



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Ειδίκευση:

«Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές Και
Διδακτικές Πρακτικές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η Μετασχηματιστική ηγεσία και ο αντίκτυπός της στην επαγγελματική
ικανοποίηση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών»

Αγγελική Ράλλη

A.M.: 7981180220035

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Μανιάτης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Νικόλαος Αλεξόπουλος

Θωμάς Μπαμπάλης

Κωνσταντίνα Τσώλη

ΑΘΗΝΑ 2024

«Γίνε εσύ η αλλαγή που θέλεις να δεις στον κόσμο.»

Mahatma Gandhi (1869-1948)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών «Διαχείριση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας: Παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μανιάτη Παναγιώτη για την πολύτιμη συμβολή και στήριξή του, που με βοήθησε να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου αλλά και να αποκτήσω νέες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο μελέτης και τον τρόπο συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα με μεγάλη προθυμία, προωθώντας την παράλληλα και στους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Ακόμη, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την συμπαράστασή της και την υποστήριξή της, ενώ τέλος, ευχαριστώ τον κάθε αναγνώστη αυτής της μελέτης που μπορεί να βρει κάτι χρήσιμο σε αυτήν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον τρόπο ηγεσίας του σχολείου τους, εάν δηλαδή εφαρμόζεται απ' τον διευθυντή τους ο μετασχηματιστικός τρόπος διοίκησης, και πως αυτός επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 126 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από διάφορες περιοχές της χώρας. Χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Principal Leadership Questionnaire (PLQ) για την μέτρηση μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών της ηγεσίας του διευθυντή, το Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και το Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι δέκτες μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζοντας θετικά τόσο την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσο και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με πολλά και συναπτά έτη εμπειρίας νιώθουν πιο έντονα την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης απ' τον διευθυντή τους. Ωστόσο υπήρξε ένας παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας (ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς και επιτυχημένου εκπαιδευτικού) που δεν εμφάνισε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, κρίνοντας αναγκαία την μετεκπαίδευση πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ηγεσίας του. Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντλούν μεγάλη ευχαρίστηση από το επάγγελμα αυτό καθεαυτό. Το γεγονός αυτό κινητοποιεί την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους κάνοντας τον καθένα καλύτερο ως εκπαιδευτικό, συνάδελφο και άνθρωπο.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοαποτελεσματικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the opinions of primary education teachers regarding the leadership style of their school principals, specifically whether a transformative leadership approach is applied by the principal and how it affects their self-efficacy and professional satisfaction. A quantitative study was conducted with the participation of 126 primary education teachers from various regions of the country. The research tools used included the Principal Leadership Questionnaire (PLQ) to measure transformative leadership characteristics of the principal, the Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) to measure professional satisfaction, and the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) to measure teachers' self-efficacy. The results showed that the majority of the participants perceive transformative leadership, which has a positive impact on both their self-efficacy and job satisfaction. Specifically, teachers with many years of experience feel a stronger sense of personalized support from their principals. However, one aspect of transformative leadership (the principal as a role model and successful educator) did not demonstrate a particularly high percentage, suggesting the need for training before and during their leadership. Regarding job satisfaction, the teachers in the sample derive great satisfaction from the profession itself. This motivates the development of their self-efficacy, making each teacher better in their role as an educator, colleague and person.

Keywords: transformational leadership, teachers' job satisfaction, self-efficacy, primary education,

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	10
1.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
2.1. ΗΓΕΣΙΑ	12
2.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	12
2.1.2 ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
2.1.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	16
2.1.4 ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	20
2.1.5 ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	22
2.1.6 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ	24
2.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	26
2.2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	27
2.2.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
2.3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	32
2.3.1. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	33
2.3.2. ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	36
2.3.3. Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	37
2.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.	38
2.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	41
2.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	45
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	45
3.2. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	46
3.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΩΝ	48
3.5. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	49
3.6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	50
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
4.1. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	50
4.2. ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	57
4.3. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	65
4.4. Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	70
4.5. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	76
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	76
5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	77

5.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	78
5.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	79
5.5. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	81
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	81
6.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	81
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1:** Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των κλιμάκων
- Πίνακας 2:** Φύλο
- Πίνακας 3:** Ηλικία
- Πίνακας 4:** Σπουδές
- Πίνακας 5:** Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
- Πίνακας 6:** Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
- Πίνακας 7:** Εργάζεστε σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο
- Πίνακας 8:** Θέση εργασίας
- Πίνακας 9:** Πρότυπα συμπεριφοράς
- Πίνακας 10:** Πρότυπα συμπεριφοράς
- Πίνακας 11:** Ενίσχυση αφοσίωσης
- Πίνακας 12:** Ενίσχυση αφοσίωσης
- Πίνακας 13:** Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης
- Πίνακας 14:** Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης
- Πίνακας 15:** Θέσεις υψηλών προσδοκιών
- Πίνακας 16:** Θέσεις υψηλών προσδοκιών
- Πίνακας 17:** Ικανοποίηση από τον διευθυντή
- Πίνακας 18:** Ικανοποίηση από τους συναδέλφους
- Πίνακας 19:** Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Πίνακας 20:** Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές
- Πίνακας 21:** Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο
- Πίνακας 22:** Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 23:** Αυτοαποτελεσματικότητα
- Πίνακας 24:** Συσχετίσεις Pearson της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα
- Πίνακας 25:** Συσχετίσεις Pearson της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία
- Πίνακας 26:** Συσχετίσεις με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φύλο

Διάγραμμα 2: Ηλικία

Διάγραμμα 3: Σπουδές

Διάγραμμα 4: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Διάγραμμα 5: Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Διάγραμμα 6: Εργάζεστε σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο

Διάγραμμα 7: Θέση εργασίας

Διάγραμμα 8: Πρότυπα συμπεριφοράς

Διάγραμμα 9: Πρότυπα συμπεριφοράς

Διάγραμμα 10: Ενίσχυση αφοσίωσης

Διάγραμμα 11: Ενίσχυση αφοσίωσης

Διάγραμμα 12: Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

Διάγραμμα 13: Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

Διάγραμμα 14: Θέσεις υψηλών προσδοκιών

Διάγραμμα 15: Θέσεις υψηλών προσδοκιών

Διάγραμμα 16: Ικανοποίηση από τον διευθυντή

Διάγραμμα 17: Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

Διάγραμμα 18: Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Διάγραμμα 19: Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές

Διάγραμμα 20: Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο

Διάγραμμα 21: Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 22: Αυτοαποτελεσματικότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.Εισαγωγή/ Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές. Το σχολείο, ως μέρος της κοινωνίας μας, δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο και οφείλει να προσαρμοστεί για να προσφέρει αποτελεσματική εκπαίδευση χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο 21^{ος} αιώνας φέρνει πολλές προκλήσεις που οδηγούν τα σχολεία να προσαρμοστούν στις νέες εξελίξεις. Ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο, ανταγωνιστικό και καινοτόμο, ικανό να διαχειριστεί την καινούρια γνώση με δημιουργικό τρόπο (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005. Κατσαρός, 2008). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τον ρόλο τους στις νέες αυτές απαιτήσεις. Ειδικά η σχολική ηγεσία, που δικαιολογημένα βρίσκεται στο κέντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, είναι εκείνη που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα εξακολουθεί και παραμένει συγκεντρωτικό, περιορίζοντας τη δράση των διευθυντών σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο. Ο ΟΟΣΑ στην αξιολόγησή του το 2017 επιβεβαιώνει την παραπάνω θέση συμπληρώνοντας την απουσία κατάλληλης προετοιμασίας των στελεχών της διοίκησης πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Προτείνει μάλιστα την εκπαίδευσή τους όχι μόνο πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια του ηγετικού τους έργου, παρέχοντας παράλληλα περισσότερες αρμοδιότητες που αποσκοπούν στη διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (OECD, 2017). Βλέπουμε λοιπόν πως ο ρόλος του διευθυντή, αν και βρίσκεται μέσα σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, οφείλει να διευρύνεται συνεχώς και να οδηγεί το σχολείο μέσα στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον (Argyroulou,2016).

Ο διευθυντής του σχολείου είναι όπως ο «μαέστρος μιας ορχήστρας» ο οποίος καλείται να συντονίσει τα υπόλοιπα μέλη με τέτοιο τρόπο ώστε να δρουν προς όφελος του συνόλου προκειμένου να υπάρξει η πολυπόθητη αρμονία. Ο μετασχηματιστικός τρόπος διοίκησης είναι εκείνος που έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ερευνών. Σύμφωνα με τους Sergiovanni (1990), Barnett & McCormick (2003), ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει όραμα που αντανακλά τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών. Εκείνοι με τη σειρά τους

αφοσιώνονται σε αυτό και ο καθένας καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια. Ο Burns (1978) αναφέρει πως ο ηγέτης και ο υφιστάμενός του «εξυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής». Με την εξατομικευμένη στήριξη η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται παράλληλα με την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει την παραπάνω θετική σχέση του μετασχηματιστικού τρόπου ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Griffith, 2004) αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hipp,1996. Nir & Kranot,2006. Sharma & Singh, 2017. Hoxha & Duraku, 2017). Απόρροια όλων αυτών των παραγόντων είναι ο αποτελεσματικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου, προσαρμοσμένος στις τρέχουσες συνθήκες και ανάγκες, με σκοπό τη βελτίωση του κάθε μαθητή.

1.1 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η σχολική ηγεσία έχει απασχολήσει ιδιαίτερος την επιστημονική κοινότητα. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής καλείται να ισορροπήσει μεταξύ των εντολών του Υπουργείου Παιδείας που οφείλει να εκτελέσει και του οράματος που ο ίδιος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, θέτει για τη δική τους σχολική μονάδα. Ο ρόλος του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός και δύσκολος, καθώς επηρεάζει με άμεσο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον. Ιδιαίτερα όταν στο γενικό πλαίσιο επικρατούν συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες όπως η υγειονομική κρίση του covid-19, ο πόλεμος στην Ουκρανία, η ενεργειακή κρίση και η κλιματική αλλαγή. Συνεπώς, κάθε έρευνα που γίνεται, όπως και η συγκεκριμένη, για τη διερεύνηση του τρόπου διοίκησης των σχολείων και την επίπτωση που εκείνη φέρει στο ανθρώπινο δυναμικό μας βοηθά να καταλάβουμε την κατάσταση που επικρατεί ώστε να γνωρίζουμε τι είναι αυτό που θέλουμε να αλλάξει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Ηγεσία

2.1.1. Ορισμός Ηγεσίας

Η λέξη ηγέτης (leader) εμφανίστηκε το 1300 μ.Χ. ενώ ο όρος ηγεσία (leadership) στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στην αγγλική γλώσσα. Είναι ένας πολύπλοκος και σύγχρονος όρος καθώς στις υπόλοιπες γλώσσες εμφανίστηκε πολύ πρόσφατα.

Με λιτό τρόπο, ηγεσία είναι η επιρροή που ασκείται από ένα πρόσωπο σε άλλα υφιστάμενά του, με σκοπό την επιδίωξη των στόχων για την παραγωγή έργου. Έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και απαιτεί συνδυασμό ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων.

Το φαινόμενο ωστόσο της ηγεσίας έχει απασχολήσει την ανθρωπότητα από πολύ νωρίς. Τη συναντάμε όχι μόνο στο ανθρώπινο είδος αλλά και σε άλλα έμβια όντα (π.χ. ομάδες ζώων). Σύμφωνα με τον Antonakis (2006), την ηγεσία μπορούμε εύκολα να την αναγνωρίσουμε αλλά αυτό που καθίσταται δύσκολο είναι η συγκεκριμενοποίησή της. Η επιστημονική κοινότητα ξεκίνησε να προσεγγίζει ερευνητικά το φαινόμενο της ηγεσίας κατά τον 19^ο αιώνα μέσα από διάφορα επιστημονικά πεδία (κοινωνικό, πολιτικό, ψυχολογικό, οικονομικό κ.λπ.) όπου προέκυψε μια μεγάλη πληθώρα ορισμών συνάμα αλληλοσυμπληρούμενων αλλά και αντικρουόμενων (Ταμίσογλου,2020). Χαρακτηριστικό αποτελεί το συμπέρασμα του Stogdill (1974) ότι «υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσα και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια αυτή».

Η πρώτη προσέγγιση απ' τον σκωτσέζο φιλόσοφο Thomas Carlyle, έδινε έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, καθιστώντας τον ικανό να επηρεάσει τα άτομα με τα οποία περιβάλλεται (Carlyle, 1871). Η οπτική αυτή κατά τον Yukl (2009), φανέρωνε ότι οι ηγέτες γεννιούνται προικισμένοι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία δεν έχουν οι υπόλοιποι. Μια κριτική της οπτικής αυτής ήταν η άποψη του Spencer (1873) ότι οι μεγάλοι άνδρες διαμορφώνονται από τις κοινωνίες και όχι το αντίστροφο.

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη συμπεριφορά των ηγετών και οι ορισμοί προσανατολίζονται στις πράξεις που συνδέονται με την ηγεσία (Ταμίσογλου,2020). Αν καθίσταται δύσκολη η κατανόηση του «ποιος είναι ηγέτης» ίσως η περιγραφή του «τι κάνει» ένας ηγέτης να είναι πιο εύληπτη (Ράπτης, Γρηγοριάδης 2017). Κατά τον Stogdill (1950), η ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού μιας οργανωμένης ομάδας με σκοπό την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού. Στην παραπάνω διαδικασία οι Tannenbaum, Weschler και Massarik (1961), προσθέτουν το στοιχείο της επικοινωνίας. Για τον Terry (1995), η αλληλεπίδραση αυτή γίνεται με προθυμία καθώς είναι «η σχέση στην οποία ένα άτομο, ο ηγέτης, επηρεάζει τους άλλους να εργαστούν πρόθυμα μαζί σε συγκεκριμένες εργασίες για να επιτύχουν αυτό το οποίο επιθυμεί ο ηγέτης». Έμφαση στο όραμα θα δώσουν αργότερα οι Bennis και Townsend (1995) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία είναι η ικανότητα να δημιουργείς ένα όραμα και να το «μεταφράζεις» στην πραγματικότητα ενός οργανισμού». Το όραμα αποτελεί την κατευθυντήρια γραμμή πάνω στην οποία οι ηγέτες οδηγούν τα μέλη του οργανισμού προς την εκπλήρωση των σκοπών με επιτυχία (Ταμίσογλου, 2020).

Τη δεκαετία του 1990, ο Bass δίνει μια νέα πνοή στο χώρο της ηγεσίας διατυπώνοντας την άποψη ότι η διαδικασία αλληλεπίδρασης επηρεάζεται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν. Ο ηγέτης δεν είναι ο μόνος που ασκεί επιρροή και οι ακόλουθοι δεν αποτελούν παθητικοί δέκτες. Η επιρροή ασκείται από όλες τις κατευθύνσεις, δηλαδή όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω αλλά και αντίστροφα και διαγώνια μέσα στην ιεραρχία ενός οργανισμού (Bass,1990). Σε πολλές περιπτώσεις οι ακόλουθοι είναι εκείνοι που καθορίζουν τον ηγέτη, το είδος της ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά της (Gerstner & Day,1994: Foti & Luch,1992: Meindl,1995).

Με την έλευση του 21^{ου} αιώνα οι διαστάσεις της ηγεσίας διευρύνονται και οι ορισμοί προσπαθούν να περιγράψουν τόσο τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της ηγεσίας όσο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκείνη επιτελείται (Ταμίσογλου,2020). Οι μέχρι τότε αντιλήψεις περί ηγεσίας έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στη λογική της επιρροής παρά στις συναισθηματικές πτυχές της. Οι πρόσφατες απόψεις συναινούν στο ότι σπουδαία επιτεύγματα οργανισμών και ομάδων μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα μέσω των συναισθηματικών πτυχών της επιρροής της ηγεσίας (Yukl, 2009). Ο Μπουραντάς δηλώνει ότι «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών

μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005). Οι ορισμοί που έχουν ειπωθεί για την ηγεσία, αν και διαφορετικοί μεταξύ τους, μοιράζονται τρία κοινά στοιχεία (Bush,2003. Yukl,2009.Μπουραντάς,2005.Ράπτης και Βιτσιλάκη,2007).

α. Πρόκειται για ένα φαινόμενο ομάδας καθώς ηγέτης χωρίς ομάδα δεν μπορεί να υπάρξει.

β. Η ηγεσία κατευθύνεται από στόχους οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσω της επιρροής του ηγέτη προς τους ακολούθους.

γ. Υπάρχει κάποια μορφή ιεραρχίας μέσα στην ομάδα, είτε αυτή είναι επίσημη με τον ηγέτη στην κορυφή είτε άτυπη και εύκαμπτη.

Η Kellerman έχει παρουσιάσει το τρίγωνο της ηγεσίας. Στις γωνίες του βρίσκονται οι τρεις παράγοντες της ηγεσίας (ο ηγέτης , οι ακόλουθοι και το πλαίσιο) αλληλεπιδρώνοντες μεταξύ τους με αμφίδρομο τρόπο, ενώ στο κέντρο του τριγώνου βρίσκονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από κοινού (Volckmann,2012).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το φαινόμενο της ηγεσίας είναι σύνθετο και πολυδιάστατο καθώς εμφανίζεται σε πολλές πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, κάτι που το κάνει συνάμα προκλητικό και ελκυστικό (Ταμίσογλου,2020).

2.1.2 Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Ο όρος «Διευθυντής» (Manager) προέρχεται από τον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων και σκοπός του ήταν και είναι η αποτελεσματικότητα του οργανισμού με το λιγότερο δυνατό κόστος. Είναι εκείνος ο τομέας ο οποίος παρείχε οικονομική υποστήριξη για την μελέτη και την ανάπτυξη των πρώτων θεωριών και μοντέλων για τη «διοίκηση». Αργότερα, οι διάφορες θεωρίες χρησιμοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης όμως οι διαφορές ανάμεσα στην επιχείρηση και την εκπαίδευση οδήγησαν στη διαμόρφωση και στην εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών μοντέλων

βασισμένων στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών οργανισμών (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Οι εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες λειτουργούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζει η πολυπλοκότητα και η ραγδαία εξέλιξη. Η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα καλείται να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα αυτή και να σταθμιστεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να βρεθεί αντιμετώπη σε οποιαδήποτε μελλοντική δυσκολία. Η απαίτηση αυτή δημιουργεί έναν σχολικό οργανισμό που δεν εφισυχάζεται στην μετάδοση γνώσεων αλλά έναν συνεχώς εξελισσόμενο οργανισμό με στόχο την αποτελεσματικότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι καταλυτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ο τρόπος διοίκησής του (Leithwood et al., 2019; Murphy & Hallinger, 1985; Ramosaj & Berisha, 2014; Teddlie & Reynolds, 2000).

Το σχολικό περιβάλλον, μη όντας επιχειρησιακό, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς την εφαρμογή των γενικών αρχών της διοίκησης χάρη στον διφυή χαρακτήρα του ως διοικητικού και κοινωνικού θεσμού ταυτόχρονα. Οι γενικές αρχές της διοίκησης στο σχολείο οφείλουν να είναι έγκυρες και κατάλληλα προσαρμοσμένες, με την εισαγωγή καλών πρακτικών καθώς και την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων (Bush, 2011). Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί ένα «ανοικτό» σύστημα εισροών- εκροών στο οποίο οι εισροές δηλαδή οι πόροι (ανθρώπινο δυναμικό, προϋπολογισμός, υλικοτεχνική υποδομή, κ.ά.) και οι αρχικές συμπεριφορές μετασχηματίζονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αγαθά και υπηρεσίες (γνώσεις, αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφοράς) με άμεσα αποτελέσματα στην κοινωνία (Μπουρής, 2008). Πολλοί είναι εκείνοι που θεωρούν την εκπαιδευτική ηγεσία υπεύθυνη για την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Huber, 2004; Early & Weindling, 2007), καθώς δεν αποτελεί μονάχα την τυπική εφαρμογή των νόμων και κανόνων αλλά ενεργοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης.

2.1.3 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στην εκπαίδευση γνώρισαν ιδιαίτερη άνθηση μετά τη δεκαετία του '80, ακολουθώντας τις γενικότερες τάσεις της διοικητικής επιστήμης με στόχο όμως όχι το κέρδος αλλά την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου.

Η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι εκείνη των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) και του Bush (2011), που προέκυψε ύστερα από ανάλυση 121 επιστημονικών άρθρων στα πιο δημοφιλή αγγλόφωνα περιοδικά που αφορούσαν τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν, τα εννέα εκπαιδευτικά μοντέλα ηγεσίας είναι τα εξής:

1) Διοικητική Ηγεσία.

Η Διοικητική ηγεσία προσεγγίζει την έννοια της κλασικής διοίκησης και συνδέεται πιο στενά με τα τυπικά μοντέλα εστιάζοντας στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές του ηγέτη. Αν αυτές εκτελούνται ικανοποιητικά, τότε το έργο των υπολοίπων μέσα στον οργανισμό διευκολύνεται (Bush, T., & Glover, D., 2014). Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «... εάν αυτές οι λειτουργίες γίνονται με επιτυχία, η εργασία των άλλων στον οργανισμό θα διευκολύνεται. Οι περισσότερες προσεγγίσεις προς τη διοικητική ηγεσία υποθέτουν ακόμη ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική. Η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με τη θέση αυτών των πόστων στην ιεραρχία του οργανισμού». Μέσω της ορθολογικής διαδικασίας η διοικητική ηγεσία διασφαλίζει την εφαρμογή της στρατηγικής και του σχολικού οράματος (Bush, 2003). Συγκεκριμένα ο Bush (2011, 2008, 2003), τονίζει ότι εάν η διοίκηση δεν έχει όραμα οδηγεί στον διοικητισμό, αλλά και αν υπάρχει όραμα χωρίς όμως αποτελεσματική εφαρμογή τότε θα οδηγήσει στην απογοήτευση.

2) Παιδαγωγική Ηγεσία.

Η Παιδαγωγική Ηγεσία ως όρος εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 στη Βόρεια Αμερική και στις αγγλοσαξονικές χώρες. Βασικός σκοπός της είναι η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, είναι προσανατολισμένη στη διδασκαλία (απ' όπου προέρχεται ο όρος instructional leadership και στα ελληνικά μεταφράζεται ως «παιδαγωγική ηγεσία» ή «ηγεσία για τη διδασκαλία») η οποία αποτελεί τον πυρήνα της μάθησης (Zepeda,2013). Η ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης είναι εκείνη που επιφέρει την ανάπτυξη του σχολείου (Harris,2005). Ωστόσο, η εξ ολοκλήρου αφοσίωση του ηγέτη στην παιδαγωγική του μόνο διάσταση θα προκαλούσε δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς υπάρχουν και άλλοι ρόλοι που είναι συνυφασμένοι με τη συγκεκριμένη θέση όπως θεσμικοί, διοικητικοί, διαχειριστικοί κ.λπ. (Barth, 1986: Bolman & Deal, 1992: Cuban,1988).

3) Κατανεμημένη Ηγεσία.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας βασίζεται στη θεωρία της δραστηριότητας (activity theory). Η ανθρώπινη συμπεριφορά σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, ερμηνεύεται ως ένα σύστημα που επηρεάζεται από το κοινωνικό και το πολιτιστικό γίνεσθαι και κατ' επέκταση αποτελεί προϊόν ενός πλέγματος δράσης παραγόντων (Engeström, 1987). Πάνω σε αυτή τη θεωρία θεμελίωσαν τις προσεγγίσεις τους οι δυο επικρατέστεροι μελετητές της κατανεμημένης ηγεσίας: ο James Spillane και ο Peter Gronn. Ο πρώτος, ερμηνεύει την ανθρώπινη μάθηση και συμπεριφορά μέσω της κατανεμημένης γνώσης και του κοινωνικού πλαισίου. Τόσο οι τυπικές όσο και οι άτυπες ομάδες ενός οργανισμού, αλληλεπιδρούν συνεχώς και έντονα έχοντας ως αποτέλεσμα την εμφάνιση κατανεμημένων μοτίβων επικοινωνίας, μάθησης και δράσης. Έτσι, η ηγεσία αναδεικνύεται ως μια κατανεμημένη πρακτική των ατόμων με σκοπό την εμπλοκή τους σε ζητήματα του οργανισμού (Spillane,2006).

Μεταφέροντας στον σχολικό οργανισμό την προσέγγιση αυτή, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην κατανεμημένη εργασία όταν συνεργάζονται από κοινού για την επίλυση ζητημάτων. Το έργο της ηγεσίας δεν περιορίζεται στην ιεραρχική άσκηση της ηγεσίας αλλά περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων του οργανισμού (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, προϊστάμενοι κ.ά.). Με τον

τρόπο αυτόν, η πρακτική της ηγεσίας μετακινείται απ' τους «επίσημους» ηγέτες-διευθυντές των μονάδων σε ένα δίκτυο εμπλεκομένων και στις συνθήκες που εκείνοι ενεργούν (Spillane & Diamond, 2007).

4) Ηθική Ηγεσία.

Βιβλιογραφικά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο πως η σχολική ηγεσία χρησιμοποιεί τις ηθικές αξίες ως κυρίαρχο μέσο επιρροής με σκοπό την καθοδήγηση προς τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Leithwood, Jantzi και Steinbach,2003). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2000):

«Το σχολείο πρέπει να κινείται πέρα από το ενδιαφέρον του για τους σκοπούς και τους ρόλους, προς το καθήκον του να χτίσει σκοπούς μέσα στη δομή του και να ενσωματώσει αυτούς τους σκοπούς σε οτιδήποτε κάνει, ώστε να μετατρέψει τα σχολικά μέλη από ουδέτερους συμμετέχοντες σε αφοσιωμένους ακόλουθους. Η ενσωμάτωση του σκοπού και η διαμόρφωση ακολούθων είναι απαραίτητα ηθική».

Ο West-Burnham (1997) υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο προσεγγίσεις της ηγεσίας οι οποίες μπορούν να «αναγνωριστούν» ως ηθικές. Η πρώτη ονομάζεται *πνευματική* και σχετίζεται με τις «υψηλότερης τάξης προοπτικές» που κατέχουν οι ηγέτες και η δεύτερη προσέγγιση, η *ηθική εμπιστοσύνη*, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συστηματικότητα της συνέπειας της ηγετικής λειτουργίας και αποτελεί κριτήριο ενός ηθικά αξιόπιστου ηγέτη με βάση τις παρακάτω έξι αρχές:

- 1) να συναντάται συνέπεια μεταξύ των αρχών του ηγέτη και τις πρακτικές που εκείνος ακολουθεί
- 2) οι αρχές του να εφαρμόζονται σε οποιοσδήποτε καταστάσεις (νέες ,κτλ)
- 3) να δημιουργεί ένα κοινό λεξιλόγιο και κατ' επέκταση μια κοινή κατανόηση
- 4) να εξηγεί τις αποφάσεις με ηθικούς όρους
- 5) να διατηρεί τις αξίες μέσα στο χρόνο και
- 6) να επανεργμενεύει τις αρχές όπου αυτό κρίνεται χρήσιμο.

Έτσι λοιπόν στην ηθική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ηγέτης αναμένεται να λειτουργεί μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο σχηματίζοντας και ενισχύοντας μέσω των αξιών του τη σχολική κουλτούρα (Leithwood, Jantzi και Steinbach,2003όπου παραπάνω).

5) Διαπροσωπική Ηγεσία.

Στο παρελθόν ο ρόλος του ηγέτη περιοριζόταν κυρίως στον έλεγχο και στην εποπτεία της λειτουργίας του οργανισμού δίνοντας μικρή έως καθόλου προσοχή στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού. Πλέον, οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος μιας αποτελεσματικής ηγεσίας δίνοντας έμφαση στη διαπροσωπική νοημοσύνη. Ως διαπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται «μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους» (West-Burnham,2001). Οι Bush & Glover (2003) τονίζουν πως ο ηγέτης με διαπροσωπική νοημοσύνη προωθεί τη συνεργατικότητα και αλληλεπιδρά αποτελεσματικότερα με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, ευρύτερη κοινότητα) διαχειριζόμενος τις εντάσεις που είναι συνδεδεμένες με την καθημερινότητα του σχολείου.

6)Ενδεχομενική Ηγεσία.

Κάθε τύπος ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bush (2007), είναι μονομερής και αποτελεσματικός για μία μόνο διάσταση της ηγεσίας. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος, οι περιβαλλοντικές συνθήκες που συνεχώς αλλάζουν μαζί με τις οργανωσιακές ανάγκες δεν μπορούν να υποστηριχθούν από έναν ηγέτη ο οποίος περιορίζεται σε έναν μόνο τύπο ηγεσίας. Μια οικουμενική τυποποιημένη «συνταγή» για την ηγεσία είναι αν όχι ανέφικτο, σίγουρα όχι αποτελεσματικό δεδομένου το διαφορετικό υπόβαθρο κάθε σχολείου που είναι μοναδικό (Bush,2007).

Στην ενδεχομενική ηγεσία ο ηγέτης χρειάζεται να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά ανάλογα την περίπτωση και να χρησιμοποιεί τα καταλληλότερα στρατηγικά εργαλεία από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας (Leithwood et al.,1999).Η ενδεχομενική ηγεσία με αυτόν τον τρόπο ενισχύει την εναλλαγή μεταξύ των τύπων ηγεσίας με σκοπό την κατανόηση του απρόβλεπτου και της περιπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ίδια τη διοίκηση.

7)Μεταμοντέρνα Ηγεσία.

Στην μεταμοντέρνα ηγεσία ο ηγέτης καλείται να λαμβάνει υπόψη του και να αντιμετωπίζει με σεβασμό όλες τις υποκειμενικές απόψεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικές με τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού, δείχνοντας τη σημασία που κατέχει σε αυτόν το κάθε μέλος ξεχωριστά (Bush&Glover,2003). Ο μεταμοντερνισμός συνδέεται στενά με τη δημοκρατία καθώς υποστηρίζει μια «περισσότερη συμβουλευτική, συμμετοχική, προσανατολιστική στάση» (Starratt, 2001). Είναι δύσκολο να υπάρξει μια μόνο πραγματικότητα παρά πολλαπλές εμπειρίες ανάλογες με τον αριθμό των μελών του οργανισμού.

7)Η Ηγεσία που υπηρετεί.

Εκ πρώτης όψεως διακρίνεται μια αντίφαση στις δύο παραπάνω έννοιες, του ηγέτη και του υπηρέτη, καθώς αναφέρονται στο ίδιο πρόσωπο και η συνύπαρξή τους φαντάζει δύσκολη (Spears,2005). Ωστόσο η φιλοσοφία της ηγεσίας που υπηρετεί μας δείχνει έναν εναλλακτικό τρόπο στον οποίο ο ηγέτης προσφέρει υπηρεσίες προς τους άλλους μέσω του ηγετικού του ρόλου (Laub,1999). Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Van Dierendonck (2010) ότι : «το να είναι κάποιος υπηρέτης του επιτρέπει να ηγείται, ενώ το να είναι ηγέτης υποδηλώνει ότι υπηρετεί».

2.1.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν επηρεαστεί απ' τον James MacGregor Burns και το βραβευμένο του βιβλίο για την πολιτική ηγεσία με τίτλο “Leadership”. Ο Burns, αμερικανός ιστορικός και πολιτικός επιστήμονας, τη δεκαετία του 1970 όρισε την μετασχηματιστική συμπεριφορά ως εκείνη όταν οι ηγέτες και οι οπαδοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με στόχο την απόκτηση ενός ανώτερου επιπέδου κινήτρων και ηθικής (Burns, 1978). Η διαδικασία αυτή αφορά τη δέσμευση τόσο του ηγέτη όσο και των ακολούθων για την υλοποίηση κοινών στόχων και σκοπών αναπτύσσοντας παράλληλα ικανότητες που θα τους βοηθήσουν για την υλοποίησή

τους. Επομένως, σύμφωνα με τον Burns, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τους ακολούθους σε μελλοντικούς ηγέτες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χρησιμοποιώντας τις θεωρίες κινήτρων προσπαθεί να ικανοποιηθούν οι ανώτερες ανάγκες των εργαζομένων του, όπως της αυτοπραγμάτωσης και της επιτυχίας.

Το 1985 ο Bernard M. Bass, ερευνητής ηγεσίας και καθηγητής στο πανεπιστήμιο Binghamton στο βιβλίο του “Leadership and Performance Beyond Expectations”, επέκτεινε τις ιδέες του Burns και ανέπτυξε τη Θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, αποτελούμενη από τέσσερα στοιχεία: την εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), την εμπνευσμένη υποκίνηση (inspirational motivation), την πνευματική παρώθηση (intellectual stimulation) και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration) (Bass,1985).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο “individualized consideration”, οι ηγέτες αναγνωρίζουν πως κάθε άτομο έχει τις δικές του ανάγκες, ενδιαφέρονται για τις ανησυχίες του δημιουργώντας μια σχέση εμπιστοσύνης. Αφιερώνουν χρόνο για να μάθουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του βοηθώντας να αναπτύξει τις ικανότητές του και την αυτοπεποίθησή του.

Ο όρος “intellectual stimulation” αναφέρεται στην πνευματική παρώθηση που μπορεί να προσφέρει ο ηγέτης και να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων ώστε να σκέφτονται τα «παλιά» προβλήματα με νέους τρόπους χρησιμοποιώντας συλλογισμούς και αποδείξεις. Μάλιστα ο ηγέτης μπορεί να προσπαθήσει να ευθυγραμμίσει τις προσωπικές αξίες ενός υπαλλήλου με εκείνες του οργανισμού όταν οι πρώτες είναι αντίθετες με αυτόν, παρουσιάζοντας τους λόγους για τους οποίους είναι προς το συμφέρον της ομάδας να εργαστεί ως ομάδα για την επίτευξη των στόχων. Οι ηγέτες που συνδυάζουν τους δύο παραπάνω όρους δημιουργούν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν τους άλλους “inspiration motivation”. Οι εμπνευσμένοι ηγέτες υποκινούν δίνοντας παραδείγματα μέσα απ’ τη δική τους εργασία, δίνοντας ομιλίες, κρατώντας την αισιοδοξία τους σε περιόδους κρίσης και χρησιμοποιώντας δημιουργικές μεθόδους εργασίας για την μείωση των καθηκόντων των εργαζομένων.

Η εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), αποτελεί την κορύφωση των προηγούμενων τριών παραγόντων. Όταν οι ακόλουθοι βλέπουν την υλοποίηση δύσκολων στόχων που θεωρούνταν ανέφικτοι πετυχαίνοντας τα επιθυμητά

αποτελέσματα, γεννάται η θέληση της μίμησης του ηγέτη όσον αφορά τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αξίες του. Τέτοιος ηγέτης μπορεί τελικά να δημιουργήσει στους ανθρώπους την ικανότητα να αυτο-καθοδηγούνται όταν είναι απαραίτητο και επιθυμητό (Avolio,1991).

Η ανάπτυξη των παραπάνω θεωριών για την μετασχηματιστική ηγεσία έγινε μέσα από μελέτες σε μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Εκείνος που προσάρμοσε τις παραπάνω θεωρητικές βάσεις στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι ο Leithwood μαζί με τους συνεργάτες του, παρουσιάζοντας ένα μοντέλο εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

2.1.5 Μετασχηματιστική Ηγεσία στο σχολείο

Θα λέγαμε πως σκοπός της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο είναι να εμπνεύσει και να πείσει το προσωπικό ότι τίποτα δεν είναι στατικό. Διαμορφώνοντας τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του προσωπικού ολόκληρος ο σχολικός οργανισμός μετασχηματίζεται (Ράπτης και Γρηγοριάδης,2017).

Έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής μαθησιακής κουλτούρας (Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010· Finnigan & Stewart, 2009). Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την πεποίθηση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία απ' τις αποτελεσματικότερες μορφές ηγεσίας στο σχολείο (Hallinger, 2003). Σύμφωνα με τους Konsolas, Anastasiou και Loukeri (2014), ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι εκείνος που εμπνέει, κινητοποιεί, υποστηρίζει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους για τη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας.

Κύριοι εισηγητές του μετασχηματιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι ο Kenneth Leithwood και οι συνεργάτες του (Jantzi & Leithwood, 1996), παρουσιάζοντας οχτώ διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο:

- 1) Δημιουργία οράματος: ο μετασχηματιστικός διευθυντής/ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος εμπνέει τους εκπαιδευτικούς του διαμορφώνοντας ένα από κοινού όραμα παρέχοντας έτσι νέες ευκαιρίες για το μέλλον του σχολείου.
- 2) Προώθηση ομαδικών στόχων: ο ηγέτης προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου για να θέσουν κοινούς στόχους.
- 3) Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης: ο σεβασμός και το ενδιαφέρον του διευθυντή για τις προσωπικές ανάγκες του κάθε ατόμου.
- 4) Πνευματική παρώθηση: η πρόκληση των εκπαιδευτικών να επανεξετάσουν καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο σκέψης και επίλυσης.
- 5) Πρότυπο συμπεριφοράς: η συμπεριφορά του ηγέτη γίνεται παράδειγμα προς μίμηση αφομοιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις αξίες του ίδιου αλλά και όλης της σχολικής μονάδας.
- 6) Προσδοκίες υψηλής απόδοσης: ο ηγέτης με την συμπεριφορά του προσδοκά ποιότητα και υψηλή απόδοση από κάθε μέλος.
- 7) Συγκροτώντας συνεργασίες: ο ηγέτης ενισχύοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου δίνει παράλληλα αυτονομία, προωθώντας με τον τρόπο αυτόν τη συνεργασία μεταξύ τους για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν (Leithwood, 1994).
- 8) Ενισχύοντας την κουλτούρα του σχολείου: Με τη συμμετοχή όλων, με το μοίρασμα των ευθυνών, την άμεση και συχνή επικοινωνία για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων, δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος (Leithwood, 1994).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στο μοντέλο των Jantzi και Leithwood (1996), ο διευθυντής μοιράζεται την ηγεσία του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, κάνοντάς τους να αισθάνονται ασφάλεια, δημιουργικότητα και ότι μπορούν να ικανοποιήσουν ανώτερες ανάγκες τους φτάνοντας στην αυτοπραγμάτωση.

2.1.6 Το Προφίλ του Μετασχηματιστικού Ηγέτη

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της σύγχρονης σχολικής μονάδας και την πληθώρα στόχων που έχει να υλοποιήσει, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο στα γενικά χαρακτηριστικά (characteristics) όσο και στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (personal traits). Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό να αναφέρουμε τη διαφορά ανάμεσα στα χαρακτηριστικά (characteristics) και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (personal traits). Ως γενικά χαρακτηριστικά αναφερόμαστε στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ανήκουν σε ένα άτομο, ενώ απ' την άλλη η προσωπικότητα αποτελεί ένα μοτίβο συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και με ψυχολογικούς όρους αναφέρονται στην σκέψη, στις πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό και τους άλλους, στα συναισθήματα τα οποία προκύπτουν με βάση την κοσμοθεωρία την οποία έχει χτίσει αλλά και στην συμπεριφορά του η οποία τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο φάσμα και αξιολογείται από τους άλλους (Cervone & Pervin, 2013).

Η Vanderheide (2017) παρουσιάζει όπως θα δούμε στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά και τις ποιότητες που οφείλει να έχει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, βασισμένα πάντοτε στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

Αρχικά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προκειμένου να εξασφαλίσει την υλοποίηση του κοινού οράματος, καθίσταται αναγκαίο να έχει στέρεα ιδεώδη και πιστεύω μαζί με έναν ξεκάθαρο σκοπό για το σχολείο και την εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιβεβαιώνονται και κατακτούν υψηλή θέση στη λίστα με τα 21 χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε έρευνα των Marzano, Waters και McNulty (2005). Ο ηγέτης χρειάζεται να έχει αυτοπεποίθηση για να υποστηρίζει τα πιστεύω του και να συμβάλλει στην επικοινωνία του οράματος. Καθίσταται σημαντικό να υπάρχει ανοιχτός διάλογος επικοινωνίας και συνεργασίας της ηγεσίας με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές ώστε όλες οι απόψεις να γίνονται ακουστές κατά τη διαδικασία της εδραίωσης και της υλοποίησης του οράματος.

Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που είναι απαραίτητο. Για να εμπνεύσει εμπιστοσύνη ο ηγέτης χρειάζεται να είναι έντιμος και ακέραιος στο χαρακτήρα του σε συνδυασμό με τη δεξιότητά του, αλλά και να υπάρχει ειλικρίνεια σε

κάθε διάδρασή του με τους εκπαιδευτικούς: «το να είναι ειλικρινής δεν αναφέρεται μόνο στη συμβατική έννοια της διατύπωσης της αλήθειας, αλλά επίσης και στην αίσθηση της εντιμότητας» (Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Το προσωπικό δυναμικό και οι μαθητές πρέπει να πειστούν ότι ο ηγέτης θα κάνει πάντοτε το σωστό ακόμη και όταν εκείνοι δεν τον βλέπουν. Σύμφωνα με το έργο της Tschannen-Moran (2013), οι πέντε ιδιότητες του ηγέτη για να συναφθούν σχέσεις εμπιστοσύνης είναι η καλοσύνη, η ειλικρίνεια, η διαφάνεια, η αξιοπιστία και η ικανότητα. Όταν δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης τότε προβάλλονται πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην καινοτομία, τη βελτίωση και την επίλυση προβλημάτων (Shannon & Bylsma, 2007).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εκτός απ' την ικανότητα να δημιουργεί επαγγελματικές σχέσεις, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να επικοινωνεί αποτελεσματικά ώστε να καθοδηγεί με επιτυχία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οφείλει να έχει γνώση παρέχοντας εκπαιδευτική ηγεσία, υποστήριξη και επίβλεψη. Να είναι δηλαδή ενημερωμένος για τις τρέχουσες εξελίξεις και τις καλές πρακτικές στον εκπαιδευτικό τομέα για να προσφέρει την απαραίτητη καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων. Ως αποτέλεσμα αυτού οφείλει να είναι υποστηρικτής της διά βίου μάθησης πρώτα για τον εαυτό του και ύστερα για τους εκπαιδευτικούς υποδεικνύοντας ότι πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου αλλά απαιτεί την εκούσια συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και αυτό υλοποιείται όταν ο ηγέτης είναι συνεργάσιμος, αυθεντικός και διαφανής. Αυθεντικός είναι ο ηγέτης όταν ακολουθεί τις δεσμεύσεις του, διαμορφώνει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του και διαφανής όταν κοινοποιεί με ξεκάθαρο τρόπο τη διαδικασία σκέψης πίσω απ' τη λήψη των αποφάσεων (Tumin & Bratton, 2012). Όσο πιο διαφανής είναι ένας ηγέτης, τόσο περισσότερες πληροφορίες έχει πρόσβαση το προσωπικό για την συμμετοχή του στην ανάπτυξη των σχολικών πολιτικών και των σημαντικών αποφάσεων.

Στην καρδιά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας βρίσκεται η σημασία της οικοδόμησης ισχυρών σχέσεων δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες του ηγέτη. Οι Bryk και Sneider στα σχολεία που μελέτησαν διαπίστωσαν ότι η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων είχε «ισχυρό ρόλο» στις επιτυχημένες προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Marzano et al., 2005). Επενδύοντας σε αυτό το

είδος σχέσης οι διευθυντές είναι σε θέση να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ρίσκα και να δοκιμάσουν νέα πράγματα.

Η ερμηνεία του όρου της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ο ίδιος ο μετασχηματισμός, δηλαδή η αλλαγή. Ο αρχικός σχολικός οργανισμός μετασχηματίζεται σε κάτι νέο λειτουργώντας ο ηγέτης όχι μόνο ο ίδιος ως παράγοντας αλλαγής αλλά και ως παράγοντας κινητοποίησης των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής μονάδας προς την ίδια κατεύθυνση.

Τέλος, απαραίτητο χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η ευελιξία προκειμένου να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες είτε εκείνες αφορούν το μικροεπίπεδο (σχολική μονάδα) είτε το μακροεπίπεδο (τοπική κοινωνία και παγκόσμια). Χαρακτηριστικά ο Hallinger (2003) αναφέρει ότι: «η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί μια υψηλή ανοχή στην ασάφεια και την αβεβαιότητα από τον διευθυντή και την ικανότητα να ζει με την ακατάστατη διαδικασία της αλλαγής».

2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση διαχρονικά έλκει το ενδιαφέρον των ερευνητών επειδή έχει φανεί πως συνδέεται άμεσα με οργανωσιακά αποτελέσματα στην εργασία, όπως οι απουσίες, οι μετακινήσεις και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Κάντας, 1998). Μέχρι το 1992 περισσότερες από 5.000 μελέτες ασχολήθηκαν για την ικανοποίηση στο χώρο εργασίας (Granny, Smith, & Stone, 1992) και κατά την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον των ερευνητών οδηγήθηκε σε σχολικά περιβάλλοντα, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών (Koustelios, 2005). Ο παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι κρίσιμος για την οργανωτική δέσμευση των εργαζομένων και κατ' επέκταση τη βελτιωμένη αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Suriansyah, 2018). Σε έναν επιτυχημένο οργανισμό η αποτελεσματική ηγεσία και η εργασιακή ικανοποίηση είναι αλληλένδετοι παράγοντες (Day & Antonakis, 2011).

Όπως συμβαίνει συχνά στην προσπάθεια ορισμού μιας έννοιας που ανήκει στις κοινωνικές επιστήμες, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της εργασιακής

ικανοποίησης (Demirtas, 2010). Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι έχει άμεση επίπτωση στα οργανωσιακά αποτελέσματα της εργασίας, όπως οι απουσίες, η εγκατάλειψη του επαγγέλματος και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Nguni, 2006). Σύμφωνα με τον Locke (1969) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το ευχάριστο συναίσθημα που αισθάνεται ο εργαζόμενος όταν μέσω της αξιολόγησής του επιτυγχάνεται η υλοποίηση των δικών του αξιών. Εάν λαμβάνει κάποιος ικανοποίηση ή όχι απ' τη δουλειά του, σχετίζεται με το τι θέλει εκείνος απ' το χώρο εργασίας του και τι εν τέλει αντιλαμβάνεται ότι η δουλειά του του προσφέρει (Locke, 1969).

Εάν ο εργαζόμενος συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στη λήψη αποφάσεων στο χώρο εργασίας του, η παραγωγικότητά του αυξάνεται κατακόρυφα (Levi, 2015). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων για ένα συγκεκριμένο έργο, τόσο πιο παραγωγικοί και ικανοποιημένοι αισθάνονται με τη δουλειά τους. Επιπρόσθετα, μελέτες έχουν δείξει πως όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν μια σαφή κατεύθυνση για τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για έναν συγκεκριμένο ρόλο, η ικανοποίησή τους μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά (Lee & Schuler, 1982, Wood et al., 1998, Edmonson, 2006).

Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης σύμφωνα με τον Luthans (1995) έχουν ως συνέπεια τα άτομα να μαθαίνουν πιο εύκολα τα νέα τους καθήκοντα και να εκφράζουν λιγότερα παράπονα. Είναι πιθανό οι εργαζόμενοι που είναι ικανοποιημένοι απ' τη δουλειά τους να έχουν μεγαλύτερη οργανωτική δέσμευση και ενδιαφέρον, καθώς και πρόθεση να παραμείνουν στον συγκεκριμένο χώρο εργασίας (Kreither & Kinicki, 1995). Πολύ σημαντικό ακόμη είναι ότι με την ικανοποίηση ενισχύεται η ψυχική και σωματική υγεία με την μείωση του εργασιακού άγχους, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις συνθήκες εργασίας (Kreither & Kinicki, 1995, Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989).

2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Παλαιότερα, οι θεωρίες ικανοποίησης είχαν ως αναφορά τα ένστικτα των ατόμων τα οποία οδηγούσαν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Freud, 1949). Υπήρξε όμως αμφισβήτηση σχετικά με το κατά πόσο τα ένστικτα αυτά κληρονομούνται ή είναι αποτέλεσμα συμπεριφοράς ύστερα από μάθηση. Η αμφισβήτηση αυτή ανέπτυξε τις

θεωρίες ικανοποίησης που σχετίζονται με τις ανάγκες του ατόμου, όπως η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1964).

Ο Maslow ιεράρχησε τις ανθρώπινες ανάγκες σε πέντε επίπεδα μιας πυραμίδας, από τις βασικές έως την αυτοπραγμάτωση. Στη βάση της πυραμίδας και στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται οι βασικές ανάγκες, δηλαδή η αμοιβή για την επιβίωση και τη διευκόλυνση του εργαζομένου. Ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας όπως η κατοχύρωση του ατόμου στο χώρο εργασίας του, η ασφάλισή του και το δικαίωμα στη σύνταξη. Στο τρίτο επίπεδο, είναι οι κοινωνικές ανάγκες. Ο Maslow θεωρεί πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα και γι' αυτό ο εργοδότης είναι χρήσιμο να ενθαρρύνει συνεργασίες μεταξύ των εργαζομένων για την υλοποίηση κοινών στόχων. Στο προτελευταίο επίπεδο συναντώνται οι ανάγκες εκτίμησης. Σχετίζονται με το κύρος που περιβάλλει η κατοχή μιας υψηλής θέσης, την κοινωνική αναγνώριση, την προβολή των ικανοτήτων και των προσόντων του ατόμου συμβάλλοντας στην εσωτερική του αξία. Στην κορυφή της πυραμίδας αγγίζοντας το μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποίησης του εργαζόμενου βρίσκεται η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, επιτυγχάνοντας την ύψιστη έκφραση δημιουργικότητας.

Μετά τον Maslow ο Herzberg (1968) διατύπωσε τη θεωρία των δύο παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, τους παράγοντες παρακίνησης και τους παράγοντες υγιεινής. Οι παράγοντες παρακίνησης σχετίζονται με την ίδια την εργασία και τους εργασιακούς στόχους και είναι: η προαγωγή, η αναγνώριση, η δυνατότητα ανέλιξης και η υπευθυνότητα. Πρόκειται για «εσωτερικούς» παράγοντες που εξαρτώνται απ' τον έλεγχο του ίδιου του εργαζόμενου και η επαγγελματική του ικανοποίηση βρίσκεται σε συνάρτηση με την ικανοποίηση αυτών (DeShields Jr, Kara, & Kaynak, 2005).

Απ' την άλλη ως παράγοντες υγιεινής θεωρούνται οι «εξωτερικοί» παράγοντες, εκείνοι δηλαδή που δεν τίθενται στον έλεγχο του εργαζόμενου και καλύπτουν βασικές του ανάγκες όπως οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η ασφάλεια, οι ανταμοιβές και οι ευκαιρίες ανέλιξης (Spector, 1997). Στην περίπτωση αυτή, η ικανοποίηση του εργαζόμενου έγκειται στο πως διαχειρίζεται ο προϊστάμενος τους παραπάνω παράγοντες.

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Herzberg, οι παράγοντες υγιεινής καλύπτουν τις βασικές ανάγκες του εργαζόμενου ενώ οι παράγοντες παρακίνησης λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη για μια πιο αποδοτική εργασία (Ruthankoon & Ogunlana, 2003).

Το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας (job characteristics model) των Hackman και Oldman (1975,1976) αναφέρεται στα πέντε χαρακτηριστικά που όταν καλλιεργηθούν μέσα σε ένα εργασιακό περιβάλλον ενισχύουν την απόδοση, την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εργαζόμενων. Αυτά είναι:

α) Ποικιλία δεξιοτήτων (skill variety). Η επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου υλοποιείται μέσω της χρήσης ποικίλων ικανοτήτων.

β) Ταυτότητα του έργου (task identity). Κάθε έργο που ασχολείται ο εργαζόμενος το χαρακτηρίζει η μοναδικότητα.

γ) Σπουδαιότητα του έργου (task significance). Κάθε έργο έχει έναν βαθμό σημαντικότητας για τη ζωή του κάθε εργαζόμενου.

δ) Αυτονομία. Για την υλοποίηση του στόχου ο εργαζόμενος έχει τη δυνατότητα αυτονομίας, δηλαδή την ελευθερία να κινηθεί με τον τρόπο που επιθυμεί λαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

ε) Ανατροφοδότηση (feedback). Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στην ενημέρωση σχετικά με το αποτέλεσμα του έργου αλλά και στην ηθική αμοιβή για την επιτυχή ολοκλήρωσή του (Μαρκάκη, 2008).

Οι ερευνητές του μοντέλου αυτού φανέρωσαν πως όταν συναντώνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά στο περιβάλλον μιας εργασίας, οι εργαζόμενοι έχουν κίνητρα που οδηγούν στην υψηλή απόδοση, στην ικανοποίηση και στο χαμηλό αριθμό αποχωρήσεων από αυτήν (Hackman & Oldman, 1975).

Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964) προσπαθεί να περιγράψει τον τρόπο που παρακινείται ο εργαζόμενος και στηρίζεται σε τρεις υποθέσεις:

- 1) Το επίπεδο της απόδοσης των εργαζόμενων συνδέεται με τις ανταμοιβές του είτε αυτές είναι άμεσες, είτε έμμεσες.
- 2) Οι εργαζόμενοι με τις δεξιότητες που διαθέτουν αντιλαμβάνονται αν μπορούν να καλύψουν το προσδοκώμενο επίπεδο απόδοσης.
- 3) Οι εργαζόμενοι ζυγίζουν αν οι προσφερόμενες ανταμοιβές έχουν αξία γι' αυτούς.

Επομένως, σύμφωνα με τον Vroom ο εργαζόμενος παρακινείται όταν θεωρεί πως αυξάνοντας την προσπάθεια του αυξάνεται και η απόδοσή του έχοντας ως αποτέλεσμα την απόκτηση ανταμοιβών που έχουν σημαντική αξία γι' αυτόν.

2.2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων στην εκπαίδευση.

Είναι λυπηρό το γεγονός ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που αγαπούν τη δουλειά τους και είναι ικανοποιημένοι με αυτή, βρίσκονται συνάδελφοι που δε βιώνουν τα ίδια συναισθήματα. Στην έρευνα του Mertler (2001), παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό δυσαρεστημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε εγκαταλείπουν το επάγγελμα είτε συνεχίζουν τη διδασκαλία με απάθεια και χαμηλές επιδόσεις στερώντας ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Γι' αυτό το λόγο τα σχολεία σύμφωνα με τους Heller, Clay και Perkins (1993), οφείλουν να δίνουν τη δέουσα προσοχή για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για το σχολείο που υπηρετεί (Girma, 2016).

Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεαστεί από πλήθος διαφορετικών περιβαλλοντικών, ψυχολογικών και δημογραφικών παραγόντων (Crossman & Harris, 2006). Οι πιο σημαντικοί θετικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι εκείνοι που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και τη φύση της εργασίας (Scott & Dinham, 2003). Καλλιεργείται αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία όταν συναντώνται η αναγνώριση, η υποστήριξη και ο σεβασμός τόσο απ' τους συναδέλφους όσο και απ' τον προϊστάμενο (Dingam & Scott, 1998). Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (2008) μεγάλο ρόλο έχουν για την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού: α) η προσωπικότητα, το φύλο και η εμπειρία, β) η κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών και η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, γ) το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και αν αυτό προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, και δ) η σχολική κουλτούρα.

Όταν η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι υψηλή ενισχύονται η παραγωγικότητα και η δημιουργικότητά τους, καθώς διδάσκουν με μεγαλύτερο πάθος και αφοσίωση, παρέχοντας εξειδικευμένη εκπαίδευση και πραγματοποιώντας τους εκπαιδευτικούς τους στόχους με μαθητές με μεγάλα ποσοστά επιτυχίας (Khalil, Hussain Ch, & Piyas, 2017). Ακόμη, με την υψηλή εργασιακή ικανοποίηση οι δάσκαλοι

μπορούν να προσκομίσουν πολύ σημαντικά οφέλη μέσα από τη συνεργασία των διευθυντών, των γονέων και των μαθητών, όπως τη διαχείριση της τάξης καθώς και τη συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου (Demirtas, 2010, Henke, Choy, Geis, & Broughman, 1996). Οι κοινωνικές συνδέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου συντελούν στην ύπαρξη του κοινωνικού κεφαλαίου. Πολύτιμα στοιχεία του, όπως η επικοινωνία, η αίσθηση του ανήκειν, η αξιοπιστία, οι κοινές αξίες, οι κανόνες και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε ένα μεγαλύτερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης (Ozmen, Akuzum, Kocoglu, Tan & Demirkol, 2014).

Παράγοντας στενά συνδεδεμένος και αλληλοεπηρεαζόμενος με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η παρακίνηση (Varma, 2017). Με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις λόγω των συνεχόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε χαμηλότερα επίπεδα παρακίνησης με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Shabani, 2013). Γι' αυτό καθίσταται σημαντικό να δίνονται ερεθίσματα στον εκπαιδευτικό που να τροφοδοτούν συμπεριφορές του στο περιβάλλον του σχολείου οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ικανοποίησή του όταν αυτές ολοκληρώνονται (Karavas, 2010).

Κατά την Eden (1992), υπάρχουν δύο φαινόμενα αυτοεκπληρούμενης προφητείας στα οποία αυξάνεται η απόδοση και η ικανοποίηση των εργαζομένων, με τη διαφορά ότι το πρώτο, Πυγμαλίων, έχει ως αφορμή τον ηγέτη και το δεύτερο, Γαλάτεια, τον ίδιο τον εργαζόμενο. Σύμφωνα με το φαινόμενο Πυγμαλίων η αύξηση των προσδοκιών των ηγετών για τους ακολούθους ενισχύει την απόδοσή τους. Δηλαδή, όταν οι ηγέτες επικοινωνούν υψηλές προσδοκίες στους οπαδούς τους, οι οπαδοί με τη σειρά τους περιμένουν υψηλές προσδοκίες απ' τον εαυτό τους και αποδίδουν καλύτερα. Απ' την άλλη, το φαινόμενο Γαλάτεια έχει να κάνει με τις απόψεις των ίδιων των ατόμων σχετικά με τις ικανότητές τους και οι ιδέες για την αυτοεκτίμησή τους επηρεάζουν την απόδοσή τους. Στο φαινόμενο Πυγμαλίων, οι οπαδοί εργάζονται για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που θέτουν οι ηγέτες τους, ενώ στο φαινόμενο Γαλάτεια ένα άτομο θέτει προσδοκίες για τον εαυτό του και προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτές.

2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον ψυχολόγο και ακαδημαϊκό Albert Bandura ύστερα από τη μελέτη ατόμων που ζητούσαν θεραπευτική παρέμβαση. Για τον Bandura, κεντρική θέση στην ανθρώπινη συμπεριφορά διαδραματίζουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή οι προσδοκίες εκείνες που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαραίτητες ενέργειες για την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1982,1997). Τα συναισθήματα και ο τρόπος σκέψης του ατόμου επηρεάζονται με άμεσο τρόπο από την άποψή του σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του. Η θεωρία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης, όπως στη συμπεριφορά στον εργασιακό τομέα, στα θέματα υγείας, στις ακαδημαϊκές και αθλητικές επιδόσεις και στις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες παιδιών και εφήβων.

Σύμφωνα με τον Bandura, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχουν αντίκτυπο στο επίπεδο της προσπάθειας και των κινήτρων, καθώς αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τις πράξεις και τις συμπεριφορές του. Τα κίνητρα και οι προβλέψεις ενός ατόμου για την έκβαση της συμπεριφοράς του έχουν αναλογική σχέση. Όσο περισσότερο αισθάνεται ότι η προσπάθειά του θα στεφθεί με επιτυχία τόσο τα κίνητρα γίνονται πιο έντονα. Ο παράγοντας που επηρεάζει τις προβλέψεις αυτές είναι η αυτοαποτελεσματικότητα (Woolfolk,2007). Κατά συνέπεια μέσω της κατανόησης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα κίνητρα. Ο Bandura (1989) αναφέρει πως «ανάμεσα στους μηχανισμούς που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, κανείς δεν είναι τόσο κεντρικός και σπουδαίος όσο οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την ικανότητά τους να ασκούν έλεγχο πάνω στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους».

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις και δεν αντιπροσωπεύουν γενικές προδιαθέσεις του ατόμου. Γι' αυτό η αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αφορά μια σφαιρική εικόνα του ατόμου που απαρτίζεται από το σύνολο

των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του (Burns,1982), ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην ίδια την αξία του ανθρώπου αντιπροσωπεύοντας τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η αυτοεκτίμηση δεν έχει άμεση σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα καθώς σε ένα άτομο μπορεί να μην επηρεάζεται η αυτοεκτίμησή του όταν δε διαθέτει ικανότητες για ένα συγκεκριμένο τομέα όπως η μουσική, ο οποίος δεν αποτελεί σημαντική παράμετρος της ζωής του.

2.3.1. Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας

Η ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ακολουθεί 4 βασικές λειτουργικές διαδικασίες. Αυτές είναι (Bandura,1997, Κολιάδης, 1997, Καλαντζή- Αζίζι, 2002):

- Γνωστικές διαδικασίες
- Διαδικασίες παρώθησης
- Συναισθηματικές διαδικασίες
- Διαδικασίες επιλογής

Γνωστικές διαδικασίες.

Κάθε συμπεριφορά πριν υλοποιηθεί έχει ήδη οργανωθεί σε επίπεδο σκέψης. Οι γνωστικές διαδικασίες αναφέρονται στα υποθετικά σενάρια που κάνει το άτομο πριν τη δράση του και επηρεάζονται άμεσα από τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Γενικότερα, τα άτομα επιδιώκουν την επιτυχία στις δραστηριότητές τους, υλοποιώντας εκείνες που θεωρούν πως διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες (Bandura, 1977, 1982). Όσο υψηλότερο είναι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στα άτομα, τόσο αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις ως ευκαιρίες για να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου. Αντίθετα, άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, αν και κατέχουν τις ικανότητες, μεγεθύνουν στη φαντασία τους τις πιθανές δυσκολίες με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura,1997).

Στα πλαίσια του σχολείου, οι δάσκαλοι με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν προσπερνώντας τις δυσκολίες και τις αρχικές ίσως απογοητεύσεις (Ross,1994).

Διαδικασίες παρώθησης.

Για την ενεργοποίηση μιας συμπεριφοράς συμβάλλουν τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες. Καμία μεμονωμένη θεωρία δεν είναι αρκετή για να εξηγήσει το ρόλο των κινήτρων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο Bandura, εστιάζοντας στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας, κάνει σύνδεση με τις πιο γνωστές γνωστικές θεωρίες κινήτρων (Bandura,1997, Ross,1994) και συγκεκριμένα με:

- τη θεωρία της απόδοσης αιτιών (attributional theory),
- τις θεωρίες προσδοκίας- αξίας (expectancy- value theory) και
- τη θεωρία στοχοθέτησης (goal theory)

Η θεωρία της απόδοσης αιτιών (Weiner,1985) αναφέρει πώς τα κίνητρα και οι συμπεριφορές των ατόμων επηρεάζονται από το πώς ερμηνεύουν και αιτιολογούν τα άτομα τον εαυτό τους ή τους άλλους. Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την απόδοση αιτιών, καθώς τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποδίδουν τις επιτυχίες τους στην προσπάθειά τους, δηλαδή σε παράγοντες που μπορούν να ελέγξουν. Αντίθετα όταν η αυτοαποτελεσματικότητα είναι χαμηλή, η προσπάθεια που καταβάλουν κυμαίνεται σε αντίστοιχα επίπεδα και τις αποτυχίες τους τείνουν να τις αποδίδουν στην έλλειψη ικανοτήτων ενώ την επιτυχία τους στον παράγοντα τύχη. Οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα βάζουν βραχυπρόθεσμους στόχους που η επιτυχία τους είναι πιο εύκολη και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίδοση των μαθητών τους, ενώ σε περίπτωση αποτυχίας δεν επιρρίπτουν τις ευθύνες σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν.

Οι θεωρίες προσδοκίας-αξίας (Ajzen & Fishbein,1980) αναφέρουν ότι τα κίνητρα επηρεάζονται από το τι προσδοκά ένα άτομο με την επίτευξη ενός στόχου και πόσο σημαντικός είναι ο στόχος αυτός για τον ίδιο (Graham & Weiner,1996). Για την παρώθηση της συμπεριφοράς προς την υλοποίηση ενός στόχου είναι σημαντικοί και οι δύο παράγοντες, ωστόσο η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τον πρώτο, δηλαδή

τις προσδοκίες του ατόμου, σχετικά με το εάν πιστεύει πως μπορεί να τα καταφέρει ακόμη και αν ο στόχος είναι ελκυστικός (Bandura & Cervone, 1983).

Η θεωρία της στοχοθέτησης (Locke & Latham, 1990) αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να μεταβεί από την τωρινή του κατάσταση σε μια άλλη διαφορετική, ανώτερη, ιδανική. Τα κίνητρα δράσης βοηθούν το άτομο να εκμηδενίσει την απόσταση μεταξύ των δύο αυτών καταστάσεων. Η αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντας επηρεάζει την πεποίθηση του ατόμου για την επίτευξη του στόχου και ανάλογα τον ενθαρρύνει εάν είναι υψηλή ή τον αποθαρρύνει έχοντας αμφιβολίες και οδηγώντας τον στην παραίτηση ή στον συμβιβασμό με ένα μετρίου επιπέδου αποτέλεσμα (Bandura, 1997).

Συναισθηματικές διαδικασίες.

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στην προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων που θέτουν επηρεάζονται άμεσα από τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Οι υψηλές προσδοκίες, οδηγούν το άτομο ακόμη και σε περίπτωση αποτυχίας να την αποδώσει σε ανεπαρκείς δεξιότητες ή γνώσεις, που μπορούν όμως μελλοντικά να αποκτηθούν. Απ' την άλλη, τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αδυνατούν να διαχειριστούν το άγχος τους, προβάλλουν συνεχείς αρνητικές σκέψεις και εικόνες, μεγεθύνουν τις δυσκολίες και εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα (Καλαντζή- Αζίζι, 2002). Ως αποτέλεσμα, απομακρύνονται όλο και περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Διαδικασίες Επιλογής.

Οι μέχρι τώρα διαδικασίες ρύθμισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς μας δείχνουν τις επιλογές του ατόμου για τους τομείς δράσης του. Οι άνθρωποι επιλέγουν δραστηριότητες στις οποίες νιώθουν πως μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία, αλλιώς τις αποφεύγουν. Οι επιλογές που θα κάνει ένα άτομο έχει βαρύτατη σημασία για την προσωπική του εξέλιξη καθώς προϋποθέτει την ενασχόλησή του με δραστηριότητες που αναπτύσσουν αντίστοιχες ικανότητες και τη δραστηριοποίησή του σε αντίστοιχα κοινωνικά περιβάλλοντα (Τραγάκη, Γαλάνη, Κοκολοδημητράκη, κ.ά., 2002).

2.3.2. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura (1997), διαμορφώνονται χρησιμοποιώντας τέσσερις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης:

- α) τα παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης
- β) οι εμπειρίες που προέρχονται από την παρακολούθηση της απόδοσης άλλων ατόμων,
- γ) η λεκτική πειθώ (ενθαρρυντική ανατροφοδότηση) και
- δ) η φυσιολογική ή συγκινησιακή εγρήγορση.

α) Παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης.

Σε έναν εκπαιδευτικό, οι εμπειρίες του και τα παλαιότερα επιτεύγματα επίδοσής του αποτελούν την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την αυτοαποτελεσματικότητά του. Όταν ένα επίτευγμα στέφεται με επιτυχία δημιουργούνται συναισθήματα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης (Gould & Weiss,1981), που με τη σειρά τους κινητοποιούν άλλα μελλοντικά επιτεύγματα. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δηλαδή επηρεάζει την μελλοντική απόδοση δημιουργώντας μια κυκλική διαδικασία (Felz & Mugno,1983).

β) Εμπειρίες που προέρχονται από την παρακολούθηση της απόδοσης των άλλων ατόμων.

Οι εμπειρίες που προέρχονται από την παρακολούθηση της απόδοσης των άλλων ατόμων δεν επιδρούν στον ίδιο βαθμό όσο τα παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης του ίδιου του ατόμου. Ωστόσο, κατά την παρακολούθηση άλλων που εκτελούν μια δεξιότητα, μειώνεται ο φόβος και οι αναστολές που ίσως υπήρχαν για τη δεξιότητα αυτή και επηρεάζεται η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου όταν βλέπει πρότυπα

που βρίσκονται στην ίδια ηλικία, έχουν το ίδιο φύλο και γενικότερα κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Gould & Weiss, 1981).

γ) Λεκτική πειθώ.

Η λεκτική πειθώ είναι ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Ειδικότερα όταν εκείνη προέρχεται από άτομο που είναι ιεραρχικά ανώτερο, όπως ο διευθυντής του σχολείου, και μπορέσει να πείσει τους δασκάλους για την ικανότητά τους, τότε η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται, κινητοποιώντας τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να έχουν αυτοπεποίθηση ακόμα και σε περίπτωση αποτυχίας (Bandura, 1977).

δ) Φυσιολογική ή συγκινησιακή εγρήγορση.

Κατά τον Bandura (1977), η φυσιολογική ή συγκινησιακή εγρήγορση μπορεί να επιφέρει αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο εκλαμβάνει τη φυσιολογική εγρήγορση ως ταραχή και προσπαθεί να βρει τρόπους να βελτιώσει την αυτοαποτελεσματικότητά του, ενώ αν εκλάβει τη φυσιολογική εγρήγορση ως φόβο, τότε η αυτοαποτελεσματικότητά του επηρεάζεται αρνητικά.

2.3.3. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Θεωρείται ευρέως γνωστό ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών (Pont et al., 2008).

Ως αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται η πεποίθηση που εκείνοι έχουν πως μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που πιθανώς αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες (Guskey & Passaro, 1994). Μελέτες έχουν δείξει πως εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι συναισθηματικά προσηλωμένοι στην εργασία τους και

στην ανάπτυξη τόσο την προσωπική - επαγγελματική όσο και την μαθησιακή διαδικασία (Somech & Bogler, 2002, Day et al., 2005). Σε έρευνά τους οι Ezeño και Nunez (2014), έδειξαν πως όσοι δάσκαλοι ήταν συναισθηματικά προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους αισθάνονταν ικανοί να έχουν τον έλεγχο της τάξης προσφέροντας στρατηγικές οι οποίες έκαναν τους μαθητές τους περισσότερο παραγωγικούς. Δηλαδή, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου έχει κοινά οφέλη τόσο στον ίδιο όσο και στους μαθητές του. Ο δάσκαλος απ' τη μία, έχει περισσότερη επιρροή, οι στρατηγικές του αποδίδουν καλύτερα και διαχειρίζεται τυχόν δυσκολίες με αποτελεσματικό τρόπο (Chang et al., 2011), ενώ οι μαθητές εμπλέκονται με περισσότερο ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα να μαθαίνουν καλύτερα (Hynes, 2011). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει πως οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι εκείνοι που αφοσιώνονται στην εργασία τους έχοντας παράλληλα χαμηλότερα ποσοστά άγχους (Fackler & Malmberg, 2016). Τέλος, η ύπαρξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών τους, αποτελεί παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει στην υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik,2010).

2.4. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Πολλές μελέτες που ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επίπτωσής της στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού έδειξαν ότι η συγκεκριμένη σχέση είναι αναλογική. Δηλαδή, όσο οι εργαζόμενοι θεωρούν τους ηγέτες τους πιο μετασχηματιστικούς, τόσο περισσότερο γίνονται ικανοποιημένοι απ' τη δουλειά τους (Aydogmus et al., 2018). Δεδομένου ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς τους να αποδώσουν πέρα από τις προσδοκίες (Keegan & Hartog,2004) και μεταδίδουν μια αίσθηση αποστολής και πνευματικής παρώθησης (Bass,1985), φαίνεται λογικό ότι η αντιληπτή μετασχηματιστική ηγεσία θα μπορούσε εγγενώς να ενθαρρύνει περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση. Οι ανάγκες του δασκάλου για αναγνώριση, αυτονομία, ανάληψη ευθύνης και αυτοπραγμάτωση βασίζονται στα κίνητρα τα οποία υποκινούνται απ' τον μετασχηματιστικό τρόπο διοίκησης (Bentea et al. 2012). Βασική προϋπόθεση αποτελούν οι υγιείς διαπροσωπικές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και δασκάλου αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Kouni, Koutsoukos et al,2018).

Σε έρευνα στην Ινδονησία σε δείγμα 127 εκπαιδευτικών έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την οργανωτική υποστήριξη και κατά συνέπεια την επαγγελματική ικανοποίηση οδηγώντας σε μια γενικότερη ικανοποίηση ζωής (Bernarto, Bachtiar, et al., 2020).

Σε έρευνα που διεξήχθη στο Ιράν σε δείγμα 387 δασκάλων για 42 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η σχέση μεταξύ του διευθυντή και του δασκάλου παίζει το ρόλο τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού κινήτρου για ισχυρότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Η εμπιστοσύνη του δασκάλου στην κρίση και στις αξίες του διευθυντή μαζί με το όραμα και τον γενικό σκοπό του σχολείου, δημιουργούν έναν συναισθηματικό δεσμό με την ηγεσία, που συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση (Sayadi, 2016).

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Tesfaw (2014) σε δείγμα 320 δασκάλων από 20 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αιθιοπία, όπου ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να γίνει πρότυπο συμπεριφοράς για τους δασκάλους, να διατηρεί μια αμφίδρομη επικοινωνία και μια κουλτούρα δέσμευσης για την επίτευξη των κοινών στόχων και του οράματος του σχολείου. Ωστόσο, αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη από τους Barnett, Marsh και Craven (2005) φάνηκε ότι οι δάσκαλοι εξέφρασαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης με το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και την καθημερινή επαφή παρά με συμπεριφορές που σχετίζονται με έναν οραματιστή. Τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων ,είτε αυτά είναι πολλά είτε λίγα, φαίνεται να μην επηρεάζουν την ικανοποίησή τους λόγω του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα του μετασχηματιστικού τρόπου διοίκησης (Kouni, Koutsoukos, Panta, 2018).

Στο Βέλγιο σε δείγμα 292 δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι βρίσκονταν στον πρώτο χρόνο της εργασίας τους, έρευνα παρουσίασε ότι όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συναδέλφων που λειτουργούν ως πάροχοι επαγγελματικής υποστήριξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα στο σύνολο των εκπαιδευτικών (18) το 1/3 υποστήριζε ενεργά τους πρωτοετείς συναδέλφους τους (Thomas, Tuytens et al., 2018).

Στην Τουρκία σε δείγμα 396 δασκάλων από 231 κρατικά σχολεία έδειξε πως η μεταβλητή της οργανωσιακής δικαιοσύνης έχει άμεση επίπτωση στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη δικαιοσύνη των αποφάσεων που

λαμβάνονται στο σχολείο, τη δικαιοσύνη των διαδικασιών και τον τρόπο συμπεριφοράς και αντιμετώπισης της διοίκησης προς τους εαυτούς τους αλλά και προς τους άλλους συναδέλφους. Αναφέρεται πως όταν ο δάσκαλος λαμβάνει ικανοποίηση απ' τη δουλειά του αυξάνεται η απόδοση και η οργανωτική του δέσμευση με αποτέλεσμα την ποιοτικότερη εκπαίδευση των μαθητών (Hayriye Reyhan Çelik - Ömür Kaya Kalkan, 2020).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική και μελέτησε τη συσχέτιση της ηγεσίας με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από διαφορετικές φυλές, έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση για όλους τους δασκάλους ανεξαρτήτως φυλής. Ειδικότερα, με τη διοικητική υποστήριξη η ικανοποίηση των μαύρων και ισπανόφωνων εκπαιδευτικών αυξάνεται σημαντικά (Olsen & Huang,2018).

Στην Κύπρο, 438 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν ικανοποίηση όταν εντοπίζουν ηγετικές ιδιότητες στους διευθυντές τους. Ωστόσο υπάρχει διαφορά σε σχέση με τις άλλες χώρες καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό και ο διευθυντής ασκεί περισσότερο συναλλακτική παρά μετασχηματιστική ηγεσία. Η αποτελεσματικότητά του έγκειται στον τρόπο εφαρμογής των εντολών- οδηγίων που προέρχονται απ' το Υπουργείο Παιδείας. Επομένως σε αυτό το πλαίσιο ένας σχολικός αρχηγός μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός για λόγους που δεν συνδέονται άμεσα με το παράδειγμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Menon Eliophotou,2014).

Σύμφωνα με τους Dou, Devos και Valcke (2016) σε 26 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δείγμα 528 εκπαιδευτικών και 59 διευθυντών στην Κίνα, υποστηρίζουν πως ο συνδυασμός της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας επηρεάζει έμμεσα το σχολικό κλίμα. Εκείνο με τη σειρά του ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οδηγώντας τον στην οργανωτική δέσμευση και στην εργασιακή του ικανοποίηση. Παρατηρήθηκε πως στα σχολεία τα οποία ο διευθυντής λειτουργούσε με τον μετασχηματιστικό τρόπο διοίκησης ζητούσε περισσότερη αυτονομία, ενώ σε άλλα σχολεία μέσα στην ίδια πόλη υπήρχαν διευθυντές οι οποίοι έμεναν ικανοποιημένοι με τις τρέχουσες πολιτικές ρυθμίσεις και ανέφεραν ασθενέστερη ζήτηση για περισσότερη εξουσία λήψης αποφάσεων.

Μελέτες που ασχολήθηκαν μετρώντας την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συμφώνησαν πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προτιμάται απ' τους

εκπαιδευτικούς επειδή οι διευθυντές διαχειρίζονται το σχολείο ως σύνολο και η επίδραση στην εργασιακή τους ικανοποίηση είναι σημαντική (Mirela,2016; Gwendolin,2017; Ivana & Nebojsa,2014).

Στην Ελλάδα, οι Anastasiou και Garametsi (2021) μέτρησαν τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία. Τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με την παραπάνω βιβλιογραφία, ωστόσο λόγω της οικονομικής κρίσης και της μειωμένης επιδότησης στα δημόσια σχολεία, παρατηρήθηκε πως οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής διοίκησης. Ως αποτέλεσμα, σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία, το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία ήταν υψηλότερο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως π.χ. οι συνθήκες εργασίας και τα κίνητρα που αποδίδονται απ' τον διευθυντή.

Οι Glaveli, Vouzas και Roumeliotou (2021) σε έρευνά τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι η ηγεσία και η ενδυνάμωση καθώς και η συμμετοχή, τα συστήματα αξιολόγησης και οι ανταμοιβές έχουν θετική σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Συγκεφαλαιώνοντας, με βάση την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών διαφαίνεται η άμεση θετική επίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Προκύπτει επομένως η ανάγκη να αποκτήσουν οι διευθυντές τις απαραίτητες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις που θα τους εφοδιάσουν για να καλύψουν τις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Pashiaridis & Brauckmann,2009).

2.5. Αποτελέσματα ερευνών για την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου δε λειτουργούν, φυσικά, απομονωμένα από άλλους ψυχοκοινωνικούς καθοριστικούς παράγοντες που

επηρεάζουν τα κίνητρα και την απόδοσή τους, όπως οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, η αναγνώριση και ο σεβασμός που αντιλαμβάνονται ότι τους αποδίδεται και, τελικά, η ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμα. Προηγούμενα ευρήματα υποστηρίζουν την κρίσιμη επιρροή των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού στην απόδοση και στα κίνητρά του (Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Η ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου προάγει τη σταθερή δέσμευση στο επάγγελμα και τις σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς (Imants & Van Zoelen, 1995).

Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία σε 75 σχολεία, με δείγμα εκπαιδευτικών πάνω από 2000 άτομα σε διάρκεια δύο χρόνων (2005-2006) παρατήρησε το κατά πόσο ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων αποτελεί σημαντικός για τη δική τους εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και για την επιτυχία των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Caprara, Barbanelli, Steca & Malone, 2006). Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα άλλων ερευνών (Caprara, Barbanelli, Borgogni, Petitta et. al., 2003) που τεκμηριώνουν ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις καταστάσεις της τάξης, τις διδακτικές εργασίες και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα μέλη του σχολείου επηρεάζουν έντονα το επίπεδο ικανοποίησής τους. Οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες που τρέφουν και διατηρούν την εργασιακή τους ικανοποίηση. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα αληθές σήμερα σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ιταλίας, όπου η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται συχνά σε κίνδυνο, λόγω των πολλών νέων ευθυνών και της σπανιότητας εξωτερικών ανταμοιβών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι πιθανό ότι η αντιληπτή αίσθηση ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι μια πρωταρχική πηγή εγγενών κινήτρων και ικανοποίησης.

Τα παραπάνω πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και στην ακόλουθη. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από έρευνα στη Ρουμανία με δείγμα 658 δασκάλων, ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, την προετοιμασία του θέματος, τη διοικητική εργασία και τη συναισθηματική διαχείριση. Η αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου αναφέρεται

στην ικανότητά του να εμπνέει τους μαθητές να μάθουν, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να σκέφτονται με κριτικό τρόπο και στην παρακίνηση εκείνων με χαμηλές επιδόσεις ώστε να εμπλακούν στις δραστηριότητες της τάξης. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται ακόμη στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης προσαρμοσμένες στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών. Όταν οι δάσκαλοι παρατηρούν τον θετικό αντίκτυπο που έχουν τα αποτελέσματα των αποφάσεων και των πράξεών τους, τόσο στους μαθητές όσο και στο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και τους συναδέλφους τους, η επιθυμία για συμμετοχή αυξάνεται. Το να σε εκτιμούν και να έχεις ένα ισχυρό αίσθημα αυτοεκτίμησης επηρεάζει θετικά τόσο την εργασιακή ικανοποίηση όσο και την ευημερία των δασκάλων.

Το ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά γραφειοκρατικό. Διάφορα εκπαιδευτικά και διοικητικά καθήκοντα βασίζονται στη συμπλήρωση εργασιών για διδακτικό υλικό, διάφορες επιτροπές, διοικητικές αποφάσεις, αιτήματα κ.λπ. Το σύστημα δεν επιτρέπει πάντα στους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν όλες τις διδακτικές τους εργασίες εντός του καθορισμένου χρονικού πλαισίου, πράγμα που σημαίνει ότι ορισμένες από τις εργασίες πρέπει να εκτελούνται εκτός των σχολικών ωρών. Έτσι η αύξηση του φόρτου εργασίας μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση. Συνολικά, η εργασιακή ικανοποίηση και η ευημερία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο η διεύθυνση/διευθυντές του σχολείου οργανώνουν το εργασιακό περιβάλλον. Εάν αυτό γίνει σωστά, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί άμεσα προς την ευημερία και την ικανοποίησή τους (Ortan, Simut & Simut, 2021).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση με άμεσο αλλά και έμμεσο τρόπο. Άμεσο, όταν ανταποκρίνεται στις εγγενείς ανάγκες τους για ικανότητα και έμμεσο, όταν οι εκπαιδευτικοί μέσω της απόδοσής τους αντλούν υπερηφάνεια και ανταμοιβές (Ryan & Deci, 2000).

2.6. Αποτελέσματα ερευνών για την μετασχηματιστική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναντώνται πολλές έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα με την ικανοποίηση του εργαζόμενου. Ωστόσο, τα τελευταία μόνο χρόνια βλέπουμε σταδιακά έρευνες να εσωκλείουν και τις τρεις αυτές μεταβλητές.

Η υποστηρικτική ηγεσία στην έρευνα των Zhang, Yin & Wang (2020), έχει θετική και σημαντική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στην Ινδονησία, μελέτη σε δείγμα 1458 εκπαιδευτικών έδειξε πως όσο ενισχύεται το τρίγωνο ηγεσία- ικανοποίηση- αυτοαποτελεσματικότητα τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση στο επάγγελμα (Setyaningsih & Sunaryo, 2021).

Ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 15 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, φανέρωσε πως στην περίπτωση της μη υποστηρικτικής ηγεσίας η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν πολύ περισσότερο σε εκείνους που είχαν λιγότερη εργασιακή εμπειρία. Αντίθετα όταν λάμβαναν στήριξη και αναγνώριση από τον διευθυντή τους, η αυτοαποτελεσματικότητά τους ενισχυόταν και οδηγούσε σε αύξηση του συνολικού τους έργου και κατ' επέκταση της ενίσχυσης της εργασιακής τους ικανοποίησης (Κουρτζίδης, 2020).

Κεφάλαιο 3^ο

Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον τρόπο ηγεσίας του σχολείου και τον αντίκτυπό της στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον, διερευνάται κατά πόσο παράγοντες όπως τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και δη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την ηγεσία του σχολείου. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώνονται ως εξής:

- Ο μετασχηματιστικός τρόπος ηγεσίας επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού;
- Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτώμενων;
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας γενικά στην εκπαίδευση και τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την ηγεσία του σχολείου;

3.2. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 126 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι γυναίκες, με την μέση ηλικία τους να αγγίζει τα 42.77 έτη. Ακόμη, πιο συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως έχουν μεταπτυχιακό, εργάζονται σε δημόσιο σχολείο και έχουν μόνιμη θέση εργασίας. Τέλος, κατά μέσο όρο αναφέρουν 17.83 έτη προϋπηρεσίας και εργάζονται 6.96 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 4 ενότητων. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες διερευνούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Η δεύτερη ενότητα του εργαλείου μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την μετασχηματιστική ηγεσία που ακολουθείται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας τους, με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Principal Leadership Questionnaire (PLQ)» των Jantzi and Leathwood (1996). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στις ΗΠΑ και η μετάφραση, ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του στα πλαίσια του ελληνικού συστήματος έγινε από την Γκόλια (2014). Το αρχικό PLQ ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 24 ερωτήσεις μετρώντας 6 διαστάσεις της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς ενώ στη συγκεκριμένη εργασία έχουν συμπεριληφθεί 15 ερωτήσεις τύπου Likert που μετρούν τις εξής 4 διαστάσεις:

- 1) Πρότυπα συμπεριφοράς στις ερωτήσεις 1,2,3,5,6,7.
- 2) Ενίσχυση αφοσίωσης στις ερωτήσεις 8,9,4.
- 3) Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης στις ερωτήσεις 10,11,12.
- 4) Θέση υψηλών προσδοκιών στις ερωτήσεις 13,14,15.

Στην τρίτη ενότητα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο «Teachers' Satisfaction Inventory (TSI)» που αναπτύχθηκε από την Γκόλια το 2014, όπου χρησιμοποιήθηκε διερευνητική (Exploratory Factor Analysis) και επιβεβαιωτική (Confirmatory Factor Analysis) παραγοντική ανάλυση με σκοπό την καταμέτρηση της επαγγελματικής

ικανοποίησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσα από 20 ερωτήσεις τύπου Likert. Στις ερωτήσεις αυτές διερευνώνται 5 παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως:

- 1) Ο Διευθυντής, στις ερωτήσεις 1,4,13,17.
- 2) Οι Συνάδελφοι, στις ερωτήσεις 7,14,16,18.
- 3) Η φύση της εργασίας, στις ερωτήσεις 10,15,19.
- 4) Οι μαθητές, στις ερωτήσεις 3,6,20. και
- 5) Οι συνθήκες εργασίας, στις ερωτήσεις 8,12.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επειδή δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε στα ελληνικά, είναι σταθμισμένο και σύγχρονο και ανταποκρίνεται στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της χώρας μας.

Τέλος, η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο " Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)» των Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2001) στη σύντομη μορφή του (11 ερωτήσεις τύπου Likert αντί 24), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007) για να διερευνήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Θεωρείται πως το συγκεκριμένο εργαλείο εξετάζει μια ευρεία γκάμα ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μελετώντας τρεις διαστάσεις (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios,2010):

- 1) Την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών στις ερωτήσεις 2,3,9.
- 2) Την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας στις ερωτήσεις 1,6,7,10.
- και 3) την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του τμήματος στις ερωτήσεις 5,8,11.

Το TSES έχει αποδειχθεί αξιόπιστο και ακριβές εργαλείο μέσω αναλύσεων που δείχνουν θετικούς συσχετισμούς με άλλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε παρόμοιες μελέτες (Tschannen- Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ένα ακόμη πλεονέκτημά του είναι ότι προτείνεται από τους δημιουργούς του λόγω της σταθερότητας στα αποτελέσματα που παρέχει. Ακόμη, έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε ερευνητικές μελέτες με εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ελλάδας (Tsigilis et al., 2010) και είναι πρακτικό για χρήση αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε στην πλήρη είτε στη συντομευμένη του μορφή (Tschannen- Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

3.4. Αξιοπιστία κλιμάκων

Η αξιοπιστία των 10 βασικών κλιμάκων της έρευνας, μελετήθηκε μέσω του δείκτη Cronbachs Alpha (Πίνακας 1). Οι τιμές του δείκτη κυμάνθηκαν από 0.768 έως και 0.955, γεγονός που υποδεικνύει πως όλες μπορούν να θεωρηθούν έγκυρες (όλες άνω του 0.7). Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες τιμές αξιοπιστίας αναδείχθηκε στις κλίμακες της ικανοποίησης από τον διευθυντή (0.955), της ενίσχυσης αφοσίωσης (0.941), της ικανοποίησης από τον περιβάλλον χώρο (0.928), της ικανοποίησης από τους συναδέλφους (0.913), της αυτοαποτελεσματικότητας (0.901) και των προτύπων συμπεριφοράς (0.900). Ακολουθούν με επίσης υψηλές τιμές άνω του 0.8, οι κλίμακες παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης (0.884), ικανοποίησης από τη σχέση με τους μαθητές (0.862) και θέσεων υψηλών προσδοκιών (0.827), ενώ η μικρότερη τιμή του δείκτη (αν και πλήρως αποδεκτή), αφορά την κλίμακα ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (0.768).

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των κλιμάκων

Πρότυπα συμπεριφοράς	0.900	3
Ενίσχυση αφοσίωσης	0.941	5
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	0.884	4
Θέσεις υψηλών προσδοκιών	0.827	3
Ικανοποίηση από τον διευθυντή	0.955	5
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	0.913	5
Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	0.768	4
Ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές	0.862	3
Ικανοποίηση από τον περιβάλλον χώρο	0.928	3
Αυτοαποτελεσματικότητα	0.901	11

3.5. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, με τη χρήση κατάλληλου Google form. Το αρχείο διαμοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς που γνωρίζω προσωπικά και οι οποίοι με τη σειρά τους το προώθησαν στους συναδέλφους τους. Το Google form περιέχει το σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, ενώ συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή η οποία ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εθελοντική μορφή της έρευνας, καθώς και το ότι μπορούν να αποχωρήσουν οποτεδήποτε επιθυμούν χωρίς κάποια δέσμευση. Επιπλέον, καθιστά σαφές πως η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και πως οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ τους δίνει πληροφορίες για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης. Ακόμη, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να απαντήσουν με ειλικρίνεια και δόθηκαν και τα ηλεκτρονικά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας ώστε να επικοινωνήσουν σε περίπτωση απορίας ή προβλήματος κατά την συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου.

3.6. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v25, ενώ βοηθητικό ρόλο είχε και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Για την περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου υπολογίσθηκαν ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλους πίνακες και γραφήματα.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί, διερευνώνται τα αποτελέσματα του ερευνητικού εργαλείου, ενώ δίνεται απάντηση και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

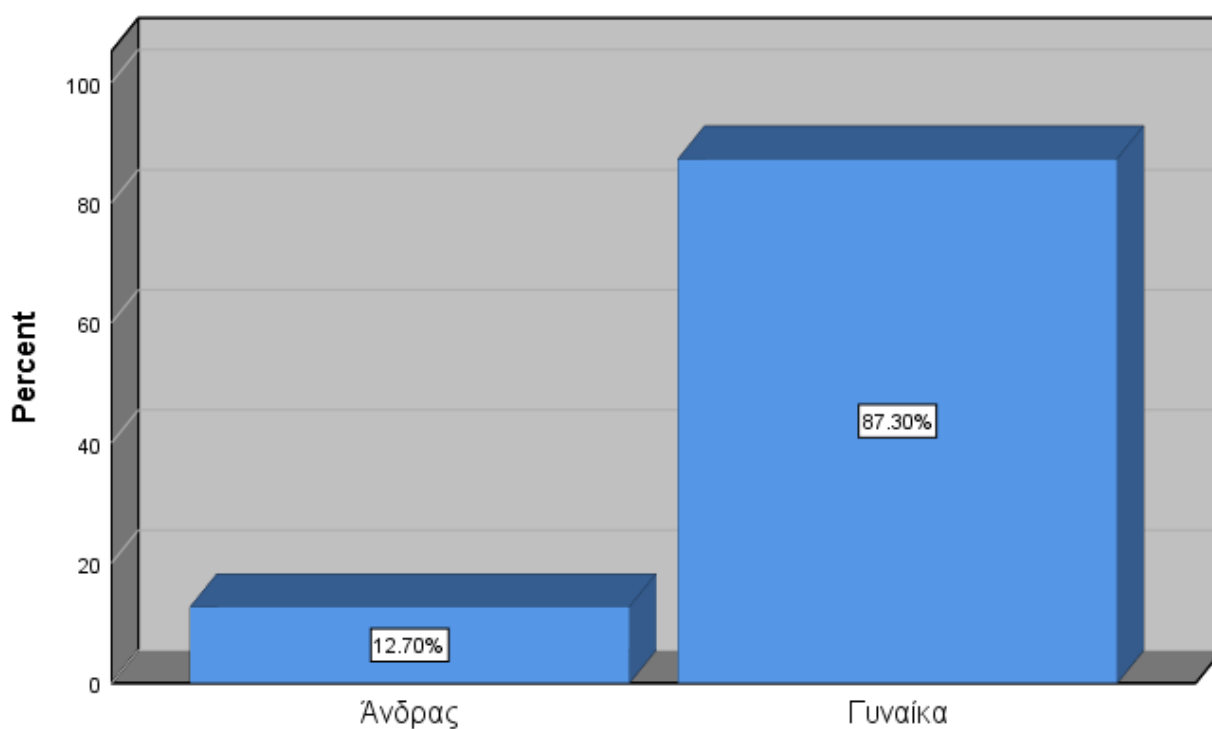
4.1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 1, παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων. Το 87.3% αγγίζουν όσοι είναι γυναίκες, με το 12.7% να αναφέρουν πως είναι άνδρες.

Πίνακας 2. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	16	12.7	12.7	12.7
	Γυναίκα	110	87.3	87.3	100.0
	Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 1. Φύλο

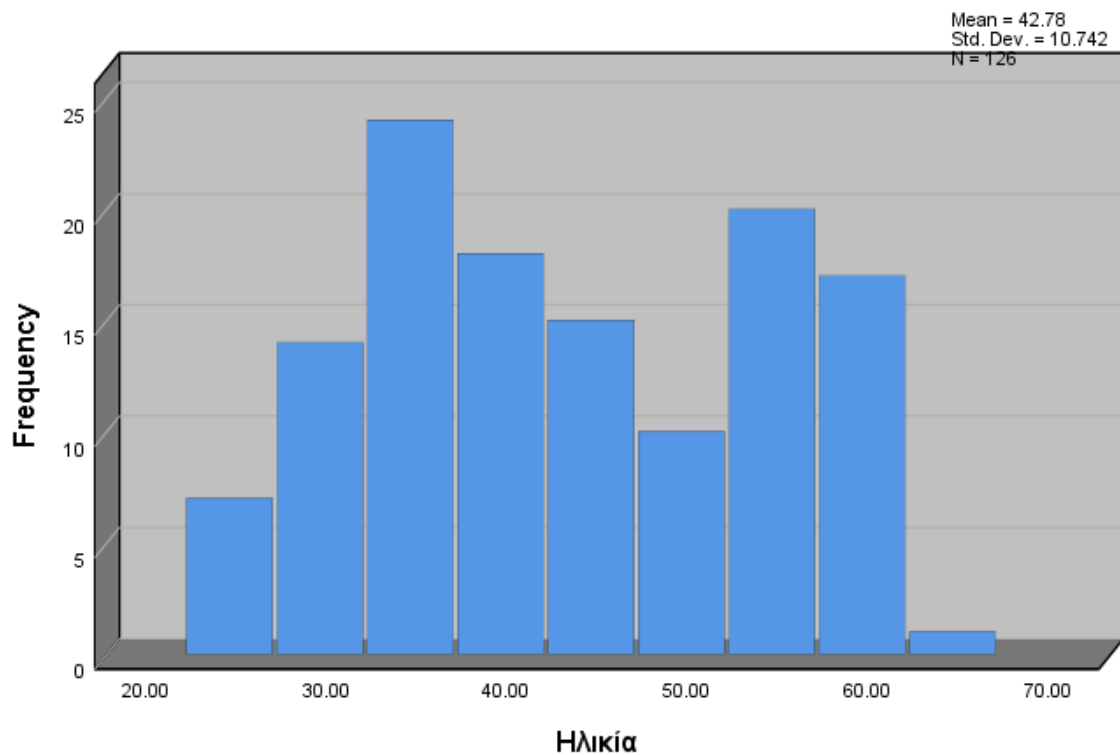


Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 2, διερευνάται η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ο μέσος όρος ηλικίας αγγίζει τα 42.77 έτη, με την μικρότερη ηλικία να φτάνει τα 24 έτη. Παράλληλα, η μεγαλύτερη ηλικία αγγίζει τα 62 έτη.

Πίνακας 3. Ηλικία

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		42.7778
Std. Deviation		10.74198
Minimum		24.00
Maximum		62.00

Γράφημα 2. Ηλικία

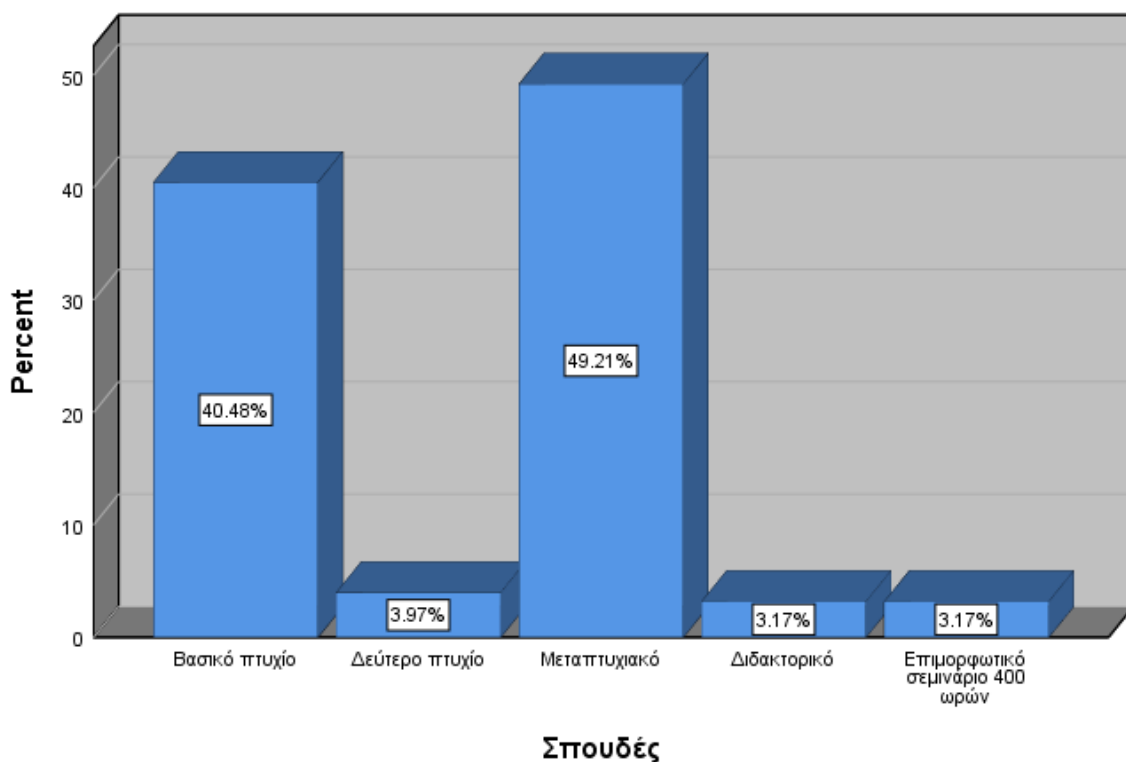


Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 3, διερευνώνται οι σπουδές των ερωτώμενων. Το 49.2% αναφέρουν πως έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 40.5% έχουν βασικό πτυχίο και το 4% έχουν δεύτερο πτυχίο. Επιπλέον, όσοι έχουν διδακτορικό τίτλο ή έχουν το επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών αγγίζουν από 3.2% αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικό πτυχίο	51	40.5	40.5	40.5
	Δεύτερο πτυχίο	5	4.0	4.0	44.4
	Μεταπτυχιακό	62	49.2	49.2	93.7
	Διδακτορικό	4	3.2	3.2	96.8
	Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών	4	3.2	3.2	100.0
	Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 3. Σπουδές

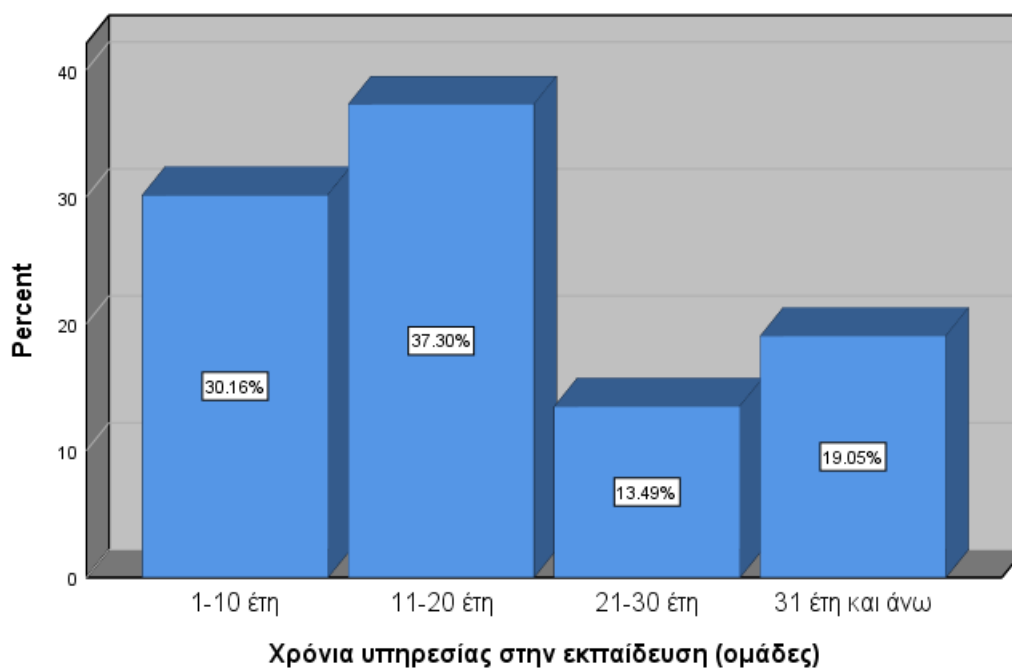


Ο Πίνακας 5 και το Γράφημα 4 που ακολουθούν, επικεντρώνονται στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της τάξεως του 37.3% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη, ακολουθούν όσοι έχουν εμπειρία 1-10 έτη με ποσοστό 30.2%, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 31 έτη και άνω ή 21-30 έτη, καλύπτουν ποσοστά 19% και 13.5% αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ομάδες)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-10 έτη	38	30.2	30.2	30.2
11-20 έτη	47	37.3	37.3	67.5
21-30 έτη	17	13.5	13.5	81.0
31 έτη και άνω	24	19.0	19.0	100.0
Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

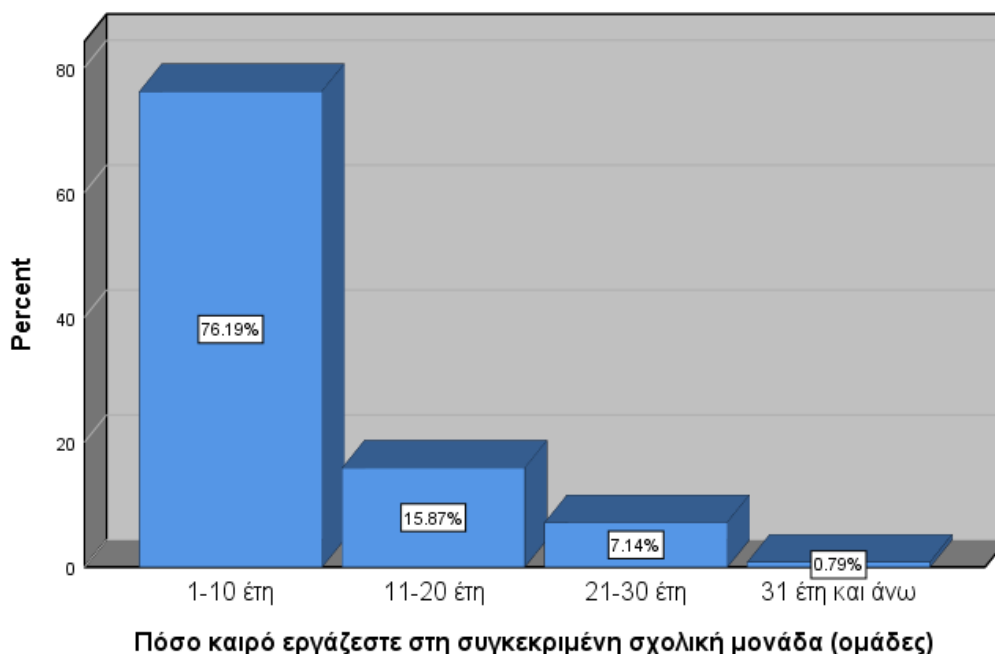


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 5, παρουσιάζεται η διάρκεια κατά την οποία οι ερωτώμενοι βρίσκονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της τάξεως του 76.2%, εργάζεται στην τρέχουσα σχολική μονάδα 1-10 έτη, ακολουθούν με ποσοστό 15.9% όσοι εργάζονται 11-20 έτη και με 7.1% όσοι εργάζονται 21-30 έτη, ενώ το ποσοστό όσων εργάζονται στη συγκεκριμένη μονάδα 31 έτη και άνω, είναι μόλις 0.8%.

Πίνακας 6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (ομάδες)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-10 έτη	96	76.2	76.2	76.2
	11-20 έτη	20	15.9	15.9	92.1
	21-30 έτη	9	7.1	7.1	99.2
	31 έτη και άνω	1	.8	.8	100.0
	Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 5. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

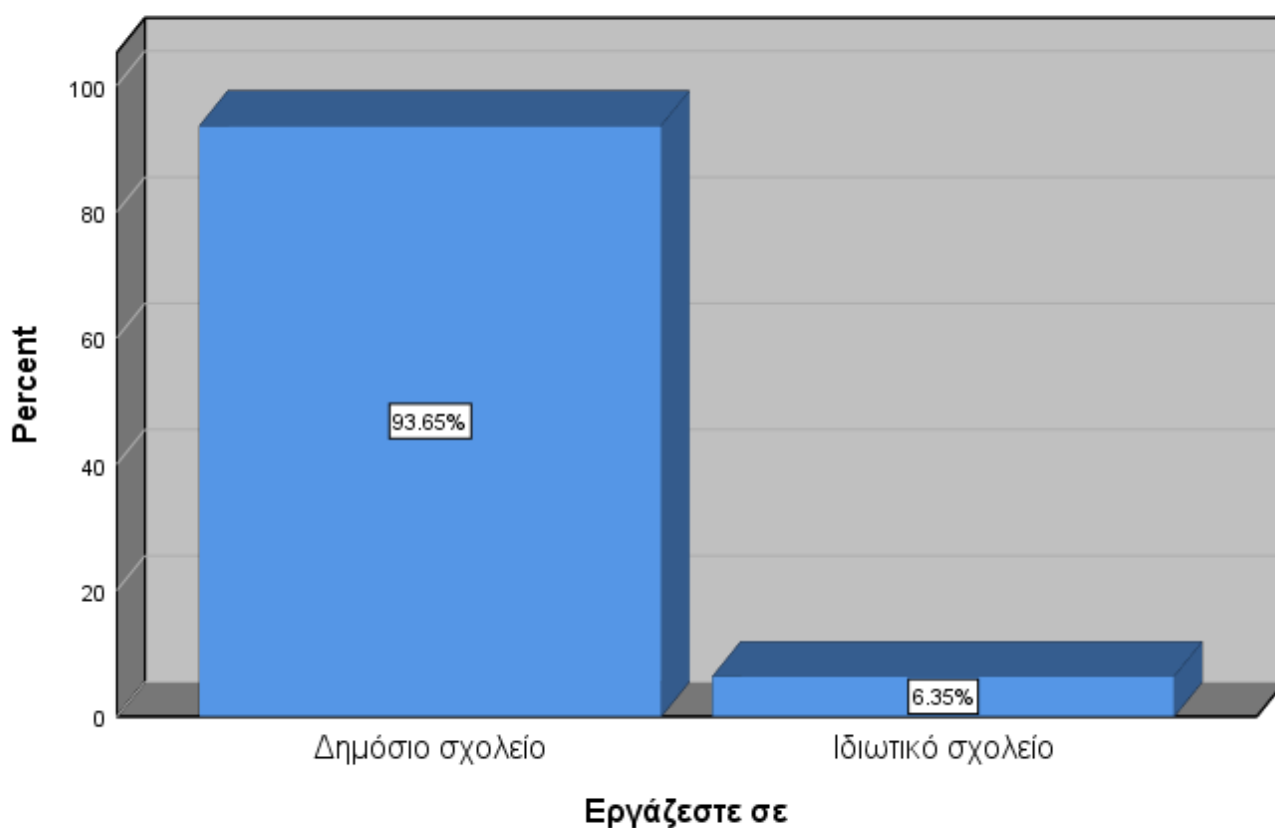


Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν τον τομέα εργασίας τους. Το 93.7% αγγίζουν όσοι αναφέρουν πως εργάζονται σε κάποιο δημόσιο σχολείο, ενώ το 6.3% σε ιδιωτικό σχολείο. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από τον Πίνακα 7 και το Γράφημα 6 που ακολουθούν.

Πίνακας 7. Εργάζεστε σε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο σχολείο	118	93.7	93.7	93.7
	Ιδιωτικό σχολείο	8	6.3	6.3	100.0
	Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 6. Εργάζεστε σε

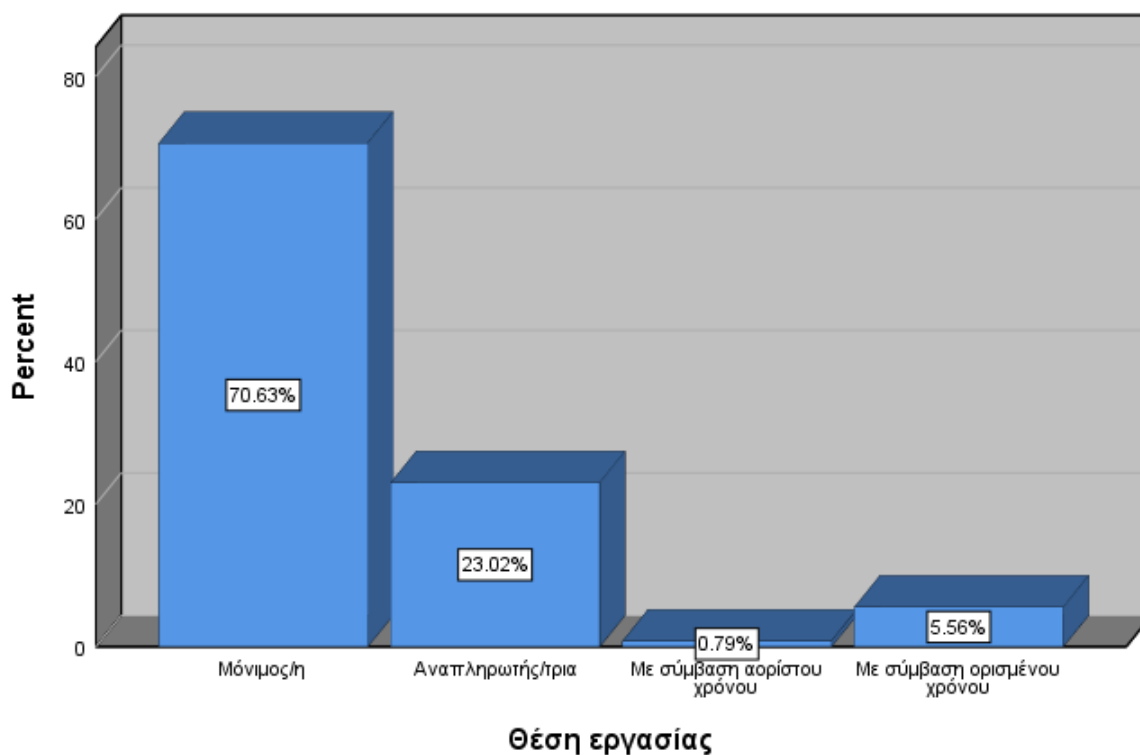


Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 7, αναλύεται η θέση εργασίας των ερωτώμενων στον χώρο εργασίας τους. Το 70.6% φτάνουν όσοι έχουν μόνιμη θέση εργασίας και το 23% είναι αναπληρωτές. Παράλληλα, το 5.6% αντιπροσωπεύουν όσοι έχουν σύμβαση ορισμένου χρόνου και το 0.8% κάνουν λόγο για σύμβαση αορίστου χρόνου.

Πίνακας 8. Θέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος/η	89	70.6	70.6	70.6
Αναπληρωτής/τρια	29	23.0	23.0	93.7
Με σύμβαση αορίστου χρόνου	1	.8	.8	94.4
Με σύμβαση ορισμένου χρόνου	7	5.6	5.6	100.0
Total	126	100.0	100.0	

Γράφημα 7. Θέση εργασίας



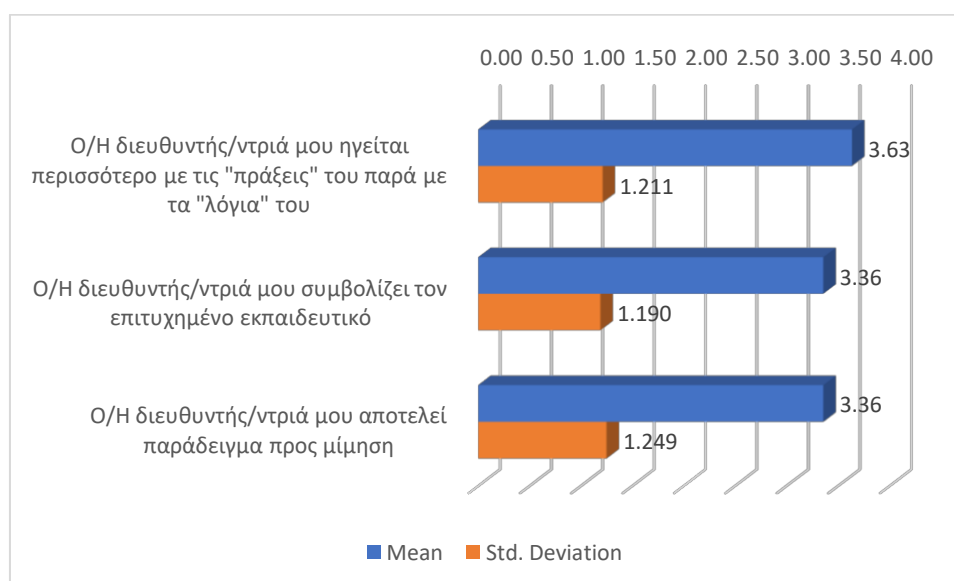
4.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ηγεσία

Στη συνέχεια, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ηγεσία που ασκείται στον οργανισμό. Οι απαντήσεις των δηλώσεων δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ 5-Συμφωνώ απόλυτα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο περισσότερο συμφωνούν οι ερωτώμενοι ως προς την εκάστοτε δήλωση. Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 8, αναλύονται οι απόψεις των ερωτώμενων ως προς τα πρότυπα συμπεριφοράς του διευθυντή. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι ο διευθυντής ηγείται περισσότερο με τις "πράξεις" του παρά με τα "λόγια" του (3.63). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», βρίσκονται ως προς το ότι ο διευθυντής συμβολίζει τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό (3.36) και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (3.36).

Πίνακας 9. Πρότυπα συμπεριφοράς

	Mean	Std. Deviation
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ηγείται περισσότερο με τις "πράξεις" του παρά με τα "λόγια" του	3.63	1.211
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμβολίζει τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό	3.36	1.190
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση	3.36	1.249

Γράφημα 8. Πρότυπα συμπεριφοράς



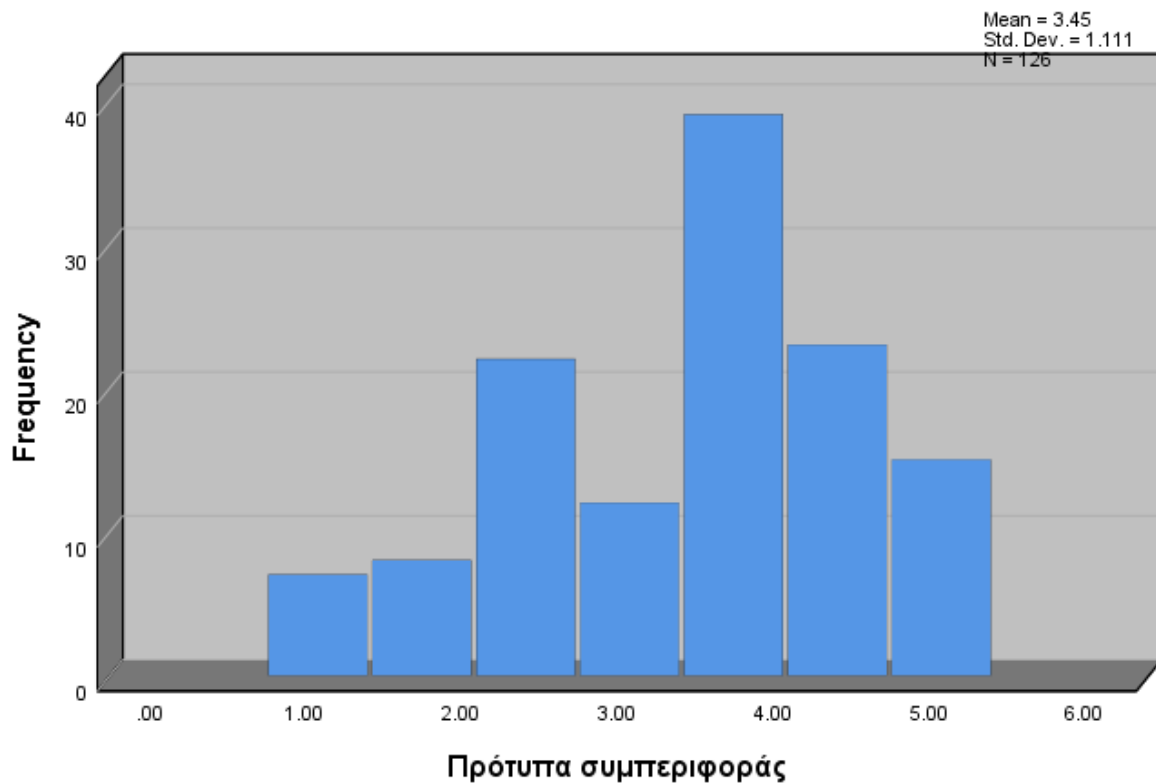
Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκε μια μεταβλητή-Score η οποία αποτελείται από τον μέσο όρο των 4 δηλώσεων. Επιπλέον, δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με αύξηση του μέσου όρου, να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου που αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς ο διευθυντής των ερωτώμενων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 9, το επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς βρίσκεται άνω του μετρίου 3.44.

Πίνακας 10. Πρότυπα

συμπεριφοράς

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.4497
Std. Deviation		1.11101

Γράφημα 9. Πρότυπα συμπεριφοράς

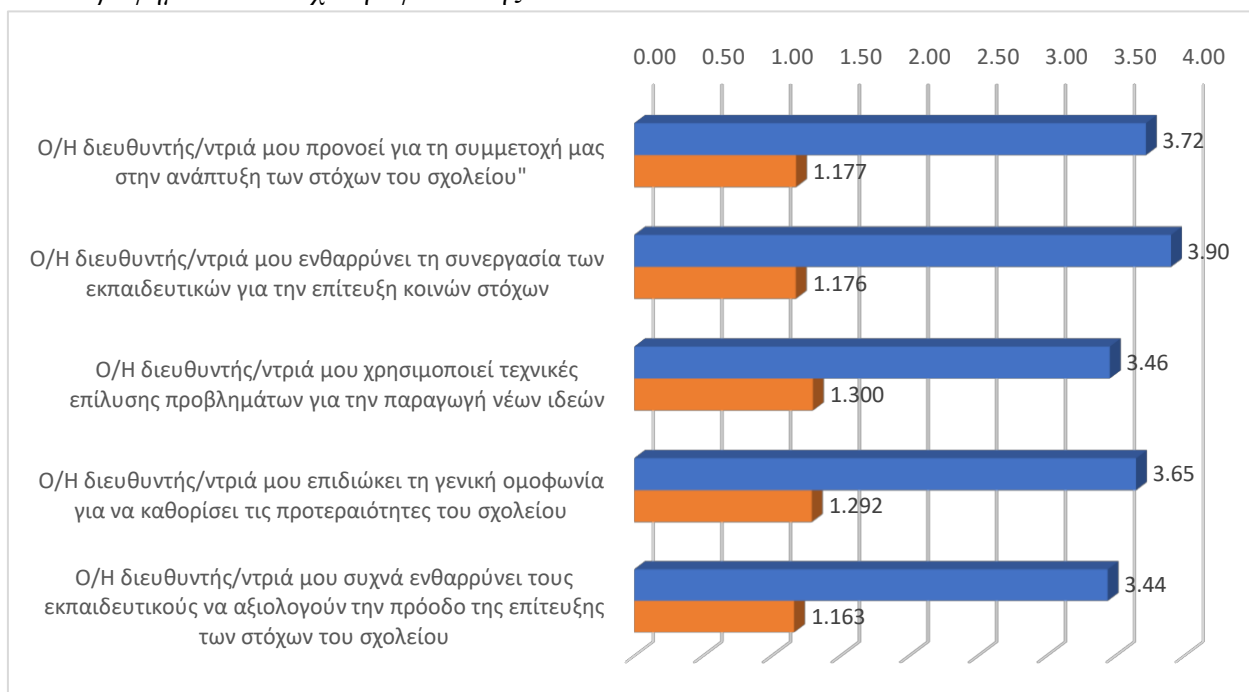


Μέσα από τον Πίνακα 11 και το Γράφημα 10, διερευνάται το επίπεδο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους ενισχύει την αφοσίωση τους. Όπως φαίνεται συμφωνούν πως ο διευθυντής τους ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων (3.90). Επιπλέον, μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι ο διευθυντής προνοεί για τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου (3.72) και πως επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου (3.65). Ταυτόχρονα, στην ίδια κλίμακα, τείνοντας προς την ουδετερότητα, κατατάσσουν το ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών (3.46) και πως ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου (3.44).

Πίνακας 11. Ενίσχυση αφοσίωσης

	Mean	Std. Deviation
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου	3.72	1.177
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων	3.90	1.176
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών	3.46	1.300
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου	3.65	1.292
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου	3.44	1.163

Γράφημα 10. Ενίσχυση αφοσίωσης

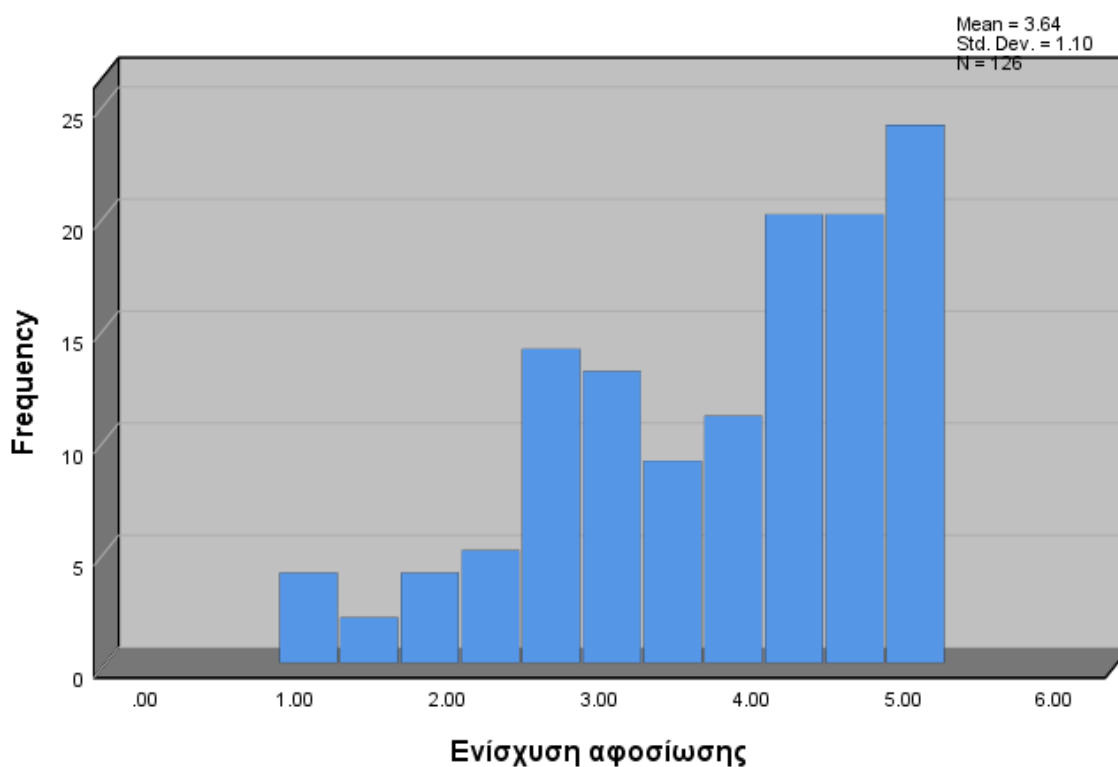


Ο μέσος όρος των παραπάνω 5 δηλώσεων υπολογίσθηκε, ώστε να αντιπροσωπευθεί συνολικά το επίπεδο ενίσχυσης αφοσίωσης που προσφέρει ο διευθυντής. Η μεταβλητή-Score δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση της τιμής να συνεπάγεται με αύξηση του επιπέδου ενίσχυσης της αφοσίωσης. Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 11, παρατηρείται πως άνω του μετρίου κατατάσσεται το μέσο επίπεδο ενίσχυσης αφοσίωσης (3.63) του διευθυντή, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 12. Ενίσχυση αφοσίωσης

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.6365
Std. Deviation		1.09993

Γράφημα 11. Ενίσχυση αφοσίωσης

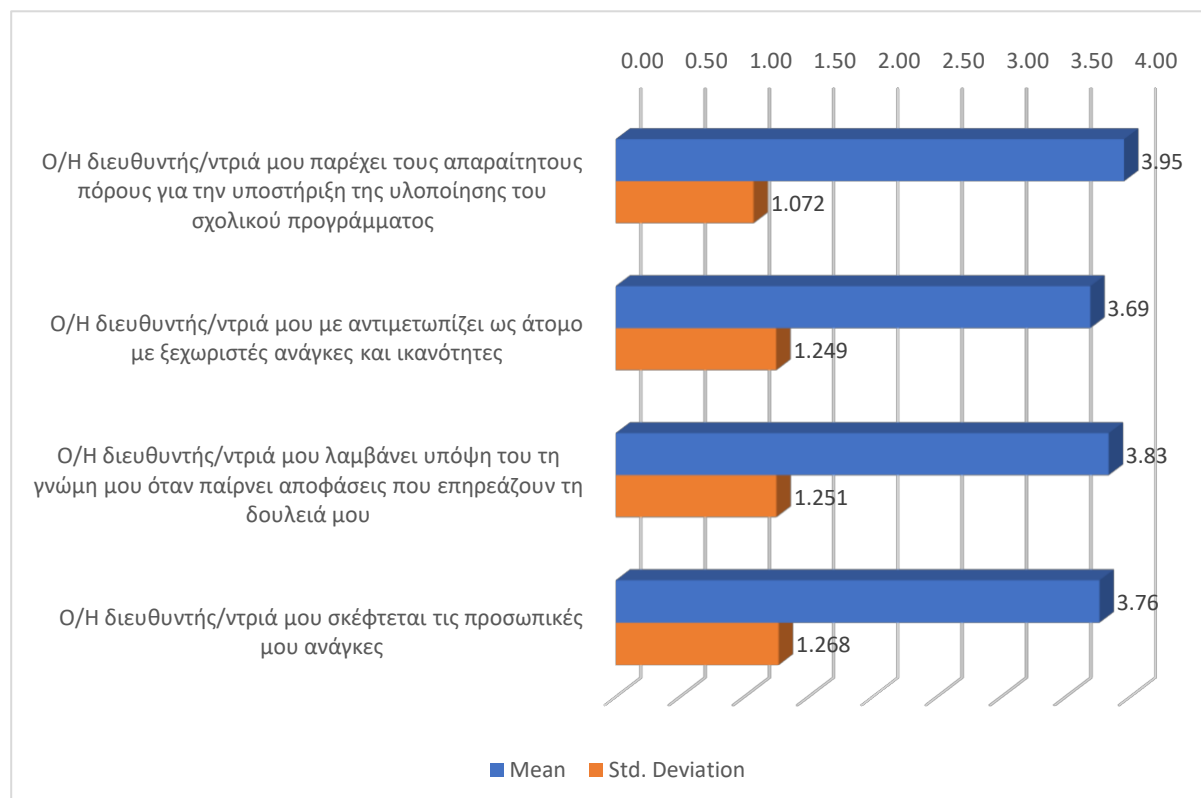


Ο ακόλουθος Πίνακας 13 και το Γράφημα 12, επικεντρώνονται στις απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης από μεριάς του διευθυντή. Είναι εμφανές πως συμφωνούν οι συμμετέχοντες πως ο διευθυντής παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος (3.95) και πως λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη τους όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους (3.83). Παράλληλα, συμφωνούν πως σκέφτεται τις προσωπικές τους ανάγκες (3.76). Τέλος, μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες (3.69).

Πίνακας 13. Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

	Mean	Std. Deviation
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος	3.95	1.072
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες	3.69	1.249
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου	3.83	1.251
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες	3.76	1.268

Γράφημα 12. Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

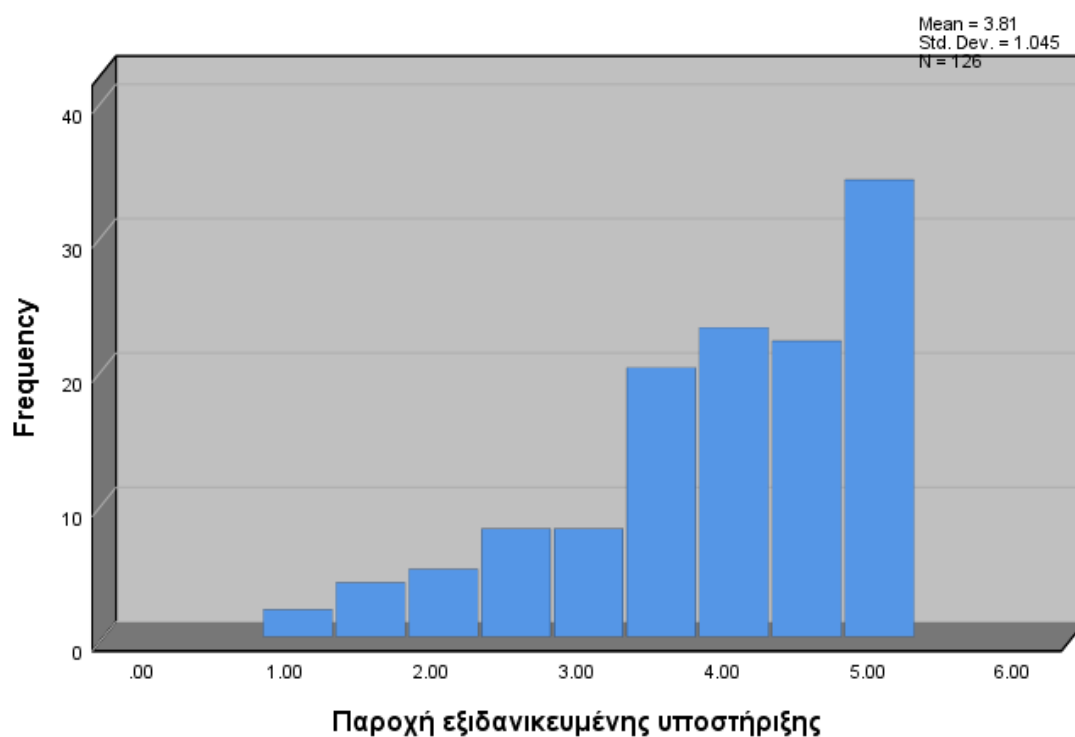


Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 13, διερευνάται το επίπεδο παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης του διευθυντή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Η μεταβλητή-Score απαρτίζεται από τον μέσο όρο 4 δηλώσεων και οι τιμές της κυμαίνονται από το 1 έως το 5. Γενικότερα, αύξηση της τιμής της ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης από τους συμμετέχοντες.

*Πίνακας 14. Παροχή
εξιδανικευμένης υποστήριξης*

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.8095
Std. Deviation		1.04471

Γράφημα 13. Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης

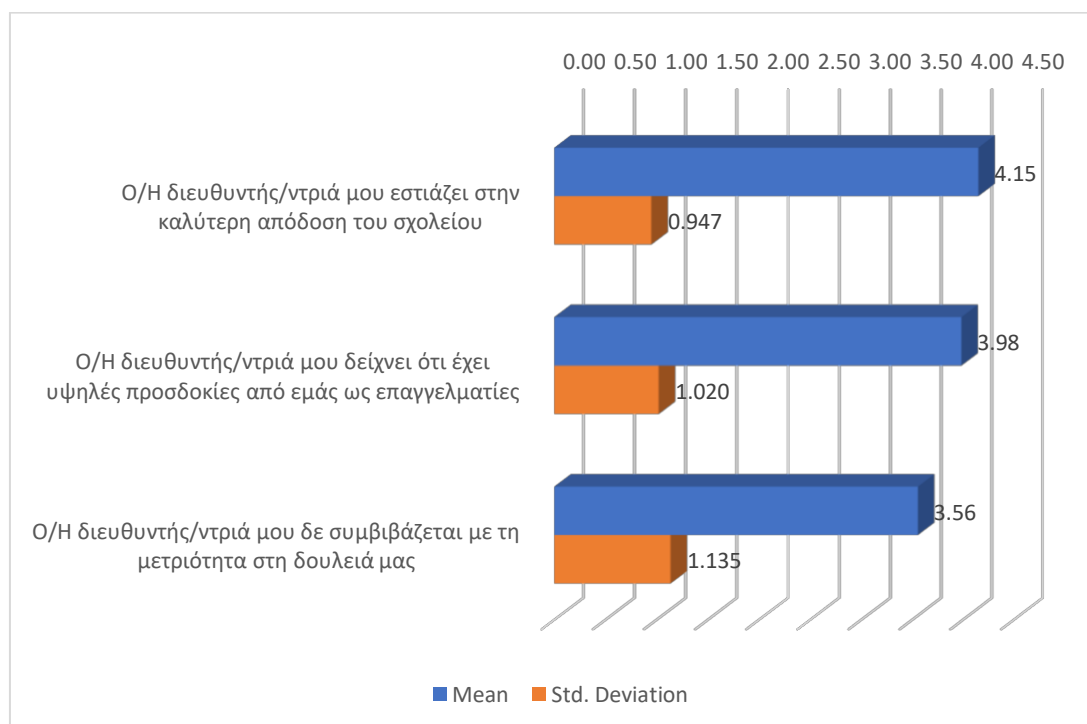


Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 14, μελετάται το εάν οι διευθυντές προσφέρουν θέσεις υψηλών προσδοκιών. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως ο διευθυντής εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου (4.15) και δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες (3.98). Παράλληλα, ανάμεσα στην ουδετερότητα και την συμφωνία, τείνοντας προς την ουδετερότητα κατατάσσουν το ότι ο διευθυντής δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά τους (3.56).

Πίνακας 15. Θέσεις υψηλών προσδοκιών

	Mean	Std. Deviation
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου	4.15	0.947
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες	3.98	1.020
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας	3.56	1.135

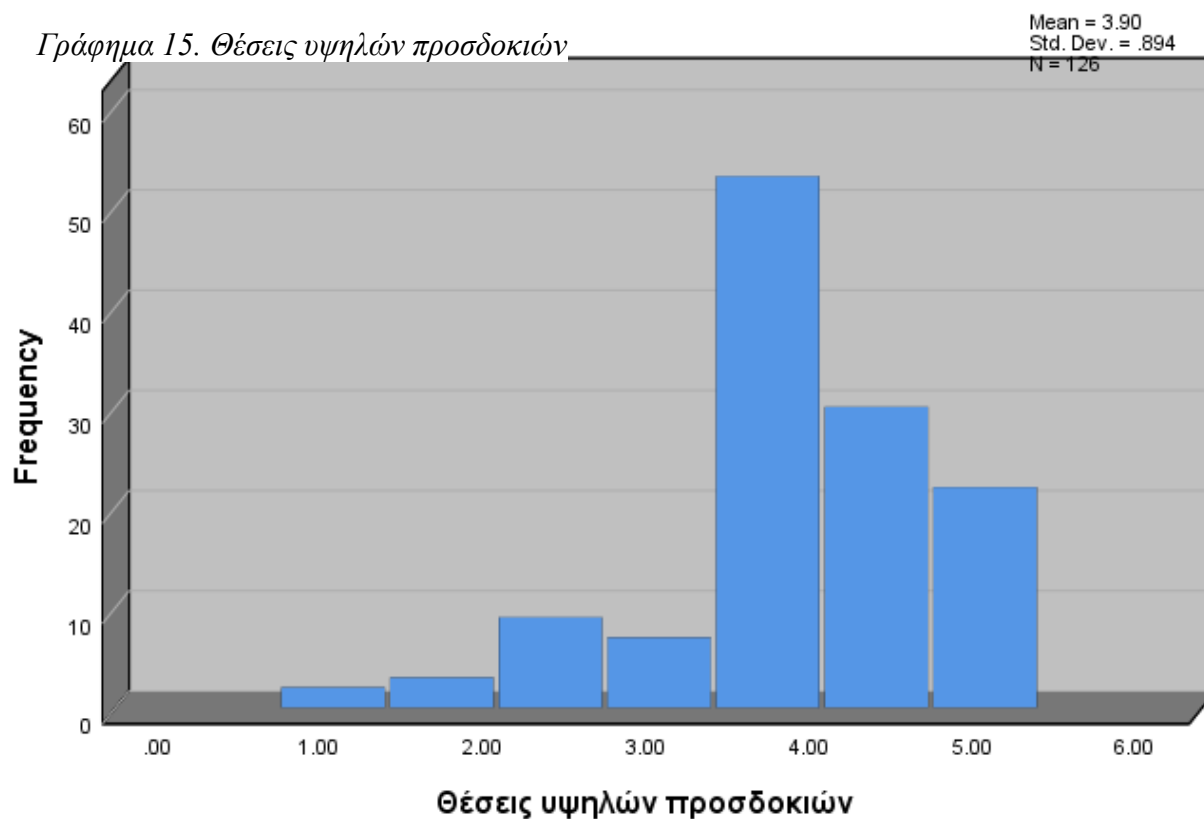
Γράφημα 14. Θέσεις υψηλών προσδοκιών



Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 15, παρουσιάζεται το επίπεδο στο οποίο οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως ο διευθυντής προσφέρει θέσεις υψηλών προσδοκιών. Η μεταβλητή-Score απαρτίζεται από τον μέσο όρο 3 δηλώσεων και δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση της να ταυτίζεται με την αύξηση της προσφοράς θέσεων υψηλών προσδοκιών από τον διευθυντή. Όπως φαίνεται, σε υψηλό επίπεδο οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως οι διευθυντές τους έχουν υψηλής προσδοκίες (3.89).

Πίνακας 16. Θέσεις υψηλών προσδοκιών

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.8968
Std. Deviation		.89389



4.3. Η εργασιακή ικανοποίηση

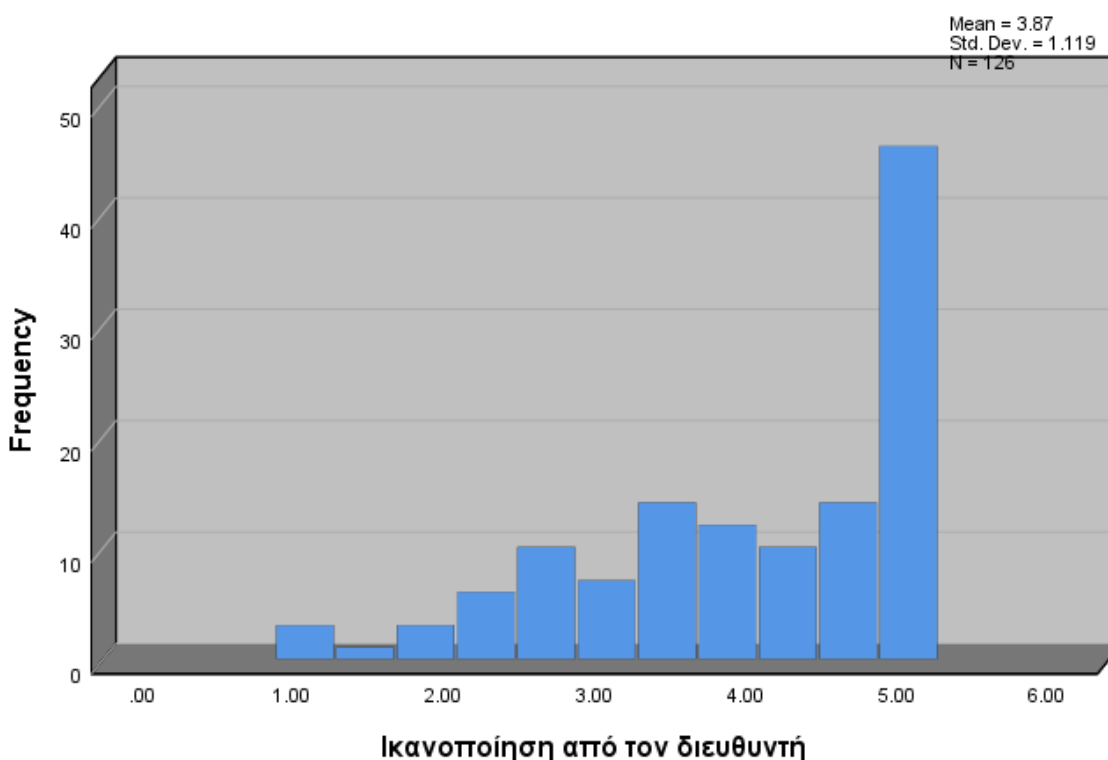
Ακολούθως, αναλύεται η εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων από διάφορες παράγοντες της εργασίας τους. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν 5 καινούργιες μεταβλητές από τον μέσο όρο 5, 5, 4, 3 και 3 δηλώσεων αντίστοιχα με την σειρά παρουσίασης τους. Επιπλέον, όλες οι μεταβλητές-Score δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση της ικανοποίησης των ερωτώμενων ως προς τον εκάστοτε παράγοντα.

Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 16, διερευνάται η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τον διευθυντή τους. Όπως φαίνεται, σε υψηλό επίπεδο οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή τους και τη σχέση τους μαζί του (3.87).

Πίνακας 17. Ικανοποίηση από τον διευθυντή

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.8746
Std. Deviation		1.11935

Γράφημα 16. Ικανοποίηση από τον διευθυντή

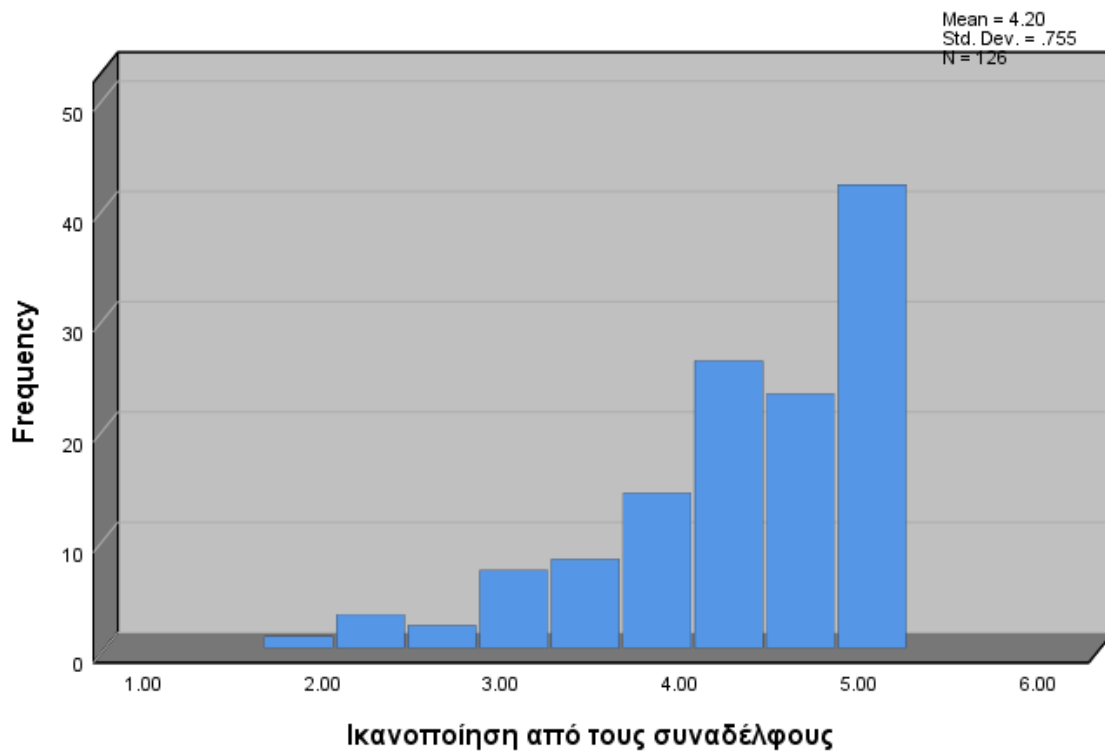


Ακολούθως, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους. Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 17, είναι εμφανές πως οι συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους στον εργασιακό τους χώρο και την σχέση που έχουν με αυτούς.

Πίνακας 18. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		4.1984
Std. Deviation		.75450

Γράφημα 17. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

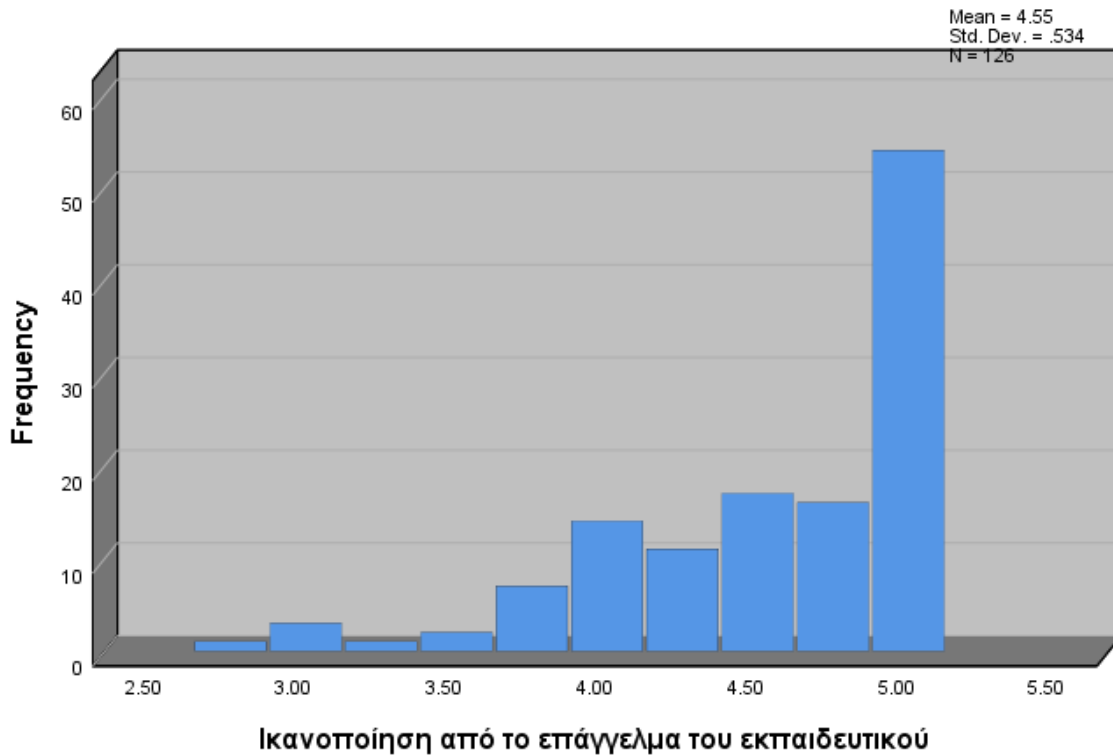


Συνεχίζοντας, μελετήθηκε και το επίπεδο στο οποίο οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα και τη φύση του. Ιδιαίτερα θετική φαίνεται να είναι η στάση τους και πολύ υψηλή η ικανοποίησή τους αυτή, βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 19 και το Γράφημα 18.

Πίνακας 19. Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		4.5516
Std. Deviation		.53415

Γράφημα 18. Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

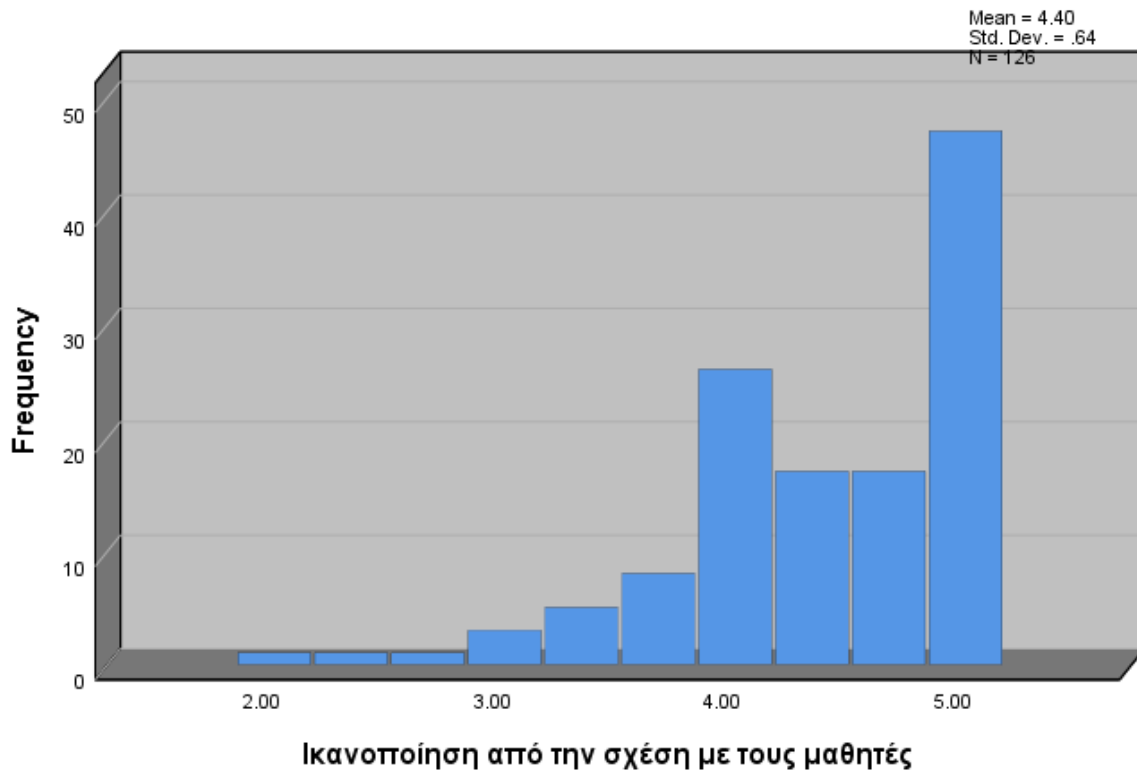


Στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 19, μελετάται το επίπεδο ικανοποίησης των συμμετεχόντων από την σχέση τους με τους μαθητές. Είναι φανερό, πως πολύ ικανοποιημένοι είναι οι συμμετέχοντες από την σχέση τους με τους μαθητές.

Πίνακας 20. Ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		4.3968
Std. Deviation		.64044

Γράφημα 19. Ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές

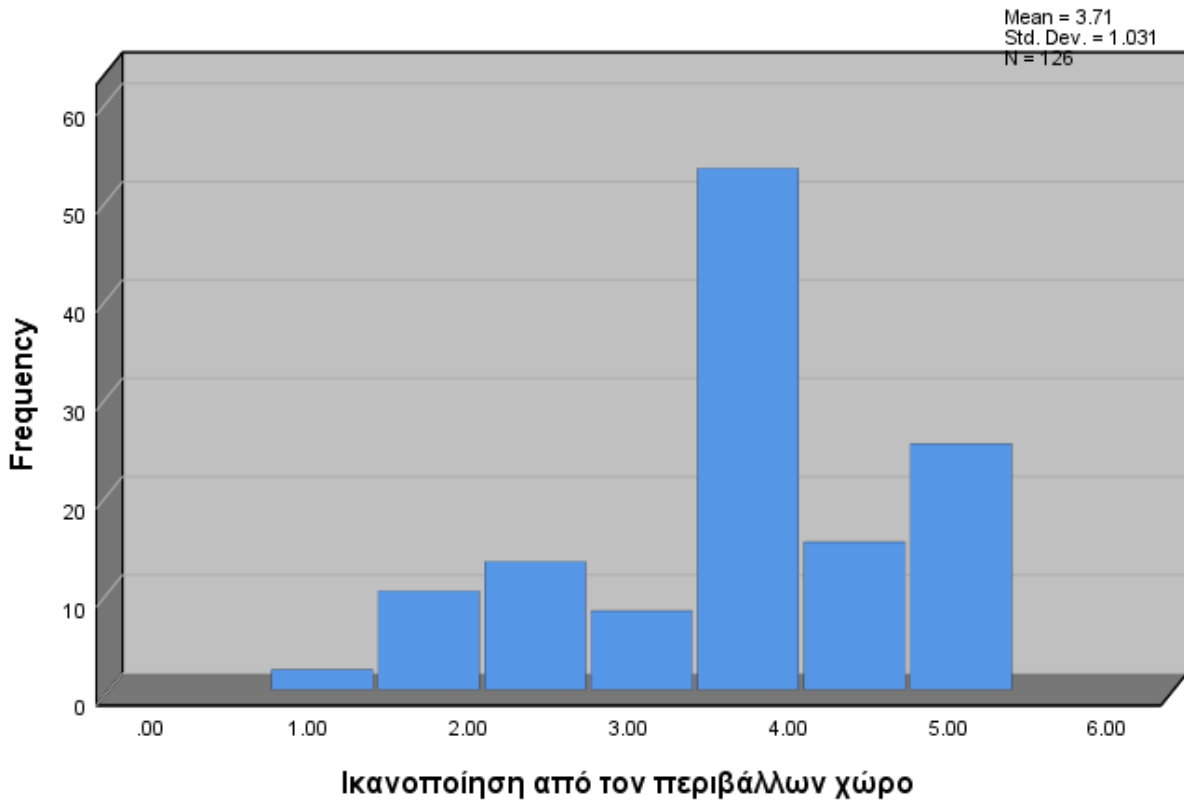


Ταυτόχρονα, διερευνήθηκε η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τον περιβάλλοντα χώρο της εργασίας των ερωτώμενων. Άνω του μετρίου κατατάσσουν την μέση ικανοποίησή τους, με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 21 και του Γραφήματος 20.

Πίνακας 21. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		3.7090
Std. Deviation		1.03106

Γράφημα 20. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο



4.4. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

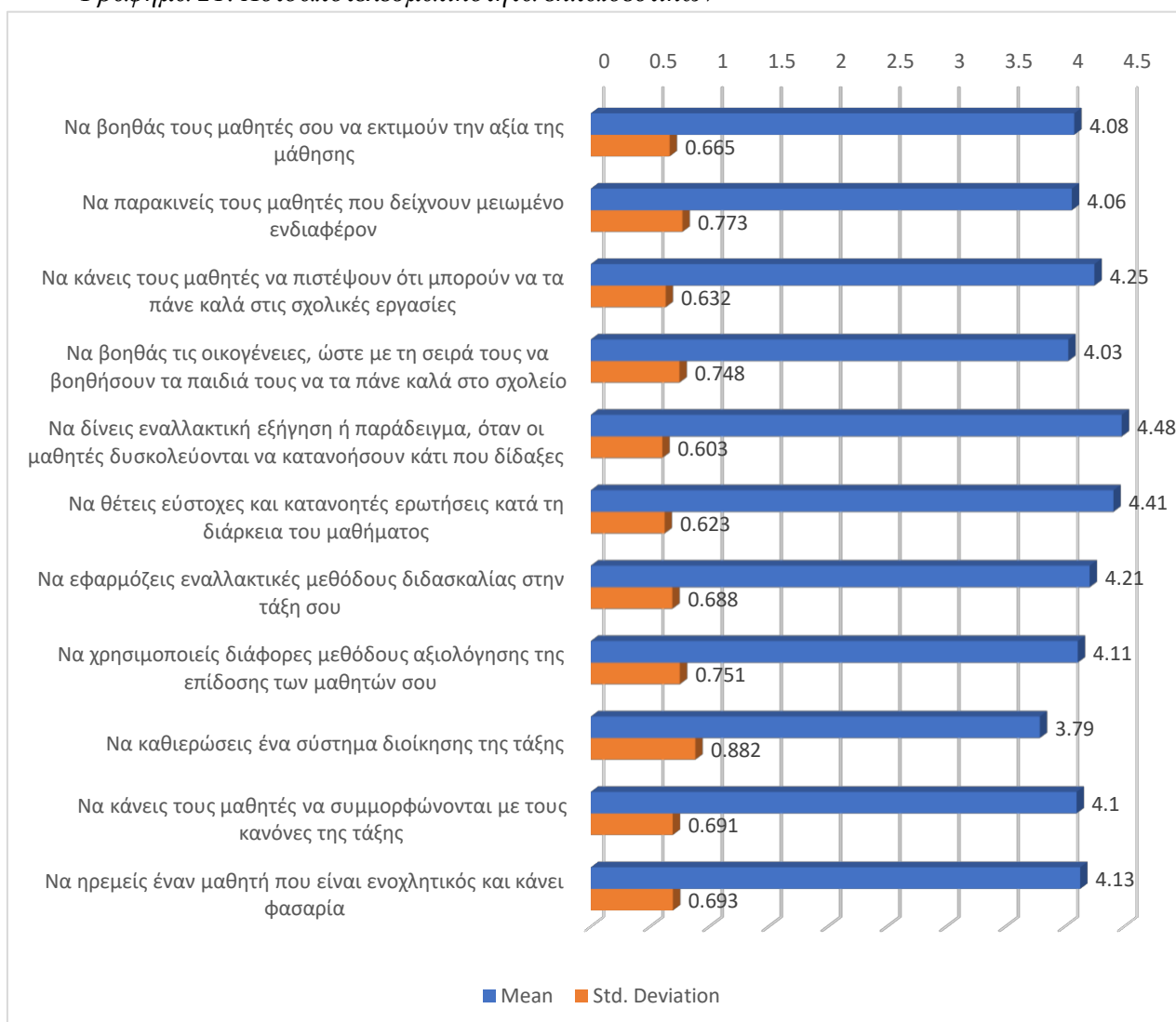
Ακόμη, μελετήθηκαν και οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι δηλώσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται η συμφωνία των ερωτώμενων με την εκάστοτε δήλωση. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται ως προς το ότι μπορεί να δίνουν εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες (4.48) και πως θέτουν εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος (4.41). Επιπλέον, οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως κάνουν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες (4.25), εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (4.21) και ηρεμούν έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία (4.13). Ταυτόχρονα, συμφωνούν πως χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (4.11) και πως κάνουν τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης (4.10). Παράλληλα, οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως έχουν την ικανότητα να βοηθούν τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης (4.08), να παρακινούν τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον (4.06), να βοηθούν τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο (4.03), αλλά και να καθιερώσουν ένα σύστημα διοίκησης της τάξης (3.79). Τα παραπάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 21.

Πίνακας 22. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

	Mean	Std. Deviation
Να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης	4.08	0.665
Να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον	4.06	0.773
Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες	4.25	0.632
Να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο	4.03	0.748
Να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες	4.48	0.603
Να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	4.41	0.623

Να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου	4.21	0.688
Να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου	4.11	0.751
Να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης	3.79	0.882
Να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης	4.10	0.691
Να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία	4.13	0.693

Γράφημα 21. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών



Βάσει των παραπάνω δηλώσεων, δημιουργήθηκε μια μεταβλητή-Score, η οποία απαρτίζεται από τον μέσο όρο των 11 δηλώσεων. Επιπλέον, δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση της τιμής να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου

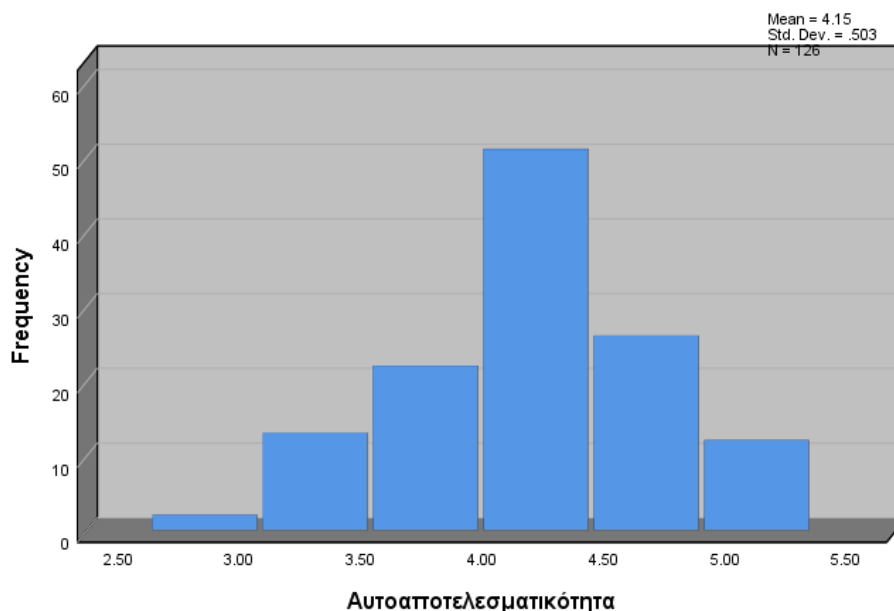
αυτοαποτελεσματικότητα. Στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 22, παρατηρείται πως το μέσο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλό (4.15).

Πίνακας 23.

Αυτοαποτελεσματικότητα

N	Valid	126
	Missing	0
Mean		4.1501
Std. Deviation		.50273

Γράφημα 22. Αυτοαποτελεσματικότητα



4.5. Συσχετίσεις των μεταβλητών

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 24. Όπως φαίνεται, αναδεικνύονται 24 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε κάθε τομέα της εργασίας τους και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο στο οποίο θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι πρότυπο συμπεριφοράς, ενισχύει την αφοσίωση, παρέχει εξιδανικευμένη υποστήριξη και θέτει υψηλές προσδοκίες. Οι παραπάνω

συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.181 έως το 0.847, επομένως είναι μικρής έως πάρα πολύ υψηλής έντασης.

Πίνακας 24. Συσχετίσεις Pearson της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα

		Πρότυπα συμπεριφοράς	Ενίσχυση αφοσίωσης	Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Θέσεις υψηλών προσδοκιών
Ικανοποίηση από τον διευθυντή	Pearson Correlation	.802**	.808**	.847**	.639**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	126	126	126	126
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	Pearson Correlation	.293**	.461**	.483**	.490**
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.000	0.000	0.000
	N	126	126	126	126
Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	.362**	.549**	.380**	.452**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	126	126	126	126
Ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές	Pearson Correlation	.256**	.283**	.181*	.229**
	Sig. (2-tailed)	0.004	0.001	0.043	0.010
	N	126	126	126	126
Ικανοποίηση από τον περιβάλλον χώρο	Pearson Correlation	.323**	.428**	.365**	.410**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	126	126	126	126
Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	.250**	.245**	.219*	.249**
	Sig. (2-tailed)	0.005	0.006	0.014	0.005
	N	126	126	126	126

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Διερευνώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από την χρήση του γραμμικού συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματά του, στον Πίνακα 25, αναδεικνύουν 5 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από κάθε παράγοντα της εργασίας τους, τόσο αυξάνεται το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των ερωτώμενων. Οι συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.191 έως το 0.579, επομένως είναι μικρής έως μέτριας έντασης. Παράλληλα, είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 25. Συσχετίσεις Pearson της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία

		Αυτοαποτελεσματικότητα
Ικανοποίηση από τον διευθυντή	Pearson Correlation	.234**
	Sig. (2-tailed)	0.008
	N	126
Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	Pearson Correlation	.191*
	Sig. (2-tailed)	0.032
	N	126
Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	.353**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	126
Ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές	Pearson Correlation	.579**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	126
Ικανοποίηση από τον περιβάλλον χώρο	Pearson Correlation	.191*
	Sig. (2-tailed)	0.032
	N	126

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αναλύοντας το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε για άλλη μια φορά ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα του στον

Πίνακα 26, αναδεικνύουν 1 στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 95% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία των ερωτώμενων στην σχολική μονάδα που εργάζονται, τόσο αυξάνεται το επίπεδο συμφωνίας τους αναφορικά με το ότι οι διευθυντές τους παρέχουν εξιδανικευμένη υποστήριξη. Η συσχέτιση αυτή δέχεται τιμή 0.194, επομένως είναι μικρής έντασης.

Πίνακας 26. Συσχετίσεις με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα
Πρότυπα συμπεριφοράς	Pearson Correlation	0.012	0.081
	Sig. (2-tailed)	0.891	0.370
	N	126	126
Ενίσχυση αφοσίωσης	Pearson Correlation	0.003	0.058
	Sig. (2-tailed)	0.975	0.521
	N	126	126
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Pearson Correlation	0.133	.194*
	Sig. (2-tailed)	0.139	0.030
	N	126	126
Θέσεις υψηλών προσδοκιών	Pearson Correlation	0.067	0.081
	Sig. (2-tailed)	0.459	0.365
	N	126	126

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στην παραπάνω έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον τρόπο ηγεσίας του σχολείου και τον αντίκτυπό της στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 126 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι γυναίκες και η μέση ηλικία αγγίζει τα 42.77 έτη. Παράλληλα, πιο συχνά οι ερωτώμενοι έχουν μεταπτυχιακό ή βασικό τίτλο σπουδών, ο μέσος όρος της συνολικής προϋπηρεσίας ανέρχεται στα 11.17 έτη και εργάζονται στο ίδιο σχολείο κατά μέσο όρο 6.96 έτη. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται σε σχολείο δημοσίου τομέα και έχουν μόνιμη θέση εργασίας.

5.1. Συμπεράσματα σχετικά την μετασχηματιστική ηγεσία

Μέσα από την έρευνα και την συμπλήρωση του PLQ ερωτηματολογίου φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται μετασχηματιστική συμπεριφορά απ' τον διευθυντή τους. Το κύριο πλεονέκτημα της μετασχηματιστικής προσέγγισης είναι ότι η ηγεσία βασίζεται σε περισσότερα από ένα άτομα που ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά στον οργανισμό. Αυτά τα άτομα, οι εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα συμβαίνει, καθιστώντας την ηγεσία μια ολοκληρωμένη ομάδα και όχι αποκλειστικά την ευθύνη ενός ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012). Συνολικά απ' τις τέσσερις διαστάσεις που μετρήθηκαν (πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, θέση υψηλών προσδοκιών), οι 3 έδειξαν υψηλά ποσοστά. Ο πιο ισχυρός

παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στη δική τους σχολική μονάδα είναι οι θέσεις υψηλών προσδοκιών, καθώς ο διευθυντής εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου (4,15) και παράλληλα αναμένει υψηλές προσδοκίες απ' τους εκπαιδευτικούς (3,98). Έπειτα ακολουθούν σε υψηλό ποσοστό άλλοι δύο παράγοντες, εκείνος της ενίσχυσης της αφοσίωσης με την ενθάρρυνση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων (3,90) και της παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης παρέχοντας τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος (3,95). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά συναπτά έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα νιώθουν πιο έντονα την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης από τον διευθυντή τους.

Ο μόνος παράγοντας μετασχηματιστικής ηγεσίας που είναι λιγότερο αισθητός, είναι ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς και ως επιτυχημένος εκπαιδευτικός (3,36) αποτελώντας παράδειγμα προς μίμηση (3,36). Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί η αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης των σημερινών διευθυντών ώστε να έχουν στα χέρια τους τα εργαλεία και τις γνώσεις εκείνες που θα τους βοηθήσουν στην υλοποίηση του οράματός τους για την καλύτερη δυνατή απόδοση και αποτελεσματικότητα του σχολείου που αναλαμβάνουν. Στην έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), επιβεβαιώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό βαθμό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα οι μέσοι όροι αξιολόγησης να κυμαίνονται κοντά στο 3. Αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη ανοιχτών περιθωρίων βελτίωσης. Είναι εκείνα τα συγκεκριμένα σημεία που πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για τους διοικητικούς παράγοντες, οι οποίοι θα πρέπει να ενισχύσουν ή να ανανεώσουν τις σχετικές προσεγγίσεις μέσω συμπληρωματικών μέτρων, με στόχο την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών πρακτικών. Μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην εκπαίδευση.

5.2. Συμπεράσματα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε πως όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται τους παράγοντες μετασχηματιστικής ηγεσίας απ' τον διευθυντή τους, τόσο η ικανοποίησή τους ενισχύεται ακόμη περισσότερο. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σύμφωνο με τις έρευνες των (Aydogmus et al., 2018. Bernarto, Bachtiar, et al., 2020. Sayadi, 2016. Tesfaw 2014. Mirela,2016. Gwendolin,

2017. Ivana & Nebojsa, 2014. Anastasiou & Garametsi, 2021). Ωστόσο στο δείγμα της έρευνας ο χαμηλότερος μέσος όρος ικανοποίησης εμφανίζεται σχετικά με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου (3,71) αλλά και με τον διευθυντή τους (3,87). Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται με εκείνα της Κανελλοπούλου (2023), όπου οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν μικρότερη ικανοποίηση απ' τον διευθυντή τους όταν αισθάνονται πως αδικούνται από εκείνον και αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο απ' τους άλλους συναδέλφους τους, ενώ διαφοροποιούνται ως προς την ικανοποίηση σχετικά με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου τους. Απ' την άλλη, ο πιο ισχυρός παράγοντας ικανοποίησης αποτελεί η ίδια η φύση της εργασίας, δηλαδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (4,55). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επιλογή του επαγγέλματός τους έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί το θεωρούν σημαντικό, δημιουργικό και επικεντρώνονται στην προσωπική τους ανάπτυξη. Το γεγονός ότι απολαμβάνουν το επάγγελμά τους είναι ενθαρρυντικό, καθώς υποδηλώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέλεξε αυτήν την επαγγελματική πορεία λόγω εσωτερικών κινήτρων, με στόχο τη δημιουργία ενός βελτιωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Όπως υποστηρίζει ο Shen (1997), φαίνεται ότι οι εσωτερικοί λόγοι και τα προσωπικά κίνητρα παίζουν τον κυριότερο ρόλο στην επιλογή και στην παραμονή του επαγγέλματος. Ακολουθεί έπειτα η ικανοποίηση απ' τη σχέση με τους μαθητές (4,40) όταν αντιλαμβάνονται τον σεβασμό και την αναγνώριση των προσπαθειών τους. Και τέλος, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους είναι ιδιαίτερα υψηλή (4,20), όπως επίσης συναντάται στις έρευνες των (Taliadorou & Pashiardis, 2015. Grayson & Alvarez, 2008. Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2002), συμβάλλοντας σημαντικά στην ψυχολογία τους και στην ικανοποίηση που λαμβάνουν απ' το χώρο εργασίας τους (Κάντας, 1992).

5.3. Συμπεράσματα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως η αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετικά με τους παράγοντες που ερευνήθηκαν, όπως η εμπλοκή των μαθητών, οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και ο τρόπος διοίκησης του τμήματος, είναι ιδιαίτερα υψηλή με τον μέσο όρο των απαντήσεων να βρίσκεται πάνω απ' το 4. Το πόρισμα αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό και σύμφωνο με την έρευνα του Κουρτζίδη (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι

μετασχηματιστική συμπεριφορά και στήριξη απ' τον διευθυντή τους αυτόματα οδηγούνται σε ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και κατ' επέκταση της εργασιακής τους ικανοποίησης. Ωστόσο, επειδή το ερωτηματολόγιο της αυτοαποτελεσματικότητας είχε τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα άλλα δύο, εκείνα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μας δίνει να καταλάβουμε πως ίσως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως ίσως η περαιτέρω εκπαίδευση καθώς πάνω απ' τους μισούς ερωτώμενους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου ή επιμορφωτικού σεμιναρίου, ή τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ακόμη, το γεγονός ότι στο ερωτηματολόγιο της ικανοποίησης ο πιο ισχυρός παράγοντας που βρέθηκε ήταν η φύση του επαγγέλματος, ίσως η αγάπη του εκπαιδευτικού προς το επάγγελμά του να αποτελεί την κινητήριο δύναμη για εκείνον ώστε να βρίσκει τρόπους καθημερινά να γίνεται καλύτερος ως εκπαιδευτικός, συνάδελφος, άνθρωπος.

Η πιο υψηλή τιμή (4,48) παρατηρήθηκε στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας, παρέχοντας εναλλακτικές μεθόδους μάθησης όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν, συμφωνώντας με τα πορίσματα της έρευνας των Ortan, Simut & Simut (2021) αλλά και με των Ereño και Nunez (2014) όπου οι δάσκαλοι όντας συναισθηματικά προσηλωμένοι στην εργασία τους προσφέρουν στρατηγικές που κάνουν τους μαθητές τους περισσότερο παραγωγικούς. Η μόνη ερώτηση που εμφάνισε μια πιο χαμηλή τιμή (3,79) ήταν σχετική με το σύστημα διοίκησης της τάξης. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη μικρότερη εμπειρία ίσως δεν έχουν βρει ακόμη τον καταλληλότερο τρόπο διοίκησης της τάξης, κάτι που βελτιώνεται αισθητά με τα χρόνια υπηρεσίας.

5.4. Συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως όσο αυξάνεται το επίπεδο στο οποίο ο διευθυντής χρησιμοποιεί την μετασχηματιστική ηγεσία, τόσο αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των ερωτώμενων από κάθε παράγοντα της εργασίας τους, αλλά και τόσο υψηλότερη κρίνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους συμφωνώντας με τις έρευνες των Zhang, Yin & Wang (2020), Setyaningsih & Sunaryo, (2021), Κουρτζίδης, (2020), Gkolia et al. (2018). Στις περιπτώσεις βέβαια στις οποίες οι ερωτώμενοι δεν αντιλαμβάνονταν ισχυρή μετασχηματιστική διοίκηση στο χώρο του σχολείου τους εκείνο που ενίσχυε την ικανοποίησή τους και την

αυτοαποτελεσματικότητά τους ήταν η φύση του επαγγέλματος, η μεταξύ τους σχέση με τους μαθητές και οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Το τελευταίο βρίσκεται σύμφωνο με τη θεωρία του Bandura και του Ross (1994), σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι ικανοί να προσπερνούν τυχόν δυσκολίες παραμένοντας προσηλωμένοι στους αρχικούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς τους στόχους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε σαφές πως αύξηση της ικανοποίησης των ερωτώμενων από τους διάφορες παράγοντες της εργασίας τους, ταυτίζονται με υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Το πόρισμα αυτό ενισχύει τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968), όπως επισημάνθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου η κάλυψη των βασικών αναγκών (παράγοντες υγιεινής) ενισχύουν τους «εσωτερικούς» παράγοντες (παράγοντες παρακίνησης) λειτουργώντας ως κινητήριες δυνάμεις για μια πιο αποδοτική και αποτελεσματική εργασία. Σύμφωνα με το φαινόμενο Γαλάτεια το ίδιο το άτομο θέτει τις προσδοκίες για τον εαυτό του και προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτές οδηγώντας τον στην ικανοποίηση και στην απόδοση της εργασίας του (Eden, 1992).

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύεται πως όσοι εκπαιδευτικοί λάμβαναν μετασχηματιστικό τρόπο διοίκησης είχαν εξατομικευμένο ενδιαφέρον απ' τον διευθυντή τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως όσο περισσότερο αυξάνεται η προϋπηρεσία των ερωτώμενων γενικότερα στην εκπαίδευση αλλά και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που εργάζονται, τόσο αυξάνεται το επίπεδο συμφωνίας τους αναφορικά με το ότι οι διευθυντές τους λαμβάνουν υπόψη τους τις προσωπικές τους ανάγκες. Ίσως να ευθύνεται για αυτό η από κοινού διαχείριση όλων των καταστάσεων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών με αποτέλεσμα τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο υπήρχαν μερικοί εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές κυρίως, που αισθάνονταν ότι ο διευθυντής δεν υπολόγιζε την άποψή τους όταν επρόκειτο να λάβει μια απόφαση που αφορούσε τους ίδιους.

5.5. Σημασία των συμπερασμάτων για την εκπαίδευση

Τόσο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και στην έρευνα φάνηκε η αναγκαιότητα της χρήσης του μετασχηματιστικού τρόπου διοίκησης και τον αντίκτυπο που εκείνος φέρει στην ικανοποίηση και στην αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

προσωπικού. Στην παρούσα μελέτη η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ενδιαφέρεται και εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου, έχοντας υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο σύμφωνα με τα αποτελέσματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, είναι επιτακτική η ανάγκη παρακολούθησης σεμιναρίων για τα στελέχη εκπαίδευσης ώστε να μπορέσουν να υλοποιήσουν τον στόχο τους για ένα αποδοτικότερο σχολείο, έχοντας παράλληλα εκπαιδευτικούς με υψηλό βαθμό ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας αντίστοιχα. Τέλος, ο περιβάλλον χώρος του σχολείου οφείλει να είναι ασφαλής, ευχάριστος και κατάλληλος για μαθητές της εκάστοτε ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Περιορισμοί και Προτάσεις

6.1. Περιορισμοί της Έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα είναι σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί που υπήρξαν. Αρχικά παρατηρείται μεγάλη διαφορά συμμετοχής σχετικά με το φύλο καθώς το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν γυναίκες. Επομένως, εάν το ποσοστό των αντρών ήταν μεγαλύτερο ίσως να είχαν διαφοροποιηθεί, εν μέρει, τα αποτελέσματα.

Μια άλλη αδυναμία που χρειάζεται να αναφερθεί αφορά τον σχετικά μικρό αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη μελέτη. Θα ήταν πιο ενδεικτικό αν είχαμε ένα μεγαλύτερο δείγμα, καθώς αυτό θα αντικατοπτρίζει καλύτερα τη συνολική πληθυσμιακή ποικιλία. Επιπλέον επειδή οι συμμετέχοντες προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, δεν είμαστε βέβαιοι ότι οι συνθήκες εργασίας τους είναι παρόμοιες ώστε να προβούμε στις ανάλογες συγκρίσεις των απαντήσεών τους.

Ακόμη, το PLQ (Jantzi & Leithwood, 1996) ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό. Σαφώς έχει μεταφραστεί και ελεγχεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά παρ' όλα αυτά θεωρείται ότι είναι περισσότερο ταιριαστό στην κουλτούρα των Ηνωμένων Πολιτειών (Γκόλια, 2014). Εκτός αυτού, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που σημαίνει πως ίσως εμπεριέχεται το στοιχείο της μεροληψίας, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή τους.

Στο τρίτο ερώτημα της έρευνας για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών γενικότερα αλλά και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, θα μπορούσε να ερωτηθεί και τα χρόνια της υπάρχουσας ηγεσίας, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία «χτίζει» το από κοινού όραμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς αλλά και μακροπρόθεσμα.

Τέλος, το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν σχεδόν αποκλειστικά από Δημόσια Σχολεία μη επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο τη σύγκριση των μεταξύ τους αποτελεσμάτων.

6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Σίγουρα η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα επιτρέψει την πιο εκτενή διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεών τους σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Αυτό θα επιτρέψει επίσης τη σύγκριση απόψεων και την ανάλυση πιο εκτενών δεδομένων, προσφέροντας πιο ενδελεχή και έγκυρα αποτελέσματα. Η διεξαγωγή έρευνας σε περισσότερα σχολεία και σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης θα ενισχύσει την κατανόηση του πώς η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την εκπαιδευτική κοινότητα σε ευρύτερη κλίμακα προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια εκτενής έρευνα πριν από την εφαρμογή αλλαγών προς την μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς και μετά την πάροδο ενός διαστήματος εφαρμογής των αλλαγών, προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφορές που παρατηρούν στη σχολική

τους μονάδα και τον αντίκτυπο που εκείνες θα έχουν στην ικανοποίηση και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Στο πλαίσιο μελλοντικής έρευνας, θα είχε ενδιαφέρον να συμπεριληφθούν και οι διευθυντές στη μελέτη με αυτοαξιολόγηση, καθώς αυτό θα μας επέτρεπε να διερευνήσουμε τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησής τους και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες.

Ακόμη, μια έρευνα που θα εξετάζει τον αντίκτυπο των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών (μετατάξεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις, διαθέσεις, συνταξιοδότηση κ.ά.) στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς και το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών σε αυτήν την επίδραση. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αναθεώρηση των πολιτικών και των πρακτικών που σχετίζονται με τις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και τη μείωση άγχους που μπορεί να προκαλούν, ακόμα και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν μια μελέτη που να εξετάζει όλους τους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση την επαγγελματική του ικανοποίηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η επιμόρφωση και η εργασιακή εμπειρία επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση αντιλήψεων όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014. Tuchman & Isaacs, 2011. Giallo & Little, 2003).

Τέλος θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν ατομικές συνεντεύξεις τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με διευθυντικά στελέχη, προκειμένου να αναδειχθούν καλύτερα οι απόψεις και οι ιδέες τους σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anastasiou, S. and Garametsi, V. (2021). 'Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools', *Int. J. Management in Education*, 15(1), 58–77.
- Antonakis, J. (2006). Leadership: what is it and how it is implicated in strategic change?. *International Journal of Management Cases*, 8(4), 4-20.
- Argyropoulou, E. (2016). *International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership: An awkward relation*. 1st International Conference in Contemporary Social Sciences (ICCONSS). Crisis and the Social Sciences: New challenges and perspectives, Electronic Conference Proceedings. Ανάκληση από http://icconss.soc.uoc.gr/images/ecp/ICCONSS_16_3_2.pdf
- Avolio, B. J., Waldman, D. A. & Yammarino, F. J., (1991). The Four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9 – 16.
- Aydogmus, C., Camgoz, S. M., Ergeneli, A., & Ekmekci, O. T. (2018). Perceptions of transformational leadership and job satisfaction: The roles of personality traits and psychological empowerment. *Journal of Management & Organization*, 24(1), 81-107.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self- efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8 (3), 231-255.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effect of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Barnett, M. A., Marsh, W. H., & Craven, G. R. (2005). What Type of School Leadership Satisfies Teachers? A Mixed Method Approach to Teachers' Perceptions of Satisfaction. *Paper presented at the AARE Annual Conference*. Sydney: Parramatta.
- Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance*. N.Y.: Free Press.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bennis, W., & Townsend, R. (1995). *Reinventing leadership*. New York: Collins Business Essential.
- Bentea, C. C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' Motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567.
- Bernarto, I., Bachtiar, D., Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A., & Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job

- satisfaction toward life satisfaction: Evidences from Indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 5495-5503.
- Bolman, L., & Deal, T. (1992). *Reframing Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*: Third Edition, London, Sage.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. 4th ed. London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Carlyle, T. (1871). *The Collected Works of Thomas Carlyle: Sartor resartus (1831). Lectures on heroes (1840)* (Vol. 6). Chapman and Hall.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Çelik, H. & Kalkan, Ö. (2022). Organizational Justice, Perceived Stress and Leader Support as Predictors of Teachers' Job Satisfaction. *Acta Educationis Generalis*, 12(1) 127-145.
- Cervone, D. & Pervin, L. A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. (Αλεξανδροπούλου, Α. & Κομπορόζος, Ε., Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg (Πρωτότυπο εκδόθηκε 2008).

- Chang, T., Lin, H., & Song, M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 49-60.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K., & Coleman, L. M. (1989). Job Characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223-235.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: Sunny Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reforms, standards, and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, D. and Antonakis, J. (2011) *The nature of leadership*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, USA.
- Demirtas, Z.(2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- DeShields Jr., O.J., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of Business Student Satisfaction and Retention in Higher Education: Applying Herzberg's Two-Factor Theory. *International Journal of Educational Management*, 19, 128-139.
- Dinham, S. and Scott, C. (1998). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4): 362-78.
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73-88.

- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *Leadership Quarterly*, 3, 271–305.
- Edmonson, S. (2006). *Role ambiguity*. In F. W. English, *Encyclopedia of educational leadership and administration* (Vols. 1-2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Engeström, Y. (1987). *An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Ereño, J.R., & Nunez, K.T. (2014). What makes a teacher a better teacher? A hierarchical regression analysis of self- efficacy and commitment as predictors of faculty members job performance. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 492-498.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.
- Feltz, D. L., & Mugno, D. A. (1983). A replication of the path analysis of the casual elements in Bandura's theory of self-efficacy and the influence of autonomic perception. *Journal of Sport Psychology*, 5, 263-277.
- Finnigan, K., & Stewart, T. (2009). Leading change under pressure: An examination of principal leadership in low-performing schools. *Journal of School Leadership*, 19(5), 586-618.
- Foti, R. J., & Luch, C. H. (1992). The influence of individual differences on the perception and categorization of leaders. *The Leadership Quarterly*, 3(1), 55-66.
- Freud, S. (1949). *Outline of psychoanalysis* (Standard 1964 εκδ., Τόμ. XXIII). London: Hogarth Press.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1994). Cross-cultural comparison of leadership prototypes. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 121-134.
- Giallo, R., Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21-34.

- Girma, S. (2016). The relationship between leadership style and employee job satisfaction study of federal and Addis Ababa sport organizational management setting in Ethiopia. *International Journal of Applied Research*, 2(3).
- Glaveli, N., Vouzas, F., & Roumeliotou, M. (2022). The soft side of TQM and teachers job satisfaction: an empirical investigation in primary and secondary education. *The TQM Journal*, 34 (5), 922-938.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176- 196.
- Gould, J. R., & Weiss, M. R. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of sport psychology*, 3, 17-29.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*, 4(1), 63-84.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington MA: Lexington Books.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of educational administration*, 42(3), 333-356.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Gwendolin, J. Schwartz (2017). *The Relationship between Teacher Job Satisfaction And Principal Leadership Styles*. Carson-Newman University: Disertasi Kedokteran.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hariandja, M. T. E. (2002). Manajemen sumber daya manusia. Grasindo.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- 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.
- Henke, R. R., Choy, S. P., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1993-94*. Washington, DC: U.S.
- Hipp, K. A. (1996). Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior.
- Hoxha, L., & Hyseni-Duraku, Z. (2017). The relationship between educational leadership and teachers' self-efficacy. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2508–2519.
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of educational administration*, 42(6), 669-684.
- Hynes, M. (2011). *The nature of teacher knowledge of and self-efficacy in teaching engineering design in a stomp classroom*. Tufts University.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15, 77–86.
- Ivana, J. V. & Nebojsa, P. (2014). Relationship between the School Principal Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal Of Economics*, 10(1), 43-57.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59–78.
- Khalil, A., Hussain Ch, A., & Ilyas, M. (2017). Teachers' Satisfaction Regarding Human Resource Management Practices in Technical Institutions of Lahore. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 95-105.
- Konsolas, E., Anastasiou, O., & Loukeri, P. (2014). The impact of leadership on teachers' effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 34-39.
- Kouni,Z., Koutsoukos,M., & Panta,D.(2018).Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10).
- Koustelios, A. (2005). Physical education Teachers in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*, Richard D. Irwin. INC,USA.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*. Florida Atlantic University.
- Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Philadelphia.

- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D.(2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership & Management.
- Levi, D. (2015). *Group dynamics for teams*. Sage Publications.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N. J : Prentice Hall.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. Mc-Graw-Hill, Inc.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Maslow, A. H. (1964). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Bros.
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The leadership quarterly*, 6(3), 329-341.
- Menon Eliophotou, M. (2014). The Relationship Between Transformational Leadership, Perceived Leader Effectiveness And Teacher Job Satisfaction. *Journal Of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 25.
- Mirela, K. (2016). The Impact of Leadership Style to the Teachers' Job Satisfaction. *European Journal of Education Studies*, 2(3),80-94.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1985). Effective high schools: what are the common characteristics. *NASSP Bylletin*, 69(47), 18-22.
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and changing*, 37, 205-218.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

- Olsen, A. A., & Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11).
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Kocoglu, E., Tan, C., & Demirkol, M. (2014). The Impact of Social Capital on Job Satisfaction in Education Institutions. *Ekev Academic Review*, 18(58), 333-346.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-4.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Ramosaj, B., & Berisha, G. (2014). Systems Theory and Systems Approach to Leadership. *Iliria International Review*, 1, 59-76.
- Ross, J.A. (1994). *Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Calgary, Alberta, Canada).
- Ruthankoon, R. and Ogunlana, S.O. (2003). Testing Herzberg's Two-Factor Theory in the Thai Construction Industry. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10, 333-342.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformation, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30(2), 57-65.
- Scott, C. and Dinham, S. (2003). The Development of Scales to Measure Teacher and School Occupational Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.

- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational leadership*, 47(8), 23-27.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Setyaningsih, S., & Sunaryo, W. (2021). Optimizing transformational leadership strengthening, self efficacy, and job satisfaction to increase teacher commitment. *International Journal of Instruction*, 14(4), 427-438.
- Shabani, D. B. and Lam, W. Y. (2013). "A review of comparison studies in applied behavior analysis", *Behavioral Interventions*, 28 (2), 158-183.
- Shannon, G.S. & Bylsma, P. (2007). *The Nine Characteristics of High-Performing Schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. (2nd Ed.). Olympia, WA: OSPI.
- Sharma, R., & Singh, S. (2017). Transformational Leadership Style and Self-Efficacy among Teaching Professionals. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 86.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Spears, L. C. (2005). The Understanding And Practice Of Servant-Leadersmp. *The International Journal of Servant-Leadership*, 1(1), 29-45.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Sage Publications, Inc.
- Spencer, H. (1873). *The study of sociology* (Vol. 5). Henry S. King.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., & Diamond, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?. *International journal of leadership in education*, 4(4), 333-352.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Suriansyah, A. (2018). Teacher's job satisfaction on elementary school: relation to learning environment. *The Open Psychology Journal*, 11(1), 123–130.
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- Tannenbaum, R., Weschler, I. R., & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization: A behavioral science approach*. New York: McGraw-Hill.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The process of school effectiveness*. In *The International Handbook of School*. London: Falmer Press.
- Terry, L. D. (1995). The leadership-management distinction: The domination and displacement of mechanistic and organismic theories. *The leadership quarterly*, 6(4), 515-527.
- Tesfaw, A. T. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903-918.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132.
- Tschannen-Moran, M. (2007). Becoming a trustworthy leader. *The Jossey Bass reader on educational leadership*, 99-113.
- Tschannen-moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., Koustelios, A. (2007). Applicability of the teachers' sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Tumin, Z., & Bratton, W. (2012). Four traits of collaborative leaders. Retrieved March 22, 2023, from <http://www.strategy-business.com/article/ac00040?gko=8e8d0>
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433.
- Vanderheide, G.M. (2017). The Need For Transformational Leaders In Education During Times of Change in British Columbia. Retrieved 06/02/2023, from <http://repository.cityu.edu/handle/20.500.11803/648>.
- Van Dierendonck, D. (2010). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of management*, 1-35.
- Varma, C. (2017). Importance of Employee Motivation & Job Satisfaction for Organizational Performance. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 6 (2).
- Volckmann, R. (2012). Fresh perspective: Barbara Kellerman and the leadership industry. *Articles from Integral Leadership Review*.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Wiley and Sons, New York.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering “mind sets”, *School Leadership and Management*, 17(2): 231–43.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal leadership*. NCSL Leading Edge Seminar, Nottingham, National College for School Leadership.

- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organizational behavior: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος (1η έκδοση 2006).
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Routledge.
- Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2023). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies*, 49(1), 17-34.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Ερευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γκόλια, Α. Κ. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Καλαντή – Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κανελλοπούλου, Χ. (2023). *Ηγεσία στην εκπαίδευση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, (1), 30-43.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες* (Τόμος Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουρτζίδης, Θ. (2020). *Διευρέυνση της επίδρασης των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μαρκάκη, Α. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα:Κριτική.
- Μπουρής, Ι., (2008). Υπόεργο 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα.

- Πέτρου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2016). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταμίσογλου, Χ. (2020). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τραγάκη, Ε., Γαλάνη, Μ., Κοκολοδημητράκη, Α., Κονδύλη, Κ., & Ξυδά, Ε. (2002). *Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές σχέσεις παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Ρούσσου (Επιμ.) θέματα ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα (σ. 329-336)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) : "Διαχείριση Σχολικής Μονάδας: Διοικητικές& Παιδαγωγικές Πρακτικές".

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει την αντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο ηγεσίας του σχολείου όπου εργάζονται και τον αντίκτυπο που εκείνη έχει στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά ζητείται η ειλικρινή προσωπική σας άποψη. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,
Ράλλη Αγγελική
angela-8@hotmail.com

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

A2. Ηλικία:

...

A3. Σπουδές:

Βασικό πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών

A4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

...

A5. Σε ποιον Δήμο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετείτε;

...

A6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

...

A7. Εργάζεστε σε:

Ιδιωτικό σχολείο

Δημόσιο σχολείο

A8. Ως:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Με σύμβαση ορισμένου χρόνου

Με σύμβαση αορίστου χρόνου

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ
(Principal Leadership Questionnaire (PLQ))

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

Όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

B1. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ηγείται περισσότερο με τις «πράξεις» του παρά με τα «λόγια» του. 1 2 3 4 5

B2. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμβολίζει τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό. 1 2 3 4 5

B3. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. 1 2 3 4 5

B4. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου. 1 2 3 4 5

B5. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων. 1 2 3 4 5

B6. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών. 1 2 3 4 5

B7. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου. 1 2 3 4 5

B8. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου. 1 2 3 4 5

B9. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος. 1 2 3 4 5

B10. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες. 1 2 3 4 5

B11. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5

B12. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες. 1 2 3 4 5

B13. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου. 1 2 3 4 5

B14. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες. 1 2 3 4 5

B15. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ Teachers' Satisfaction Inventory (TSI)

«Για το χρονικό διάστημα που εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις»

Όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

- Γ1. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι. 1 2 3 4 5
- Γ2. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο. 1 2 3 4 5
- Γ3. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου. 1 2 3 4 5
- Γ4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου. 1 2 3 4 5
- Γ5. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι. 1 2 3 4 5
- Γ6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται. 1 2 3 4 5
- Γ7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου. 1 2 3 4 5
- Γ8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί. 1 2 3 4 5
- Γ9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα. 1 2 3 4 5
- Γ10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου. 1 2 3 4 5
- Γ11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο. 1 2 3 4 5
- Γ12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική. 1 2 3 4 5
- Γ13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός. 1 2 3 4 5
- Γ14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη. 1 2 3 4 5
- Γ15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου. 1 2 3 4 5
- Γ16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
- Γ17. Οι μαθητές μου με σέβονται. 1 2 3 4 5
- Γ18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κτλ) είναι ευχάριστος. 1 2 3 4 5
- Γ19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος. 1 2 3 4 5

Γ20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Δ': ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)

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

Σε ποιο βαθμό μπορείς...

Όπου 1= καθόλου, 2= σε μικρό, 3= σε κάποιο βαθμό, 4= σε μεγάλο, 5= σε πολύ μεγάλο.

Δ1. ... να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης; 1 2 3 4 5

Δ2. ... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον; 1 2 3 4 5

Δ3. ... να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες; 1 2 3 4 5

Δ4. ... να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο; 1 2 3 4 5

Δ5. ... να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες; 1 2 3 4 5

Δ6. ... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος; 1 2 3 4 5

Δ7. ... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου; 1 2 3 4 5

Δ8. ... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου; 1 2 3 4 5

Δ9. ... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης; 1 2 3 4 5

Δ10. ... να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης; 1 2 3 4 5

Δ11. ... να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία; 1 2 3 4 5