



## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

### Διπλωματική Εργασία με τίτλο:

«Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των  
απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.»

“Leadership style and teachers’ job satisfaction: A quantitative intervention of  
secondary school teachers’ view.”

**ΌΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΑΛΑΒΡΟΥΖΙΩΤΗ ΜΑΡΙΑ**

### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παπαδόπουλος Δημήτριος,	
Α’ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης,	Β’ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Γεωργιάδου Νίκη,

**Πάτρα, 06/10/2019**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## *Ευχαριστίες*

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μητρόπουλο Παναγιώτη για την εποικοδομητική συνεργασία και πολύτιμη συνεισφορά του, προκειμένου να ξεπεραστούν και να λυθούν οι τυχόν δυσκολίες με τις οποίες ήρθαμε αντιμέτωποι σε όλα τα στάδια της, ώσπου να ολοκληρωθεί.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη τους σε όλο το διάστημα των σπουδών μου και ιδιαίτερα την μητέρα μου που χωρίς την υποστήριξη της δεν θα κατάφερα να τελειώσω τις σπουδές μου.

## Περίληψη

Με την παρούσα εργασία, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου όπου εργάζονται. Επίσης, διερευνήθηκε ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση μεταξύ ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 164 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατά το σχολικό έτος 2018 – 2019 εργάστηκαν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια του νομού Αχαΐας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε δυο επιμέρους κλίμακες: α) την κλίμακα ηγετικού στυλ των Hoy & clover (1986) και β) την κλίμακα εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού TSI (Γκόλια, 2014).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης. Ως το πλέον διαδεδομένο ηγετικό στυλ των διευθυντών αναδείχθηκε το υποστηρικτικό. Αποδείχθηκε πως η κατευθυντική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η υποστηρικτική ηγεσία ασκεί θετική επίδραση στο βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, η ικανοποίηση από το διευθυντή, η ικανοποίηση από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, η ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** διευθυντής, ηγετικό, στυλ, εκπαιδευτικός, επαγγελματική, ικανοποίηση

## **Abstract**

The present study examined how secondary school teachers perceive the leadership style adopted by the principal of the school where they work. It also explored the degree of professional satisfaction of secondary school teachers as well as the relationship between leadership style and job satisfaction.

The study involved 164 secondary education teachers who worked in general high schools and high schools in the prefecture of Achaia during the school year 2018 - 2019. The research was carried out with a questionnaire which included two subscales: (a) Hoy & Clover's leadership style (1986) and (b) TSI teacher job satisfaction scale (Γκόλια, 2014).

From the results of the research, it was found that the participating teachers had a high degree of job satisfaction. The most popular leadership style of directors has been the supportive. Also, it has been shown that directional leadership is negatively correlated with teachers' professional satisfaction and that it is able to predict low levels of job satisfaction. At the same time, supportive leadership has a positive effect on job satisfaction. Finally, the satisfaction that comes from the attitude of the school principal, the satisfaction of teachers that comes from the interaction with their coworkers, the teachers' satisfaction from their students and satisfaction that comes from the nature of their work are strong predictors of teachers' job satisfaction.

**Key – Words:** manager, leader, style, educator, professional, satisfaction

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	3
Abstract.....	4
Κατάλογος Εικόνων.....	7
Κατάλογος Πινάκων .....	8
Εισαγωγή .....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ηγεσία στην εκπαίδευση .....</b>	<b>12</b>
1.1 Οριοθέτηση της «ηγεσίας» .....	12
1.2 Η ηγεσία σε επίπεδο εκπαίδευσης .....	13
1.3 Ηγεσία στη Β/θμια εκπαίδευση – Ο ρόλος του διευθυντή .....	15
1.4 Διεύθυνση και ηγεσία .....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ηγετικό Στυλ .....</b>	<b>23</b>
2.1 Το ηγετικό στυλ .....	23
2.2 Η συμπεριφορά του ηγέτη .....	25
2.3 Συναλλακτική – Μετασχηματιστική ηγεσία.....	27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εργασιακή Ικανοποίηση.....</b>	<b>29</b>
3.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης .....	29
3.2 Στάσεις και Σύστημα Αξιών .....	30
3.3 Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Συμπεριφορά.....	31
3.4 Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Ερευνών.....</b>	<b>35</b>

4.1 Ηγετικό Στυλ Διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .....	35
4.2 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	39
4.3 Ηγετικό στυλ διευθυντή και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>44</b>
5.1 Ερευνητικός σκοπός .....	44
5.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	44
5.2 Δειγματοληψία.....	45
5.2.1 Οι συμμετέχοντες.....	46
5.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	48
5.3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου .....	50
5.4 Ηθική και δεοντολογία .....	51
5.5 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων .....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....</b>	<b>52</b>
6.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας.....	52
6.1.1 Το επικρατέστερο ηγετικό στυλ.....	52
6.1.2 Ηγετικό στυλ και δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντή .....	54
6.2 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	56
6.2.1 Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .....	56
6.2.2 Σύγκριση του βαθμού ικανοποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής .....	58

6.2.3 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στην εργασιακή του ικανοποίηση.....	59
6.3 Συσχέτιση ηγετικού στυλ διευθυντή και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	68
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση.....</b>	<b>73</b>
7.1 Συμπεράσματα έρευνας – Συζήτηση .....	73
7.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	76
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>78</b>
Ελληνική .....	78
Ξενόγλωσση.....	81
Νομοθεσίες – ΥπουργικέςΑποφάσεις.....	90
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>91</b>

## **Κατάλογος Εικόνων**

<b>Εικόνα 1.</b> Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών .....	17
<b>Εικόνα 2.</b> Επίπεδα διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση.....	18



## Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....</i>	<i>47</i>
<i>Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας του ηγετικού στυλ των Hoy &amp; clover(1986) .....</i>	<i>49</i>
<i>Πίνακας 3. Παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας TSI (Γκόλια, 2014) .....</i>	<i>49</i>
<i>Πίνακας 4. Συντελεστής Cronbach' a για την κλίμακα Ηγετικού Στυλ .....</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 5. Συντελεστής Cronbach' a για την κλίμακα TSI.....</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 6. Μέσος όρος (Μ.Ο.) και Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς .....</i>	<i>53</i>
<i>Πίνακας 7. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση του φύλου του διευθυντή στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς .....</i>	<i>55</i>
<i>Πίνακας 8. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση των ετών συνεργασίας εκπαιδευτικού – διευθυντή (ετών υπηρεσίας του διευθυντή) στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς .....</i>	<i>55</i>
<i>Πίνακας 9. Μέσος όρος (Μ.Ο.) και Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και για τη συνολική εργασιακή του ικανοποίηση.....</i>	<i>57</i>
<i>Πίνακας 10. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος t – test ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση της εργασίας ως εκπαιδευτικός ΕΑΕ στην ικανοποίηση από την εργασία και τους επιμέρους παράγοντες ικανοποίησης.....</i>	<i>59</i>

<b>Πίνακας 11.</b> Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και έλεγχος $t - test$ ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση του φύλου στην ικανοποίηση από την εργασία και τους επιμέρους παράγοντες ικανοποίησης .....	60
<b>Πίνακας 12.</b> Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και διαδικασία <i>OneWayANOVA</i> για την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση.....	61
<b>Πίνακας 13.</b> Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και διαδικασία <i>OneWayANOVA</i> για την επίδραση της εργασιακής των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση .....	63
<b>Πίνακας 14.</b> Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και διαδικασία <i>OneWayANOVA</i> για την επίδραση των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση .....	65
<b>Πίνακας 15.</b> Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και διαδικασία <i>OneWayANOVA</i> για την επίδραση των ετών παρουσίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα σχολική μονάδα στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση .....	66
<b>Πίνακας 16.</b> Συντελεστής συσχέτισης <i>Pearson r</i> και στατιστική σημαντικότητα για τις μεταβλητές του ηγετικού στυλ και των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης .....	69
<b>Πίνακας 17.</b> Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταξύ ηγετικής συμπεριφοράς και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	70
<b>Πίνακας 18.</b> Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταξύ διαστάσεων εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	71

## Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με συνεχείς αλλαγές οι οποίες επιδρούν στον τρόπο λειτουργίας του. Σε ένα ζωντανό οργανισμό όπως το σχολείο, δημιουργούνται σχέσεις αλλά και θέσεις ιεραρχίας (Day et al., 2001). Στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας παρουσιάζεται ο σχολικός διευθυντής, ο ρόλος του οποίου χάρει διαρκώς νέων προσεγγίσεων ώστε να εκσυγχρονιστεί και να εναρμονιστεί με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και αδιαμφισβήτητητα ήταν και παραμένει πολυδιάστατος (Mulford, 2003). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παρατηρούνται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στη σύσταση των μαθητών, στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στην υλικοτεχνική υποδομή, την προσβασιμότητα και κατά συνέπεια δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον ρόλο του διευθυντή (Leithwood et al., 2002).

Ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής επιδρά σημαντικά σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου (Sergiovanni, 2001). Μάλιστα, η αποτελεσματική ηγεσία δρα προς όφελος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Chelladurai, 2006). Ο σπουδαίος ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας έχει μελετηθεί εκτενώς και πολύπλευρα. Ένα από τα σημεία μελέτης αποτελεί και το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο σχολικός διευθυντής. Σύμφωνα με τους Hoy & clover (1986) (όπως αναφέρει ο Σταυρόπουλος, 2007) υπάρχουν τρεις διαστάσεις ηγετικού στυλ: α) το κατευθυντικό ηγετικό στυλ, β) το περιοριστικό ηγετικό στυλ και γ) το υποστηρικτικό ηγετικό στυλ.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν καθώς και το βαθμό της ικανοποίησής τους από την επαγγελματική του δραστηριότητα. Οι Διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν κατά κύριο λόγο «Υποστηρικτική» ηγεσία ενώ ακολουθούν η «Περιοριστική» και η «Κατευθυντική» δράση. Η εν λόγω διοικητική δράση, φαίνεται να γίνεται περισσότερο αρεστή από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από το Διευθυντή μια υποστηρικτική δράση στο έργο τους (Ζαβλανός, 2002). Παράλληλα, έχει αποδειχθεί πως το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης να είναι αρκετά υψηλό και να συσχετίζεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Blasé et al., 1986). Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης καθενός από τα τρία ηγετικά στυλ που προτάθηκαν στη θεωρία των Hoy & Clover (1986) στα σχολεία δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης (γενικά γυμνάσια και γενικά λύκεια) όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) που εργάζονται σε αυτά. Επίσης, έτερος σκοπός της εργασίας είναι ο εντοπισμός της διαφοροποίησης του βαθμού εμφάνισης των τριών αυτών ηγετικών στυλ σε σχέση με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο διευθυντή. Ακόμη, η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους σε αυτή. Τέλος, συσχετίζεται το ηγετικό στυλ που υιοθετείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας με το επίπεδο ικανοποίησης του κάθε εκπαιδευτικού.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέγεται η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται με τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, για την εκτίμηση του ηγετικού στυλ του διευθυντή σχολικής μονάδας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Hoy & Clover (1986), όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τον Σταυρόπουλο (2007) (Βλ. Παράρτημα). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (TSI) όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από την Γκόλια (2014). Τέλος, χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος (Βλ. Παράρτημα).

Η μελέτη αποτελείται από 7 συνολικά κεφάλαια και χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο όπου παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης στα κεφάλαια 1 έως 4. Το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματεύεται την *ηγεσία στην εκπαίδευση*, το 2<sup>ο</sup> το *ηγετικό στυλ και τις θεωρίες γύρω από την ηγεσία*, το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματεύεται το ζήτημα των *θεωριών που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση* και το 4ο κεφάλαιο περιλαμβάνει την επισκόπηση των ευρημάτων ερευνών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος, αποτελεί την εμπειρική προσέγγιση της μελέτης και περιλαμβάνει την καταγραφή της μεθοδολογίας (κεφάλαιο 5), των αποτελεσμάτων (κεφάλαιο 6) και των συμπερασμάτων (κεφάλαιο 7).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ηγεσία στην εκπαίδευση

## 1.1 Οριοθέτηση της «ηγεσίας»

Η προσπάθεια οριοθέτησης του όρου «ηγεσία» μετρά περίπου έναν αιώνα, καθιστώντας το συγκεκριμένο ζήτημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον για διαφορετικούς επιστημονικούς κύκλους (Κατσαρός, 2008). Οι κύριες αιτίες ερευνητικών αναζητήσεων είναι η αποτελεσματικότητα της ασκούμενης σχολικής ηγεσίας και η οργάνωση που παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως απόρροια της ασκούμενης ηγεσίας (Καραγιάννης, 2014).

Τα κυριότερα ζητούμενα των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διερεύνηση της έννοιας και του περιεχομένου του όρου «ηγεσία», τοποθετούνται γύρω από τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ του ατόμου που ασκεί την ηγεσία και των υφισταμένων του καθώς και του στυλ με το οποίο επιλέγει ο ηγέτης να διοικήσει κατά τη διάρκεια της θητείας του. Κατά συνέπεια, η ύπαρξη διαφορετικών τρόπων διαχωρισμού των ηγετικών στυλ που υιοθετούνται από το πρόσωπο που συγκεντρώνει την εξουσία ενός οργανισμού στα χέρια του, καθώς και η διαφωνία της κοινής γνώμης σχετικά με το γεγονός ότι ο «ηγέτης» δεν αποτελεί απαραίτητα την κορυφή στην ιεραρχική πυραμίδα ενός οργανισμού, οδηγεί στη διατύπωση διαφορετικών απόψεων και θεωριών (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), η πλειοψηφία των πολιτών κρίνει πως ο ηγέτης είναι το πρόσωπο το οποίο ασκεί εξουσία στους υφισταμένους του, με τους οποίους εργάζεται στον ίδιο χώρο ή σε ένα ευρύτερο κοινό πλαίσιο. Ωστόσο, ο ίδιος, σημειώνει πως υπάρχει η δυνατότητα, ο ηγέτης να διαφοροποιηθεί από το πρόσωπο του ανώτερου στελέχους ενός οργανισμού και κατά συνέπεια, η ηγεσία να ασκείται από εργαζόμενους οι οποίοι κατέχουν χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία. Με όμοιο τρόπο, ο Καντάς (2009), σημειώνει πως η ηγεσία μπορεί να ασκείται μεμονωμένα από ένα άτομο ή συλλογικά από περισσότερα από δυο άτομα. Όμως, ανεξαρτήτως των ατόμων που την ασκούν, κατά την άσκηση ηγεσίας, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων τα οποία αποτελούν μια ομάδα.

Κατά τον Bass (1990), η ηγεσία αποτελεί το αποτέλεσμα ενός συνόλου δραστηριοτήτων και ενεργειών οι οποίες εκπληρώνονται κάτω από συντονισμό και προγραμματισμό, ενώ οδηγούν στην εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου στόχου.

Συνήθως, ο όρος «ηγεσία» χρησιμοποιείται ταυτόσημα με τον όρο «διοίκηση» και επαληθεύει σε μεγάλο βαθμό τον ορισμό του Bass. Μελετώντας τον ορισμό του Clemers (1997), η ηγεσία αποτελεί το αποτέλεσμα της επιρροής που ασκεί ένα άτομο στους γύρω του με αποτέλεσμα να τα παρακινήσει να συνεργαστούν για την εκπλήρωση ενός κοινού στόχου. Παρόμοια, ο Whitaker (2000) θεωρεί πως η ηγεσία αποτελεί μια συμπεριφορά ενός προσώπου με σκοπό την παροχή βοήθειας σε τρίτους ώστε να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο Μπουραντάς (2005) διατυπώνει πως η επίδραση που ασκείται από τον ηγέτη στους υφισταμένους, επηρεάζει τους τελευταίους σε πολλά επίπεδα και συγκεκριμένα σε επίπεδο συναισθηματικό, σε επίπεδο ηθικό και σε επίπεδο διαμόρφωσης στάσεων και απόψεων αναφορικά με μια συγκεκριμένη κατάσταση. Παρόμοια, ο Πασιαρδής (2014) ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει μια ομάδα λοιπών ατόμων, ξεκαθαρίζει, ακόμη, πως η ηγεσία αποτελεί μια ευρύτερη έννοια της διοίκησης από άποψη λειτουργιών. Συνοψίζοντας, ως ηγεσία περιγράφεται μια ομάδα ενεργειών η οποία επιδρά στο συναισθηματικό και τον πρακτικό τομέα του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρεται ένα σύνολο ατόμων που δραστηριοποιείται και συνεργάζεται με γνώμονα ένα κοινό επιθυμητό αποτέλεσμα. Δηλαδή, οι ορισμοί που προτείνονται για να περιγράψουν τον όρο της «ηγεσίας» περιλαμβάνουν στοιχεία όπως το πρόσωπο το οποίο ασκεί την ηγεσία, το σκοπό για τον οποίο ασκείται, ο τρόπος με τον οποίο το πρόσωπο εξουσίας επηρεάζει τους υφισταμένους του αλλά και το αποτέλεσμα της προσπάθειας (Yukl, 2009).

## **1.2 Η ηγεσία σε επίπεδο εκπαίδευσης**

Οι διάφοροι ορισμοί που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και αφορούν στην ηγεσία και τη διοίκηση των οργανισμών, μπορούν να επεκταθούν και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, ο ορισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί ένα δύσκολο έργο, καθώς επίσης, και η πλήρης κατανόηση της λειτουργίας της σε επίπεδο σχολικών οργανισμών. Η ηγεσία στην εκπαίδευση οριοθετείται μέσα από ένα συνδυασμό ισχυόντων νομοθετικών πλαισίων, το διαχωρισμό των μη διακριτών ρόλων του σχολικού διευθυντή και του σχολικού ηγέτη καθώς και από το σύστημα αλληλοεπίδρασης της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και τις απαιτήσεις της (Πασιαρδής, 2014).

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες, το ουσιαστικότερο ζητούμενο για την επίτευξη της ευημερίας και της εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων, είναι η βαθιά γνώση του τρόπου με τον οποίο οι ρόλοι του «ηγέτη» και του «διευθυντή» μπορούν να ασκούνται αποτελεσματικά και να εναλλάσσονται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περίπτωσης (Whitaker, 2000). Η σχολική μονάδα δε διαφέρει από έναν τυπικό οργανισμό, καθώς αποτελεί ένα πλαίσιο το οποίο περιστοιχίζεται από καθήκοντα, ρόλους, σκοπούς, αξιολογήσεις, συνεργασίες, ιεραρχία και αλληλοεπιδράσεις μεταξύ συναδέλφων (Σαϊτής, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ιδιομορφίες οι οποίες καθιστούν τη σχολική μονάδα έναν «ξεχωριστό» οργανισμό, ο οποίος διαφοροποιείται από τη δομή και τη λειτουργία μιας συνηθισμένης επιχείρησης. Η εν λόγω διαφοροποίηση, οφείλεται στους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ κοινωνίας και σχολείου και οι οποίοι του αποδίδουν τόσο ρόλο οργανισμού όσο και ρόλο θεσμού με κοινωνικές προεκτάσεις (Μπουραντάς, 2004). Η διπλή φύση της σχολικής μονάδας, οδηγεί και στη δημιουργία δυο διαφορετικών ομάδων λειτουργιών και ιδιοτήτων. Από τη σκοπιά του οργανισμού, η σχολική μονάδα έχει προκαθορισμένη δομή και λειτουργίες οι οποίες ορίζονται βάσει νόμων, επιπλέον, η διοίκηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ιεραρχία. Από τη σκοπιά του κοινωνικού θεσμού, η λειτουργία της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την ανάπτυξη σχέσεων δράσης – αντίδρασης μεταξύ των πολιτών και των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, παράγοντες όπως το οικονομικό επίπεδο της κοινωνίας, οι αξίες και οι στάσεις της επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία της ασκώντας πιέσεις στους τομείς που δημιουργούνται ασυμφωνίες (Giroux, 1983; Ηλιού, 1988).

Από τη μία πλευρά, ως διοίκηση, ορίζεται ως η διαδικασία η οποία τελείται κάτω από οργάνωση και η οποία στοχεύει στην ένταση των προσπαθειών για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών- μηχανημάτων που διαθέτει ένας οργανισμός για την επιτυχημένη ολοκλήρωση ενός στόχου (Drucker, 2009; Σαϊτής, 2000). Από την άλλη, ενώ ο ρόλος της διοίκησης εντοπίζεται στην εφαρμογή της πολιτικής που ακολουθεί ο οργανισμός, ο ρόλος της ηγεσίας είναι να σχεδιάζει, να οργανώνει και να αναβαθμίζει τη συγκεκριμένη πολιτική (Leithwood & Duke, 1999).

Στη σχολική πραγματικότητα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει τους κανόνες οι οποίοι στηρίζονται στην υπάρχουσα νομοθεσία, να καθοδηγεί το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να ολοκληρώνει μια σειρά από

σύνθετες διαδικασίες. Έτσι, είναι απαραίτητη και αναγκαία η συνθήκη της ύπαρξης διευθυντών – ηγετών εντός των σχολείων (Σαΐτης, 2000).

Ο Miskel (1989) (αναφορά στο Hoy & Miskel, 2008), πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τις ενέργειες οι οποίες εκτελούνται από τους διευθυντές και τους ηγέτες των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μεν διευθυντές συνηθίζουν να πραγματοποιούν πολύωρη εργασία, χωρίς αυτό να προϋποθέτει τη συγκέντρωσή τους στο χώρο εργασίας, να κατανέμουν ευθύνες και εργασίες στους γύρω τους και να προσαρμόζουν το έργο τους σύμφωνα με τα ζητούμενα και τις καταστάσεις που επικρατούν. Οι δε ηγέτες, αποφεύγουν να εμμένουν στο γραφειοκρατικό τμήμα της εργασίας, ενώ επικεντρώνονται στη λεκτική επικοινωνία με τους υφισταμένους τους. Όπως υποστηρίζεται, το σχολείο, έχει ανάγκη από ένα πρόσωπο – ηγέτη, το οποίο θα διασφαλίζει την οργάνωση και την απόδοσή του (Μιχόπουλος, 1998β). Παραβλέποντας το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματοποιηθεί διαχωρισμός μεταξύ σχολικού διευθυντή και σχολικού ηγέτη, οι σύγχρονοι ερευνητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα συνδυασμού των δυο αυτών ρόλων στο ίδιο πρόσωπο, καθώς η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση σχετίζεται άμεσα με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας έχει εξέχοντα ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της δομής του κράτους καθώς επηρεάζει σημαντικά του τομείς τις κοινωνίας και της οικονομίας. Αναμφίβολα, η ηγεσία σε επίπεδο εκπαίδευσης έχει κοινούς τόπους με εκείνη που ασκείται στους οργανισμούς, όμως επηρεάζεται από την κοινωνική υπόσταση του σχολείου ταυτόχρονα με τις υπάρχουσες αρχές που ρυθμίζουν τη λειτουργία του νομοθετικά (Πασιαρδής, 2014).

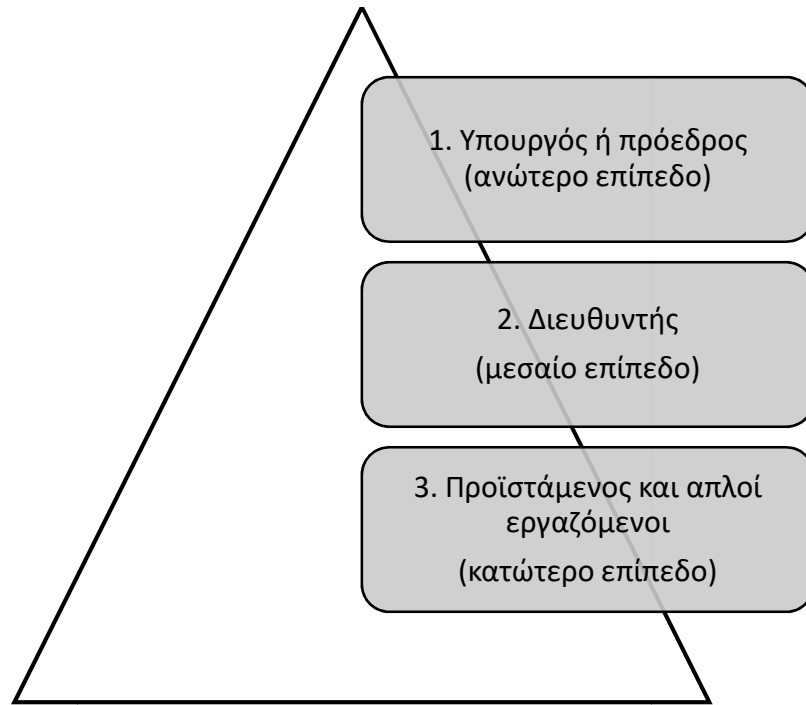
### **1.3 Ηγεσία στη Β/θμια εκπαίδευση – Ο ρόλος του διευθυντή**

Στη χώρα μας, η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ελέγχεται από το κράτος και τις αρχές της δημόσιας διοίκησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου Ν. 1566/1985 ορίζεται πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος να συντονίζει τη λειτουργία της, να διασφαλίζει την ομαλή καθημερινότητα των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των λοιπών εμπλεκομένων, να πράττει με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, τις υπηρεσιακές εντολές και τις εγκυκλίους που λαμβάνει κατά καιρούς, ενώ καλείται να υλοποιήσει τις αποφάσεις που έχουν παρθεί μέσω των συνελεύσεων του συλλόγου των



διδασκόντων. Στο ίδιο άρθρο, γίνεται φανερό πως ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επεκτείνεται και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του διδακτικού προσωπικού καθώς και η τήρηση μιας αποδοτικής συνεργασίας με τους σχολικούς συμβούλους. Παράλληλα, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει τη διδασκαλία μαθημάτων της ειδικότητάς του, να συμμετέχει στα σχολικά συμβούλια και τις σχολικές επιτροπές αλλά και να διαχειρίζεται τα οικονομικά του σχολείου του. Μάλιστα, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας δεν παραμένει στατικός αλλά εξελίσσεται και αναβαθμίζεται με το πέρασμα των ετών (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2010).

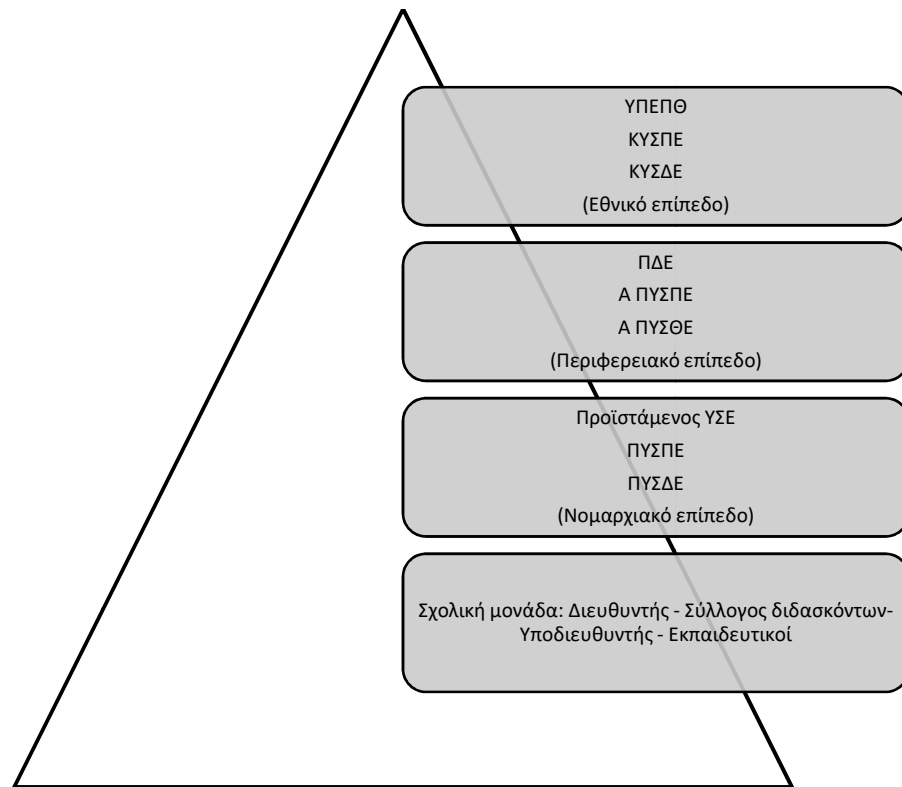
Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, επιδρά στην αποδοτικότητά του (Μιχόπουλος, 1998α). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί ένα αυστηρό μοντέλο ιεραρχίας όπου τα καθήκοντα κατανέμονται γραμμικά και έχουν καθοδική πορεία (Σαϊτής, 2008). Σύμφωνα με τον εικόνα 1, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται σε τρεις επιμέρους βαθμίδες: α) την ανώτερη, τη μεσαία και γ) την κατώτερη (Durbin, 1998; Ewing, 1964; Koontz & O'Donnell, 1980; Σαϊτής, 2008). Από την ίδια εικόνα, γίνεται φανερό πως όσο αυξάνεται το επίπεδο της εξουσίας στην εκπαίδευση, τόσο λιγότεροι φορείς ανήκουν σε αυτό. Κατά συνέπεια, από τον αρμόδιο υπουργό ή τον αρμόδιο πρόεδρο η πυραμίδα κατεβαίνει στους προϊστάμενους και τους απλούς εργαζόμενους οι οποίοι είναι πολυάριθμοι. Τούτο το γεγονός, φανερώνει την ύπαρξη συγκεντρωτικής εξουσίας η οποία ασκείται από ένα άτομο, το οποίο βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας. Στο μεσαίο επίπεδο, συναντώνται οι διευθυντές οι οποίοι είναι αρμόδιοι να εφαρμόσουν τις γενικές αρχές λειτουργίας των μονάδων και να φέρουν σε πέρας το σύνολο των γενικών τους καθηκόντων. Στο τελευταίο επίπεδο, συναντώνται τα στελέχη εκπαίδευσης των οποίων η δραστηριότητα καθορίζεται από ανωτέρους.



*Εικόνα 1. Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών*

Πηγή: Σαΐτης (2008)

Η εικόνα 2 βασίζεται στην ιεραρχική δομή η οποία θεσμοθετείται με τους νόμους Ν. 2817/2000 και Ν. 2986/2002 και παρουσιάζει τέσσερα επίπεδα άσκησης εκπαιδευτικής εξουσίας: α) το εθνικό, β) το περιφερειακό, γ) το νομαρχιακό και δ) το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Σε εθνικό επίπεδο, εντάσσονται τα στελέχη και ο υπουργός του ΥΠΕΠΘ τα οποία σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται και αναλαμβάνουν μεγάλης ευθύνης σχετικά με την έκβασή της. Σε επίπεδο περιφέρειας, εντάσσονται οι περιφερειακοί διευθυντές οι οποίοι έχουν ως αρμοδιότητα την ενίσχυση της κεντρικής διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων αν αυτό κριθεί σκόπιμο. Σε επίπεδο νομαρχίας, ασκούν εξουσία οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι λοιποί προϊστάμενοι οποίοι συνεργάζονται με την αντίστοιχη περιφέρεια στην οποία υπάγονται. Τέλος, στο κατώτερο επίπεδο της πυραμίδας, εντάσσονται οι σχολικοί διευθυντές και υποδιευθυντές, των οποίων η δράση ελέγχεται και αξιολογείται από τις τρεις βαθμίδες που προηγούνται σε επίπεδο εξουσίας.



**Εικόνα 2.** Επίπεδα διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση

Πηγή: Σαΐτης (2008)

Στη σύγχρονη κοινωνία, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει διαφοροποιηθεί σε σύγκριση με παλαιότερα. Συγκεκριμένα, η βασικότερη αλλαγή που έχει επέλθει στη διοίκηση των σχολικών δομών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην ανάληψη θέσεων – δύναμης από πλευράς εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης δικαιωμάτων που του επιτρέπει να εκφράζουν την άποψή τους και να λαμβάνουν περισσότερο ενεργό ρόλο κατά τη λήψη αποφάσεων. Την ίδια στιγμή, ο ρόλος του διευθυντή έχει επηρεαστεί και από τη δύναμη που έχει αποκτήσει η φωνή της τοπικής κοινωνίας και την παρέμβαση των γονέων και κηδεμόνων σε ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Σε μια προσπάθεια διατύπωσης του συμπεράσματος των σημερινών αρμοδιοτήτων των διευθυντών αλλά και του τρόπου που ο σύγχρονος διευθυντής ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις εκπαιδευτικών και κοινωνίας, πραγματοποιήθηκε μελέτη της πιο πρόσφατης νομοθεσίας.

Τα αποτελέσματα της επισκόπησης των νομοθετικών πλαισίων και υπουργικών αποφάσεων οδήγησαν σε χρήσιμες πληροφορίες. Έτσι, σύμφωνα με το νόμο Ν. 4473/2017 ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκλέγεται από το Περιφερειακό Συμβούλιο όπου υπάγεται το σχολείο και η διάρκεια της θητείας του είναι 3 σχολικά έτη. Ο διευθυντής αποτελεί το πρόσωπο το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη για την εφαρμογή των νομοθετικών διατάξεων, την εφαρμογή των εγκυκλίων και την εκπλήρωση των υπηρεσιακών εντολών. Παράλληλα, ο διευθυντής διαχειρίζεται τις αποφάσεις που λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων και εκείνος που δίνει αρμοδιότητες στον παραπάνω σύλλογο. Ο διευθυντής, είναι παρών και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αφού η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους είναι ένας από τους ρόλους του. Τέλος, βάσει των άρθρων 27 – 39 της υπουργικής απόφασης Υ.Α. 105657 / 16 -10-2002 ( ΦΕΚ 1340, τ.Β΄), ο διευθυντής, μαζί με τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων αποτελεί διοικητικό όργανο.

Εκτός, όμως, από τη σταχυολόγηση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, ενδιαφέρουσα κρίνεται και η καταγραφή των αντιλήψεων που επικρατούν για το ρόλο του διευθυντή. Έτσι, σύμφωνα με τον Polychronίου (2008), ο σχολικός διευθυντής ο οποίος οδηγεί τη σχολική μονάδα την οποία διοικεί σε επιθυμητά αποτελέσματα χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω στοιχεία:

1. Είναι σε θέση να εμπνεύσει εμπιστοσύνη στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα είναι ικανός να τους οδηγήσει σε συμπεριφορές που δείχνουν πίστη και σεβασμό στο έργο του.
2. Είναι σε θέση να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να πράττει με γνώμονα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού που υπηρετεί στη σχολική ομάδα.
3. Δε διστάζει να προχωρήσει σε διαμερισμό της εργασίας του και να δώσει αρμοδιότητες και ρόλους στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
4. Καθοδηγεί με το σωστό τρόπο τους εκπαιδευτικούς ώστε να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις καθώς ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο, επικοινωνούν με τους μαθητές και συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους.

## 1.4 Διεύθυνση και ηγεσία

Ήδη, στην αρχή της παρούσας ενότητας, πραγματοποιήθηκε μια απόπειρα αποσαφήνισης του όρου «ηγεσία». Ωστόσο, το γεγονός ότι παρά τη μεγάλη διάρκεια ερευνών και τη διατύπωση ενός πολύ μεγάλου αριθμού ορισμών, για το συγκεκριμένο όρο δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Ανδρής, 2015). Οι διαφωνίες της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το ζήτημα ορισμού της ηγεσίας, αποδίδονται στην ποικιλομορφία της ηγεσίας ως έννοια και στη διπλή φύση του χαρακτήρα της η οποία την καθιστά παράλληλα έναν οργανισμό αλλά και ένα κοινωνικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Hemphill (1968) η ηγεσία έχει αναγνωρισμένη σημασία στις διάφορες κοινωνίες ανά τον κόσμο καθώς είναι το αποτέλεσμα της ασκούμενης επιρροής και επηρεασμού μιας ομάδας ατόμων που πράττει με κοινό στόχο. Παράλληλα, η ασκούμενη ηγεσία οριοθετεί τον τρόπο δράσης του οργανισμού και αναγνωρίζεται ως μια δραστηριότητα η οποία εμπεριέχει την έννοια της διοίκησης, την έννοια του ηγέτη, της ομάδας, της εξουσίας και των υφισταμένων (Ανδρής, 2015). Από τη στιγμή που η «ηγεσία» βρίσκει εννοιολογική υπόσταση περικλείοντας το περιεχόμενο του όρου «διοίκηση», γίνεται ξεκάθαρο πως η διεύθυνση ενός οργανισμού συνδέεται αναπόφευκτα με την ασκούμενη ηγεσία (Hersey & Blanchard, 1977).

Επιπλέον, η διοίκηση περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την οργάνωση και τελικά την εκτέλεση συγκεκριμένων διεργασιών που αποβλέπουν στην επίλυση προβλημάτων. Μέσα από τη διοίκηση, επέρχεται σταθερότητα στον οργανισμό, γεγονός που αποπνέει εμπιστοσύνη στα μέλη της και στα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας (Kotter, 2001). Ο Αγγελίδης (2011) και ο Πασιαρδής (2014) κάνουν διάκριση μεταξύ των όρων «ηγέτης» και «διευθυντής» παρά το γεγονός ότι σημειώνουν πως οι δυο αυτές έννοιες έχουν κοινά σημεία και είναι αλληλένδετες. Τόσο ο χαρακτηρισμός «ηγέτης» όσο και ο χαρακτηρισμός «διευθυντής» αποδίδεται σε εκείνο το άτομο το οποίο αναμένεται να ασκήσει εξουσία και να παρακινήσει τους υφισταμένους του (Hoy & Miskel, 2008).

Έχει αποδειχθεί πως το προφίλ του διευθυντή – ηγέτη είναι αυτό το οποίο συνεισφέρει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς ενισχύει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται εντός αυτής καθώς και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων

(Ανδρής, 2015). Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992), ο διευθυντής – ηγέτης κατέχει έναν πολύπλευρο και εξαιρετικά υπεύθυνο ρόλο στην σχολική μονάδα. Μεταξύ άλλων, αποτελεί ενεργό μέλος της, παρακινεί και συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, του γονείς και τους προϊσταμένους του, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού και για τη βούληση των μαθητών καθώς και την ακαδημαϊκή τους πορεία (Μπουραντάς, 2002). Ο διευθυντής – ηγέτης είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ κοινωνίας και σχολείου, ενώ τηρεί τις αρχές της νομοθεσίας αφού πρώτα έχει κατανοήσει και σεβαστεί τις ανάγκες του σχολείου του.

Επιπρόσθετα, είναι γεγονός ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα υπηρεσίας του καθορίζεται από τη στάση του διευθυντή – ηγέτη. Ο διευθυντής – ηγέτης, λοιπόν, είναι το πρόσωπο το οποίο σχεδιάζει και στη συνέχεια εφαρμόζει ένα πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου, το οποίο καλύπτει όλο το εύρος των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό (Ιορδανίδης, 2005). Ο Μπουραντάς (2002) καλεί το παραπάνω έργο ως «κουλτούρα» λειτουργίας του σχολείου. Κατά συνέπεια, ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής – ηγέτης στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιών εντός του σχολείου, είναι καθοριστικός και μεγίστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και την τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Η ηγεσία και η διοίκηση χαρακτηρίζονται έντονα από την προσωπικότητα του ατόμου που τις ασκεί. Με λίγα λόγια, ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας αναπτύσσει συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με το χαρακτήρα του αλλά και τη συμπεριφορά που υιοθετούν οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί (Καραγιάννης, 2014). Αναμφίβολα, ο διευθυντής – ηγέτης, είναι μια ισχυρή προσωπικότητα και κατέχει δύναμη στα χέρια του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Ωστόσο, η επίδειξη ισχύος και η κακή διαχείριση της εξουσίας δεν οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η Αθανασούλα – Ρέππα (2008), καθιστούν ξεκάθαρο το γεγονός ότι δεν είναι όλοι οι ηγέτες – διευθυντές καταπιεστικοί. Στον αντίποδα, υπάρχει μια μερίδα ηγετών – διευθυντών που ακολουθούν κατά γράμμα τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και το νομοθετικό πλαίσιο, χωρίς να φιλτράρουν και να προσαρμόζουν τα συγκεκριμένα δεδομένα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας της οποίας ηγούνται (Κούλα, 2011). Τελικά, τα είδη εξουσίας είναι πολυάριθμα, όπως πολυάριθμοι είναι και οι τρόποι άσκησης του έργου από έναν ηγέτη – διευθυντή σχολικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα παρατέθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη συμπίεσης των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης για την επίτευξη της βέλτιστης δυνατής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα, η ιεραρχία στο πλαίσιο του σχολείου δε μπορεί να μη ληφθεί υπόψη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Επομένως, οι έννοιες του ηγέτη και του διευθυντή παρουσιάζουν αλληλοκάλυψη μεταξύ τους, ενώ συμπληρώνουν η μια την άλλη (Μπουραντάς, 2005) . Ο ιδανικός σχολικός διευθυντής είναι το πρόσωπο το οποίο είναι σε θέση να συνδυάσει το ρόλο του ηγέτη και να ταυτόχρονα να είναι σε θέση να φέρνει σε πέρας τους διοικητικούς του ρόλους. Σε κάθε περίπτωση, η στάση και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας, θα πρέπει να συνάδουν με ένα όραμα και με την επίτευξη των επιθυμητών στόχων, ώστε η σχολική μονάδα να γίνεται ολοένα και καλύτερη (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ηγετικό Στυλ

### 2.1 Το ηγετικό στυλ

Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ηγεσία από το διευθυντή, περιγράφεται μέσω δυο διαστάσεων, του περιεχομένου της ηγετικής συμπεριφοράς και του ηγετικού στυλ. Το τι κρύβεται πίσω από την ηγετική συμπεριφορά, δηλαδή το περιεχόμενό της, αιτιολογείται από το τις θεωρίες ηγεσίας. Από την άλλη, το ηγετικό στυλ μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιο σημαντικό από το περιεχόμενο μιας συμπεριφοράς, καθώς αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται και εκλαμβάνεται από το περιβάλλον του διευθυντή και τους υφισταμένους του. Με τον όρο ηγετικό στυλ, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο ηγέτης στο πλαίσιο του οργανισμού, με σκοπό να ασκήσει επίδραση στον τρόπο δράσης των υφισταμένων του (Hersey & Blanchard, 1997). Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012) ο διευθυντής θα πρέπει να προσαρμόζει τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στο προφίλ των υφισταμένων του, να προσμετρά τις υπάρχουσες διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Εξαιτίας της εξέχουσας σημασίας του ηγετικού στυλ του διευθυντή, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων που κατηγοριοποιούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και ταυτόχρονα περιγράφουν τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν.

Σύμφωνα με τους Coleman, Boyatzis & Mckee (2002) υπάρχουν 6 διακριτά στυλ ηγεσίας τα οποία εκπορεύονται από τον τρόπο διαχείρισης της ηγεσίας από πλευράς διευθυντή. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται:

- 1) **Η ηγεσία που βασίζεται σε συγκεκριμένο στόχο – όραμα.** Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα όπου επικρατεί θετικό κλίμα. Σε αυτό το περιβάλλον, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή έχει ως στόχο της κινητοποίηση των υφισταμένων του έτσι ώστε να δράσουν με βάση την εκπλήρωση του αρχικού οράματος και την ένταξη καινοτομιών στη λειτουργία του οργανισμού.
- 2) **Η υποστηρικτική ηγεσία.** Το ηγετικό στυλ το οποίο βασίζεται στην υποστήριξη, περιγράφει τις προσπάθειες του διευθυντή να αποκτήσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους τους και συγκεκριμένα να



συνδέσει τις προσωπικές του προσδοκίες για τον οργανισμό, με τις προσδοκίες των υφισταμένων. Κατά την άσκηση υποστηρικτικής ηγεσίας, ο διευθυντής αναλαμβάνει ρόλο βοηθού και παρέχει στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να εργάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον με ευνοϊκό κλίμα.

- 3) **Η ηγεσία με στόχο τη δημιουργία σχέσεων.** Ο διευθυντής ο οποίος βασίζει τον τρόπο ηγεσίας του στη δημιουργία σχέσεων, έχει ως γνώμονα την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός θετικού – αρμονικού κλίματος το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την καταστολή της εμφάνισης συγκρούσεων και την μείωση των αντιθέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου.
- 4) **Η δημοκρατική ηγεσία.** Η δημοκρατική ηγεσία αναπτύσσεται μετά την εξασφάλιση καλού κλίματος εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο στυλ, όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στις αποφάσεις που λαμβάνονται και συνεισφέρουν άμεσα στα όσα λαμβάνουν χώρα εντός αυτής.
- 5) **Η κατευθυντική ηγεσία.** Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας βασίζεται στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί από το διευθυντή. Ο διευθυντής επιθυμεί, ο σχολικός οργανισμός, να απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση και ώριμη σκέψη, με σκοπό την ελαχιστοποίηση της ανάγκης του για λήψη οδηγιών. Παράλληλα, οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί για το διευθυντή που υιοθετεί κατευθυντικό στυλ, είναι όσοι διαθέτουν κίνητρα για την εκπλήρωση των στόχων της σχολικής μονάδας. Το κατευθυντικό ηγετικό στυλ έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μελών του σχολείου και συχνή εμφάνιση μη δεοντολογικών συμπεριφορών.
- 6) **Η καταπιεστική ηγεσία.** Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, στηρίζεται σε ένα διευθυντή ο οποίος δρα δίνοντας εντολές στους υφισταμένους του. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής που ασκεί καταπιεστική ηγεσία, επιβάλλει την εργασιακή ηρεμία και επιθυμεί να έχει τον απόλυτο έλεγχο της σχολικής του μονάδας δίνοντας εντολές σε συνεχές επίπεδο. Αποτέλεσμα

της άσκησης της καταπιεστικής ηγεσίας είναι η δημιουργία αρνητικού σχολικού κλίματος και οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της μονάδας.

Στη βιβλιογραφία, εντοπίζεται μια πληθώρα κατηγοριοποιήσεων σχετικά με το ηγετικό στυλ και τα είδη του. Συχνά, παρατηρείται διαφορετική κατηγοριοποίηση ως προς το στυλ της ηγεσίας που ασκείται από το διευθυντή. Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι αρκετά ευρεία και περιγραφική για την κατανόηση των ειδών και της επίδρασης των διαφορετικών στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, συμφωνία όλων, είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει κατάλληλο ή ακατάλληλο στυλ, καθώς κάθε φορά το στυλ θα πρέπει να αποτελεί απόρροια της αξιολόγησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού που ο διευθυντής καλείται να διοικήσει (Μπουραντάς, 2005).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των στυλ ηγεσίας, παρότι πιο συνοπτική, παρουσιάζεται και από τους Hoy & clover (1986). Οι Hoy & Clover (1986) κατηγοριοποίησαν τα στυλ ηγεσίας σε τρεις επιμέρους ομάδες. Σύμφωνα με τους ίδιους, η πληθώρα διαφορετικών στυλ μπορεί να ενταχθεί σε μια από τις τρεις ομάδες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους. Έτσι, τα τρία κυρίαρχα ηγετικά στυλ ηγεσίας είναι:

- 1) **Η κατευθυντική:** όπου ο διευθυντής χρησιμοποιεί διαταγές και δίνει κατευθυντήριες γραμμές στους υφισταμένους του.
- 2) **Η περιοριστική:** όπου ο διευθυντής περιορίζει τη δράση των υφισταμένων του με σκοπό τη συμμόρφωσή της στις επιθυμίες του.
- 3) **Η υποστηρικτική:** όπου ο διευθυντής υποστηρίζει τη δράση των υφισταμένων του, τη λήψη πρωτοβουλιών και την καινοτομία.

## 2.2 Η συμπεριφορά του ηγέτη

Η θεωρία των έμφυτων χαρακτηριστικών του ηγέτη, ξεκίνησε να αμφισβητείται με το πέρασμα των ετών. Αποτέλεσμα της εγκατάλειψης της ιδέας ότι ο ηγέτης γεννιέται, ήταν η ανάπτυξη θεωριών που σχετίζονται με την αναμενόμενη συμπεριφορά από πλευράς ηγέτη. Όπως αναφέρουν οι Everalld & Morris (1999) υπάρχουν συμπεριφορές που όταν αναπτύσσονται, καθιστούν την ηγεσία περισσότερο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τους ίδιους, η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά περιγράφεται με βάση δυο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με

το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο ηγέτης για την παραγωγικότητα του έργου του και η δεύτερη με το ενδιαφέρον που δείχνει για το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Στηριζόμενοι στα παραπάνω, οι Everalld & Morris (1999) παρουσιάζουν 5 διαφορετικού τύπου ηγετών: α) τον φιλικό ηγέτη, που ενδιαφέρεται για τις σχέσεις του με τους ανθρώπους και την κατάσταση των υφισταμένων του, β) ο κατηγορηματικός ηγέτης, που ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για την παραγωγή έργου από πλευράς οργανισμού και ασκεί αυστηρό έλεγχο στους υφισταμένους του, γ) ο διαχειριστικός ηγέτης, ο οποίος δεν δίνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις διοικητικές διαστάσεις του ρόλου του, δ) ο παθητικός ηγέτης, ο οποίος έχει παθητική συμπεριφορά στη διάθεση των υφισταμένων για καινοτομία και ε) ο παρακινητικός, ο οποίος ενδιαφέρεται τόσο για το παραγόμενο έργο όσο και για τους υφισταμένους του.

Η συμπεριφορά του σχολικού διευθυντή, καθώς οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με τη συμπεριφορά που υιοθετούν οι ηγέτες των διαφόρων εκπαιδευτικών οργανισμών σχετίζονται άμεσα με το ηγετικό στυλ. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος συμπεριφοράς του διευθυντή επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και την ικανοποίησή τους από την εργασία και την παρουσία τους στη σχολική μονάδα (Φωτόπουλος, 2013). Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά η οποία υιοθετεί ο σχολικός διευθυντής μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με το ηγετικός στυλ, την αποτελεσματικότητά του σε αυτή τη θέση που κατέχει, τις ενδεχόμενες αδυναμίες καθώς και τους λόγους για τους οποίους οδηγείται στη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συμπεριφορά του διευθυντή κατά τη διάρκεια άσκησης του ρόλου του δεν είναι μια έμφυτη διαδικασία. Αντίθετα, πρόκειται για μια αλληλοεπίδραση των προσωπικών του χαρακτηριστικών με τις διάφορες περιβαλλοντικές συνθήκες (Φωτόπουλος, 2013). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Montana & Charnov (2002) οι οποίοι για σκοπούς του Πανεπιστημίου του Michigan προχώρησαν σε παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός μεγάλου αριθμού ηγετών. Η παρατήρηση οδήγησε σε μια σειρά δεδομένων τα οποία αναλύθηκαν. Τελικά, υποστηρίχθηκε πως η συμπεριφορά είναι ικανή να δημιουργήσει 2 νέα ηγετικά στυλ: α) το στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο στην εργασία και β) το στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο στο ανθρώπινο δυναμικό. Η Πάτση (2003) στηριζόμενη σε στοιχεία της προαναφερθείσας έρευνας, έκανε λόγο: α) για ηγέτες οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους δείχνουν πως καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί ο αρχικός στόχος που έχουν θέσει, οργανώνοντας τη

δράση της ομάδας τους και β) για ηγέτες που συμπεριφέρονται με γνώμονα την ενίσχυση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, που δείχνουν εμπιστοσύνη, υποστηρίζουν και σέβονται τους υφισταμένους. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως η έρευνα των Montana & Charnov (2002) συμπεραίνει πως η άσκηση ρόλου του διευθυντή είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία σχετίζεται με προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, το ηγετικό στυλ του διευθυντή διαφοροποιείται ανάλογα με τον τρόπο τον οποίο συμπεριφέρεται και η ηγεσία δεν είναι έμφυτη, αλλά μαθαίνεται, διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες και εξελίσσεται.

### **2.3 Συναλλακτική – Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η εξέλιξη των κοινωνιών και το πέρασμα των ετών, άφησαν πίσω τις μέχρι τότε θεωρίες για την ηγεσία και το ηγετικό στυλ. Έτσι, τη δεκαετία του 90' έκανε την εμφάνισή της η θεωρία σχετικά με τη «συναλλακτική – μετασχηματιστική ηγεσία» (Πασιαρδής, 2004). Ως συναλλακτικός ηγέτης, χαρακτηρίστηκε εκείνος ο οποίος ασκεί το ηγετικό του έργο, καθιστώντας στους υφισταμένους του ξεκάθαρο το εύρος των καθηκόντων τους, τον ακριβή ρόλο τους, τις απαιτήσεις του από εκείνους καθώς και τις ανταμοιβές τους από την εργασία τους στον οργανισμό. Η συναλλακτική ηγεσία, αποτελεί μια ομαδοποιημένη παρουσίαση ενεργειών με σκοπό την αλληλοεπίδραση ηγέτη και υφισταμένων. Οι υφιστάμενοι, δέχονται τις επιθυμίες και τους στόχους του ηγέτη και έπειτα από την εκπλήρωση του στόχου, δέχονται ανταμοιβές ή επαίνους (Bassé et al., 2003). Παρόλο που η αποδοτικότητα των ηγετών που υιοθετούν τον συναλλακτικό τρόπο ηγεσίας έχει διαπιστωθεί, ωστόσο, δεν επιτρέπει τη λήψη πρωτοβουλιών ή συλλογικών αποφάσεων με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται συχνά ως «αυταρχικοί» (Παπαδόπουλος, 2013).

Σε συνέχεια της συναλλακτικής ηγεσίας, δημιουργείται η μετασχηματιστική. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης, καλείται εκείνος ο οποίος διαθέτει τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και το γενικότερο προφίλ ώστε να εμπνέει όλα τα μέλη του οργανισμού να δράσουν ομαδικά, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να εργαστούν με γνώμονα έναν κοινό στόχο. Παράλληλα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει το χάρισμα να θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, να προσεγγίσει με τέτοιο τρόπο τους υφισταμένους του ώστε να τους παρακινεί να εργαστούν, να δεσμεύεται και να δημιουργεί ένα ολόκληρο όραμα για τον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2008). Συνεπώς, η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με τη

δημιουργία μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Piccolo & Colquitt, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης, επηρεάζει τους οπαδούς του βάσει ενός οράματος το οποίο τους παρακινεί για βελτιστοποίηση της απόδοσής τους, απόκτηση κινήτρων και πραγματοποίηση συναισθηματικών και ηθικών συναλλαγών (Day & Antonakis, 2012).

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας εκπληρώνεται σε τέσσερα επιμέρους στάδια. Πρώτο στάδιο, αποτελεί η συμμόρφωση των εργαζομένων στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία. Δεύτερο στάδιο, αποτελεί η αποσαφήνιση των ρόλων που αναλαμβάνει ο ηγέτης και οι υφιστάμενοί του στον οργανισμό. Σε τρίτο στάδιο, ο ηγέτης ξεκινά να συμπεριφέρεται μετασχηματιστικά και σε τέταρτο στάδιο η ομάδα ηγέτη – υφισταμένων αποκτά κοινό όραμα (Owens & Valesky, 2007). Η αποδοτικότητα και κατά συνέπεια η επιτυχία ενός ηγέτη που επικαλείται το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες εφαρμόζεται (Bass, 1985).

Συμπερασματικά, η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί η μια μετεξέλιξη της άλλης και δεν παρουσιάζουν αντικρουόμενες συμπεριφορές. Πιο αναλυτικά, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στις αρχές της συναλλακτικής με μόνες διαφοροποιήσεις τη δέσμευση του ηγέτη για επίτευξη του οράματός του και την επιθυμία του για ομαλή και ομαδική εργασία και συνεργασία. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν την υιοθέτηση του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές, καθώς θεωρούν πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να εκσυγχρονίσουν τον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και να δημιουργήσει πραγματικά ικανούς ηγέτες στο πλαίσιο της παιδείας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εργασιακή Ικανοποίηση

### 3.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης

Το επίπεδο ικανοποίησης ενός εργαζομένου από το επάγγελμα το οποίο ασκεί αλλά και από τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό του περιβάλλον, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την κοινωνική του λειτουργικότητα, την προσωπική του ευημερία και την ψυχική ανάταση του οικείου περιβάλλοντός του. Με λίγα λόγια, η εργασιακή ικανοποίηση διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα του ατόμου. Άλλωστε, η εργασία, καταλαμβάνει ένα αξιόλογο χρονικό διάστημα της καθημερινότητάς του και συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση.

Η οριοθέτηση του όρου «εργασιακή ικανοποίηση» έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών του κλάδου των ανθρωπιστικών επιστημών, εξαιτίας της σημασίας του συγκεκριμένου πεδίου αλλά και της δυσκολίας διατύπωσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, εξαιτίας της υποκειμενικότητας των παραγόντων που προκαλούν «ικανοποίηση» στους ανθρώπους. Μάλιστα, ο Evans (1999) δικαιολογεί τον εντοπισμό ελάχιστον αυστηρών ορισμών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, με το γεγονός ότι η τελευταία αποτελεί ένα αυτονόητο αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από την εργασιακή απασχόληση. Οι πρώτες προσπάθειες μελέτης του φαινομένου, σημειώθηκαν από την πλευρά των οργανισμών και των επιχειρήσεων, ενώ αργότερα τέτοιες μελέτες πραγματοποιήθηκαν και στο χώρο της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1999α).

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν ξεκάθαρο το γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αξίζει να αποτελεί τομέα συζητήσεων μεταξύ των επιστημονικών κύκλων, αλλά και των επαγγελματικών οργανώσεων. Παρακάτω, παρατίθενται ορισμένοι από τους πλέον διαδεδομένους ορισμούς, με σκοπό την αποσαφήνιση του όρου «εργασιακή ικανοποίηση».

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου στα γεγονότα που βιώνει στην εργασία του. Αναλυτικότερα, η εργασιακή ικανοποίηση έχει τη δυνατότητα να λάβει θετικό ή αρνητικό πρόσημο στηριζόμενη στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τις συνθήκες της εργασίας του, το βαθμό ανταπόκρισής του στην εκτέλεση του έργου

του εξαιτίας του ρόλου και των εργασιακών του καθηκόντων, αλλά και το βαθμό εκπλήρωσης των εργασιακών αξιών από την οπτική του ατόμου.

Όσον αφορά την προσέγγιση των Wanous & Lawler (1972), οι ίδιοι, ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία ως την κάλυψη των αναγκών του ατόμου σύμφωνα με τις προσωπικές του απαιτήσεις και τα δικά του χαρακτηριστικά.

Με παρόμοιο τρόπο, η Holland (1996), ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και των εργασιακών παροχών και αναγκών του ατόμου.

Τέλος, σύμφωνα με το Spector (1997), η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της πρόκλησης θετικών συναισθημάτων του ατόμου από την επαγγελματική του καριέρα και το χώρο εργασίας του.

Στους προαναφερθέντες ορισμούς, παρατηρούνται ομοιότητες αλλά και μικρές διαφορές. Συνοψίζοντας το περιεχόμενό τους, γίνεται αντιληπτό πως η εργασιακή ικανοποίηση οροθετείται ως ο θετικός αντίκτυπος της θέσης και του ρόλου του εργαζομένου ως προς το εργασιακό του περιβάλλον και τη φύση της εργασίας του. Επιπλέον, καθίσταται φανερό το γεγονός ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μια υποκειμενική αντίληψη του ατόμου αναφορικά με μια πληθώρα παραμέτρων που σχετίζονται με την επαγγελματική του ζωή. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Cole (2002), η εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου έχει σχέση με τα κίνητρα του αλλά και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους του.

### **3.2 Στάσεις και Σύστημα Αξιών**

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε όλη την έκταση της προηγούμενης παραγράφου, αποτελούν ολοκληρωμένα μοντέλα περιγραφής και ερμηνείας της εργασιακής ικανοποίησης. Όμως, η απόδοση των εργαζομένων και οι παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία, περιλαμβάνουν τη διερεύνηση δυο επιπλέον στοιχείων. Τα δυο αυτά στοιχεία είναι οι στάσεις και οι αξίες του εργαζομένου (Kreitner et al., 2002; Rollinson, 2008).

Η ικανοποίηση από την εργασία, δεν είναι τίποτε άλλο παρά η στάση που διαμορφώνει ο εργαζόμενος απέναντι στην εργασία την οποία εκτελεί. Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια νοητική κατάσταση, κατά την οποία ο εργαζόμενος συνθέτει τις εμπειρίες του από τον εργασιακό του χώρο, οργανώνει τα ερεθίσματα και τα βιώματά του και διαμορφώνει μια στάση απέναντι στις

καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος (Ajzen, 2011). Επιπλέον, οι σύγχρονες προσεγγίσεις γύρω από την εργασιακή ικανοποίηση, σημειώνουν πως οι ατομική – βιολογική προέλευση του εργαζομένου, οι στάσεις και οι αξίες του ως ενήλικο μέλος της κοινωνίας και η ψυχοσύνθεσή του επιδρούν σημαντικά στις εργασιακές του ανάγκες και στον τρόπο και τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα όσα λαμβάνουν χώρα στον επαγγελματικό τομέα της ζωής του (Ajzen, 2011; Rollinson, 2008).

Όσον αφορά τις στάσεις του εργαζομένου, αυτές σχηματίζονται έπειτα από την επίδραση των αρχικών του πεποιθήσεων για το χώρο, τη φύση της εργασίας του και την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών σημείων της (Ajzen, 2011). Συνεπώς, ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης είναι το αποτέλεσμα του συμψηφισμού τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών συναισθημάτων που δημιουργούνται στο άτομο κατά τις ώρες εργασίας του και σύμφωνα με το αντικείμενο επάνω στο οποίο απασχολείται (Rollinson, 2008). Βέβαια, οι στάσεις, αποτελούν βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις με διάρκεια στο χρόνο. Δηλαδή, υπάρχει το ενδεχόμενο, οι αρχικές στάσεις που διαμορφώνει το άτομο απέναντι στην εργασία του, να διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα και να επηρεάζουν τις νέες εμπειρίες του και το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης (Kreitner et al., 2002).

Σήμερα, η εργασιακή ικανοποίηση εκλαμβάνεται ως το σύνολο των στάσεων και αξιών του ατόμου απέναντι σε πολλές πλευρές ή όψεις της εργασίας του. Συνεπώς, πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο όπου συνυπάρχουν οι προσδοκίες του ατόμου, οι προσωπικές του εμπειρίες αλλά και στοιχεία της προσωπικότητάς του (Κάντας, 1998). Άλλωστε, το σύστημα αξιών που φέρει ο κάθε εργαζόμενος, έχει άκρως υποκειμενικό χαρακτήρα και επιδρά στον συναισθηματικό τομέα του ατόμου (Locke, 1976).

### **3.3 Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Συμπεριφορά**

Η ικανοποίηση από την εργασία, προκαλεί μια αλυσίδα αποτελεσμάτων στην προσωπική ζωή του ατόμου, στο συναισθηματικό του κόσμο, στην αυτό- εικόνα του, στην επιθυμία παραμονής στη συγκεκριμένη εργασία αλλά και στην αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και τη γενικότερη επαγγελματική του συμπεριφορά (Κάντας, 1998). Στη βιβλιογραφία, εντοπίζονται έρευνες οι οποίες εξετάζουν την εργασιακή ικανοποίηση σε συνάρτηση με την επαγγελματική συμπεριφορά που υιοθετείται από



τον εργαζόμενο. Ωστόσο, αρκετές από αυτές, οδηγούνται στο συμπέρασμα πως η σύνδεση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής συμπεριφοράς είναι περιορισμένη και αποδίδεται κυρίως σε τυχαία γεγονότα (Böckerman & Ilmakunnas, 2012; Judge, 2002; Judge et al., 2001; Krumn, 2001; Spector, 1997). Στον αντίποδα, ο Κάντας (1998) σημειώνει πως παράγοντες όπως το σύστημα των ανταμοιβών, η αναγνώριση της προσπάθειας του εργαζομένου και οι συνθήκες εργασίας, είναι δυνατό να επηρεάσουν την αποδοτικότητά του και συνεπώς τη συμπεριφορά του στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, η φύση της εργασίας, ο ρόλος και η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού που κατέχει ο εργαζόμενος, προκαλούν επίδραση στην ταχύτητα εκπλήρωσης των καθηκόντων του, στην προσήλωσή του στο στόχο και στην εργασιακή του ικανοποίηση (Warr, 1994).

Στην κοινή γνώμη, επικρατεί η εντύπωση πως η εργασιακή ικανοποίηση επιφέρει αύξηση της αποδοτικότητας. Αντίθετα, οι Locke & Latham (1990), διαψεύδουν αυτή την πεποίθηση, σημειώνοντας πως η υψηλή παραγωγικότητα είναι αυτή που δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης στον εργαζόμενο. Δηλαδή, η καλή εργασιακή απόδοση σε συμπεριφορά προκαλεί αίσθημα ευφορίας και συνεπώς ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας. Ακόμη, ο Κάντας (1998) προσθέτει πως η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να επέλθει ως αποτέλεσμα του συστήματος ανταμοιβών των παραγωγικών υπαλλήλων από πλευράς οργανισμού.

Η ύπαρξη χαμηλού βαθμού εργασιακής ικανοποίησης δε σχετίζεται αποκλειστικά με μόνο με την μη επιθυμητή εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου. Οι επιπτώσεις στην εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού παραγόντων, στους οποίους μπορούν να προσμετρηθούν η σωματική και ψυχική κόπωση και η συναισθηματική υγεία του εργαζομένου. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως η κόπωση, η εμφάνιση πονοκεφάλων, οι σωματικές ενοχλήσεις και η ψυχική κούραση επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα στον επιθυμητό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης (Evans et al., 2006; Faragher et al., 2005; Fisher, 2010).

### **3.4 Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών**

Οι σχολικές μονάδες, αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και κατά συνέπεια συνδέονται με τον χαρακτηρισμό του τελευταίου, ως επιτυχημένου. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, οφείλεται σε έναν

πολύ μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό (Saracaloglu, 2009). Μάλιστα, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι Perieetal (1997) η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στο πλαίσιο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, συσχετίζεται με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συνθέτουν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Δυστυχώς, ο Bishay (1996) υποστηρίζει πως μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται δυσαρεστημένη από την εργασία που έχει επιλέξει για μια πληθώρα λόγων. Ο τρόπος με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται την εργασία τους, επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση και τη στάση τους κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του διδακτικού τους έργου (Heller, 1993).

Οι συνθήκες εργασίας και η ύπαρξη κινήτρων στην εκπαίδευση, κρίνονται αναγκαίες για την αύξηση του βαθμού ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Ακόμη, οι ευθύνες που περικλείει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι ικανό να προκαλέσει άγχος και πίεση. Ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι οι σχέσεις με το διευθυντή. Μεταξύ άλλων, εντοπίζονται οι δυνατότητες ανέλιξης, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, οι σχέσεις με τους γονείς, οι επιδόσεις των μαθητών και η οπτική της τοπικής κοινωνίας απέναντι στο έργο τους (Πασιαρδής, 2004).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται, ακόμη, με την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και την απόκτηση ενός περισσότερο ενεργού ρόλου στις αποφάσεις και το όραμα του σχολείου (Griva et al, 2012). Επιπρόσθετα, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την διατήρηση του ενδιαφέροντός τους για όλους τους μαθητές τους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Τέλος, οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισε η χώρα μας, επηρέασε τόσο τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αύξησε το ωράριο εργασίας, μείωσε τη διαθεσιμότητα των σχολικών μονάδων και κατά συνέπεια έδρασε ανασταλτικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti, 2007). Κατά συνέπεια, το σύστημα των ανταμοιβών, η καλλιέργεια του αισθήματος της σταθερότητας και οι δυνατότητες εξέλιξης διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Ερευνών

### 4.1 Ηγετικό Στυλ Διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σε μια εποχή αλλαγών και συνεχών εξελίξεων, τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις ώστε να ανταπεξέλθουν στους στόχους που έχουν θέσει και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα σημερινά δεδομένα. Μάλιστα, το εκπαιδευτικό έργο αλλά και το έργο που ασκούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι πιο δύσκολο παρά ποτέ, καθώς η επίδραση του περιβάλλοντος και οι εξωτερικές πιέσεις είναι μεγάλες. Το ηγετικό στυλ του διευθυντή, διαφοροποιείται από την ισχύουσα νομοθεσία, το σχολικό περιβάλλον, την αξιολόγηση και το δυναμικό των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, το στυλ του διευθυντή, επηρεάζει την αποδοτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Onorato, 2013). Όλα τα παραπάνω δικαιολογούν τον αριθμό των υπαρχουσών ερευνών σχετικά με το ηγετικό στυλ των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών στην εκπαίδευση, υπάρχουν δυο βασικές επιρροές οι οποίες είναι ικανές να διαφοροποιήσουν τις επιδόσεις των μαθητών: α) οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και β) το ηγετικό στυλ που υιοθετείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Hallinger & Heck, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; OECD, 2005; Robinson et al., 2008). Οι εν λόγω επιρροές, καθιστούν σημαντικό το γεγονός ότι το ηγετικό στυλ του διευθυντή έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών (Day et al., 2001; MacBeath & Swaffield, 2008; Southworth, 2002). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζεται πληθώρα ερευνών που εξετάζει το κυρίαρχο στυλ στην εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και τις επιδράσεις του, στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο επιδρά η εκπαιδευτική ηγεσία στη λειτουργία του σχολείου (Demertzi et al., 2009).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αυστηρά ιεραρχικό και παρουσιάζει συγκεντρωτικά στοιχεία εξουσίας κατά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Στην πυραμίδα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πλαίσιο σχολείου, εντοπίζεται ο διευθυντής (Kararou & Bush, 2007, 2015; Saiti, 2007). Βέβαια, παρά τον κυρίαρχο ρόλο του

διευθυντή, ο ίδιος, λαμβάνει περιορισμένες ευκαιρίες άσκησης κατευθυντικής ηγεσίας, εξαιτίας του μη ελαστικού νομοθετικού πλαισίου το οποίο οφείλει να ακολουθηθεί αυστηρά (Saitis, 2002). Στον αντίποδα, η κατευθυντή ηγεσία έχει προσδιοριστεί ως ένα από τα σημαντικότερα ηγετικά στυλ στις αγγλόφωνες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Βόρεια Αμερική, η Ζηλανδία κ.α. (Bush & Glover, 2009; Hallinger & Heck, 1997; Printy, 2008; Southworth, 2002; Timperley, 2006).

Η έρευνα του Christodoulou (2007), εξέτασε τις αντιλήψεις 20 διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το ηγετικό στυλ που αρμόζει στην καταλληλότερη διαχείριση των ελληνικών σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, συμφώνησαν με εκείνα των Saiti & Eliophotou–Menon (2004), όπου το αυταρχικό ηγετικό στυλ αναδείχθηκε ως το πλέον κυρίαρχο. Μάλιστα οι 20 διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Christodoulou (2007), απέδωσαν τον αυταρχικό χαρακτήρα της ηγεσίας τους, στο γραφειοκρατικό σύστημα της Ελληνικής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η παραπάνω γνώμη, υποστηρίζεται ερευνητικά από τους Hallinger & Lee (2014) οι οποίοι απέδειξαν πως το στυλ του διευθυντή γίνεται περισσότερο κατευθυντικό ή αυταρχικό όταν εκείνος ασκεί το ρόλο του σε ένα σύστημα που διέπεται από συγκεντρωτικές αρχές. Όμοια, σύμφωνα με τους Demertzi et al. (2009), η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δε βοηθά για την άσκηση κατακεκομμένης ηγεσίας ή την ανάδειξη του εκπαιδευτικού – ηγέτη. Στο ίδιο κλίμα, η Biniari (2012) υποστηρίζει πως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα παρουσιάζει σημεία χωρίς κατάλληλο προγραμματισμό και οργάνωση, γεγονός που δεν επιτρέπει την αποφυγή άσκησης αυταρχικού ηγετικού στυλ από τους εκάστοτε διευθυντές.

Σε έρευνα των Kararou & Bush (2016) όπου έλαβαν μέρος 46 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, προέκυψε πως οι Έλληνες διευθυντές ακολουθούν το όραμα της εκάστοτε κυβέρνησης ασκώντας ανάλογο ηγετικό στυλ. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης πρόσφατης μελέτης, οι διευθυντές των 46 σχολικών μονάδων παραδέχθηκαν πως έχουν περιορισμένη ευελιξία, ελάχιστο χώρο για λήψη πρωτοβουλιών και πως προσαρμόζουν τον ηγετικό χαρακτήρα τους στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Σε όμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η έρευνα των Demertzi et al (2009).

Σε άλλη έρευνα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ ρόλων και δεξιοτήτων των διευθυντών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Με βάση ένα δείγμα 124 διευθυντών δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε ένα

δομημένο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των ηγετικών ρόλων και δεξιοτήτων τους Geraki (2014). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα δυο κυρίαρχα ηγετικά στυλ που υιοθετούνται από τους Έλληνες διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το κατευθυντικό και το υποστηρικτικό. Η ίδια έρευνα, απέδειξε πως η διαφοράς που δημιουργούνται μεταξύ των διαφορετικών ηγετικών στυλ, είναι στατιστικά σημαντικές και συνεπώς δεν είναι δυνατό να προκύπτουν τυχαία.

Σημαντικά ευρήματα περιλαμβάνονται και στην έρευνα των Sarafidou & Nikolaidis (2009) όπου συμμετείχαν 318 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων της Ελλάδας. Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιτυγχάνει μια αλλαγή στο σχολείο όπου ηγείται έχοντας ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί θα ανταποκριθούν στις εντολές του. Μάλιστα, η συγκεκριμένη στάση, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη πως μόλις το 17% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ο διευθυντής του σχολείου του δρα υποστηρικτικά και δίνει ευκαιρίες για λήψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους. Η ιεραρχική δομή που ακολουθείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δρα ανασταλτικά στη δημιουργικότητά τους και τις στάσεις τους απέναντι στο ηγετικό στυλ το οποίο ασκείται από το διευθυντή.

Παράλληλα, στο στόχαστρο των ερευνητών, έχει τεθεί και η επίδραση του φύλου του διευθυντή στο υιοθετούμενο ηγετικό στυλ παρόλο που σύμφωνα με τον Blackmore (1999), το γυναικείο φύλο συχνά απουσιάζει από τις διευθυντικές θέσεις των σχολείων. Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, μόλις ένα μικρό ποσοστό των ίδιων αποκτά διευθυντή θέση στο σχολείο όπου υπηρετεί (Glasskai, 2000). Σύμφωνα με τις έρευνες του Coleman (2000, 2001, 2002) οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε άνδρες και γυναίκες διευθυντές/ντριες σχολικών δομών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο τρόπος που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον ηγετικό τους ρόλο, επηρεάζεται άμεσα από το φύλο τους και τα καθήκοντά τους στην κοινωνία. Στην Ελλάδα, υπάρχουν στερεότυπα ως προς τον τρόπο με τον οποίο μια γυναίκα διευθύντρια διαχειρίζεται την εξουσία που έχει σε μια δομή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επικρατεί η άποψη πως οι γυναίκες ασκούν περισσότερη φροντίδα και παρουσιάζονται περισσότερο συναισθηματικά δεμένες με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα πιστεύουν στην ομαδική εργασία και την ενδυνάμωση του ηθικού των καθηγητών. Την ίδια

στιγμή, πιστεύεται πως οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο αυταρχικοί, δυναμικοί και αποφασιστικοί, ενώ τείνουν να δρουν περισσότερο ανεξάρτητα και όχι ομαδικά (Bem, 1974; Gray, 1993). Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα στερεότυπα, η έρευνα των Coleman (2003) απέδειξε πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθυντές και διευθύντριες ασκούν παρόμοια ηγετικά στυλ με μικρές διαφορές. Επιπρόσθετα, υπάρχουν συμπεριφορές τις οποίες οι άνδρες διευθυντές τις χαρακτηρίζουν ως «γυναικείες» και συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονται από τις γυναίκες ως «ανδρικές».

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, οι Eagly & Johnson (1990) καθώς και οι Freeman & Varey (1997) υποστηρίζουν πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο χαρισματικές αλλά και δημοκρατικές. Ωστόσο, οι έρευνες των Olsson & Walker (2003) και των VanEngen et al. (2001) συμφωνούν με τα ευρήματα του Coleman (2003) πως το εν λόγω συμπέρασμα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα στερεότυπα των κοινωνιών, τα οποία θέλουν τις γυναίκες να δρουν με περισσότερη ζεστασιά και ενσυναίσθηση όταν βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τον Northouse (2004), η συμπεριφορά που υιοθετείται από άνδρες και γυναίκες διευθυντές, βασίζεται άμεσα στα πιστεύω της τοπικής κοινωνίας. Αντίθετα, οι Fernandes & Cabral – Cardoso (2003) αποδίδουν στους άνδρες διευθυντές ένα προφίλ περισσότερο επιθετικό και ανεξάρτητο, ενώ στις γυναίκες έναν πιο αναλυτικό, λογικό και ομαδικό τρόπο συμπεριφοράς. Με λίγα λόγια, η σχέση μεταξύ φύλου και ηγετικού στυλ είναι μια σχέση μεταξύ διαχείρισης της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Δηλαδή, τόσο γυναίκες όσο και άνδρες διευθυντές επιστρατεύουν αρσενικά και θηλυκά μέσα συμπεριφοράς προσανατολισμένα στην προσωπικότητά τους με σκοπό να διοικήσουν επιτυχώς το σχολικό οργανισμό (Oshagbemi & Gill, 2003).

Σε αντίθεση με την πληθώρα ερευνών σχετικά με το ηγετικά στυλ που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης και την επίδραση του φύλου σε αυτά, οι έρευνες που μελετούν την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας των διευθυντών στο ηγετικό τους στυλ είναι λίγες (Greller & Simpson, 1999; Lahn, 2003). Ως αποτέλεσμα, υπάρχει ελάχιστη γνώση σχετικά με τη σχέση μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και ηγετικού στυλ (Weindling, 2004). Σύμφωνα με τον Warr (1994), η σχέση μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και ηγετικού στυλ, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την εξουσία ο εκάστοτε διευθυντής. Επιπλέον, ο Hall (2002) υποστηρίζει πως τα έτη υπηρεσίας που διευθυντή σχετίζονται με την αποδοτικότητά

του, τη διάθεσή του να καινοτομήσει, τη συμπεριφορά του απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής σχετίζεται έως ένα βαθμό με την εργασιακή του εμπειρία καθώς επηρεάζεται από τις εμπειρίες που αποκτά στο χώρο εργασίας του (Orlatka, 2007).

Συνοψίζοντας, το ηγετικό στυλ του Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα μια ομάδας παραγόντων. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα ποικιλίας ερευνών, συμφωνούν στο γεγονός ότι οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, το φύλο, η προσωπικότητα αλλά και τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν το ηγετικό του στυλ.

## **4.2 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

Χωρίς αμφιβολία, η εργασία κατέχει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Εκτός από το γεγονός ότι ο άνθρωπος περνά πολύ μεγάλο μέρος του διαθέσιμου χρόνου του εργαζόμενος, ο παράγοντας εργασία συσχετίζεται άμεσα με την οικονομική του κατάσταση. Ετσι, το πλαίσιο εργασίας των εργαζομένων πρέπει να είναι ελκυστικό και να συμβάλλει στην ικανοποίησή τους (Tsiligilis, Zachoroulou & Grammatiokoroulos, 2006). Κατά καιρούς, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές της εργασία όπως η αποτελεσματικότητα, η παραγωγικότητα, η απουσία, τα ποσοστά του κύκλου εργασιών και την πρόθεση να εγκαταλείψουν και τελικά την ευημερία των εργαζομένων (Baron, 1986; Maghradi, 1999). Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως κι εκείνη των λοιπών εργασιακών κλάδων, αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει μελετηθεί με μεγάλη ένταση τις τελευταίες δεκαετίες.

Η έρευνα των Tsiligilisetal (2006) εξέτασε τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης 175 Ελλήνων εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο δημόσιο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από εκείνους που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Επιπλέον, η έρευνα υποστήριξε πως η ικανοποίηση



των εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα των συνθηκών εργασίας τους, της φύσης της εργασίας τους και της εποπτείας κατά την άσκηση του έργου τους.

Έρευνα των Koustelios & Tsiligilis (2005) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης 175 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυο υπό μελέτη παραγόντων. Δηλαδή, αποδείχθηκε πως η επαγγελματική εξουθένωση αποτρέπει την επαγγελματική ικανοποίηση του δείγματος. Επιπλέον, οι ερευνητές, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται κυρίως από τη φύση της εργασίας τους, τη συναισθηματική φόρτιση στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και την εποπτεία η οποία τους ασκείται.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, μελετήθηκε η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (Platsidou & Agaliotis, 2009). Στη μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά 127 Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν μέτρια επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Ακόμη, στην πλειοψηφία τους, παρουσιάστηκαν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ως πηγές της ικανοποίησής τους σημειώθηκε το σχολικό περιβάλλον και οι γενικότερες συνθήκες εργασίας. Από την άλλη, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν την επαγγελματική ικανοποίηση σημειώθηκαν οι χαμηλές προοπτικές εξέλιξης στην εργασία αλλά και η κακή αμοιβή τους. Ακόμη, αναφέρθηκαν τέσσερις παράγοντες άγχους που σχετίζονται με την εργασία τους: α) τη διδασκαλία σε τάξη χωρίς την απαραίτητη υποδομή, β) οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων, γ) την αξιολόγηση των μαθητών και δ) τη συνεργασία με άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς. Επιπλέον, εντοπίστηκαν ελάχιστες σημαντικές επιδράσεις της ηλικίας, του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης στα παραπάνω αποτελέσματα. Στην ίδια έρευνα, υποστηρίχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Σε έρευνα των Koumoussi & Alexopoulos (2016) με εργαλείο μέτρησης την κλίμακα TSI και συμμετέχοντες 3.447 Έλληνες εκπαιδευτικούς, βρέθηκε πως οι γυναίκες και μικρότερες σε ηλικία εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου. Η μεγαλύτερη ηλικία των εκπαιδευτικών και η μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία, συσχετίστηκαν με χαμηλότερα επίπεδα διαφόρων πηγών στρες. Οι διευθυντές του δείγματος είχαν αυξημένο άγχος στον τομέα της διαχείρισης του χρόνου τους αλλά περισσότερη πειθαρχία και

κίνητρα για εργασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα στρες. Τέλος, αποδείχθηκε πως η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση και μείωση του άγχους.

#### **4.3 Ηγετικό στυλ διευθυντή και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν σημειωθεί θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, του ρόλου των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Συνέπεια των παραπάνω, είναι η μελέτη της επίδρασης που ασκεί το εκάστοτε ηγετικό στυλ στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία είναι το κλειδί για την πρόοδο και την επιβίωση οποιουδήποτε οργανισμού, είτε πρόκειται για επιχείρηση είτε για κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα πως η εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να έχει επιπτώσεις στην υλοποίηση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων, στους στόχους που έχουν τεθεί από τα μέλη του σχολείου καθώς και στη δράση των εκπαιδευτικών, άρα και στην εργασιακή τους ικανοποίηση Ezeuwa (2005). Σύμφωνα με τον Okafor (1991), οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν δυναμικούς ηγέτες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο τους.

Ο Popoola (1984) χαρακτήρισε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως το σύνολο των κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών τους σχετικά με την επίτευξη ευημερίας και καλής εργασιακής απόδοσης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, το σύστημα των οικονομικών ανταμοιβών, τα επιπρόσθετα οφέλη, τη δυνατότητα προαγωγής καθώς και τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών. Όσον αφορά τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα στοιχεία, σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από πλευράς διευθυντή (Mgbodile, 2004).

Σε έρευνα του Bogler (2001) με δείγμα 930 εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και το περιβάλλον της εργασίας τους, επιδρούν σημαντικά για επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης. Μεταξύ των προσωπικών αντιλήψεων ξεχωρίζει ο τρόπος με τον οποίο

αντιλαμβάνονται το κύρος τους, το βαθμό με τον οποίο νιώθουν αυτοεκτίμηση και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αυτονομία τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Το τελευταίο εύρημα, είναι αυτό που σύμφωνα με τον ερευνητή συνδέει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης με το ηγετικό στυλ του διευθυντή. Δηλαδή, η άσκηση δημοκρατικής ηγεσίας οδηγεί σε μεγαλύτερο αίσθημα αυτονομίας, το οποίο είναι ικανό με τη σειρά του να οδηγήσει σε καλύτερη εργασιακή ικανοποίηση.

Τέλος, διαπιστώνεται πως οι ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει αρκετές μελέτες προκειμένου να διερευνήσουν τις επιδράσεις των διαφόρων μορφών ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Chang & Lee, 2007; Fernandez, 2008; Griffith, 2004; Mosadegh, Rad & Yarmohammadian, 2006; Shaw & Newton, 2014; Siddique et al., 2011; Yang & Islam, 2012; Yang, 2014). Σε αυτές τις ερευνητικές μελέτες, έχει χρησιμοποιηθεί το πλήρες φάσμα των ηγετικών μορφών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας έρευνας, είναι εκείνη των Aydin et al. (2013). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια μετά – ανάλυση 12 Τούρκικων ερευνών με στόχο τον ακριβή προσδιορισμό των επιδράσεων που ακούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα διάφορα ηγετικά στυλ που υιοθετούνται από τους σχολικούς διευθυντές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζει θετικότερα από κάθε άλλο, την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Το γενικό συμπέρασμα που διατυπώθηκε από τους ερευνητές ήταν ότι, καθώς το στυλ ηγεσίας των διευθυντών αλλάζει από πιο αυταρχικό σε περισσότερο δημοκρατικό/ μετασχηματιστικό, το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και η οργανωτική δέσμευσή τους αυξάνεται.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία Έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας και της ερευνητικής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε. Πιο αναλυτικά, γίνεται λόγος για τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων, γίνεται λόγος για το δείγμα της έρευνας και παρουσιάζονται οι στατιστικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων.

### **5.1 Ερευνητικός σκοπός**

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης καθενός από τα τρία ηγετικά στυλ που προτάθηκαν στη θεωρία των Hoy & clover (1986) στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικά γυμνάσια και γενικά λύκεια) όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) που εργάζονται σε αυτά. Επίσης, σκοπός της εργασίας είναι ο εντοπισμός της διαφοροποίησης του βαθμού εμφάνισης των τριών αυτών ηγετικών στυλ σε σχέση με το φύλο του διευθυντή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο διευθυντή.

Ακόμη, η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους σε αυτή.

Τέλος, θα συσχετιστεί το ηγετικό στυλ που υιοθετείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας με το επίπεδο ικανοποίησης του κάθε εκπαιδευτικού.

#### **5.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Από τον ερευνητικό σκοπό που διατυπώθηκε παραπάνω, προκύπτουν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη αναμένεται να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

- ❖ Ποιο είναι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ που υιοθετείτε από τους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικά γυμνάσια και γενικά λύκεια);
- ❖ Υπάρχει επίδραση του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας του διευθυντή στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί κατά τη διάρκεια της θητείας του;
- ❖ Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- ❖ Υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχει διαφοροποίηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- ❖ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηγετικού στυλ και εργασιακής ικανοποίησης των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών;

## 5.2 Δειγματοληψία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση για την εκπλήρωση της έρευνας, όπου κατά τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιούνται δομημένα ερωτηματολόγια ή δομημένες συνεντεύξεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν πιστά οι αρχές της ποσοτικής έρευνας καθώς αρχικά μελετήθηκε η υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, έπειτα επιλέχθηκε ο ερευνητικός σκοπός, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και επιλέχθηκε το κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων (Creswel, 2011).

Ως δειγματοληψία καλείται η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος το οποίο θα λάβει μέρος στην έρευνα και το οποίο ανήκει σε ένα ευρύτερο σύνολο το οποίο ονομάζεται πληθυσμός (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην παρούσα έρευνα πληθυσμό της αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πάτρας και κατά συνέπεια, ως δείγμα προέκυψε μια μικρότερη μερίδα των ίδιων. Κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας είχαν τις ίδιες πιθανότητες να συμμετάσχουν στην έρευνα (Cohen et al., 2008). Κατά συνέπεια, έγινε αξιοποίηση της τυχαίας δειγματοληψίας η οποία οδηγεί σε αυξημένης αξιοπιστίας δεδομένα τα οποία έχουν

τη δυνατότητα να γενικευθούν στον πληθυσμό όπου αναφέρονται (Cohen et al., 2008).

Σε πρώτο στάδιο, εντοπίστηκαν τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πάτρας και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων αυτών. Το ερωτηματολόγιο καταχωρήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms και προωθήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Οι ίδιοι, προώθησαν τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας. Η επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε επίσης ηλεκτρονικά στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας. Η τελική διάρκεια της συλλογής δεδομένων ήταν δυο μήνες και συγκεκριμένα η διαδικασία ξεκίνησε το Μάιο του 2019 και ολοκληρώθηκε στο τέλος Ιουνίου του ίδιου έτους.

### **5.2.1 Οι συμμετέχοντες**

Στην έρευνα, έλαβαν μέρος συνολικά 164 εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 62,8% ήταν γυναίκες και το 37,2% ήταν άνδρες.

Για την καταγραφή των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίησή. Έτσι, το 36,6% είχε ηλικία έως 30 έτη, το 20,7% ηλικία από 31 – 40 έτη, το 24,4% ηλικία από 41 έως 50 έτη, το 15,9% είχε ηλικία από 51 – 60 έτη και μόλις το 2,4% είχε ηλικία άνω των 60 ετών.

Το 50,6% του δείγματος είχε συνολική προϋπηρεσία στη Β/θμια εκπαίδευση από 0 έως 5 έτη. Το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων (24,4%) είχε αντίστοιχη προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη και το υπόλοιπο 25% είχε προϋπηρεσία άνω των 11 ετών.

Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων, λίγο περισσότεροι από τους μισούς (53%) κατείχαν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το 24,4% των εκπαιδευτικών είχε επιμορφωθεί περαιτέρω μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων, το 4,3% είχε δεύτερο πτυχίο και το 18,3% δεν είχε κάποια επιπλέον επιμόρφωση εκτός του βασικού τίτλου σπουδών.

Επιπλέον, το 31,1% του δείγματος αποτελούνταν από φιλολόγους, το 21,3% από μαθηματικούς, το 17,7% από φυσικούς και το υπόλοιπο 29,9% από λοιπές ειδικότητες της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Από τους 164 συμμετέχοντες, οι 77 (47%) δεν είχαν κάποιου είδους εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ενώ οι 87 (53%) είχαν ανάλογη εξειδίκευση. Από τους 164 εκπαιδευτικούς, οι 118 (72%) υπηρέτησαν κατά το τρέχον σχολικό έτος (2018 – 2019) ως εκπαιδευτικοί γενικής ενώ οι 46 (28%) ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Το 65,7% υπηρετούσε στην παρούσα σχολική μονάδα από 1 έως 5 σχολικά έτη. Το 9,1% υπηρετούσε στην παρούσα σχολική μονάδα από 6 έως 10 έτη, το 19,5% από 11 έως 15 έτη και μόλις το 6,1% υπηρετούσε στην ίδια σχολική μονάδα για περισσότερα από 15 έτη.

Ως προς το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρέτησαν οι 164 εκπαιδευτικοί κατά το τρέχον σχολικό έτος (2018 – 2019), η πλειοψηφία (80,5%) είχε άνδρα διευθυντή.

Τέλος, το 60,4% συνεργαζόταν με το συγκεκριμένο διευθυντή από 1 έως 5 έτη, το 31,7% από 6 έως 10 έτη και το 7,9% για περισσότερα από 10 έτη.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα παραπάνω δεδομένα ως προς τη συχνότητα και το ποσοστό κατανομής των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

*Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων*

Μεταβλητή	Κατηγορίες	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	61	37,2
	Γυναίκα	103	62,8
<b>Ηλικία</b>	έως 30 ετών	60	36,6
	31 - 40 ετών	34	20,7
	41 - 50 ετών	40	24,4
	51 - 60 ετών	26	15,9
	άνω των 60 ετών	4	2,4
	<b>Συνολική εργασιακή εμπειρία στη Β/βαθμια</b>	0 - 5 έτη	83
	6 - 10 έτη	40	24,4
	11 - 15 έτη	16	9,8
	16 - 20 έτη	3	1,8
	21 - 25 έτη	6	3,7
	26 έτη και άνω	16	9,8



<b>Πρόσθετες σπουδές</b>	Όχι	30	18,3
	Σεμινάριο	40	24,4
	2ο πτυχίο	7	4,3
	Μεταπτυχιακό	87	53,0
<b>Ειδικότητα</b>	Φιλολόγος	51	31,1
	Μαθηματικός	35	21,3
	Φυσικός	29	17,7
	Άλλη Ειδικότητα	49	29,9
<b>Εξειδίκευση στην ΕΑΕ</b>	Όχι	77	47,0
	Ναι	87	53,0
<b>Έτη εργασίας στην παρούσα σχολική μονάδα</b>	1 - 5 έτη	107	65,2
	6 - 10 έτη	15	9,1
	11 - 15 έτη	32	19,5
	> 15 έτη	10	6,1
<b>Υπηρεσία στην ΕΑΕ το τρέχον έτος (2018 – 2019)</b>	Όχι	88	53,7
	Ναι	76	46,3
<b>Φύλο Διευθυντή</b>	Άνδρας	132	80,5
	Γυναίκα	32	19,5
<b>Έτη συνεργασίας με το Διευθυντή</b>	1 - 5 έτη	99	60,4
	6 - 10 έτη	52	31,7
	> 10 έτη	13	7,9

### 5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα ποσοτική έρευνα εκπληρώθηκε μέσω της χορήγησης ενός δομημένου ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρία επιμέρους μέρη: α) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών πληροφοριών, β) την κλίμακα εκτίμησης του ηγετικού στυλ του διευθυντή σχολικής μονάδας των Hoy & clover (1986) και γ) την κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (TSI) όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από την Γκόλια (2014).

#### Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών πληροφοριών:

Περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το φύλο του διευθυντή, τις πρόσθετες σπουδές, το δυναμικό του σχολείου (μέγεθος) και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού (γενική ή ειδική αγωγή).

### **Κλίμακα εκτίμησης του ηγετικού στυλ (Hoy & clover, 1986):**

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, συμπεριλήφθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας ηγετικού στυλ των Hoy & clover (1986), όπως προτάθηκε από τον Σταυρόπουλο (2007). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δεκαοκτώ (18) προτάσεις βαθμολογημένες σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 της κλίμακας αντιστοιχεί στην απάντηση «Σπάνια» και το 4 στην απάντηση «Πολύ Συχνά». Η εν λόγω εκδοχή διατηρεί τις τρεις διαστάσεις της αρχικής κλίμακας των κατασκευαστών (Σταυρόπουλος, 2007). Επιπλέον, σημειώνεται το γεγονός ότι για τις ανάγκες της έρευνας η λέξη «οργανισμός» αντικαταστάθηκε με τη λέξη «σχολείο» ώστε να αντικατοπτρίζει απόλυτα το σκοπό διεξαγωγής της μελέτης. Οι τρεις διαστάσεις (υποκλίμακες) του στυλ ηγεσίας καθώς και ο αριθμός των ερωτήσεων που εμπίπτουν στην κάθε μια, παρουσιάζονται παρακάτω.

***Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας του ηγετικού στυλ των Hoy & clover(1986)***

<b>Υποκλίμακα στυλ ηγεσίας</b>	<b>Αριθμός Ερώτησης</b>
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2, 4, 7, 13, 15, 17
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	10, 14, 16
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 18

### **Κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (TSI, Γκόλια, 2014):**

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερευνητικού εργαλείου συμπεριλήφθηκε η κλίμακα TSI της Γκόλια (2014). Η κλίμακα περιλαμβάνει 20 δηλώσεις κλειστού τύπου βαθμολογημένες σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 της κλίμακας αντιστοιχεί σε «απόλυτη διαφωνία» ενώ το 5 της ίδιας κλίμακας σε «απόλυτη συμφωνία» του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού. Η ελληνική κλίμακα TSI διατηρεί 5 επιμέρους διαστάσεις οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

***Πίνακας 3. Παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας TSI (Γκόλια, 2014)***

<b>Υποκλίμακα ικανοποίησης εκπαιδευτικού</b>	<b>Αριθμός Ερώτησης</b>
Διευθυντής σχολικής μονάδας	1 – 5

Σχέση με συναδέλφους	6 – 10
Η φύση της εργασίας	11 - 14
Σχέση με μαθητές	15 – 17
Εργασιακές συνθήκες	18 - 20

### 5.3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach' a τόσο για το σύνολο των κλιμάκων όσο και για τις επιμέρους υποκλίμακες που περιλαμβάνονται σε αυτές.

Έτσι, σύμφωνα με τον Πίνακα 4 και την κλίμακα ηγετικού στυλ, οι τιμές του συντελεστή Cronbach' a κυμαίνονται από 0,62 έως 0,84 φανερώνοντας από ικανοποιητική έως καλή αξιοπιστία για τις επιμέρους υποκλίμακες και 0,71, δηλαδή ικανοποιητική αξιοπιστία, για το σύνολο των ερωτήσεων.

*Πίνακας 4. Συντελεστής Cronbach' a για την κλίμακα Ηγετικού Στυλ*

Υποκλίμακα στυλ ηγεσίας	Πλήθος ερωτήσεων	Τιμή συντελεστή Cronbach' a
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	6	0,62
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	3	0,84
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	9	0,71
Σύνολο κλίμακας	18	0,64

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 και την κλίμακα TSI της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι τιμές του συντελεστή Cronbach' a κυμαίνονται από 0,77 έως 1,00 φανερώνοντας από ικανοποιητική έως και απόλυτη αξιοπιστία για τις επιμέρους υποκλίμακες και 0,96, δηλαδή πάρα πολύ καλή αξιοπιστία, για το σύνολο των ερωτήσεων.

*Πίνακας 5. Συντελεστής Cronbach' a για την κλίμακα TSI*

Υποκλίμακα ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Πλήθος ερωτήσεων	Τιμή συντελεστή Cronbach' a
Διευθυντής σχολικής μονάδας	5	1,00
Σχέση με συναδέλφους	5	0,77
Η φύση της εργασίας	4	1,00
Σχέση με μαθητές	3	0,92
Εργασιακές συνθήκες	3	0,97
Σύνολο κλίμακας	20	0,96

#### **5.4 Ηθική και δεοντολογία**

Ένα από τα καίρια σημεία της έρευνας είναι η διασφάλιση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση σε αυτόν τον τομέα. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική ενημέρωση των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πληροφόρηση ήταν τηλεφωνική αλλά και γραπτή, καθώς μετά από τηλεφωνική επικοινωνία, στάλθηκε με φαξ στα σχολεία ένα έγγραφο το οποίο αναφερόταν λεπτομερώς στα στοιχεία της ερευνήτριας, στο σκοπό της έρευνας αλλά και στο πλαίσιο υλοποίησής της. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε συνοδευόμενο από ενημερωτική επιστολή η οποία απευθυνόταν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβανόταν σαφής οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν πως οι πληροφορίες που θα παράσχουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και πως το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωνόταν αυστηρά ανώνυμα. Η ερευνήτρια έδωσε το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να αποσυρθούν από την έρευνα εάν στην πορεία άλλαζαν γνώμη. Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας των ίδιων με την ερευνήτρια οποιαδήποτε στιγμή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και πρόσβαση στα αποτελέσματά της.

#### **5.5 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS version 21, έκδοση για windows. Στην επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τόσο μέτρα περιγραφικής όσο και διερευνητικής στατιστικής

ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας Cronbach' a, η συχνότητα (N), το ποσοστό (%), ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t ανεξαρτήτων δειγμάτων, η ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης OneWayANOVA και ευθύγραμμη παλινδρομική ανάλυση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα**

### **6.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας**

#### **6.1.1 Το επικρατέστερο ηγετικό στυλ**

Με σκοπό να δοθεί απάντηση αναφορικά με το ποιο ηγετικό στυλ κρίνεται ως το πιο σύνηθες που υιοθετείται από τους διευθυντές Β/θμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση και σύγκριση των μέσων όρων των τριών ηγετικών στυλ σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Έτσι, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές, ως αποτέλεσμα του μέσου όρου των ερωτήσεων που ανήκουν σε κάθε υποκλίμακα ηγετικού στυλ. Δεδομένου ότι οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν από 1 = Σπάνια έως 4 = Πολύ συχνά, υψηλότεροι μέσοι όροι δείχνουν μεγαλύτερη τάση των διευθυντών ως προς το εκάστοτε ηγετικό στυλ και αντιστρόφως.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, προκύπτει πως το υποστηρικτικό ηγετικό στυλ από πλευράς διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 3,29, Τ.Α. = 0,35) υπερέχει έναντι στο κατευθυντικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο. = 2,37, Τ.Α. = 0,26) και το περιοριστικό ηγετικό στυλ (Μ.Ο. = 2,11, Τ.Α. = 0,66).

Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση της κατανομής των μέσων όρων ανά υποκλίμακα ηγετικού στυλ, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της κάθε ερώτησης στον ίδιο Πίνακα (Πίνακας 6). Παρατηρώντας τους μέσους όρους, γίνεται αμέσως αντιληπτό πως η υποκλίμακα του υποστηρικτικού στυλ συγκεντρώνει μέσους

όρους απαντήσεων που κυμαίνονται από 2,59 μέχρι 3,66 οι οποίοι είναι μεγαλύτερη από τους μέσους όρους των δυο λοιπών κατηγοριών ηγετικού στυλ. Όσον αφορά τους μέσους όρους του κατευθυντικού ηγετικού στυλ αυτοί κυμαίνονται μεταξύ 1,59 και 3,16, ενώ οι μέσοι όροι του περιοριστικού ηγετικού στυλ κυμαίνονται χαμηλότερα όλων, μεταξύ 1,66 και 2,75.

*Πίνακας 6. Μέσος όρος (Μ.Ο.) και Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς*

<b>Υποκλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς</b>	<b>Μέσος Όρος (Μ.Ο.)</b>	<b>Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)</b>
<b><i>Κατευθυντική</i></b>	<b>2,37</b>	<b>± 0,26</b>
2. Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με «σιδηρά πυγμή».	3,16	±0,55
4. Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών.	2,32	±0,82
7.Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	2,43	±0,89
13. Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	2,10	±0,50
15. Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς..	2,65	±0,89
17. Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1,59	±0,91
<b><i>Περιοριστική</i></b>	<b>2,11</b>	<b>± 0,66</b>
10. Η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική.	1,66	± 0,52
14. Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	2,75	± 0,90
16. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες .	1,92	± 0,81
<b><i>Υποστηρικτική</i></b>	<b>3,29</b>	<b>± 0,35</b>
1. Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους	3,13	± 0,72

παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς.		
3. Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	3,29	± 0,54
5. Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	3,18	± 0,68
6. Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	2,82	± 0,82
8. Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών	3,66	± 0,47
9. Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους.	3,63	± 0,49
11. Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς	3,66	± 0,47
12. Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	3,66	± 0,47
18.Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμηση του στους εκπαιδευτικούς.	2,59	± 0,91

### 6.1.2 Ηγετικό στυλ και δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντή

Με γνώμονα τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας Β/θμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το φύλο του και τα έτη υπηρεσίας του, στο ηγετικό στυλ το οποίο υιοθετεί, εφαρμόστηκαν στατιστικά τεστ ανάλογα με το είδος και των αριθμό των υπό μελέτη ανεξάρτητων μεταβλητών.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t ανεξαρτήτων δειγμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και εξαρτημένες τις τρεις υποκλίμακες του ηγετικού στυλ. Από τον Πίνακα 7 όπου συνοψίζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου, γίνεται φανερό πως οι άνδρες διευθυντές συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους και στις τρεις υποκλίμακες ηγετικού στυλ, παρόλο που οι διαφορές είναι ελάχιστες. Συγκεκριμένα, οι άνδρες διευθυντές έλαβαν Μ.Ο. = 2,38 (Τ.Α. = 0,26) στην κατευθυντική, Μ.Ο. = 2,12 (Τ.Α. = 0,67) στην περιοριστική και Μ.Ο. = 3,30, Τ.Α. = 0,36 στην υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Οι γυναίκες διευθύντριες έλαβαν αντίστοιχα Μ.Ο. = 2,36 (Τ.Α. = 0,25) στην κατευθυντική, Μ.Ο. = 2,09 (Τ.Α. = 0,64) στην περιοριστική και Μ.Ο. = 3,24 (Τ.Α. = 0,33) στην

υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Σε καμία από τις τρεις υποκλίμακες ηγετικού στυλ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο του διευθυντή καθώς τα αποτελέσματα για την κατευθυντική συμπεριφορά ήταν ( $t = 0,374$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,709$ ), για την περιοριστική συμπεριφορά ήταν ( $t = 0,171$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,865$ ) και για την υποστηρικτική συμπεριφορά ήταν ( $t = 0,978$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,330$ ), δηλαδή  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 7.** Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και έλεγχος  $t - test$  ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση του φύλου του διευθυντή στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς

Υποκλίμακα Ηγετικής συμπεριφοράς	Φύλο Διευθυντή				t	df	p
	Ανδρας		Γυναίκα				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
<i>Κατευθυντική</i>	2,38	0,26	2,36	0,25	0,374	162	0,709
<i>Περιοριστική</i>	2,12	0,67	2,09	0,64	0,171	162	0,865
<i>Υποστηρικτική</i>	3,30	0,36	3,24	0,33	0,978	162	0,330

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (διαδικασία OneWayANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή τα έτη συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού και εξαρτημένες τα στυλ ηγεσίας. Για τη συγκεκριμένη διαδικασία, τα έτη στα οποία συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο διευθυντή κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) 1 – 5 έτη συνεργασία, β) 6 – 10 έτη συνεργασίας και γ) πάνω από 10 έτη. Από τα αποτελέσματα της διαδικασίας, τα οποία συνοψίζονται στον Πίνακα 8, δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ετών συνεργασίας και κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $F = 0,323$ ,  $Sig = 0,724$ ), περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $F = 0,341$ ,  $Sig = 0,712$ ) και υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $F = 0,340$ ,  $Sig = 0,713$ ) καθώς  $Sig > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 8.** Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση των ετών συνεργασίας εκπαιδευτικού – διευθυντή (ετών υπηρεσίας του διευθυντή) στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς

Υποκλίμακα Ηγετικής συμπεριφοράς	Έτη συνεργασίας εκπαιδευτικού - διευθυντή	Μέσος όρος (M.O.)	Τυπική Απόκλιση (T.A.)	F	Sig.
-------------------------------------	--	-------------------------	------------------------------	---	------



<b>Κατευθυντική</b>	1 - 5 έτη	2,38	0,25	0,323	0,724
	6 - 10 έτη	2,36	0,25		
	> 10 έτη	2,42	0,34		
	Σύνολο	2,37	0,26		
<b>Περιοριστική</b>	1 - 5 έτη	2,10	0,68	0,341	0,712
	6 - 10 έτη	2,09	0,65		
	> 10 έτη	2,26	0,65		
	Σύνολο	2,11	0,66		
<b>Υποστηρικτική</b>	1 - 5 έτη	3,31	0,34	0,340	0,713
	6 - 10 έτη	3,27	0,37		
	> 10 έτη	3,25	0,36		
	Σύνολο	3,29	0,35		

## 6.2 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

### 6.2.1 Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Με σκοπό να αποτυπωθεί ο γενικός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και των 20 ερωτήσεων της κλίμακας TSI η οποία βαθμολογήθηκε με 1 = Καθόλου και 5 = Πάρα πολύ και κατά συνέπεια, μεγάλος μέσος όρος οδηγεί σε μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία και αντιστρόφως. Στον Πίνακα 9 που ακολουθεί περιλαμβάνονται τόσο οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τον κάθε παράγοντα όσο και για τις ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται σε αυτόν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 9, η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει πολύ καλή, καθώς οι ίδιοι παρουσιάζονται πολύ προς πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Μ.Ο. = 4,45, Τ.Α. = 0,58). Αναλυτικότερα, παρατηρούνται πολύ υψηλές τιμές στους μέσους όρους ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε όλες τις εκφάνσεις της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από το διευθυντή τους (Μ.Ο. = 4,33 Τ.Α. = 0,95) και ιδιαίτερα από την εποικοδομητική συνεργασία μαζί του

(M.O. = 4,53, T.A. = 0,47). Οι ίδιοι, είναι πολύ προς πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση με τους συναδέλφους τους (M.O. = 4,52, T.A. = 0,40) και σχεδόν απόλυτα ικανοποιημένοι από τη φιλική στάση των ίδιων (M.O. = 4,97, T.A. = 0,04). Οι συμμετέχοντες είναι πολύ προς πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους (M.O. = 4,66, T.A. = 0,47) και μάλιστα, ξεχωρίζει η δήλωσή τους πως η δουλειά τους είναι δημιουργική (M.O. = 4,74, T.A. = 0,23). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πολύ προς πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση με τους μαθητές τους (M.O. = 4,65, T.A. = 0,47) και περισσότερο από το γεγονός ότι οι μαθητές τους τους σέβονται (M.O. = 4,67, T.A. = 0,46). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και από τις συνθήκες εργασίας τους (M.O. = 4,09, T.A. = 0,85), ξεχωρίζοντας το γεγονός ότι ο περιβάλλοντας χώρος του σχολείου όπου εργάζονται είναι ευχάριστος (M.O. = 4,29, T.A. = 0,96).

**Πίνακας 9.** Μέσος όρος (M.O.) και Τυπική απόκλιση (T.A.) για τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και για τη συνολική εργασιακή του ικανοποίηση

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Μέσος Όρος (M.O.)	Τυπική Απόκλιση (T.A.)
<b>Ικανοποίηση από το διευθυντή</b>	<b>4,33</b>	<b>± 0,95</b>
1. Ο διευθυντής μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	4,30	± 0,70
2. Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	4,36	± 0,64
3. Ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	4,13	± 0,87
4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με το διευθυντή μου.	4,53	± 0,47
5. Ο διευθυντής μου είναι εκεί όταν το χρειάζομαι.	4,33	± 0,67
<b>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</b>	<b>4,52</b>	<b>± 0,40</b>
6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται	3,92	± 0,81
7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	4,01	± 0,32
8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί	4,97	± 0,04
9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα	4,79	± 0,18
10. Συνεργάζομαι καλά με τους	4,95	± 0,05

συναδέλφους μου		
<b>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</b>	<b>4,66</b>	<b>± 0,47</b>
11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	4,66	± 0,47
12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	4,74	± 0,23
13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	4,66	± 0,47
14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	4,60	± 0,38
<b>Ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές</b>	<b>4,65</b>	<b>± 0,44</b>
15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	4,66	± 0,47
16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	4,63	± 0,50
17. Οι μαθητές μου με σέβονται.	4,67	± 0,46
<b>Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας</b>	<b>4,09</b>	<b>± 0,85</b>
18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.	4,29	± 0,96
19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	3,99	± 0,83
20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	3,97	± 0,84
<b>Συνολική Ικανοποίηση εκπαιδευτικού</b>	<b>4,45</b>	<b>± 0,58</b>

### 6.2.2 Σύγκριση του βαθμού ικανοποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού Β/θμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ως προς την εργασιακή του ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t - test$  ανεξαρτήτων δειγμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ειδικότητα (ειδική αγωγή, γενική αγωγή) και εξαρτημένες τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης καθώς και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10 και τα αποτελέσματα του ελέγχου  $t$ , δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ειδικοτήτων

εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ως προς την ικανοποίηση από το διευθυντή ( $t = -0,156$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,876$ ), την ικανοποίηση από τους συναδέλφους ( $t = -0,722$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,472$ ), την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας ( $t = -0,156$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,876$ ), την ικανοποίηση από τους μαθητές ( $t = -0,386$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,700$ ), την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ( $t = -0,151$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,880$ ) αλλά και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $t = -0,291$ ,  $df = 162$ ,  $p = 0,771$ ) καθώς  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται ελάχιστα πιο ικανοποιημένοι συγκεντρώνοντας ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους έναντι των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

**Πίνακας 10.** Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και έλεγχος  $t - test$  ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση της εργασίας ως εκπαιδευτικός ΕΑΕ στην ικανοποίηση από την εργασία και τους επιμέρους παράγοντες ικανοποίησης

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός ΕΑΕ				t	df	p
	Όχι		Ναι				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
<i>Ικανοποίηση από το διευθυντή</i>	4,32	0,95	4,35	0,94	-0,156	162	0,876
<i>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</i>	4,50	0,39	4,55	0,42	-0,722	162	0,472
<i>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</i>	4,66	0,48	4,67	0,47	-0,156	162	0,876
<i>Ικανοποίηση από τους μαθητές</i>	4,64	0,45	4,67	0,43	-0,386	162	0,700
<i>Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας</i>	4,08	0,86	4,10	0,82	-0,151	162	0,880
<i>Συνολική ικανοποίηση</i>	4,45	0,59	4,48	0,57	-0,291	162	0,771

### 6.2.3 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στην εργασιακή του ικανοποίηση

#### Φύλο

Για να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t - test$  ανεξαρτήτων δειγμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη τους παράγοντες

εργασιακής ικανοποίησης και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

Από τα αποτελέσματα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. = 4,54, Τ.Α. = 0,85) παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες (Μ.Ο. = 4,20, Τ.Α. = 0,98) στον τομέα της ικανοποίησης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαφορά που κρίνεται ως στατιστικά σημαντική ( $t = 2,316$ ,  $df = 141,05$ ,  $p = 0,02 < 0,05$ ). Επιπλέον, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. = 4,77, Τ.Α. = 0,42) παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 4,60, Τ.Α. = 0,49), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική ( $t = 2,316$ ,  $df = 141,05$ ,  $p = 0,02 < 0,05$ ). Όμοια, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. = 4,76, Τ.Α. = 0,37) εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. = 4,59, Τ.Α. = 0,47), διαφορά που κρίνεται στατιστικά σημαντική ( $t = 2,567$ ,  $df = 149,42$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ). Στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 2,581$ ,  $df = 132,47$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ) δημιουργήθηκε μεταξύ ανδρών (Μ.Ο. = 4,30, Τ.Α. = 3,98) και γυναικών (Μ.Ο. = 3,98, Τ.Α. = 0,85) εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας, όπου οι άνδρες παρουσιάστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι. Τέλος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας (Μ.Ο. = 4,60, Τ.Α. = 0,49), προέκυψαν περισσότερο ικανοποιημένες από τις γυναίκες (Μ.Ο. = 4,37, Τ.Α. = 0,64) και στο σύνολο της εργασιακής τους ικανοποίησης, διαφορά που χαρακτηρίζεται στατιστικά σημαντική ( $t = 2,585$ ,  $df = 147,52$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ).

**Πίνακας 11.** Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος  $t - test$  ανεξαρτήτων δειγμάτων για την επίδραση του φύλου στην ικανοποίηση από την εργασία και τους επιμέρους παράγοντες ικανοποίησης

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Φύλο				t	df	p
	Άνδρας		Γυναίκα				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
<i>Ικανοποίηση από το διευθυντή</i>	4,54	0,85	4,20	0,98	2,316	141,05	0,02*
<i>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</i>	4,59	0,37	4,46	0,41	1,974	137,39	0,05
<i>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</i>	4,77	0,42	4,60	0,49	2,316	141,05	0,02*

<i>Ικανοποίηση από τους μαθητές</i>	4,76	0,37	4,59	0,47	2,567	149,42	0,01*
<i>Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας</i>	4,30	0,80	3,98	0,85	2,581	132,47	0,01*
<i>Συνολική ικανοποίηση</i>	4,60	0,49	4,37	0,64	2,585	147,52	0,01*

### *Ηλικία*

Για τη διερεύνηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε διαδικασία OneWayANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένες τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα επισυνάπτονται στον Πίνακα 12.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας ANOVA δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τουλάχιστον 4 εκ των 5 ηλικιακών κατηγοριών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το διευθυντή της σχολικής μονάδας ( $F = 1,535$ ,  $Sig = 0,195$ ), των συναδέλφων ( $F = 1,084$ ,  $Sig = 0,366$ ), τη φύση της εργασίας ( $F = 1,535$ ,  $Sig = 0,195$ ), τους μαθητές ( $F = 2,065$ ,  $Sig = 0,088$ ), τις εργασιακές συνθήκες ( $F = 2,070$ ,  $Sig = 0,087$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $F = 1,677$ ,  $Sig = 0,158$ ) καθώς  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 12.** Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Ηλικία	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	Sig.
<i>Ικανοποίηση από το διευθυντή</i>	έως 30 ετών	4,17	0,99	1,535	0,195
	31 - 40 ετών	4,41	0,92		
	41 - 50 ετών	4,60	0,81		
	51 - 60 ετών	4,23	0,99		
	άνω των 60 ετών	4,00	1,15		
	Σύνολο	4,33	0,95		
<i>Ικανοποίηση από τους</i>	έως 30 ετών	4,46	0,42	1,084	0,366

<i>συναδέλφους</i>	31 - 40 ετών	4,53	0,38		
	41 - 50 ετών	4,62	0,36		
	51 - 60 ετών	4,48	0,42		
	άνω των 60 ετών	4,40	0,49		
	Σύνολο	4,52	0,40		
<i>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</i>	έως 30 ετών	4,58	0,49	1,535	0,195
	31 - 40 ετών	4,71	0,46		
	41 - 50 ετών	4,80	0,41		
	51 - 60 ετών	4,61	0,49		
	άνω των 60 ετών	4,50	0,58		
	Σύνολο	4,66	0,47		
<i>Ικανοποίηση από τους μαθητές</i>	έως 30 ετών	4,56	0,48	2,065	0,088
	31 - 40 ετών	4,75	0,41		
	41 - 50 ετών	4,75	0,38		
	51 - 60 ετών	4,64	0,48		
	άνω των 60 ετών	4,33	0,27		
	Σύνολο	4,65	0,443		
<i>Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες</i>	έως 30 ετών	3,93	0,89	2,070	0,087
	31 - 40 ετών	4,31	0,79		
	41 - 50 ετών	4,18	0,79		
	51 - 60 ετών	4,10	0,86		
	άνω των 60 ετών	3,33	0,67		
	Σύνολο	4,08	0,84		
<i>Συνολική εργασιακή ικανοποίηση</i>	έως 30 ετών	4,34	0,62	1,667	0,158
	31 - 40 ετών	4,53	0,55		
	41 - 50 ετών	4,60	0,47		
	51 - 60 ετών	4,41	0,63		
	άνω των 60 ετών	4,15	0,47		
	Σύνολο	4,45	0,58		

#### *Συνολική εργασιακή εμπειρία στη Β/θμια*

Με στόχο τη διερεύνηση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε

διαδικασία OneWayANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την εργασιακή εμπειρία στη Β/θμια και εξαρτημένες τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα επισυνάπτονται στον Πίνακα 13.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας ANOVA δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τουλάχιστον 5 εκ των 6 ηλικιακών κατηγοριών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το διευθυντή της σχολικής μονάδας ( $F = 1,502$ ,  $Sig = 0,192$ ), των συναδέλφων ( $F = 1,176$ ,  $Sig = 0,324$ ), τη φύση της εργασίας ( $F = 1,502$ ,  $Sig = 0,192$ ), τους μαθητές ( $F = 1,786$ ,  $Sig = 0,119$ ), τις εργασιακές συνθήκες ( $F = 2,249$ ,  $Sig = 0,052$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $F = 1,660$ ,  $Sig = 0,147$ ) καθώς  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 13.** Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση της εργασιακής των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Εργασιακή εμπειρία	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	Sig.
<b>Ικανοποίηση από το διευθυντή</b>	0 - 5 έτη	4,25	0,97	1,502	0,192
	6 - 10 έτη	4,55	0,84		
	11 - 15 έτη	4,50	0,89		
	16 - 20 έτη	5,00	0,00		
	21 - 25 έτη	4,00	1,09		
	26 έτη και άνω	4,00	1,03		
	Σύνολο	4,32	0,94		
<b>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</b>	0 - 5 έτη	4,47	0,40	1,176	0,324
	6 - 10 έτη	4,62	0,38		
	11 - 15 έτη	4,57	0,38		
	16 - 20 έτη	4,60	0,00		
	21 - 25 έτη	4,36	0,42		
	26 έτη και άνω	4,42	0,46		
	Σύνολο	4,51	0,40		
<b>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</b>	0 - 5 έτη	4,62	0,48	1,502	0,192
	6 - 10 έτη	4,77	0,42		
	11 - 15 έτη	4,75	0,44		



	16 - 20 έτη	5,00	0,00		
	21 - 25 έτη	4,50	0,54		
	26 έτη και άνω	4,50	0,51		
	Σύνολο	4,66	0,47		
<b>Ικανοποίηση από τους μαθητές</b>	0 - 5 έτη	4,63	0,45		
	6 - 10 έτη	4,69	0,42		
	11 - 15 έτη	4,83	0,34		
	16 - 20 έτη	5,00	0,00	1,786	0,119
	21 - 25 έτη	4,50	0,54		
	26 έτη και άνω	4,45	0,46		
	Σύνολο	4,65	0,44		
<b>Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες</b>	0 - 5 έτη	4,06	0,85		
	6 - 10 έτη	4,10	0,86		
	11 - 15 έτη	4,45	0,65		
	16 - 20 έτη	5,00	0,00	2,249	0,052
	21 - 25 έτη	3,88	1,00		
	26 έτη και άνω	3,66	0,80		
	Σύνολο	4,08	0,84		
<b>Συνολική εργασιακή ικανοποίηση</b>	0 - 5 έτη	4,41	0,59		
	6 - 10 έτη	4,56	0,53		
	11 - 15 έτη	4,61	0,52		
	16 - 20 έτη	4,90	0,00	1,660	0,147
	21 - 25 έτη	4,25	0,71		
	26 έτη και άνω	4,22	0,62		
	Σύνολο	4,45	0,58		

### *Πρόσθετες σπουδές*

Για τη διερεύνηση των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε διαδικασία OneWayANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την επιπλέον εκπαίδευση και εξαρτημένες τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα επισυνάπτονται στον Πίνακα 14.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας ANOVA δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τουλάχιστον 3 εκ των 4 κατηγοριών επιπλέον σπουδών των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το διευθυντή της σχολικής μονάδας ( $F = 1,406$ ,  $Sig = 0,749$ ), των συναδέλφων ( $F = 0,505$ ,  $Sig = 0,679$ ), τη φύση της εργασίας ( $F = 0,406$ ,  $Sig = 0,749$ ), τους μαθητές ( $F = 1,573$ ,  $Sig = 0,198$ ), τις εργασιακές συνθήκες ( $F = 2,165$ ,  $Sig = 0,094$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $F = 0,598$ ,  $Sig = 0,617$ ) καθώς  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 14.** Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση των πρόσθετων σπουδών των εκπαιδευτικών στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Πρόσθετες σπουδές	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	Sig.
<i>Ικανοποίηση από το διευθυντή</i>	Όχι	4,33	0,95	0,406	0,749
	Σεμινάριο	4,30	0,96		
	2ο πτυχίο	4,71	0,75		
	Μεταπτυχιακό	4,31	0,95		
	Σύνολο	4,32	0,94		
<i>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</i>	Όχι	4,49	0,38	0,505	0,679
	Σεμινάριο	4,49	0,39		
	2ο πτυχίο	4,68	0,36		
	Μεταπτυχιακό	4,52	0,41		
	Σύνολο	4,51	,40		
<i>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</i>	Όχι	4,66	0,47	0,406	0,749
	Σεμινάριο	4,65	0,48		
	2ο πτυχίο	4,85	0,37		
	Μεταπτυχιακό	4,65	0,47		
	Σύνολο	4,66	0,47		
<i>Ικανοποίηση από τους μαθητές</i>	Όχι	4,60	0,44	1,573	0,198
	Σεμινάριο	4,75	0,38		
	2ο πτυχίο	4,85	0,37		
	Μεταπτυχιακό	4,60	0,46		
	Σύνολο	4,65	0,44		

<b>Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες</b>	Όχι	3,97	0,90	2,165	0,094
	Σεμινάριο	4,33	0,73		
	2ο πτυχίο	4,42	0,71		
	Μεταπτυχιακό	3,98	0,86		
	Σύνολο	4,08	0,84		
<b>Συνολική εργασιακή ικανοποίηση</b>	Όχι	4,42	0,57	0,598	0,617
	Σεμινάριο	4,49	0,54		
	2ο πτυχίο	4,71	0,49		
	Μεταπτυχιακό	4,42	0,60		
	Σύνολο	4,45	0,58		

*Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού στην παρούσα σχολική μονάδα*

Τέλος, για τη διερεύνηση των ετών παρουσίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ίδια σχολική μονάδα που υπηρετούν σήμερα στην εργασιακή τους ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε διαδικασία OneWayANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τα έτη παρουσίας στη σχολική μονάδα και εξαρτημένες τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα επισυνάπτονται στον Πίνακα 15.

Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας ANOVA δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τουλάχιστον 3 εκ των 4 κατηγορίες επιπλέον σπουδών των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το διευθυντή της σχολικής μονάδας ( $F = 1,535$ ,  $Sig = 0,195$ ), των συναδέλφων ( $F = 1,084$ ,  $Sig = 0,366$ ), τη φύση της εργασίας ( $F = 1,535$ ,  $Sig = 0,195$ ), τους μαθητές ( $F = 2,065$ ,  $Sig = 0,088$ ), τις εργασιακές συνθήκες ( $F = 2,070$ ,  $Sig = 0,087$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $F = 1,677$ ,  $Sig = 0,158$ ) καθώς  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 15.** Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και διαδικασία OneWayANOVA για την επίδραση των ετών παρουσίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα σχολική μονάδα στους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης και στην εργασιακή ικανοποίηση

Παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού	Έτη παρουσίας του εκπαιδευτικού στην παρούσα σχολική μονάδα	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	Sig.
--	---	-------------------	------------------------	---	------

<i><b>Ικανοποίηση από το διεθυντή</b></i>	1 - 5 έτη	4,25	0,97	1,535	0,195
	6 - 10 έτη	4,86	0,51		
	11 - 15 έτη	4,37	0,94		
	> 15 έτη	4,20	1,03		
	Σύνολο	4,32	0,94		
<i><b>Ικανοποίηση από τους συναδέλφους</b></i>	1 - 5 έτη	4,49	0,41	1,084	0,366
	6 - 10 έτη	4,72	0,28		
	11 - 15 έτη	4,51	0,38		
	> 15 έτη	4,48	0,44		
	Σύνολο	4,51	0,40		
<i><b>Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας</b></i>	1 - 5 έτη	4,62	0,48	1,535	0,195
	6 - 10 έτη	4,93	0,25		
	11 - 15 έτη	4,68	0,47		
	> 15 έτη	4,60	0,51		
	Σύνολο	4,66	0,47		
<i><b>Ικανοποίηση από τους μαθητές</b></i>	1 - 5 έτη	4,62	0,46	2,065	0,088
	6 - 10 έτη	4,88	0,24		
	11 - 15 έτη	4,66	0,42		
	> 15 έτη	4,53	0,44		
	Σύνολο	4,65	0,44		
<i><b>Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες</b></i>	1 - 5 έτη	4,05	0,85	2,070	0,087
	6 - 10 έτη	4,51	0,68		
	11 - 15 έτη	4,08	0,84		
	> 15 έτη	3,80	0,87		
	Σύνολο	4,08	0,84		
<i><b>Συνολική εργασιακή ικανοποίηση</b></i>	1 - 5 έτη	4,41	0,60	1,677	0,158
	6 - 10 έτη	4,79	0,28		
	11 - 15 έτη	4,47	0,55		
	> 15 έτη	4,34	0,59		
	Σύνολο	4,45	0,58		

### 6.3 Συσχέτιση ηγετικού στυλ διευθυντή και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ ηγετικού στυλ του διευθυντή και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  του Pearson και εξήχθη το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Έτσι, από τον Πίνακα 16 προκύπτει πως:

- ❖ Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή ( $r = 0,381$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ), την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας ( $r = 0,381$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ), την ικανοποίηση από τους μαθητές ( $r = 0,340$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $r = 0,392$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ). Ακόμη, η κατευθυντική ηγεσία σχετίζεται θετικά και δυνατά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους ( $r = 0,630$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ).
- ❖ Η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά σχετίζεται αδύνατα και θετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους ( $r = 0,246$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) και αδύνατα και αρνητικά με την ικανοποίησή τους από τις εργασιακές συνθήκες ( $r = - 0,229$ ,  $p = 0,003 < 0,05$ ).
- ❖ Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά εκ μέρους του διευθυντή σχετίζεται δυνατά και θετικά με όλες τις παραμέτρους της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ικανοποίηση από το διευθυντή ( $r = 0,916$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ), την ικανοποίηση από τους συναδέλφους ( $r = 0,853$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ), την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας ( $r = 0,791$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ), την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες ( $r = 0,616$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $r = 0,897$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ).

*Πίνακας 16. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r και στατιστική σημαντικότητα για τις μεταβλητές του ηγετικού στυλ και των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης*

	Ικανοποίηση από το διευθυντή	Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	Ικανοποίηση από τους μαθητές	Ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες	Συνολική ικανοποίηση
<b>Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά</b>	0,381*	0,630*	0,381*	0,340*	0,118	0,392*
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,131	0,000
<b>Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά</b>	-0,147	0,246*	-0,147	-0,078	-0,229*	-0,100
	0,061	0,002	0,061	0,322	0,003	0,201
<b>Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά</b>	0,916*	0,853*	0,916*	0,791*	0,616*	0,897*
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Τελευταίο βήμα της στατιστικής ανάλυσης, αποτέλεσε η πραγματοποίηση γραμμικής παλινδρόμησης με σκοπό την εκτίμηση της συμβολής των τριών διαφορετικών στυλ ηγετικής συμπεριφοράς από πλευράς διευθυντή στη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και την εκτίμηση της συμβολής των πέντε διαστάσεων εργασιακής ικανοποίησης στη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, σε ποσοστό της τάξης 15,3% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την άσκηση κατευθυντικού ηγετικού στυλ από πλευράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η κατευθυντική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου ( $Sig = 0,000 < 0,05$ ). Δηλαδή, όταν οι διευθυντές υιοθετούν κατευθυντικό ηγετικό στυλ τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με μικρή ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προκύπτει πως όταν οι διευθυντές ασκούν περιοριστική ηγεσία, τότε δεν είναι δυνατό να ερμηνευτεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ( $Sig = 0,201 > 0,05$ ). Τέλος, σε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 80,4% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την άσκηση υποστηρικτικού ηγετικού στυλ από πλευράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η υποστηρικτική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου ( $Sig = 0,000 < 0,05$ ). Δηλαδή, όταν οι διευθυντές υιοθετούν υποστηρικτικό ηγετικό στυλ

τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με μεγάλη ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 17. Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταξύ ηγετικής συμπεριφοράς και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών*

Εξαρτημένη μεταβλητή	Προβλεπτικός παράγοντας	R	R <sup>2</sup>	β	t	Sig
Επαγγελματική ικανοποίηση	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	0,392	0,153	0,392	5,415	0,000
	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	0,100	0,010	-0,100	-1,284	0,201
	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	0,897	0,804	0,897	25,819	0,000

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν, από τον Πίνακα 18, προκύπτει πως και οι πέντε διαστάσεις εργασιακής ικανοποίησης επιδρούν στατιστικά σημαντικά στο συνολικό επίπεδο αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό της τάξης 95,2% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ικανοποίηση από το διευθυντή είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου (Sig = 0,000 < 0,05). Δηλαδή, όταν οι διευθυντές υιοθετούν ηγετικό στυλ το οποίο ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με πολύ μεγάλη ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, ποσοστό της τάξης 82,5% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση από τους συναδέλφους. Η ικανοποίηση από τους συναδέλφους είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου (Sig = 0,000 < 0,05). Δηλαδή, όταν η σχέση που αναπτύσσεται με τους συναδέλφους, ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με μεγάλη ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Όμοια, ποσοστό της τάξης 95,2% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας. Η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας είναι στατιστικά σημαντικός

παράγοντας του μοντέλου ( $Sig = 0,000 < 0,05$ ). Δηλαδή, όταν η φύση της εργασίας ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με πολύ μεγάλη ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, ποσοστό της τάξης 88,9% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση από τους μαθητές. Η ικανοποίηση από τους μαθητές είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου ( $Sig = 0,000 < 0,05$ ). Δηλαδή, όταν η σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές, ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με μεγάλη ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ποσοστό της τάξης 65,3% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας. Η ικανοποίηση από τους μαθητές είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου ( $Sig = 0,000 < 0,05$ ). Δηλαδή, όταν οι συνθήκες εργασίας ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς, τότε είναι ικανή η πρόβλεψη με ικανοποιητική ακρίβεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 18. Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη μεταξύ διαστάσεων εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών*

Εξαρτημένη μεταβλητή	Προβλεπτικός παράγοντας	R	R <sup>2</sup>	β	t	Sig
Επαγγελματική ικανοποίηση	Ικανοποίηση από το διευθυντή	0,976	0,952	0,976	58,852	0,000
	Ικανοποίηση από τους συναδέλφους	0,909	0,825	0,909	27,679	0,000
	Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας	0,976	0,952	0,976	56,852	0,000
	Ικανοποίηση από τους μαθητές	0,943	0,889	0,943	35,951	0,000
	Ικανοποίηση	0,808	0,653	0,808	17,460	0,000



---

από τις  
εργασιακές  
συνθήκες

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση

### 7.1 Συμπεράσματα έρευνας – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τη συχνότητα εμφάνισης των διάφορων ηγετικών στυλ από τους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, στόχευσε στη διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα του υιοθετούμενου ηγετικού στυλ από το διευθυντή του σχολείου όπου εργάζονται καθώς και τη δημιουργία στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επίδραση των δημογραφικών τους στοιχείων. Τέλος, στόχος της μελέτης ήταν η διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στην εμφάνιση των διάφορων ηγετικών στυλ μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών, διευθυντών που ανήκουν σε διαφορετική ηλικιακή μονάδα, διευθυντών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων, αλλά και διευθυντών με λιγότερα ή περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Η έρευνα για τον εντοπισμό του κυρίαρχου ηγετικού στυλ που επιλέγουν οι Έλληνες διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δομήθηκε με γνώμονα το μοντέλο των Hoy & clover (1986) οι οποίοι δημιούργησαν μια κλίμακα κατηγοριοποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών ως εξής: α) κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, β) περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, γ) υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Επιπλέον, για τη διερεύνηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών, αξιοποιήθηκε η κλίμακα TSI της Γκόλια (2014) η οποία αξιολογεί τα επίπεδα ικανοποίησης ως προς 5 διαφορετικούς άξονες: α) το διευθυντή της σχολικής μονάδας, β) τη σχέση με τους συναδέλφους, γ) τη φύση της εργασίας, δ) τη σχέση με τους μαθητές και ε) τις εργασιακές συνθήκες.

Το ηγετικό στυλ το οποίο ασκείται από τους σχολικούς διευθυντές όλων των βαθμίδων, έχει μελετηθεί κατά κόρον. Μάλιστα, η εξέχουσα σημασία της διερεύνησης των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία έγκειται στο γεγονός ότι, το ηγετικό στυλ είναι αποτέλεσμα του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, του σχολικού κλίματος, της προσωπικότητας του διευθυντή καθώς και λοιπών παραγόντων που επιδρούν στη λειτουργία του σχολείου (Onorato, 2013). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως αυστηρά ιεραρχικό και συγκεντρωτικό (Kaparou & Bush, 2007, 2015; Saiti, 2007). Οι έρευνες που

σχετίζονται με το κυρίαρχο ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι Έλληνες διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμφωνούν πως αυτό είναι το αυταρχικό ή κατευθυντικό, γεγονός που οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Christodoulou, 2007; Demertzi et al., 2009; Kararou & Bush, 2016; Saitis, 2002; Saiti & Eliophotou – Menon, 2004). Το παραπάνω συμπέρασμα, έρχεται σε αντίφαση με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως το κυρίαρχο ηγετικό στυλ των διευθυντών τους είναι το υποστηρικτικό. Βέβαια, το εν λόγω εύρημα συνάδει με το αποτέλεσμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τη Geraki (2014).

Στο επίκεντρο των ερευνών, βρίσκεται και η διαφοροποίηση του ηγετικού στυλ των διευθυντών ως προς το φύλο τους. Σήμερα, επικρατεί η άποψη πως οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο αυταρχικοί, δυναμικοί και αποφασιστικοί, ενώ τείνουν να δρουν περισσότερο ανεξάρτητα και όχι ομαδικά (Bem, 1974; Gray, 1993). Αντίθετα, πιστεύεται πως οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο χαρισματικές αλλά και δημοκρατικές (Eagly & Johnson, 1990; Fernandes & Cabral – Cardoso, 2003; Freeman & Varey, 1997). Βέβαια, υπάρχουν έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως οι παραπάνω διατυπώσεις είναι στην πραγματικότητα στερεότυπα των κοινωνιών και πως το ηγετικό στυλ που υιοθετείται από άνδρες και γυναίκες διευθυντές και διευθύντριες δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές, παρά μόνο επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Coleman, 2003; Olsson & Walker; 2003; VanEngen et al., 2001). Το τελευταίο συμπέρασμα, έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της παρούσας μελέτης, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του ηγετικού στυλ που ασκείται από άνδρες και γυναίκες διευθυντές και διευθύντριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Watt (1994), η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας του διευθυντή και ηγετικού στυλ που υιοθετεί, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ίδιος διαχειρίζεται την εξουσία. Βάσει των όσων υποστηρίζονται από τον Hall (2002) και τον Oplatka (2007), τα έτη υπηρεσίας που διευθυντή σχετίζονται με την αποδοτικότητά του, τη διάθεσή του να καινοτομήσει, τη συμπεριφορά του απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματικότητά του. Κατά συνέπεια, σχετίζονται με την ηγετική του συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν εντοπίζονται έρευνες οι οποίες να επεκτείνονται στη σύνδεση μεταξύ ετών συνεργασίας διευθυντή – εκπαιδευτικού και αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ από πλευράς εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν ανέδειξαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ασκούντα ηγετικά στυλ ως προς τα έτη συνεργασίας εκπαιδευτικού – διευθυντή.

Στη βιβλιογραφία, εντοπίζεται η διαπίστωση πως η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές της εργασίας (Baron, 1986, Maghradi, 1999). Σύμφωνα με τους Koustelios & Tsiligilis (2005), η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα και με την εργασιακή εξουθένωση. Δηλαδή, υποστηρίχθηκε πως λιγότερη εργασιακή εξουθένωση οδηγεί σε καλύτερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης. Στην έρευνα των Platsidou & Agaliotis, (2009) ως παράγοντες μεγαλύτερης εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, προέκυψαν το σχολικό περιβάλλον, η φύση της εργασίας και οι γενικότερες συνθήκες εργασίας, όπως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ίδια έρευνα ανέδειξε ως παράγοντες υποβάθμισης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τη μειωμένη ευκαιρία προαγωγής και την ανταμοιβή. Η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας προέκυψε πολύ καλή. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης τόσο από τη φύση της εργασίας τους όσο και από το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, όπως η σχέση με τους συναδέλφους, τους μαθητές και το διευθυντή, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Platsidou & Agaliotis (2009).

Στην πορεία της παρούσας μελέτης, διερευνήθηκε η δημιουργία στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, οι επιπρόσθετες σπουδές, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δε δημιουργούν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι Kourmoussi & Alexopoulos (2016) απέδειξαν πως η εκπαιδευτική εμπειρία και η ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπρόσθετα, οι Platsidou & Agaliotis, (2009) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από της εργασία τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εξαιτίας παραγόντων όπως η μονιμότητα της εργασίας, οι λιγότερες μετακινήσεις και οι καλύτερες συνθήκες εργασίας. Στην παρούσα έρευνα, οι άνδρες συμμετέχοντες προέκυψαν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σύγκριση με τις γυναίκες. Το παραπάνω εύρημα, έρχεται σε συμφωνία με εκείνο των Kourmoussi & Alexopoulos (2016).

Τελευταίο στάδιο της έρευνας, αποτέλεσε η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ ηγετικού στυλ και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του

δείγματος. Τα ευρήματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών, συμφωνούν πως η σχέση μεταξύ ηγετικού στυλ από το διευθυντή του σχολείου και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικού παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, το κεντρικό εύρημα των ερευνών που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία είναι το γεγονός ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας δρα θετικά (Aydin et al., 2013; Bogler, 2001; Mgbodile, 2004). Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, προέκυψε πως η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται θετικά με όλες τις πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η θετική επίδραση του υποστηρικτικού ηγετικού στυλ επιβεβαιώνεται και τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρομικής ανάλυσης, καθώς προέκυψε το συμπέρασμα πως το 80,4% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης ερμηνεύεται από την άσκηση υποστηρικτικού ηγετικού στυλ από πλευράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, προκύπτει πως η ικανοποίηση από το διευθυντή, η ικανοποίηση από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, η ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

## **7.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι οφείλουν να σημειωθούν.

Αρχικά, παρά τον αρκετά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα, ο γεωγραφικός περιορισμός των σχολείων όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, η αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα καθώς και η σημαντική υπεροχή των ανδρών διευθυντών στα σχολεία των συμμετεχόντων, ενδέχεται να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο χρησιμοποιήθηκε, δεν μπορεί να αποτελέσει άκρως αμερόληπτη πηγή καθώς δεν εξασφαλίζει την

εγκυρότητα των απαντήσεων καθώς και τη συμπλήρωσή του τόσο από διευθυντές όσο και από εκπαιδευτικούς.

Παρά τον εντοπισμό ορισμένων περιορισμών, η αξία της παρούσας έρευνας είναι μεγάλη για τον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας. Μελλοντικά, συστήνεται η διεξαγωγή έρευνας με την ίδια θεματική αλλά αξιοποίηση μικτής έρευνας, όπου θα πραγματοποιηθεί τόσο χορήγηση ερωτηματολογίων όσο και διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αγγελίδης, Α. Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρής (2015). *Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 150-155.
- Βιτσιλάκη, Χ., Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Coleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο ΝΕΟΣ ΗΓΕΤΗΣ: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999α). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος Πρώτο: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (Δ')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Durbin, A.J.(1998). *Βασικές Αρχές Management*. Ν. Σαρρής (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ. Δ. Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ηλιού, Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση, στο Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (Επιμ. Α. Καψάλη)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.

- Κάντας Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντάς, Α. (2009). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2019 από: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf).
- Koontz, H., O'Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και διοίκηση*. Χ. Βαρδάκος (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. κ. α. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, 13, 43 – 54.
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. (Μετάφραση Σοκόδημος, Α.) Αθήνα: Κριτική.
- Κουτούζης Μ. (1999). Η Υποκίνηση. Στο Δικαίος Κ., Κουτούζης Μ., Πολύζος Ν., Σιγάλας Ι., Χλέτσος Μ., *Βασικές 47 Αρχές Διοίκησης - Διαχείρισης (Management) Υπηρεσιών Υγείας*, τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 309-338.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Ματσαγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος*.
- Maslow, A.H. (1995). *Ψυχολογία της Ύπαρξης*. Αθήνα: Diodos, σελ., 47-106.
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Montana, P.J., Charnov, B.H. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.



- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), 37 – 59.
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Έκδοση 3η)*. Λευκωσία : Έκδοση συγγραφέα.
- Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. (Αναθεωρημένη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πάτση, Ε. (2003). *Στυλ ηγεσίας και η συγκριτική τους ανάλυση με βάση τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συναλλακτική ανάλυση*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ευρωπαϊκό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Διοίκηση Επιχειρήσεων-Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαϊτής, Χ.(1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.
- Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτή, Α., Σαϊτής Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή, Α., Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

## Ξενόγλωσση

- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology and Health, 26*(9),1113-1127.
- Alderfer, C.P. (1969) An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance, 4*(2), 142-175.
- Arnolds, C.A., Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management, 13*(4), 697-719.
- Aydin, A., Ylimaz, S.,Sengul, U. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 806-811.
- Baron, R. (1986). Behavior in organizations. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Bass, B.M.(1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York:Harper and Row.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bass, M., Avolio, B.J., Jung, D. L., Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 88*, 207 – 218.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(2), 155-62.
- Biniari, L. (2012). *The Development of School Self-evaluation Tools for Leadership for Learning .A Portrait and Profile*, PhD thesis. Greece: The University of Patras.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences, 3*, 147 – 154.
- Blackmore, J. (1999). Educational Leadership: A Feminist Critique and Reconstruction. In Smyth, I. and John, W. (eds.) *Critical Perspectives on*

- Educational Leadership*, Deakin Studies in Education Series 2, Lewes: The Falmer Press.
- Blasé, J. P., Dedrick, C., Strathe, M. (1986). Leadership behavior of school principals in relation to teacher stress, satisfaction, and performance. *Journal of humanistic Education and Development*, 24, 159 – 171.
- Böckerman P., Ilmakunnas, P. (2012). The job satisfaction-productivity nexus: A study using matched survey and register data. *Industrial and Labor Relations Review*, 65(2), 244-262.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662 -683.
- Bush, T., Glover, D. (2009). *Managing teaching and learning: a concept paper*. Johannesburg: Matthew Goniwe School of Leadership and Governance (MGSLG).
- Carson C.M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's Theory Y. *Management Decision*, 43(3), 450-460.
- Chang, S.C., Lee, M.S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185.
- Chelladurai, P. (2006). *Managing Organizations for Sport and Physical activity. A Systems Perspective. 2 ed.* Scottsdale: Holcolmb Hathaway.
- Christodoulou, A. (2007). *Schoolmanagement from the principal's perspective: selfconception of the principal's role*, MA dissertation. Greece: University of Thessaloniki.
- Coleman, M. (2000). The Female Secondary Headteacher in England and Wales. *Leadership and Management Styles 'in Educational Research*, 42(1), 13 – 27.
- Coleman, M. (2001). *Achievement against the odds' in School Leadership and Managment*, 21(1), 75 - 100.
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: striking the balance*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Coleman, M. (2003). Gender and Leadership Style. *Management in Education*, 17(1), 29 – 33.
- Clemers, M.M. (1997). *AnInteractive Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.
- Day, D.V., Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, CAL Sage.
- Demertzi, V., Bagakis, G.,Georgiadou, S. (2009). School voices in leadership for learning within the Greek context.*InternationalJournal of Leadership in Education*, 12(3), 297-309.
- Drucker, P. (2009). *Managing in a time of grate change*. Noston: Harvard Bussiness School Press.
- Eagly, A.,Johnson, B.T. (1990). Gender and leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-56.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Evans S., Huxley P., Gately C., Webber M., Mears A., Pajak Medina J., Kendall T., Katona C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, 188(1), 75-80.
- Ewing, D. (1964). *The Managerial Mind*, The Free Press of Glencoe. New York.
- Ezeuwa, L. (2005). *Issues in Educational Management*. Enugu-Hipuks Additional Press.
- Faragher B., Cass M.,Cooper C.L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 105-112.
- Fernandes, E.,Cabral-Cardoso, C. (2003). Gender asymmetries and the manager stereotype among management students.*Womenin Management Review*, 18(1-2), 77-87.
- Fernandez, S. (2008). Examining the effects of leadership behavior on employee perceptions of performance and job satisfaction. *Public Performance and Management Review*,32 (2), 175-205.
- Fisher, C.D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412.
- Foster, J. (2000). Motivation in the workplace. In Chmiel N. (ed.): *Introduction to work and organizational psychology*. Blackwell Publishers, 302-326.

- Freeman, S., Varey, R. (1997). Women communicators in the workplace: natural born marketers? *Marketing Intelligence and Planning*, 15(7), 318-324.
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 45 – 64.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Mass: Bergin and Garvey.
- Glass, T.E., Bjork, L., Brunner, C.C. (2000). *The Study of the American School Superintendency, 2000: A Look at the Superintendency of Education in the new Millennium*. American Association of School Administrators, Arlington, VA (ERIC Document Reproduction Service No. ED440475).
- Gray, H.L. (1993). Gender Issues in Management Training In Ozga, J. (ed.) *Women in Educational Management*.
- Greller, M. A., Simpson, P. (1999). In search of late career: A review of contemporary social science research applicable to the understanding of late career. *Human Resources Management Review*, 9(3), 309–347.
- 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.
- Griva, E., Panitsidou, E., Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1997). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 1-35.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration and Leadership*, 42(1), 6-29.

- Heller, H. (1993). The relationships between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3, 408-428.
- Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership? *The Canadian Administrator*, 8(2), 5-8.
- Hersey, P., Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees*. Boston: Harvard Business Review, 5-16.
- Holland, J.L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406.
- Hoy, W. K., Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W. K., Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. 8<sup>th</sup> Ed. New York: Mc Graw Hill.
- Judge T. (2002). Understanding the Dynamic Relationship among Personality, Mood and Job Satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 1119-1137.
- Judge, T.A., Thoresen C.J., Bono J. E., Patton G.K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kaparou, M., Bush, T. (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37 (2), 221-237.
- Kaparou, M., Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership and Management*, 35(3), 321-345.
- Kaparou, M., Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894 – 912.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies* 3(10), 1061-1064.
- Kourmoussi, N., Alexopoulos, E.C. (2016). Stress Sources and Manifestations in a Nationwide Sample of Pre-Primary, Primary, and Secondary Educators in Greece. *Public Health*, 4(73), 1 – 9.

- Koustelios, A., Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW*, 1(2), 187 – 203.
- Kreitner, R., Kinicki, A., Buelens, M. (2002). *Fundamentals of organizational behavior*. 2nd Edition. Toronto: McGraw Hill, 22-113.
- Krumm, D. (2001). *Psychology at Work. An introduction to industrial/organizational psychology*. USA: Worth.
- Lahn, L.C. (2003). Competence and learning in late career. *European Educational Research Journal*, 2(1), 126–140.
- Leithwood, K., Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2, 45 – 72.
- Leithwood, K., Steinbach, P., Jantzi, D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38, 94.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Locke, E.A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. Published in M.D. Dunnette (ed) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally Inc: Chicago. pp.1297-1349.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- MacBeath, J., Swaffield, S. (2008). 'Leadership for learning: a matter of principle', paper presented at the 21st International Congress for School Effectiveness and Improvement. *The Leadership for Learning (Carpe Vitam) Project: The Legacy*. Auckland, New Zealand, 6th-9th January 2008.
- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *Int. J. Vaule-Based Manage*, 12(1), 1-12.
- Mgbodile, T.O. (Ed.) (2004). *Fundamentals in Educational Administration and Planning*. Enugu: Magnet Business Enterprises.
- Montana, P., Charnov, B.H. (2008). *Management*. 4nd Edition N.Y.: Barons Educational Series, 235-252.

- Mosadegh Rad, A.M., Yarmohammadian, M.H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services*, 19 (2), 11-28.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OACED Commissioned paper.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Okafor, H.C. (1991). *The Relationship Between the Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction of Secondary Schools in Anambra State*. Unpublished M.Ed. Thesis, University of Nigeria, Nsukka.
- Olsson, S., Walker, R. (2003). Through a gendered lens? Male and female executives' representations of one another. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(7), 387-96.
- Onorato, M. (2013). Transformational Leadership Style In The Educational SECTOR: An Empirical Study Of Corporate Managers And Educational Leaders. *Academy of Educational Leadership*, 17(1), 33 – 47.
- Oplatka, I. (2007). The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre – Retirement Working Years. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 345 – 369.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (OECD). (2005). *Improving School Leadership: Rationale and Plans for the Activity, Meeting of National Representatives*. Paris.
- Oshagbemi, T., Gill, R. (2003). Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviors of UK managers. *Women in Management Review*, 18(2), 288-298.
- Owens, G. R., Valesky, T.C. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson.
- Perie, M., Baker, D., Whitener, T. (1997). *Job satisfaction among America's teachers. Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471)*. Washington: DC:U.S.A, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics.
- Piccolo, R.F., Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors. The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327 – 340.



- Polychroniou, P. (2008). Human Resources Management Theory and Practice: The Impact on Modern Organizations. *Advances in Management*, 1(4), 1-19.
- Popoola, D. (1984). Job Satisfaction and Employee Motivation in Institutions of Higher Education: The University of Lagos Experience. *Education and Development* 4(1), 417-425.
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2009). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61 – 76.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the different effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rollinson, D. (2008). *Organizational behavior and analysis: An integrated approach*. 4th Edition. Essex: Pearson Education Limited, 65-311.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saitis, C., Eliophotou- Menon, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Saracaloglu, A. S. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect with some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244 – 260.
- Sarafidou, J.O., Nikolaidis, D.I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece *International Journal of Learning*, 16(8), 431-440.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership – What's in it for schools?* London: Routledge and Falmer.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 23-70.

- Shaw, J., Newton, J. (2014). Teacher retention and satisfaction with a servant leader as principal *Education*, 135(1), 101-106.
- Siddique, A., Aslam, H.D., Khan, M., Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 730-737.
- Tsounis, A., Sarafis, P., Bamidis, P. (2014). Motivation among Physicians in Greek Public Health Sector. *British Journal of Medicine and Medical Research*, 4(5), 1094-1105.
- Tsiligilis, N., Zachopoulou, E., Grammatiokopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 255-261.
- Timperley, H. (2006). Learning challenges involved in developing leading for learning. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), 546-563.
- Van Engen, M.L., Van der Leeden, R., Willemsen, T.M. (2001). Gender, context and leadership styles: a field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(3), 581-98.
- Wanous, J.P., Lawler E.E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), 95-105.
- Warr, P. (1994). Age and job performance. In J. Sneland R. Cremer (Eds.), *Work and aging: A European perspective*. London: Taylor and Francis.
- Weindling, D. (2004). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins (Eds.). *Educational management: Redefining theory, policy, practice*. London: Paul Chapman Publishing, 90-101.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: OpenUniversityPress.
- Yang, Y.F. (2014). Studies of transformational leadership: evaluating two alternative models of trust and satisfaction. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 275-294.
- Yang, Y. F., Islam, M. (2012). The influence of transformational leadership on job satisfaction: balanced scorecard perspective. *Journal of Accounting and Organizational Change*, 8(3), 386-402.
- Yukl, G. (2009). *Ηγεσία στους οργανισμούς* (επιμ. Α.Σ. Αντωνίου, 6η έκδοση). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

## Νομοθεσίες – Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 167/Α/30-9 -1985.

Νόμος Ν. 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000.

Νόμος Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002.

Νόμος Ν. 4473/2017. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.* ΦΕΚ 78/Α/ 30 – 5 – 2017.

Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 105657. *Καθηκοντολόγιο: Διευθυντές – Υποδιευθυντές.* ΦΕΚ 1340, τ.Β' / 16 -10-2002.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

*Στvl Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης*

*Αγαπητοί συνάδελφοι,*

*Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας και συγκεκριμένα του ερευνητικού της μέρος. Η έρευνα διεξάγεται για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης του πανεπιστημίου Πατρών και Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων.*

*Οι απαντήσεις σας είναι άκρως εμπιστευτικές και θα επεξεργαστούν αποκλειστικά και μόνο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά και η αποστολή του δηλώνει την αποδοχή σας να λάβετε μέρος σε αυτή.*

*Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.*

*Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.*

Διαδικτυακός τόπος ερωτηματολογίου: [https://docs.google.com/forms/d/1n3hykEtHnytJHsg\\_C-5D8o8m6KZjeCe71kTLrRSj1uM/edit](https://docs.google.com/forms/d/1n3hykEtHnytJHsg_C-5D8o8m6KZjeCe71kTLrRSj1uM/edit)

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Δημογραφικές πληροφορίες

#### Οδηγίες

Συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις τοποθετώντας το σύμβολο ⊗ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα:

Έως 30 ετών <input type="radio"/>	41 – 50 ετών <input type="radio"/>	Άνω των 61 ετών <input type="radio"/>
31 – 40 ετών <input type="radio"/>	51 – 60 ετών <input type="radio"/>	

3. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Β/θμια Εκπαίδευση

0 – 5 έτη

11 – 15 έτη

21- 25 έτη

6 – 10 έτη

16 – 20 έτη

26 έτη και άνω

4. Πρόσθετες σπουδές

Δεύτερο πτυχίο

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Άλλο (αναφέρατε):

.....

5. Ειδικότητα: ΠΕ..... (συμπλήρωσε τον κωδικό της ειδικότητάς σου)

6. Ειδίκευση στην ΕΑΕ: Ναι  Όχι

7. Έτη εργασίας στην παρούσα Σχολική Μονάδα: ..... έτη

8. Το τρέχον σχολικό έτος υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής:

Ναι  Όχι

9. Ο Διευθυντής σας είναι: Άνδρας  Γυναίκα

10. Πόσα έτη υπηρετείτε στην παρούσα Σχολική Μονάδα έχοντας Διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογείτε: ..... (συμπληρώσατε αριθμό)

**Η κλίμακα ηγετικού στυλ**

**Οδηγίες**

**Κοκλώστε τον αριθμό της απάντησης που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.**

**Π.χ.**

1	2	3	4
---	---	---	---

**1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά**

1.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
2.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου ασκεί το ρόλο του με «σιδηρά πυγμή»	1	2	3	4
3.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	1	2	3	4
4.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
5.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
6.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
7.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4

8.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
9.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους	1	2	3	4
10.	Σε αυτόν τον οργανισμό (επαγγελματικό λύκειο) η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική	1	2	3	4
11.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
12.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
13.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	1	2	3	4
14.	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον Διευθυντή/τρια του σχολείου μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
15.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
16.	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες	1	2	3	4
17.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι αυταρχικός/η	1	2	3	4
18.	Ο / η Διευθυντής/τρια του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμηση του στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

**Κλίματα TSI (Teachers' Satisfaction Inventory)- Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικού**

**Οδηγίες**

*Κοκλώστε τον αριθμό της απάντησης που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.*

*Π.χ.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα**

1.	Ο διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
2.	Ο διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο	1	2	3	4	5
3.	Ο διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
4.	Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου	1	2	3	4	5
5.	Ο διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι	1	2	3	4	5
6.	Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
7.	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
8.	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί	1	2	3	4	5
9.	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα	1	2	3	4	5
10.	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
11.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο	1	2	3	4	5
12.	Η δουλειά μου είναι δημιουργική	1	2	3	4	5
13.	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός	1	2	3	4	5
14.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
15.	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	1	2	3	4	5



16.	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
17.	Οι μαθητές μου με σέβονται	1	2	3	4	5
18.	Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
19.	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος	1	2	3	4	5
20.	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής	1	2	3	4	5