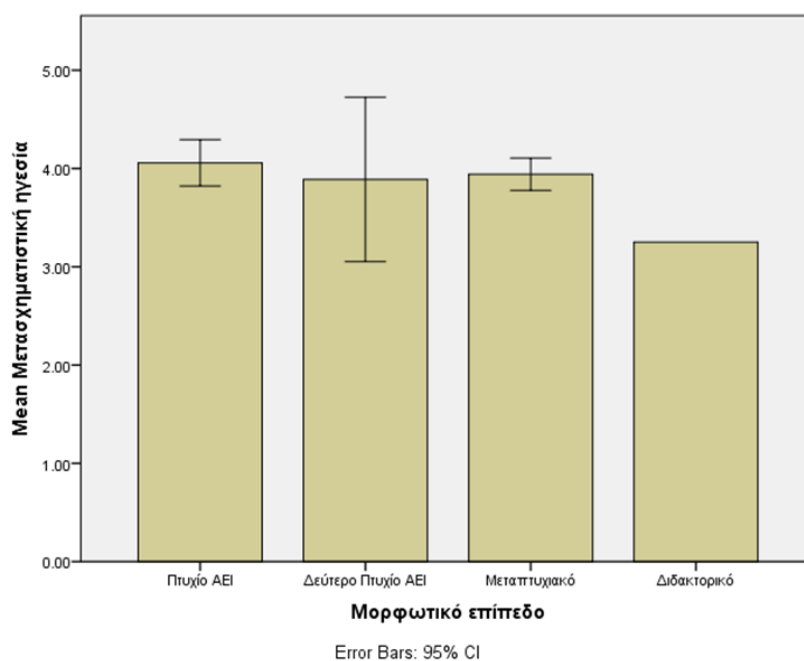
Διάγραμμα 15: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά φύλο



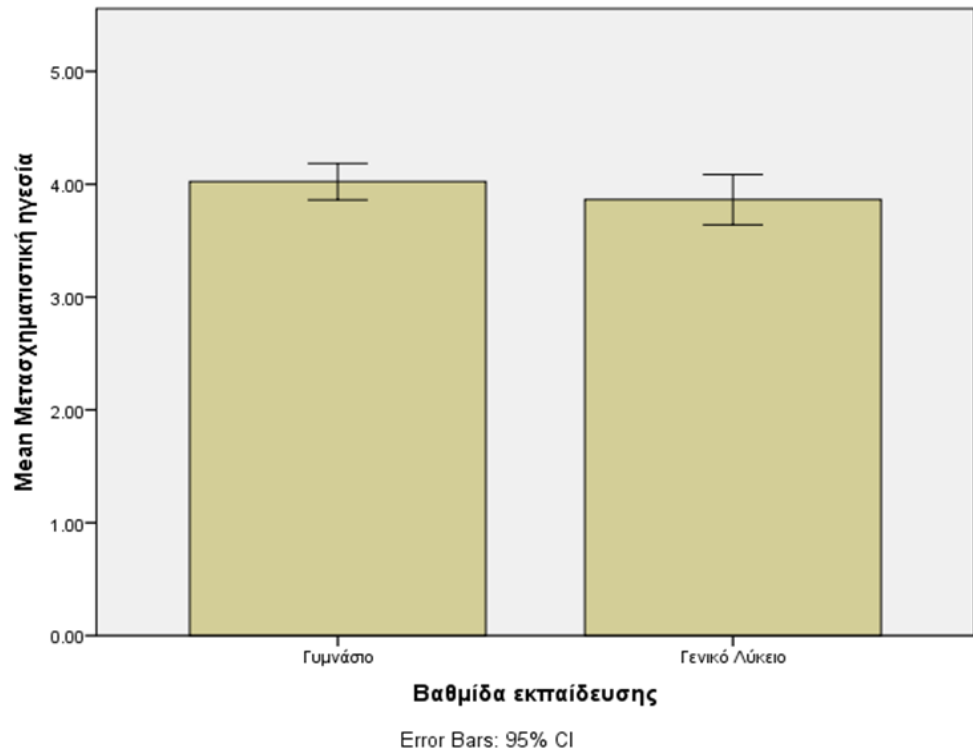
Διάγραμμα 16: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά ηλικία



Διάγραμμα 17: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά μορφωτικό επίπεδο



Διάγραμμα 18: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης για το βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Οι πίνακες των αποτελεσμάτων των στατιστικών τεστ παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Για τον έλεγχο συσχέτισης του στυλ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και της διδακτικής εμπειρίας του/της Διευθυντή/ντριας, καθώς και της θητείας ως Διευθυντής/ντρια στο ίδιο σχολείο, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 32.

Πίνακας 32: Συσχετίσεις μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, της διδακτικής εμπειρίας και της θητείας ως Διευθυντής στο ίδιο σχολείο

	1	2	3
1. Έτη εμπειρίας	1	.443**	.210
2. Έτη θητείας		1	.364*
3. Μετασχηματιστική Ηγεσία			1

Από τα στοιχεία του ανωτέρω Πίνακα 32, συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και της θητείας ως Διευθυντής/ντρια στο ίδιο σχολείο ($r=0.364$, $p=0.021$).

7.3.6 Ερευνητικό Ερώτημα 5^ο: Συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος και της Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται στον Πίνακα 33.

Πίνακας 33: Συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, του Σχολικού Κλίματος και της Εργασιακής Ικανοποίησης των Διευθυντών/ντριών

	1	2	3	4	5
1. Μετασχηματιστική Ηγεσία	1	.370*	-.265	.407**	.469**
2. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	.370*	1	-.140	.260	.037
3. Κατευθυντική Συμπεριφορά	-.265	-.140	1	-.131	-.181
4. Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά	.407**	.260	-.131	1	.372*
5. Συνολική Ικανοποίηση	.469**	.037	-.181	.372*	1

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 33, παρατηρείται σημαντική, μέτρια και θετική συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των μεταβλητών της Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς ($r=0.370$, $p=0.019$), της Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς ($r=0.407$ $p=0.009$) και της Συνολικής Ικανοποίησης από την εργασία ($r=0.469$ $p=0.002$). Επίσης, παρατηρείται σημαντική, μέτρια και θετική συσχέτιση μεταξύ της Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς και της Συνολικής Ικανοποίησης από την εργασία ($r=0.372$ $p=0.018$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : Συμπεράσματα – Συζήτηση

Τα τελευταία χρόνια, η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθώς και οι παράμετροι που την επηρεάζουν βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επί το πλείστον, ο Διευθυντής/ηγέτης της σχολικής μονάδας εκλαμβάνεται ως κύρια μεταβλητή της επιτυχίας ή της αποτυχίας της, όσον αφορά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων του σχολείου, η αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, ευρύτερη τοπική κοινωνία) καθώς και ο τρόπος που ασκεί τα καθήκοντά του επηρεάζουν την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού επιδρούν καταλυτικά σε παράγοντες που τη διαμορφώνουν, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:235).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετικά με τον τρόπο/στυλ ηγεσίας (Μετασχηματιστικό, Συναλλακτικό, Παθητικό/Αποφευκτικό), που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και πώς αυτό επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών που εργάζονται σε αυτές. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών του δείγματος στο αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους μόνιμοι εκπαιδευτικοί, και 40 Διευθυντές, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Δυτικής Αττικής κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020. Το 44,7% των εκπαιδευτικών και το 60% των Διευθυντών ήταν κάτοχοι είτε μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είτε δεύτερου πτυχίου είτε διδακτορικού τίτλου, γεγονός που υποδηλώνει υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από έμπειρους εκπαιδευτικούς, αφού ο μέσος όρος ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν $14,77 \pm 7,239$ έτη, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των Διευθυντών $24,78 \pm 3,648$ έτη. Οι περισσότεροι, δε, εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66%) και όλοι οι Διευθυντές ήταν παντρεμένοι.

8.1 Βασικά συμπεράσματα της έρευνας

Καταρχάς, ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι αυτό που σχετίζεται με την αντιπροσωπευτικότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο. Ειδικότερα:

Από τους 150 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 95 ήταν γυναίκες, ποσοστό 63,3% του δείγματος, ενώ οι άνδρες ήταν 55, ποσοστό 36,7% των συμμετεχόντων. Τα ποσοστά αυτά αντικατοπτρίζουν την αναλογία των δύο φύλων στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2017), το σχολικό έτος 2017 – 2018 το 67,17% των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στα Δημόσια Γυμνάσια της χώρας, ήταν γυναίκες και το 32,83% άνδρες. Επιπλέον, η κατανομή αυτή των φύλων στο δείγμα της έρευνας συμφωνεί και με τις βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες αναδεικνύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «κατ' εξοχήν γυναικείο», καθώς αυτό θεωρείται ότι συνάδει με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών (Αναγνωστοπούλου et al., 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όμως, είναι τελείως διαφορετικά, όταν αναφέρονται στις θέσεις ευθύνης. Από τους 40 Διευθυντές, που αποτελούσαν το δείγμα της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας, οι 24 ήταν άνδρες, ποσοστό 60% των συμμετεχόντων και οι 16 ήταν γυναίκες, ποσοστό 40% του δείγματος. Η ανισοκατανομή στο δείγμα επιβεβαιώνει τις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την ανισοκατανομή των φύλων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και την κυριαρχία του ανδρικού φύλου σε αυτή. Η κατάληψη υψηλών θέσεων και η εξασφάλιση υψηλότερων εισοδημάτων δεν αποτελούν πρωταρχικούς στόχους ακόμη και για τις γυναίκες που κατέχουν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Η επαγγελματική καριέρα είναι κάτι που ενδιαφέρει κυρίως τους άνδρες. Οι γυναίκες απασχολούνται, ως επί το πλείστον, σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα και μάλιστα, στις πιο χαμηλές βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003: 104).

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των Διευθυντών των σχολικών μονάδων του δείγματος, βρέθηκε ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία επικρατεί αλλά με μικρή διαφορά σε σχέση με τη Συναλλακτική Ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν στους υπό αξιολόγηση Διευθυντές, ως αποτέλεσμα της επιρροής που τους ασκεί αυτός, χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ότι η εξουσία τους βασίζεται περισσότερο στην χαρισματική προσωπικότητα και την αξιοπιστία τους παρά στη θέση που κατέχουν. Αντιλαμβάνονται αυτούς ως άξιους σεβασμού, ως έχοντες όραμα, αισιοδοξία για το μέλλον και ενθουσιασμό για τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι αξιολογούμενοι Διευθυντές, σύμφωνα πάντα

με την άποχη των εκπαιδευτικών, αποπνέουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. Μάλιστα, αρκετές φορές αυτοί καθιστούν τους εαυτούς τους θετικό πρότυπο για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος και της αξιοπιστίας τους, ενώ η συμπεριφορά και οι ενέργειές τους βασίζονται στη δικαιοσύνη και την ακεραιότητα. Επιπλέον, οι υπό αξιολόγηση σχολικοί ηγέτες αρκετές φορές παρωθούν και υποστηρίζουν τους υφισταμένους τους, προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες που διαθέτουν, να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι, να ενεργούν με λογική, κριτική σκέψη και νέους τρόπους. Παράλληλα, καλλιεργούν το συλλογικό όραμα και την ομαδική εργασία με στόχο τη δέσμευση όλων με τους στόχους του σχολείου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι έρευνες της Νταφούλη (2009) και της Διάδου (2014), ενώ το συμπέρασμα της έρευνας των Φρειδερίκου, Φολερού και Τσερούλη (1991), ανέδειξε ότι ο σχολικός Διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής Ηγεσίας. Επίσης, το αποτέλεσμα της έρευνας επιβεβαιώνει τη θεωρητική παραδοχή πως είναι πολύ δύσκολη η κατάταξη των Διευθυντών σε κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αφού μεταξύ αυτών εμφανίζονται αλληλοεπικαλύψεις (Harris, 2005). Επιπρόσθετα, οι αναφορές του Bass (1985), ο οποίος υποστήριξε ότι ο ρόλος των Ηγετών με τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικός και του Antonakis (2001), ο οποίος ανέφερε ότι η υιοθέτηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ευνοείται από την ύπαρξη συγκεντρωτικών και γραφειοκρατικών συστημάτων, επιβεβαιώνονται από τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας, καθώς η χώρα μας την τελευταία δεκαετία βρίσκεται αντιμέτωπη με μία μεγάλη οικονομική κρίση και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό.

Η αντίληψη του Συναλλακτικού στυλ ηγεσίας οφείλεται κυρίως στο ότι οι Διευθυντές υιοθετούν μία «εποικοδομητική συναλλαγή» με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που διοικούν, αφενός εκφράζοντας την ικανοποίησή τους, όταν αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, αφετέρου δηλώνοντας με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και προσφέροντας σε αυτούς βοήθεια σαν αντάλλαγμα των προσπάθειών τους. Το γεγονός, δε, ότι η Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία υιοθετείται καθόλου έως σπάνια κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό και ενθαρρυντικό, καθώς φανερώνει ότι οι σχολικοί ηγέτες ασκούν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα τα ηγετικά καθήκοντά τους. Αυτό, ίσως, να σχετίζεται με τον τρόπο επιλογής των ατόμων που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης. Σύμφωνα με αυτόν, βασικά κριτήρια επιλογής αποτελούν, πλέον, τα τυπικά προσόντα του υποψηφίου

Διευθυντή και η βαθμολογία του στη συνέντευξη και όχι τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, όπως ίσχυε παλαιότερα.

Σχετικά με το 2^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι σχολικές μονάδες διοικούνται από Διευθυντές οι οποίοι είναι διαλεκτικοί, καλοί ακροατές, δημοκρατικοί και συνεργάσιμοι. Επιπλέον, υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, συχνά τους επιβραβεύουν, τους ασκούν εποικοδομητική κριτική, τους παρέχουν ανατροφοδότηση και θέτουν αυστηρούς κανόνες κατά περίπτωση και μόνο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ενδιαφέρονται, δε, πραγματικά για την προσωπική και την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά του «ανοικτού κλίματος».

Όσον αφορά στους ίδιους τους διδάσκοντες, αυτοί δήλωσαν ότι είναι υπερήφανοι για το σχολείο τους και χαίρονται που εργάζονται σε αυτό. Επίσης, υποστήριξαν ότι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους και το Διευθυντή, αν και μπορούν να χαρακτηριστούν κατά περίπτωση οικείες, σε επαγγελματικό επίπεδο είναι άριστες, καθώς κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αλληλοεκτίμηση, η αλληλοβοήθεια, η αλληλοϋποστήριξη, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Σχετικά, δε, με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν «κερδίσει» το σεβασμό τους, ότι τους βοηθούν και συνεργάζονται μαζί τους ικανοποιητικά, τους εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό, αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις επιτυχίες τους.

Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν και τη δυσαρέσκειά τους για τη γραφειοκρατική διοίκηση του σχολείου, η οποία θεωρούν ότι επιβαρύνει σημαντικά το έργο τους, και τις πάρα πολλές υποχρεώσεις που έχουν ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Παρ' όλα αυτά, όμως, δήλωσαν ότι τα εξωδιδακτικά καθήκοντά τους δεν παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο τους.

Τα συμπεράσματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα των ερευνών που πραγματοποίησαν οι Γουρναρόπουλος (2007), Κούλα (2001), Ταΐλαχίδης (2014), Τσολακίδης (2010) και Taylor & Tashakkori (1995). Σε αντίθεση, όμως, βρίσκονται με τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήγαγε το 1998 η Καβούρη. Το γεγονός, όμως, ότι τα συμπεράσματα των δύο ερευνών είναι διαφορετικά εγείρει αισιόδοξα συναισθήματα, καθώς το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει μεταξύ του χρόνου διεξαγωγής των δύο ερευνών είναι αρκετά μεγάλο, είκοσι δύο χρόνια. Κατά συνέπεια, ίσως, αυτό να υποδηλώνει ότι έχει επέλθει αλλαγή στον

τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τόσο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά.

Όσον αφορά στο 3^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων/δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκε ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίησή τους ήταν μεγάλη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι, καταρχάς, από τη φύση της εργασίας, το Διευθυντή του σχολείου, από τις άριστες σχέσεις που έχουν τόσο με τους συναδέλφους και το Διευθυντή όσο και με τους μαθητές τους. Εμφανίστηκαν, όμως, λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη την παλαιότητα πολλών σχολικών κτηρίων, την έλλειψη των απαιτούμενων αθλητικών εγκαταστάσεων στα περισσότερα από αυτά, την κακή συντήρησή τους λόγω της μικρής κρατικής χρηματοδότησης προς τους Δήμους, στους οποίους ανήκουν τα σχολικά κτήρια και οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη συντήρησή τους.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα άλλων προγενέστερων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί είτε στην Ελλάδα (Παπαδόπουλος, 2013 · Menon-Eliophotou & Saitis, 2006 · Δημητρόπουλος, 1998 · Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003 · Saiti, 2007), είτε στο διεθνές χώρο (Shann, 1998 · Dinham & Scott, 1998 · McMillan, 1999 · Richards, 2003 · Heller, 1993 · Littrell, 1994).

Σχετικά με πιθανή διαφοροποίηση στο αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίησή τους ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, οικογενειακή κατάσταση), το εργασιακό καθεστώς τους, το μορφωτικό επίπεδό τους, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δηλώσεων/απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές, όσον αφορά στο φύλο, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Βρέθηκε, όμως, ότι η οικογενειακή κατάσταση επιδρά στις αντιλήψεις για τη Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία, με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ανύπαντροι να αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας σε σχέση με εκείνους που ήταν παντρεμένοι. Επίσης, το εργασιακό καθεστώς βρέθηκε να επιδρά στη μεταβλητή της Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς και στη μεταβλητή που σχετίζεται με τις Συνθήκες εργασίας. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι, ίσως λόγω του νεαρού της ηλικίας και της μικρής εμπειρίας, έχουν υψηλότερο ηθικό, αντιλαμβάνονται υψηλότερο επίπεδο

αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων, εμπιστεύονται περισσότερο τους μαθητές τους και είναι πιο φιλικοί μαζί τους. Είναι, δε, πιο ευχαριστημένοι από την κτηριακή υποδομή του σχολείου. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε ότι επιδρά στη μεταβλητή της Αποθαρρυντικής Συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου αισθάνονταν μεγαλύτερη απογοήτευση από τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους και τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου.

Τέλος, αναφορικά με το 5^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η υιοθέτηση από τους Διευθυντές, ως επί το πλείστον, του στυλ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας επηρεάζει θετικά σε μεγάλο βαθμό την Ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από το στυλ διοίκησης του σχολείου. Οι μέθοδοι, που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων, αναγνωρίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της κάθε σχολικής μονάδας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής ως οι πιο επιθυμητές και ενδεδειγμένες.

Χάριν σε αυτές, τους εμπνέει τόσο το σεβασμό όσο και το θαυμασμό προς το πρόσωπό του, επικοινωνεί σε αυτούς το όραμά του με πειθώ και αξιοπιστία και τους παρωθεί, ώστε αυτοί να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι προς όφελος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση που τους προσφέρει κατά την άσκηση του έργου τους, οι σαφείς ρόλοι, η ύπαρξη κοινών αντιλήψεων για τον τρόπο επίτευξης των στόχων, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η εμπιστοσύνη, η ενεργός συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων και την επίτευξη των στόχων, η άμεση και ποιοτική επικοινωνία συντελούν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη άριστων σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και την επαγγελματική ικανοποίηση τους.

Από την άλλη πλευρά, όμως, ο υψηλός βαθμός εποπτείας και επίβλεψης που, ίσως κάποιες φορές, ασκεί ο Διευθυντής στο έργο τους, η αρνητική συμπεριφορά των συναδέλφων τους, η γραφειοκρατική λειτουργία του σχολείου και οι μέτριες συνθήκες εργασίας μειώνουν την ικανοποίηση που αντλούν από τη διεύθυνση του σχολείου, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ανάλογα αρνητικά συναισθήματα εγείρονται σε αυτούς, όταν ο σχολικός ηγέτης αποφεύγει τις ευθύνες του, καθυστερεί τις αποφάσεις, αδιαφορεί για τις ανάγκες τους και δεν τους παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση καθώς και την ανάλογη υποστήριξη στο έργο τους.

Όσον αφορά στα ευρήματα του ερωτηματολογίου των Διευθυντών, στο 1^ο ερώτημα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, όπως γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους, επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Φροντίζουν για την προσωπική ανέλιξη του καθενός και τους παρέχουν ανατροφοδότηση για το έργο τους. Τους ακούνε, τους συμβουλεύουν και τους καθοδηγούν. Παράλληλα, με την υποδειγματική συμπεριφορά τους προσπαθούν να ενισχύσουν τα κίνητρα και τη δέσμευση του διδακτικού προσωπικού για καινοτομία και δημιουργικότητα. Επίσης, φροντίζουν να κάνουν τους υφισταμένους τους να έχουν κριτική σκέψη, να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική. Ταυτόχρονα, υποστήριζαν ότι κύριο μέλημά τους είναι να επικοινωνήσουν με σαφήνεια και ελκυστικό τρόπο τις προσδοκίες τους και ένα κοινό όραμα, προκειμένου να επιτύχουν τη δέσμευση όλων σε αυτά. Ενδιαφέρονται, δε, ιδιαίτερα για την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού μεταξύ των υφισταμένων τους. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά, όταν είναι γύρω τους, ότι είναι υπερήφανοι για τη συνεργασία που έχουν μαζί τους και ότι τους εμπιστεύονται πλήρως.

Αναφορικά με το 2^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των Διευθυντών, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα Διευθυντές πολύ συχνά βοηθούν πρόθυμα τους υφισταμένους τους οποιαδήποτε στιγμή και με κάθε προσφερόμενο τρόπο. Ότι πολύ συχνά τους επιβραβεύουν, τους ασκούν εποικοδομητική κριτική και ενδιαφέρονται πραγματικά για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία τους. Επιπλέον, ότι αντιλαμβάνονται πως πολύ συχνά καθιστούν τον εαυτό τους πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς εργαζόμενοι οι ίδιοι σκληρά. Οι απόψεις τους αυτές συνιστούν χαρακτηριστικά των Μετασχηματιστικών Ηγετών και συνεπώς, συνάδουν με τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον τρόπο που ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα.

Παράλληλα, μέσω των απαντήσεων/δηλώσεων που έδωσαν, κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν αντιλαμβάνονταν ότι υιοθετούν την Καθοδηγητική Συμπεριφορά έναντι των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διοικούν. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι ο βαθμός εποπτείας και επίβλεψης που ασκούν ως Διευθυντές στο έργο των εκπαιδευτικών είναι πολύ χαμηλός. Το γεγονός αυτό, κρίνεται θετικό για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς ο Διευθυντής με τη συμπεριφορά του φάνηκε ότι ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να καινοτομεί, να δημιουργεί και να προσπαθεί για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ρόλος του, δηλαδή, είναι καθοριστικός για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος για την επίτευξη των

εκπαιδευτικών στόχων. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα κατέληξαν οι έρευνες των Halpin και Croft (1963), Γουρναρόπουλου (2007) και Ταϊλαχίδη (2014).

Σχετικά με το 3^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των Διευθυντών, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν μέτρια προς αυξημένη τη Συνολική Ικανοποίηση των Διευθυντών από την εργασία τους. Δηλαδή, οι Διευθυντές αντλούν μέτρια προς αυξημένη ικανοποίηση από το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας που εκτελούν, το γενικότερο πλαίσιο της εργασίας τους και τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα.

Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των Διευθυντών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και ενδεδειγμένης μελέτης. Γιατί σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, η σχολική ηγεσία είναι σημαντική για τη λειτουργία του σχολείου (Fassoulis, 2001 · Edmonds, 1979) και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ικανοποίηση που αντλεί ο Διευθυντής από τον ηγετικό ρόλο του. Επομένως, για να ασκεί ο Διευθυντής με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα θα πρέπει να αντλεί χαρά και ευχαρίστηση από την εργασία του ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες και επιθυμίες του (Saiti & Fassoulis, 2012). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίος ο καθορισμός και η κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην εργασιακή ικανοποίησή του.

Όσον αφορά στο 4^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές, τα αποτελέσματα των στατιστικών τεστ που υλοποιήθηκαν έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το στυλ ηγεσίας. Επίσης, αυτά κατέδειξαν ότι η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας.

Βρέθηκε, όμως, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και της θητείας ως Διευθυντής στο ίδιο σχολείο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κύριο χαρακτηριστικό της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας είναι η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και της κοινής δέσμευση όλων για αλλαγή του σχολείου. Κύριο, δε, μέλημα του Μετασχηματιστικού Ηγέτη είναι να φροντίζει ώστε οι υφιστάμενοί του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το κοινό όραμα. Η επιτυχής υλοποίηση αυτών των δύο βιβλιογραφικών παραδοχών, στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, προϋποθέτουν συλλογικές διαδικασίες, ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων σε αυτές και φυσικά, την ύπαρξη του απαιτούμενου χρόνου. Σχετικές έρευνες (Heller et al., 1993 · Litterll, 1994) έχουν δείξει ότι η μακρόχρονη εργασία στον ίδιο χώρο και με τα ίδια άτομα συμβάλλει στην ανάπτυξη οικείων διαπροσωπικών σχέσεων και ευνοεί τη συνεργασία. Το γεγονός αυτό συντελεί στον

καθορισμό κοινού οράματος, κοινών μακροπρόθεσμων στόχων και μεγαλύτερη δέσμευση όλων στην επίτευξή τους. Συνεπώς, το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν αναμενόμενο.

Τέλος, σχετικά με το 5^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου των Διευθυντών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του στυλ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας με την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή, την Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών και της Συνολικής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Διευθυντών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Δυτικής Αττικής, η εφαρμογή από τους ίδιους του στυλ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας κατά την άσκηση του διοικητικού έργου τους συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση του κατάλληλου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στον χώρο του σχολείου. Ένα τέτοιο περιβάλλον εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και προωθεί αφενός την αгаστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή και τους μαθητές τους, αφετέρου την αμοιβαία κατανόηση. Επιπλέον, ευνοεί τη δημιουργία μέσα στο σχολείο ενεργών κοινοτήτων μάθησης μέσω των κοινών οραμάτων, της έμφασης στη μάθηση, της συλλογικής εργασίας και της ανάπτυξης σχέσεων, οι οποίες στηρίζονται σε κοινές αξίες, κοινούς δεσμούς και την ενεργό εμπλοκή στις αποφάσεις που αφορούν όλους. Δημιουργεί, δηλαδή, ένα ευχάριστο, θετικό, καινοτόμο και δημιουργικό σχολικό κλίμα και επιδρά θετικά στην Επαγγελματική Ικανοποίηση τόσο των ιδίων όσο και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη σχολική μονάδα.

Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα των ερευνών της Bogler (2001) και του Nguni και των συνεργατών του (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία επηρεάζει θετικά αφενός την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφετέρου το επίπεδο της εργασιακής δέσμευσης και της οργανωσιακής κοινωνικής συμπεριφοράς τους.

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι οι απόψεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτική Αττικής, ταυτίζονται, όσον αφορά στο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους Διευθυντές και πώς αυτό επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική Ικανοποίησή τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα αισιόδοξο και ενθαρρυντικό μήνυμα σχετικά με τον τρόπο διοίκησης των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία τους.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αν και από αυτή την ερευνητική προσπάθεια αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα, ωστόσο διαπιστώθηκαν και κάποιοι περιορισμοί.

Καταρχάς, παρατηρήθηκε μία αξιοσημείωτη δυσαναλογία, ως προς το φύλο, στο δείγμα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών. Από τους 150 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 95 ήταν γυναίκες και οι 55 άνδρες. Αντίστοιχα, από τους 40 Διευθυντές/ντριες οι 16 ήταν γυναίκες και οι 24 άνδρες. Η ανισομερής αυτή κατανομή των ανδρών και των γυναικών στο δείγμα, ίσως, είναι η αιτία που δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών που υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Μία ανάλογη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα ή και σε μία ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, ίσως, να έδινε τη δυνατότητα εξαγωγής πιο αντιπροσωπευτικών αποτελεσμάτων.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός είναι αυτός που σχετίζεται με μέθοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Πιθανόν, ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας να επέτρεπε μια πιο ενδελεχή μελέτη του θέματος.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη περιορισμός προκύπτει από τον τρόπο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Από τη μία πλευρά, η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από το Διευθυντή του σχολείου, προκειμένου αυτά να δοθούν στην ερευνήτρια, ενδέχεται να επηρέασε κάποιους εκπαιδευτικούς και στις απαντήσεις τους να μην ήταν ειλικρινείς, αφού μέσω αυτών αξιολογούσαν τον Προϊστάμενό τους. Από την άλλη πλευρά, ίσως κάποιοι από τους συμμετέχοντες να χρειάστηκαν βοήθεια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, που δεν τους δόθηκε, αφού δεν υπήρχε η φυσική παρουσία της ερευνήτριας σε όλα τα σχολεία.

8.3 Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έγινε φανερό ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από το Διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας, όσον αφορά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την επαγγελματική ικανοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας όσο και του ίδιου. Επηρεάζει, δε, την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του

σχολείου. Για το λόγο αυτό, προτείνεται μία αντίστοιχη έρευνα να πραγματοποιηθεί ξανά στο άμεσο μέλλον. Σε αυτή να συμμετάσχει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών που εργάζονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, ώστε τα αποτελέσματά της να είναι, όσο το δυνατόν, πιο αντιπροσωπευτικά. Στη συνέχεια, αυτά να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς και να αποτελέσουν το έναυσμα για μία εποικοδομητική και γόνιμη συζήτηση με στόχο τη βελτίωση της διοίκησης των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών, της τοπικής κοινωνίας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρουσα μία συγκριτική μελέτη του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και από τους σχολικούς ηγέτες των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, προκειμένου να εντοπισθούν όχι μόνο οι διαφορές και οι ομοιότητες τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους αλλά και να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Λόγω της σημαντικότητας του ρόλου του Διευθυντή στο σύγχρονο, ανοικτό στην κοινωνία σχολείο, προτείνεται η επιμόρφωση των εν ενεργεία Διευθυντών στις Αρχές Διοίκησης, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του πολυδιάστατου ρόλου τους. Ενός ρόλου «*ηγετικού, παρωθητικού, συνεργατικού, επικοινωνιακού και ανανεωτικού*» (Μπάκας, 2006: 118). Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαία και η αξιοκρατική επιλογή των Διευθυντών.

Επιπλέον, η Πολιτεία οφείλει να θεσπίσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης και ανάπτυξης των μελλοντικών ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, προκειμένου οι Διευθυντές να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αποτελεσματική λειτουργία και οργάνωση του σχολείου και την ορθή διαχείριση των διάφορων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Επιπρόσθετα, να δοθεί η απαιτούμενη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, ώστε ο ρόλος των Διευθυντών να σταματήσει να είναι γραφειοκρατικός και διαχειριστικός και να αποκτήσει ηγετικά χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Συνεπώς, οι αρμόδιοι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης οφείλουν αυτό να το λάβουν σοβαρά υπόψη τους και να φροντίσουν για την αναβάθμισή της. Γιατί, όπως έχει, ήδη, αναφερθεί η επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους.

Τέλος, με βάση τα ευρήματα της παρούσης μελέτης, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος οφείλουν να επιδείξουν μεγαλύτερη προσοχή στις προσωπικές ανάγκες, τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες του κάθε εκπαιδευτικού, αντιμετωπίζοντας τον καθένα ως ξεχωριστή προσωπικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 31-07-2019.
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31416#page/1/mode/2up>
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α' τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη, 171-179.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (1η έκδοση). Αθήνα: Λιβάνης.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βάθης, Α., Μπουραντάς, Δ., Παπακωνσταντίνου, Χ. και Ρεκλείτης, Π. (1999). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Τα εκπαιδευτικά, 25- 26, 114-127.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Μία εμπειρική έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση. Πρακτικά Ιx Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & (Κ.Ο.Ε.Ε.) με θέμα: Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα και Αποτελεσματικότητα. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ.: 423 – 436.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15 – 07 – 2019.
<https://docplayer.gr/10592072-Epaggeluatiki-ikanopoiisi-ekpaideytikon-sholiko-kliua-kai-apotelesmatikotita.html>
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 17 – 09 – 2019.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13142>

- Γκόβαρης, Χ. – Ρουσάκης, Ι. (2008). «Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 17 – 05 – 2019.
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf
- Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teachers' Satisfaction Inventory-(TSI)), Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 2-3, 195214, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 31-05-2019.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17288>
- Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Αν. (2003). Ο Θεσμός του Διευθυντή στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Μια Ιστορική Αναδρομή, Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 25: 49 – 62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Διάδου, Ε. (2014). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ, Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). Οργάνωση και Διοίκηση. Τόμος Α'. Αθήνα: Ίων.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Παιδαγωγικός Λόγος, 3/2010.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1999). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας – Μια νέα αντίληψη για το ρόλο του διευθυντή σχολείου, στο: Εκπαιδευτικοί στοχασμοί-Έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου. Λευκωσία: Αυτοέκδοση, σσ 105-123.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 27, σσ. :181 – 201.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. (γ' έκδοση) Αθήνα: International Publishing.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος Ι.: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 69-70, 191-195.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Π.Ι.. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15 – 07 - 2019.
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή/ ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου. Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία (Ι), 30-39.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου – Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης. Λευκωσία: Κ. Επιφανίου.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη.
- Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Αθήνα: Έλλην.
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12 – 09 – 2019.
https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5043/1/Nimertis_Magoulianitis.pdf

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας. Τόμος Ι και ΙΙ. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (2004). «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο», στο συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη, 1, (σ.: 117-125).
- Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). MANAGEMENT ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αθήνα : Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε. – Βασιλική Μπρίνια.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Νταφούλη, Σ. (2009). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: Η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1989). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος και ιδίου.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). Ο Διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος, 1(3), 37-59.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25 – 09 – 2019.

https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiese_ton_e_kpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete

- Παπαναούμ, Ζ. (1992). Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη (σσ. 23 - 39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοικτό σχολείο, στο: Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη: 19 – 29.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992). Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτη, Α. (2016). Η Αλληλεπίδραση Διευθυντικών Στελεχών και Εκπαιδευτικών ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Θετικού Κλίματος στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Βοιωτίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30-06-2019.
<http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/16347/theFile>
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Ρέμπελου, Ε. (2018). Ηγεσία και σχολικό κλίμα. Άρθρο στο Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο ΜΠΣ 2018, Ηγεσία στην Εκπαίδευση, το οποίο αναρτήθηκε στις 20 Μαΐου 2018. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30-07-2019.
<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/05/20/%ce%b7%ce%b3%ce%b5%cf%83%ce%b9%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%bf-%ce%ba%ce%bb%ce%b9%ce%bc%ce%b1/>

- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2012-α). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (1996). Νομοθετικά κενά – ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 4: 87 – 95.
- Σαϊτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη, Τρίτη Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Σαϊτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χρ. και Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η Αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση, Νέα Παιδεία, τεύχος 99, Καλοκαίρι, σσ. 75-90.
- Σαϊτης, Χρ., Τσιαμάση, Φ. και Χατζή, Μ., (1997). Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager-Ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης, Νέα Παιδεία, τεύχος 83, Φθινόπωρο, σσ. 66-77.
- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45, 53 - 75.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..
- Ταϊλαχίδης, Σ. (2014). Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος: Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

- Τζωτζου, Μ. & Αναστασόπουλος, Μ. (2003). Νέο Σχολείο: Μορφές επικοινωνίας και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 17-08-2019.
<https://www.researchgate.net/publication/274959434>.
- Τουρλίδα, Σ. (2018). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική.
Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30-06-2019.
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2759309/theFile>
- Τσατσούλη, Α. (2017). Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.
Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30-06-2019.
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28419/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%97%20%CE%91%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97%202017.pdf>
- Τσολακίδης, Ι. (2010). Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας.
Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 8(2), 36-47.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15-11-2019.
<http://www.inhealthcare.gr/assets/uploads/manuscripts/c58a5b893c2e3a22866532e96aa2c3ba.pdf>
- Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Φασούλης, Κ. (2002). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο

Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Ελληνική και Παιδαγωγική Έρευνα, τόμος Α΄, Ατραπός, σσ. 415 – 420.

- Φασούλης, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παππάς, Α. κ.ά. (2000) (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Τόμος Α΄, εκδόσεις Ατραπός: Αθήνα (σ.415-420).
- Φασούλης, Κ. (2011). «Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης», Μέντορας, τεύχος 13: 22-41.
- Φασούλης, Κ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2017). Εργασιακή κουλτούρα και Κλίμα, Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο ΜΠΣ: «Συγκριτική Παιδαγωγική, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική».
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε..
- Χυτήρης, Λ. (1996). Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al Juhani, M., & Kishk, A. (2006). Job Satisfaction Among Primary Health Care Physicians and Nurses in Al-Madinah Al-Munawwara. The Journal of the Egyptian Public Health Association, 81(3,4).
Ανάκτηση από διαδίκτυο στις 15 – 11 -2019.
<http://www.epha.eg.net/pdf/n3-4-2006/2-Nahla%20keshkJob%20Satisfaction.pdf>
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. The leadership quarterly, 14(3), 261-295.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M.(1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the influence of transformational leadership. The leadership Quarterly, 6, 199-218.

- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring Key. Mind Garden, Inc.
- Avolio, B.J., Bass, B.M., & Jung, D.I.(1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441 - 462.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-06-2019
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/096317999166789>
- Bacon, N., Ackers, P., Storey, J., Coates, D. (1996). *The International Journal of Human Resource Management*, Volume 7, Issue 1.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994).“Transformational Leadership and Organizational Culture”. *International Journal of Public Administration*, 17, 541-555.
- Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bogler, R. (2001). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. In: *Teaching and Teacher Education*, 18, 665–673.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Educational Society*, 40(5):47-64.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-08-2019.
https://www.researchgate.net/publication/250172810_A_Study_of_Teacher_Job_Satisfaction_and_Factors_That_Influence_It
- Boonla, D., & Treputtharat, S. (2014). The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of Secondary Education Area 20. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 991 – 996.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational Behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53: 279-307.
- Bryant, S.E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(4), 32-44.

- Bryman, A. (1996), "Leadership in organizations". Στο: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W., (eds), Handbook of organization Studies (pp. 276-292). London: Sage Publ.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
- Christianson, M., Price, R. & Grant, A. (2007). Happiness, Health, or Relationships? Managerial Practices and Employee Well-Being Tradeoffs. Academy of Management Perspectives, August 2007, 51-63.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30-10-2019.
<https://pdfs.semanticscholar.org/4c74/aed570b388f74e6796ac768306e45e259ce3.pdf>
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, Αθήνα: Έλλην.
- Day, D.V. (2001). "Leadership Development: A Review in Context" Leadership Quarterly. Vol. 11, no4, pp. 581-613.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης (μτφ.: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδάνος.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. Journal of Educational Administration, 36(4), 362 – 378.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership, (37), pp. 15-24.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9): 701 – 712.
- Epstein, J. & Dauder, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*. Vol. 91, No. 3, Special Issue: Educational Partnerships: Home-School Community (Jan., 1991), pp. 289-305
- Fassoulis, K. (2001), "Quality in the human resource educational management (a critical approach in the system of total quality management)", *Epitheorisi Epistimonikon kai Ekpaidevtikon Thematon*, Vol. III No 4, pp. 188-189 (in Greek).
- Foster, R. & Young, J. (2004). Leadership: Current themes from the educationalliterature. *The CAP Journal*, (12)3, 29-30.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring School climate: Let me count the ways. Educational

Leadership, 56, pp. 22-26.

- Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. London: Taylor & Francis.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (1994). Behavior in Organizations (Boston, MA: Allyn and Bacon).
- Griffin, K. D. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. Journal of Invitational Theory and Practice, 16, 56-76.
- Haj, S. & Jubran, A. (2016). The extent of principals' application of the transformational leadership and its relationship to the level of job satisfaction among teachers of Galilee Region. Journal of Education and Practice, 7(11), 114-119.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of education, 33(3), 329-352.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27-06-2019.

https://www.researchgate.net/publication/248999383_Leading_Educational_Change_reflections_on_the_practice_of_instructional_and_transformational_leadership/download

- Halpin, A. & Croft, D. (1963). Profiling excellence in America's schools. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Harris, A. (2005). «Reflections on distributed leadership», in Management in Education, Vol. 19, issue 2, pp.: 10 – 12.
- Handy, C. (1981). Understanding Organizations, Penguin, London.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. Journal of School Leadership, 3(1), 74-86.
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. Chinese Education and Society, 40(5):11-16.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26-08-2019

https://www.researchgate.net/publication/238449975_Literature_Review_of_Teacher_Job_Satisfaction

- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. Teaching and Teacher Education, 18(7), 843-867.
- Hoy, W. K. & Clover, I. R. (1986). "Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q" in Educational Administration Quarterly, Fall, pp. 93-110.

- Hoy, W. K. and Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools in J. L. Burdin (Editor), School Leadership, SAGE London.
- Hoy, W.K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: measuring organizational climate. Michigan: Sage Publications.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of Teacher Job-Performance Model: organizational Culture, Work Motivation and Job-Satisfaction. Asian Social Science, 11(18), 295-304.
- Jaiyeoba, A. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano state, Nigeria. An International Multi-Disciplinary Journal, 2(2): 94-107.
- Jyoti, J. & Sharma, R. (2006). Job satisfaction among school teachers. IIMB Management Review, 18(4):349-363.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26-08-2019.
https://www.researchgate.net/publication/289442567_Job_Satisfaction_among_School_Teachers/link/59e5acb20f7e9b0e1ab22854/download
- Javeau, C. (1996) Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. Journal of applied psychology, 89(5), 755.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-06-2019.
https://pdfs.semanticscholar.org/4729/f751470f718526cfc27a53e7a221a02afe81.pdf?_ga=2.91506586.1886939256.1591745814-1548483569.1574690220
- Kieres, K. & Gutmore, D. (2014). A study of the value added by transformational leadership practices to teachers' job satisfaction and organizational commitment. NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research, 1(1), 175-184.
- Korkmaz, M. (2004). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. Educational Research Quarterly Journal.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. The International Journal of Educational Management, 15(7), σσ. 354-358.
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. International Studies in Educational Administration, 39(3), 3-19. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27-07-2019.
<https://www.researchgate.net/publication/260476761>

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. In K. Leithwood and K. Seashore-Louis (Eds.) *Organisational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K. & Jantzi, D., (2000), “The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school”. *Journal of Educational Administration* Vol 38, No2, pp. 112-129.
- Lezotte, L. W. (1989). *Selected recourses compiles for the 7th annual effective school conference*. National School Conference Institute Pimrock, Arizona.
- Littrell, P.C., Billingsley, B. & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators’ stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15, 297-310.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Dunnette M. D. ed.), (pp. 1297 – 1349). Rand McNally, Chicago.
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- Lussier, R.N. & Achua, C.F. (2004). *Leadership: theory, application, skill development* (2nd ed.) Eagan, MN: Thomson-West.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370 – 397.
- Martin, M. M., Myers, S. A. & Mottet, T. P. (1999). Students’ motives for communicating with their instructors, *Communication Education*, 48(2), 155- 164.
- Maxwell, J.C. (2006). *Οι 21 απαραίτητες αρετές του Ηγέτη*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- McMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teacher’s’ job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), σσ. 39-47.
- Menon – Eliophotou, M. & Saitis, C. (2006). The satisfaction of pre-service and inservice teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(3), 345 – 363.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3):213-229.

- Muchumu, H. & Kaitila, M. (2014). Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction: A case of selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4), 53-61.
- Nazim, F. & Mahmood, A. (2016). Principals' Transformational and Transactional Leadership Style and Job Satisfaction of College Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 18-22.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1):81-89.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, T. (1997). Job satisfaction among America's teachers. Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471). Washington: DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics.
- Rich, J. M. (1988). Competition in Education, In *Educational Theory*, Vol. 38, No.2: 183-189.
- Richards, Jan. (2003). Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching. *Eric.ed.gov*. Education Information Resources Center.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23 – 27.
- Saiti, A. & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97
- Saiti, A. & Fassoulis, K. (2012). "Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions", *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Iss: 4 pp. 370 – 380
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541211227773/full/html>
- Saitis, C. & Menon – Eliophotou, M. (2004). "Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece", *Leadership and Policy in Schools*, Vol.3. (2), pp. 135 – 137.

- Schultz, P. & Schultz, E. (1994). Psychology and Work today, 6th end, New York: Mac Millan.
- Scott, M., Sworzel, K., & Taylor, W. (2005). The relationships between selected demographic factors and the level of job satisfaction of extension agents. Journal of Southern Agricultural Education Research, 55(1): 102-115.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 16 – 11 – 2019.
http://www.jaeonline.org/attachments/article/265/Scott%20et%20al_Vol46_3_211.pdf
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in schooling. Στο Educational Leadership, 41, 4-13.
- Shann, M. (1998). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. The Journal of Educational Research (92), σσ. 67-73.
- Shann, M. (2001). Professional commitment and job satisfaction among teachers in urban middle schools. The Journal of Education Research, 92(2):67-75.
- Spector, P.E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spector, L. (2000). Industrial and organizational psychology. New York: Wiley & Sons.
- Stoner, J.A.F. (1978). Management. N. Jersey.
- Taylor, D.L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. Journal of Experimental Education, 63(3), p. 217-227.
- Thompson, M. M. (1998). Distance learners in higher education. In C.C. Gibson (Ed.), Distance learners in higher education Madison, WI: Atwood Publishing. (pp.: 9-24).
- UNESCO, (2002). Εκπαίδευση – Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του JACQUES DELORS. Μετάφραση Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Wahab, J., Fuad, C.F., Ismail, H. & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. International Education Studies, 7(13), 40-48.
- Waldman, D.A., Atwater, L., & Bass, B.M. (1992). Transformational leadership and innovative performance in a R & D laboratory (final report). Bethlehem, PA: Lehigh University, Center for Innovation Management Studies. Administration, 40(4), 368-384.
- Warr, P. (2005). Work, well-being and mental Health. Στο K. K. Barling J., Handbook of Work Stress. New York: Sage.

- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M.& Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229 -247.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-08-2019.
https://www.researchgate.net/publication/44836577_Sources_of_teacher_job_satisfaction_and_dissatisfaction_in_Cyprus/link/5416a6ce0cf2788c4b35d611/download
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools' research. *The journal of educational research*, 90(2), 103-110.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26-08-2019.
<https://www.questia.com/library/journal/1G1-115034778/teacher-motivation-a-factor-for-classroom-effectiveness>

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- ΕΛΣΤΑΤ, (2017). Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γυμνάσια. Πίνακας 4Α: Διδακτικό Προσωπικό κατά έτος γέννησης, φύλο, Περιφέρεια και Νομό. Στοιχεία Λήξης Σχολικού Έτους 2017 – 2018.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28 – 11 – 2019.
<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-09-2019.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf
- Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α., «NationalSchoolClimateCouncil». (2007). Εθνικά Πρότυπα Σχολικού Κλίματος. Οι δείκτες αναφοράς για την προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, της μάθησης και της ολοκληρωμένης σχολικής βελτίωσης. Νέα Υόρκη.
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 14-05-2019.
<https://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-standards-csee.pdf>
- «Η στρατηγική της Λισαβόνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας».
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15-06-2019.

<http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

- Saiti, A. & Fassoulis, K. (2012). "Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions", International Journal of Educational Management, Vol. 26 Iss: 4 pp. 370 – 380.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10-11-2019.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541211227773/full/html>

Παράρτημα Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη εποχή είναι πολυδιάστατος, απαιτητικός και πολύ σημαντικός. Στο σύγχρονο, δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία σχολείο, ο Διευθυντής/ηγέτης, απαιτείται να διαθέτει όχι μόνο πολλές και κατάλληλες γνώσεις αλλά και σημαντικές ηγετικές ικανότητες για να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η προσωπικότητά του, οι ικανότητες και οι δεξιότητές του στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων της σχολικής μονάδας, η αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, ευρύτερη τοπική κοινωνία) καθώς και ο τρόπος/στυλ που ασκεί τα καθήκοντά του επηρεάζουν την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αφού επιδρούν καταλυτικά σε παράγοντες που τη διαμορφώνουν, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις τόσο των Διευθυντών όσο και των Εκπαιδευτικών για το στυλ της ηγεσίας που εφαρμόζεται στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής και την επίδρασή του στο κλίμα που επικρατεί σε αυτά καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σχετική έρευνα, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α., υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ^{ον} Κωνσταντίνου Φασούλη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απόλυτα εμπιστευτικό και οι απαντήσεις θα αναλυθούν συνολικά και όχι ατομικά. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Ευαγγελία Παπακωνσταντίνου

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Κωδικός ερωτηματολογίου

Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο (σημειώστε με X): ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
2. Ηλικία σε έτη (συμπληρώστε):
3. Οικογενειακή κατάσταση (σημειώστε με X):
Ελεύθερος ☐
Παντρεμένος/η ☐
4. Μορφωτικό επίπεδο (σημειώστε με X)
Πτυχίο ΑΕΙ ☐
ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ ☐
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ☐
Μεταπτυχιακό ☐
Διδακτορικό ☐
5. Έτη διδακτικής εμπειρίας (συμπληρώστε):
6. Βαθμίδα εκπαίδευσης (σημειώστε με X):
Γυμνάσιο ☐
Γενικό Λύκειο ☐
ΕΠΑΛ ☐
7. Εργασιακό καθεστώς (σημειώστε με X):
Μόνιμος ☐
Αναπληρωτής ☐
8. Μέγεθος σχολικής μονάδας
<50 μαθητές ☐
50 – 150 μαθητές ☐
151- 250 μαθητές ☐
> 250 μαθητές ☐

Μέρος Β. Το σχολικό κλίμα

Ο όρος «σχολικό κλίμα» εμπεριέχει όλες εκείνες τις διαστάσεις που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Επιδρά έντονα όχι μόνο στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους (ψυχολογικό κλίμα), αλλά και στον ενθουσιασμό τους για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό έργο τους (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (ολοκλήρωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων τους και γενικά τη συνολική απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις (1=καθόλου, 5=πολύ συχνά)

Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή-τρια μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.	1	2	3	4	5
Τα καθημερινά εξωδιδασκικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις.	1	2	3	4	5
Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5
Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.	1	2	3	4	5

Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος-η.	1	2	3	4	5
Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του-της βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί).	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.	1	2	3	4	5

Μέρος Γ. Αντιλήψεις για το στυλ ηγεσίας

Ο χαρακτήρας – στυλ που ασκεί τα καθήκοντά του ο/η Διευθυντής-ντρια, δηλαδή «πώς το κάνει», ίσως, να δύναται να χαρακτηριστεί ως η πιο σημαντική συνιστώσα της συμπεριφοράς του, γιατί σχετίζεται με το συναίσθημα και την ψυχή των ανθρώπων. Είναι γνωστό, δε, ότι πολλές φορές τα συναισθήματα, που δημιουργούνται λόγω της άσκησης κριτικής από το/τη διευθυντή-ντρια σε κάποια ενέργεια ή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, δεν εξαρτώνται τόσο από το περιεχόμενό της όσο από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται.

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν **το/τη Διευθυντή/ντρια** του σχολείου στο οποίο εργάζεστε. Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις (1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

Ο/Η διευθυντής/ντρια...

Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	1	2	3	4	5
Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	1	2	3	4	5
Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	1	2	3	4	5
Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	1	2	3	4	5
Είναι απών, όταν τον έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	1	2	3	4	5
Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1	2	3	4	5
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	1	2	3	4	5
Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	1	2	3	4	5
Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	1	2	3	4	5
Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	1	2	3	4	5
Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη : «εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	1	2	3	4	5
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον.	1	2	3	4	5
Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	1	2	3	4	5
Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	1	2	3	4	5
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1	2	3	4	5
Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	1	2	3	4	5
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	1	2	3	4	5

Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	1	2	3	4	5
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	1	2	3	4	5
Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου.	1	2	3	4	5
Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1	2	3	4	5
Καθυστερεί να δώσει λύση στα επείγοντα ζητήματα.	1	2	3	4	5
Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	1	2	3	4	5
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5
Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	1	2	3	4	5
Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	1	2	3	4	5
Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	1	2	3	4	5
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	1	2	3	4	5
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας.	1	2	3	4	5
Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	1	2	3	4	5

Μέρος Δ. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Τις τελευταίες δεκαετίες η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών, αφού συνδέθηκε με την παραγωγικότητα, τη συχνότητα απουσίας από το σχολείο, την πρόθεση παραίτησης από την εργασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση (jobsatisfaction) των εργαζομένων, αναφέρεται στην ψυχική και τη σωματική υγεία αυτών, στο αίσθημα ευτυχίας και την κοινωνική ευημερία, που αυτοί βιώνουν στον εργασιακό χώρο τους και γενικότερα στο πώς ένας εργαζόμενος αισθάνεται για τη δουλειά του.

Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις (1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

Ο/η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά, όταν τον χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
Ο/η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	1	2	3	4	5
Ο/η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5
Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.	1	2	3	4	5
Ο/η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί, όταν τον/την χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν, όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	1	2	3	4	5
Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	1	2	3	4	5
Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	1	2	3	4	5
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	1	2	3	4	5
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές μου με σέβονται.	1	2	3	4	5
Ο περιβάλλον χώρος είναι ευχάριστος.	1	2	3	4	5
Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	1	2	3	4	5
Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών/ντριών

Κωδικός ερωτηματολογίου

Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

9. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

10. Ηλικία: ☐ κάτω από 40 ετών ☐ 41-50 ετών ☐ πάνω από 50 ετών

11. Οικογενειακή κατάσταση (σημειώστε με X):

Ελεύθερος ☐

Παντρεμένος/η ☐

12. Μορφωτικό επίπεδο (σημειώστε με X)

Πτυχίο AEI ☐

ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ ☐

Δεύτερο Πτυχίο AEI ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

13. Βαθμίδα εκπαίδευσης (σημειώστε με X):

Γυμνάσιο ☐

Γενικό Λύκειο ☐

ΕΠΑΛ ☐

14. Έτη διδακτικής εμπειρίας:έτη

15. Έτη θητείας ως Διευθυντής/ντρια στο ίδιο σχολείο:έτη

16. Μέγεθος σχολικής μονάδας

<50 μαθητές ☐

50 – 150 μαθητές ☐

151- 250 μαθητές ☐

> 250 μαθητές ☐

Μέρος Β. Το σχολικό κλίμα

Ο όρος «σχολικό κλίμα» εμπεριέχει όλες εκείνες τις διαστάσεις που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Επιδρά έντονα όχι μόνο στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους (ψυχολογικό κλίμα), αλλά και στον ενθουσιασμό τους για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό έργο τους (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (ολοκλήρωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων τους και γενικά τη συνολική απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις (1=καθόλου, 5=πολύ συχνά)

Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4	5
Ως Διευθυντής-τρια, δίνω το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	1	2	3	4	5
Επιβραβεύω τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών μαζί μου μονοπωλούνται από εμένα.	1	2	3	4	5
Τα καθημερινά εξωδιδακτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις.	1	2	3	4	5
Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
Θέτω πολύ αυστηρούς κανόνες.	1	2	3	4	5
Παρακολουθώ καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5
Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από εμένα.	1	2	3	4	5

Είμαι απόλυτος-η.	1	2	3	4	5
Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά.	1	2	3	4	5
Κάνω υπέρβαση από τα καθήκοντά μου βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Εξηγώ στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκώ.	1	2	3	4	5
Είμαι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσω τους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιώ εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4	5
Ενδιαφέρομαι για την προσωπική ευημερία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
Εποπτεύω στενά τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
Περισσότερο μιλώ, παρά ακούω.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.	1	2	3	4	5

Μέρος Γ. Στυλ ηγεσίας

Ο χαρακτήρας – στυλ που ασκείτε τα καθήκοντά σας, ίσως, να δύναται να χαρακτηριστεί ως η πιο σημαντική συνιστώσα της συμπεριφοράς σας, γιατί σχετίζεται με το συναίσθημα και την ψυχή των ανθρώπων. Είναι γνωστό, δε, ότι πολλές φορές τα συναισθήματα, που δημιουργούνται λόγω της άσκησης κριτικής από το/τη διευθυντή-ντρια σε κάποια ενέργεια ή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, δεν εξαρτώνται τόσο από το περιεχόμενό της όσο από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται.

Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις (1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

Κάνω τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά, όταν είναι γύρω μου.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Εκφράζω με απλά λόγια τι θα μπορούσαμε και τι πρέπει να κάνουμε.	1	2	3	4	5
Δίνω τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τα προβλήματα με νέους τρόπους.	1	2	3	4	5
Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν.	1	2	3	4	5
Λέω στους εκπαιδευτικούς τι να κάνουν αν θέλουν να ανταμειφθούν για το έργο τους.	1	2	3	4	5
Είμαι ικανοποιημένος, όταν οι εκπαιδευτικοί πληρούν τα συμφωνημένα πρότυπα.	1	2	3	4	5
Είμαι ικανοποιημένος που επιτρέπω στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να εργάζονται με τους ίδιους τρόπους.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη πίστη σε μένα.	1	2	3	4	5
Προσπαθώ να παρουσιάσω τους στόχους με ελκυστικό τρόπο.	1	2	3	4	5
Προτείνω στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους για να λύνουν τα προβλήματα.	1	2	3	4	5
Λέω στους εκπαιδευτικούς τη γνώμη μου γι' αυτό που κάνουν.	1	2	3	4	5
Προσφέρω αναγνώριση/ανταμοιβή, όταν οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν τους στόχους τους.	1	2	3	4	5
Όσο τα πράγματα λειτουργούν, δεν προσπαθώ να αλλάξω τίποτα.	1	2	3	4	5
Αφήνω τους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτό που θέλουν.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου.	1	2	3	4	5
Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να βρουν νόημα στο έργο τους.	1	2	3	4	5
Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν παγιωμένες ιδέες.	1	2	3	4	5
Βοηθώ προσωπικά τους εκπαιδευτικούς, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
Τονίζω την ανταμοιβή που μπορούν να πάρουν οι εκπαιδευτικοί, όταν επιτύχουν τους στόχους που τους θέτω.	1	2	3	4	5
Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τα πρότυπα που πρέπει να πληρούν στην εκτέλεση του έργου τους.	1	2	3	4	5
Δεν ζητώ τίποτα παραπάνω, από αυτό που είναι απολύτως απαραίτητο.	1	2	3	4	5

Μέρος Δ – Εργασιακή Ικανοποίηση

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι να σας βοηθήσει να περιγράψετε το πώς νιώθετε για τη δουλειά που κάνετε/ για το επάγγελμα που ασκείτε, δηλαδή να μιλήσετε για αυτά που σας παρέχουν ικανοποίηση καθώς και εκείνα που σας παρέχουν δυσαρέσκεια στη δουλειά. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα τον βαθμό ικανοποίησης σας.

Στη δουλειά μου νιώθω... 1 = Πολύ δυσαρεστημένος/η 2 = Δυσαρεστημένος/η 3 = Ούτε ικανοποιημένος/η ούτε δυσαρεστημένος/η 4 = Ικανοποιημένος/η 5 = Πολύ ικανοποιημένος/η					
Σχετικά με...					
1. τη δυνατότητα να έχω μόνιμη εργασία.	1	2	3	4	5
2. τη δυνατότητα να κάνω τη δουλειά μου ανεξάρτητα.	1	2	3	4	5
3. την ευκαιρία να έχω ποικιλία δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
4. την ευκαιρία να είμαι «κάποιος» στο χώρο μου.	1	2	3	4	5
5. τον τρόπο με τον οποίο μου συμπεριφέρονται οι προϊστάμενοί μου.	1	2	3	4	5
6. την ικανότητα του προϊσταμένου μου να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
7. τη δυνατότητα να κάνω πράγματα σύμφωνα με τη συνείδησή μου.	1	2	3	4	5
8. τη σταθερότητα και την ασφάλεια που μου παρέχει.	1	2	3	4	5
9. την ευκαιρία να προσφέρω σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
10. την ευκαιρία να καθοδηγώ άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
11. την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τα προσόντα μου.	1	2	3	4	5
12. τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική.	1	2	3	4	5
13. το μισθό μου αναλογικά με τη δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5
14. τις ευκαιρίες για προαγωγή/ανέλιξη	1	2	3	4	5
15. την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση.	1	2	3	4	5
16. την ευκαιρία να εφαρμόζω δικές μου μεθόδους/ιδέες.	1	2	3	4	5
17. τις συνθήκες εργασίες.	1	2	3	4	5
18. τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
19. την αναγνώριση που εισπράττω.	1	2	3	4	5
20. την προσωπική μου ολοκλήρωση.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Πίνακας II. 1: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα (Μέρος Β)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	πολύ συχνά
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1. Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα	15,3%	40,7%	28,7%	10,7%	4,7%
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο	2,0%	8,0%	28,0%	43,3%	18,7%
3. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα	9,3%	38,0%	33,3%	14,7%	4,7%
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους	2,7%	2,0%	26,7%	45,3%	23,3%
5. Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά	1,3%	5,3%	11,3%	35,3%	46,7%
6. Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	6,0%	8,7%	14,7%	42,7%	28,0%
7. Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή-τρια μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια	19,3%	38,0%	22,7%	14,7%	5,3%
8. Τα καθημερινά εξωδιδακτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας	25,3%	29,3%	28,0%	10,7%	6,7%
9. Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις	22,7%	29,3%	29,3%	8,7%	10,0%
10. Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου	15,3%	26,0%	42,0%	9,3%	7,3%
11. Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	3,3%	8,0%	16,7%	42,0%	30,0%
12. Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες	10,0%	30,0%	40,7%	13,3%	6,0%

13.Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	11,3%	20,7%	42,7%	20,0%	5,3%
14.Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	8,7%	24,0%	49,3%	14,0%	4,0%
15.Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο	12,0%	14,7%	25,3%	32,0%	16,0%
16.Οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	1,3%	4,0%	20,7%	48,0%	26,0%
17.Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	12,0%	24,7%	42,7%	14,0%	6,7%
18.Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια	10,0%	30,7%	24,0%	32,0%	3,3%
19.Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος-η.	30,7%	31,3%	21,3%	15,3%	1,3%
20.Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	0,7%	11,3%	20,7%	43,3%	24,0%
21.Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	3,3%	10,7%	49,3%	25,3%	11,3%
22.Τα εξωδιδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά	12,0%	16,0%	45,3%	17,3%	9,3%
23.Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του-της βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	10,7%	14,0%	22,0%	36,7%	16,7%
24.Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί)	1,3%	12,7%	34,0%	31,3%	20,7%
25.Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζονται βοήθεια	4,7%	2,7%	26,0%	38,0%	28,7%

26.Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους	22,0%	31,3%	37,3%	8,0%	1,3%
27.Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση	11,3%	20,0%	34,0%	28,7%	6,0%
28.Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα	0,7%	10,7%	24,7%	39,3%	24,7%
29.Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική	6,7%	10,0%	20,0%	38,7%	24,7%
30.Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	10,0%	7,3%	14,7%	38,0%	30,0%
31.Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς	16,0%	34,0%	34,0%	7,3%	8,7%
32.Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει	25,3%	34,0%	24,7%	8,7%	7,3%
33.Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους	10,7%	31,3%	34,0%	16,7%	7,3%
34.Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	1,3%	4,0%	26,0%	41,3%	27,3%

Πίνακας II. 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για τη διάσταση του σχολικού κλίματος της Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή

Δηλώσεις	Μ.Ο	ΤΑ
Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή (S)	3,73	0,86
5.Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	4,21	0,936
6.Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	3,78	1,128
23.Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του-της βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.	3,35	1,221
24.Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί).	3,57	,999
25.Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζονται βοήθεια.	3,83	1,026

29.Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.	3,65	1,154
30.Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	3,71	1,251

Πίνακας II. 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για τη διάσταση της Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή

Δηλώσεις	Μ.Ο	ΤΑ
Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή (D)	2,60	0,72
7.Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή-τρια μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.	2,49	1,122
12.Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.	2,75	1,010
13.Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	2,87	1,032
18.Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.	2,88	1,074
19.Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος-η.	2,25	1,094
31.Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.	2,59	1,112
32.Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.	2,39	1,169

Πίνακας II.4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για τη διάσταση της Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	Μ.Ο	ΤΑ
Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (Ε)	3,40	0,53
3.Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα.	2,67	0,993
4.Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	3,85	0,895
10.Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου.	2,67	1,078
11.Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές.	3,87	1,038
16.Οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται.	3,93	0,864
17.Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική.	2,79	1,046
20.Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό.	3,79	0,959
28.Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.	3,77	0,965
33.Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους.	2,79	1,078
34.Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.	3,89	0,899

Πίνακας II.5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για τη διάσταση της Αποθαρρυντικής Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	M.O	ΤΑ
Αποθαρρυντική Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (F)	2,90	0,73
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο.	3,68	0,935
15. Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο.	3,25	1,24
22. Τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά.	2,96	1,092
9. Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του συλλόγου.	2,54	1,220
1. Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα.	2,48	1,028
8. Τα καθημερινά εξωδιδασκτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας.	2,44	1,173

Πίνακας II.6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των υποερωτήσεων για τη διάσταση της Οικείας Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	M.O	ΤΑ
Οικεία Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Int)	2,86	0,69
14.Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.	2,81	0,925
21.Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.	3,31	0,926
26.Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους.	2,35	0,956
27.Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση.	2,98	1,090

Πίνακας II.7: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις για το στυλ ηγεσίας (Μέρος Γ)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1.Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπάθειών μου	9,3%	8,7%	34,0%	32,7%	15,3%
2.Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα	5,3%	5,3%	28,0%	50,0%	11,3%
3.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	21,3%	21,3%	23,3%	28,0%	6,0%

4.Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards	8,0%	18,0%	42,7%	25,3%	6,0%
5.Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	42,7%	30,7%	17,3%	8,7%	0,7%
6.Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	11,3%	14,7%	30,0%	34,0%	10,0%
7.Είναι απών, όταν τον έχουν ανάγκη	60,0%	28,7%	4,7%	4,7%	2,0%
8.Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	8,0%	5,3%	24,0%	46,0%	16,7%
9.Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	2,0%	4,0%	26,0%	40,7%	27,3%
10.Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	2,0%	9,3%	16,7%	41,3%	30,7%
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	2,0%	10,0%	40,0%	33,3%	14,7%
12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	12,7%	24,0%	23,3%	33,3%	6,7%
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	1,3%	10,0%	23,3%	44,7%	20,7%
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	2,0%	2,7%	20,7%	50,0%	24,7%
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	4,0%	7,3%	28,0%	36,0%	24,7%
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι	0,7%	14,0%	38,0%	28,0%	19,3%
17.Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη : «εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	13,3%	18,0%	43,3%	18,7%	6,7%

18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον	6,0%	11,3%	24,0%	24,0%	34,7%
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας	3,3%	22,0%	30,7%	25,3%	18,7%
20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση	38,0%	27,3%	26,0%	6,7%	2,0%
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου	2,7%	8,7%	12,0%	34,0%	42,7%
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	15,3%	29,3%	33,3%	14,7%	7,3%
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	1,3%	4,7%	24,0%	53,3%	16,7%
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	6,0%	18,0%	46,0%	20,7%	9,3%
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	6,0%	5,3%	16,0%	51,3%	21,3%
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	4,7%	16,0%	27,3%	33,3%	18,7%
27.Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards	6,7%	24,7%	40,7%	20,7%	7,3%
28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	42,0%	34,7%	18,0%	4,0%	1,3%
29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	9,3%	29,3%	32,7%	22,0%	6,7%
30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες	3,3%	13,3%	30,7%	35,3%	17,3%
31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου	2,0%	15,3%	33,3%	30,7%	18,7%

32.Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	2,0%	14,0%	24,0%	38,7%	21,3%
33.Καθυστερεί να δώσει λύση στα επείγοντα ζητήματα	33,3%	28,0%	18,0%	11,3%	9,3%
34.Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής	2,0%	6,0%	26,7%	32,7%	32,7%
35.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	0,7%	10,0%	16,0%	48,7%	24,7%
36.Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	0,7%	4,7%	28,7%	42,0%	24,0%
37.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά	1,3%	9,3%	26,0%	36,7%	26,7%
38.Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	1,3%	4,0%	22,7%	46,0%	26,0%
39.Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος	2,7%	11,3%	38,7%	30,0%	17,3%
40.Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια	2,0%	12,0%	26,7%	38,7%	20,7%
41.Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	0,7%	3,3%	15,3%	42,7%	38,0%
42.Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία	1,3%	3,3%	26,0%	40,7%	28,7%
43.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας	0,7%	3,3%	16,0%	38,0%	42,0%
44.Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο	2,0%	6,0%	24,0%	33,3%	34,7%
45.Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	0,7%	3,3%	20,7%	46,7%	28,7%

Πίνακας II.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

Δηλώσεις	M.O	T.A
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3,64	0,61
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))	3,90	0,84
10.Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	3,89	1,01
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον	3,70	1,22
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου	4,05	1,07
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	3,77	1,04
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior))	3,70	0,52
6.Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	3,17	1,15
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	3,93	,86
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3,79	,82
34.Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής	3,88	1,00
Εμπνευστική παρακίνηση (inspirational motivation)	3,73	0,76
9.Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	3,87	0,93
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	3,73	0,95
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	3,45	1,11
36.Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	3,84	0,87
Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)	3,57	0,76
2.Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα	3,57	0,95
8.Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	3,58	1,08
30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες	3,50	1,03
32.Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	3,63	1,03
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)	3,35	0,71
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	3,70	1,05

19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως μέλος της ομάδας	3,34	1,12
29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	2,87	1,07
31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου	3,49	1,03

Πίνακας II.9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας

Δηλώσεις	M.O	T.A
Συναλλακτική Ηγεσία	3,06	,51
Ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward)	3,56	0,70
1.Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	3,36	1,13
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	3,49	,93
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι	3,51	,98
35.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	3,87	,92
Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή (management by exception – active)	2,95	0,64
4.Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards	3,03	1,00
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	2,69	1,12
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	3,09	1,00
27.Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards	2,97	1,01

Πίνακας II.10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών της Παθητικής/Αποφευκτικής Ηγεσίας.

Δηλώσεις	M.O	T.A
Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία	1,94	0,77
5.Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	1,94	1,00
7.Είναι απών, όταν τον έχουν ανάγκη	1,60	0,93
28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	1,88	0,93
33.Καθυστερεί να δώσει λύση στα επείγοντα ζητήματα	2,35	1,30

Πίνακας II.11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των διαστάσεων της Έκβασης της ηγεσίας

Δηλώσεις	M.O	T.A
Έκβασης ηγεσίας	3,89	0,76
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3,78	0,88
39.Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος	3,48	0,99
42.Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία	3,92	0,89

44.Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο	3,93	1,00
Αποτελεσματικότητα του ηγέτη	3,90	0,80
37.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά	3,78	0,99
40.Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια	3,64	1,01
43.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας	4,17	0,87
45.Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	3,99	0,83
Ικανοποίηση από την ηγεσία	4,03	0,79
38.Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	3,91	0,87
41.Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	4,14	0,84

Πίνακας Π.12: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών σχετικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Μέρος Δ)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1.Ο/η διευθυντής/ντρία μου με βοηθά, όταν τον χρειάζομαι	4,0%	2,7%	9,3%	42,7%	41,3%
2.Ο/η διευθυντής/ντρία μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο	3,3%	8,7%	11,3%	42,0%	34,7%
3.Ο/η διευθυντής/ντρία μου κατανοεί τα προβλήματά μου	3,3%	7,3%	16,7%	44,0%	28,7%
4.Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρία μου	2,0%	3,3%	19,3%	41,3%	34,0%
5.Ο/η διευθυντής/ντρία μου είναι εκεί, όταν τον/την χρειάζομαι	2,7%	6,7%	14,0%	45,3%	31,3%
6.Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν, όταν χρειάζεται	2,0%	2,0%	18,7%	56,7%	20,7%
7.Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	1,3%	4,0%	4,7%	62,0%	28,0%
8.Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί	1,3%	0,7%	21,3%	49,3%	27,3%

9.Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα	1,3%	2,7%	26,7%	50,7%	18,7%
10.Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου	2,0%	5,3%	12,0%	60,0%	20,7%
11.Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο	1,3%	2,0%	22,7%	43,3%	30,7%
12.Η δουλειά μου είναι δημιουργική	1,3%	2,7%	13,3%	44,7%	38,0%
13.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός	1,3%	4,0%	6,0%	33,3%	55,3%
14.Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1,3%	2,0%	19,3%	38,7%	38,7%
15.Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	1,3%	0,7%	23,3%	50,7%	24,0%
16.Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου	1,3%	10,0%	28,7%	36,7%	23,3%
17.Οι μαθητές μου με σέβονται	1,3%	0,7%	22,0%	51,3%	24,7%
18.Ο περιβάλλον χώρος είναι ευχάριστος	2,7%	10,0%	22,0%	44,7%	20,7%
19.Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος	5,4%	10,9%	31,3%	34,7%	17,7%
20.Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής	4,1%	4,1%	32,0%	40,8%	19,0%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των Διευθυντών

Πίνακας ΙΙΙ.1: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Διευθυντών για το σχολικό κλίμα (Μέρος Β)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	πολύ συχνά
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1.Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα	10.0%	10.0%	7.5%	52.5%	20.0%
2.Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο σχολείο	0.0%	10.0%	55.0%	35.0%	0.0%
3.Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα	15.0%	55.0%	20.0%	10.0%	0.0%
4.Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους	5.0%	0.0%	47.5%	42.5%	5.0%
5.Ως Διευθυντής-τρια, δίνω το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά	0.0%	0.0%	0.0%	55.0%	45.0%
6.Επιβραβεύω τους εκπαιδευτικούς	0.0%	0.0%	5.0%	55.0%	40.0%
7.Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών μαζί μου μονοπωλούνται από εμένα	5.0%	40.0%	50.0%	5.0%	0.0%
8.Τα καθημερινά εξωδιδακτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας	10.0%	12.5%	72.5%	5.0%	0.0%
9.Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις	15.0%	60.0%	15.0%	10.0%	0.0%

10.Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου	15.0%	60.0%	25.0%	0.0%	0.0%
11.Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	0.0%	0.0%	52.5%	32.5%	15.0%
12.Θέτω πολύ αυστηρούς κανόνες	0.0%	52.5%	47.5%	0.0%	0.0%
13.Παρακολουθώ καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	5.0%	50.0%	20.0%	20.0%	5.0%
14.Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	20.0%	0.0%	70.0%	10.0%	0.0%
15.Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο	10.0%	7.5%	47.5%	30.0%	5.0%
16.Οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	0.0%	0.0%	7.5%	72.5%	20.0%
17.Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	2.5%	2.5%	65.0%	30.0%	0.0%
18.Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από εμένα	12.5%	30.0%	35.0%	22.5%	0.0%
19.Είμαι απόλυτος-η	37.5%	40.0%	22.5%	0.0%	0.0%
20.Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	0.0%	5.0%	52.5%	40.0%	2.5%
21.Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	0.0%	22.5%	30.0%	40.0%	7.5%
22.Τα εξωδιδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά	2.5%	57.5%	20.0%	20.0%	0.0%
23.Κάνω υπέρβαση από τα καθήκοντά μου βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	5.0%	0.0%	27.5%	65.0%	2.5%

24.Εξηγώ στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκώ	0.0%	0.0%	12.5%	70.0%	17.5%
25.Είμαι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσω τους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζονται βοήθεια	0.0%	20.0%	15.0%	22.5%	42.5%
26.Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να τους επισκεφθούν σπίτι τους	0.0%	35.0%	57.5%	7.5%	0.0%
27.Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση	0.0%	22.5%	60.0%	17.5%	0.0%
28.Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα	0.0%	0.0%	42.5%	57.5%	0.0%
29.Χρησιμοποιώ επικοινωνιακή κριτική	0.0%	0.0%	27.5%	67.5%	5.0%
30.Ενδιαφέρομαι για την προσωπική ευημερία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	0.0%	7.5%	7.5%	42.5%	42.5%
31.Εποπτεύω στενά τους εκπαιδευτικούς	10.0%	22.5%	50.0%	7.5%	10.0%
32.Περισσότερο μιλώ, παρά ακούω	32.5%	32.5%	30.0%	5.0%	0.0%
33.Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους	10.0%	42.5%	47.5%	0.0%	0.0%
34.Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	0.0%	0.0%	15.0%	52.5%	32.5%

Πίνακας III.2: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Διευθυντών σχετικά το στυλ ηγεσίας (Μέρος Γ)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1.Κάνω τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά, όταν είναι γύρω μου	0.0%	0.0%	17.5%	55.0%	27.5%
2.Εκφράζω με απλά λόγια τι θα μπορούσαμε και τι πρέπει να κάνουμε	0.0%	0.0%	7.5%	65.0%	27.5%
3.Δίνω τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τα προβλήματα με νέους τρόπους	0.0%	0.0%	15.0%	50.0%	35.0%
4.Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν	0.0%	0.0%	17.5%	55.0%	27.5%
5.Λέω στους εκπαιδευτικούς τι να κάνουν αν θέλουν να ανταμειφθούν για το έργο τους	7.5%	0.0%	65.0%	27.5%	0.0%
6.Είμαι ικανοποιημένος, όταν οι εκπαιδευτικοί πληρούν τα συμφωνημένα πρότυπα	0.0%	0.0%	45.0%	32.5%	22.5%
7.Είμαι ικανοποιημένος που επιτρέπω στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να εργάζονται με τους ίδιους τρόπους	7.5%	12.5%	37.5%	37.5%	5.0%
8.Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη πίστη σε μένα	0.0%	5.0%	52.5%	35.0%	7.5%
9.Προσπαθώ να παρουσιάσω τους στόχους με ελκυστικό τρόπο	0.0%	0.0%	20.0%	62.5%	17.5%
10.Προτείνω στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους για να λύνουν τα προβλήματα	0.0%	0.0%	20.0%	62.5%	17.5%

11.Λέω στους εκπαιδευτικούς τη γνώμη μου γι' αυτό που κάνουν	0.0%	0.0%	32.5%	50.0%	17.5%
12.Προσφέρω αναγνώριση/ανταμοιβή, όταν οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν τους στόχους τους	0.0%	0.0%	12.5%	57.5%	30.0%
13.Όσο τα πράγματα λειτουργούν, δεν προσπαθώ να αλλάξω τίποτα	5.0%	27.5%	57.5%	10.0%	0.0%
14.Αφήνω τους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτό που θέλουν	0.0%	7.5%	77.5%	15.0%	0.0%
15.Οι εκπαιδευτικοί είναι υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί μου	0.0%	0.0%	57.5%	32.5%	10.0%
16.Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να βρουν νόημα στο έργο τους	0.0%	0.0%	22.5%	62.5%	15.0%
17.Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν παγιωμένες ιδέες	0.0%	0.0%	20.0%	62.5%	17.5%
18.Βοηθώ προσωπικά τους εκπαιδευτικούς, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα	0.0%	0.0%	2.5%	62.5%	35.0%
19.Τονίζω την ανταμοιβή που μπορούν να πάρουν οι εκπαιδευτικοί, όταν επιτύχουν τους στόχους που τους θέτω	10.0%	0.0%	45.0%	45.0%	0.0%
20.Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τα πρότυπα που πρέπει να πληρούν στην εκτέλεση του έργου τους	0.0%	10.0%	22.5%	52.5%	15.0%
21.Δεν ζητώ τίποτα παραπάνω, από αυτό που είναι απολύτως απαραίτητο	12.5%	35.0%	50.0%	2.5%	0.0%

Πίνακας III.3: Κατανομή απαντήσεων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Διευθυντών σχετικά την εργασιακή ικανοποίηση (Μέρος Δ)

	Πολύ δυσανεστημέ νος/η	Δυσανεστημέν ος/η	Ούτε ικανοποιημένος /η ούτε δυσανεστημένο ς/η	Ικανοποιημέ νος/η	Πολύ ικανοποιημέ νος/η
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1.τη δυνατότητα να έχω μόνιμη εργασία	0.0%	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%
2.τη δυνατότητα να κάνω τη δουλειά μου ανεξάρτητα	0.0%	0.0%	10.0%	65.0%	25.0%
3.την ευκαιρία να έχω ποικιλία δραστηριοτήτων	0.0%	0.0%	7.5%	65.0%	27.5%
4.την ευκαιρία να είμαι «κάποιος» στο χώρο μου	0.0%	0.0%	72.5%	15.0%	12.5%
5.τον τρόπο με τον οποίο μου συμπεριφέρονται οι προϊστάμενοί μου	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%
6.την ικανότητα του προϊσταμένου μου να παίρνει αποφάσεις	0.0%	27.5%	55.0%	17.5%	0.0%
7.τη δυνατότητα να κάνω πράγματα σύμφωνα με τη συνείδησή μου	0.0%	0.0%	2.5%	70.0%	27.5%
8.τη σταθερότητα και την ασφάλεια που μου παρέχει	0.0%	0.0%	5.0%	80.0%	15.0%
9.την ευκαιρία να προσφέρω σε άλλους ανθρώπους	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%
10.την ευκαιρία να καθοδηγώ άλλους ανθρώπους	0.0%	0.0%	27.5%	52.5%	20.0%
11.την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τα προσόντα μου	0.0%	0.0%	15.0%	70.0%	15.0%
12.τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική	0.0%	45.0%	45.0%	10.0%	0.0%
13.το μισθό μου αναλογικά με τη δουλειά που κάνω	5.0%	32.5%	60.0%	2.5%	0.0%
14.τις ευκαιρίες για προαγωγή/ανέλιξη	0.0%	15.0%	67.5%	17.5%	0.0%

15.την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση	0.0%	2.5%	32.5%	52.5%	12.5%
16.την ευκαιρία να εφαρμόζω δικές μου μεθόδους/ιδέες	0.0%	0.0%	2.5%	85.0%	12.5%
17.τις συνθήκες εργασίες	0.0%	20.0%	57.5%	22.5%	0.0%
18.τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους	0.0%	0.0%	40.0%	50.0%	10.0%
19.την αναγνώριση που εισπράττω	0.0%	0.0%	67.5%	20.0%	12.5%
20.την προσωπική μου ολοκλήρωση	0.0%	0.0%	5.0%	85.0%	10.0%

Αποτελέσματα ελέγχων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών/ντριών

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Μετασχηματιστική ηγεσία	Άνδρας	24	3.9271	.34255	.06992
	Γυναίκα	16	4.0260	.47407	.11852

IndependentSamples Test

		Levene's Test for Equality of Variance s		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μετασχηματιστική ηγεσία	Equalvariancesassumed	3.138	.084	-.767	38	.448	-.09896	.12899	-.3609	.16217
	Equalvariancesnotassumed			-.719	25.263	.479	-.09896	.13761	-.3821	.18430

ANOVA

Μετασχηματιστική ηγεσία και Ηλικία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.264	2	.132	.828	.445
Within Groups	5.900	37	.159		
Total	6.164	39			

ANOVA

Μετασχηματιστική ηγεσία και Μορφωτικό Επίπεδο

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.676	3	.225	1.477	.237
Within Groups	5.488	36	.152		
Total	6.164	39			

Group Statistics

	Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μετασχηματιστική ηγεσία	Γυμνάσιο	26	4.0224	.39969	.07839
	Γενικό Λύκειο	14	3.8631	.38620	.10322

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μετασχηματιστική ηγεσία	Equal variance assumed	.004	.950	1.216	38	.231	.15934	.13098	-.10582	.42450
	Equal variance not assumed			1.229	27.553	.229	.15934	.12961	-.10634	.42502

		Έτη εμπειρίας	Έτη θητείας	Μετασχηματιστική ηγεσία
Έτη εμπειρίας	PearsonCorrelation	1	.443**	.210
	Sig. (2-tailed)		.004	.194
	N	40	40	40
Έτη θητείας	PearsonCorrelation	.443**	1	.364*
	Sig. (2-tailed)	.004		.021
	N	40	40	40
Μετασχηματιστική ηγεσία	PearsonCorrelation	.210	.364*	1
	Sig. (2-tailed)	.194	.021	
	N	40	40	40