

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και τον  
Χρηματοοικονομικό Σχεδιασμό για στελέχη του Δημοσίου και  
Ιδιωτικού Τομέα**

**Executive MBA in Financial Planning**



**Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Ηγεσία στην Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση  
Εκπαιδευτικών**

**Χριστίνα Κανελλοπούλου**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Μαυριδόγλου**

Διατριβή υποβληθείσα στο Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παρούσα διατριβή αποτελεί μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Διοίκηση και τον Χρηματοοικονομικό Σχεδιασμό για στελέχη του Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα

**Καλαμάτα, Φεβρουάριος 2023**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και τον  
Χρηματοοικονομικό Σχεδιασμό για στελέχη του Δημοσίου και  
Ιδιωτικού Τομέα**

**Executive MBA in Financial Planning**



**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Γεώργιος Μαυριδόγλου**  
Λέκτορας, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Πανεπιστήμιο  
Πελοποννήσου

**Μαρία Ελένη Αγοράκη**  
Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής,  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

**Βασίλειος Μπαμπαλός**  
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής,  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

UNIVERSITY OF PELOPONNESE  
DEPARTMENT OF ACCOUNTING & FINANCE

**Postgraduate Master Program in Management and  
Financial Planning for executives of the Public and Private  
Sector**

**Executive MBA in Financial Planning**



**Master Thesis**

**Educational Leadership and Professional Satisfaction of Teachers**

**Christina Kanellopoulou**

**Supervising Professor: George Mavridoglou**

Thesis submitted to the Department of Accounting & Finance of the University of Peloponnese. This dissertation is part of the requirements for obtaining the Master's Degree in Management and Financial Planning for executives of the Public and Private Sector

Kalamata, February 2023

UNIVERSITY OF PELOPONNESE  
DEPARTMENT OF ACCOUNTING & FINANCE

**Postgraduate Master Program in Management and Financial  
Planning for executives of the Public and Private Sector**

**Executive MBA in Financial Planning**



**Thesis Committee**

**George Mavridoglou**

**Lecturer, Department of Accounting and Finance, University of  
Peloponnese**

**Maria Eleni Agoraki**

**Assistant Professor, Department of Accounting and Finance, University  
of Peloponnese**

**Vassilios Babalos**

**Assistant Professor, Department of Accounting and Finance, University  
of Peloponnese**

Η Χριστίνα Κανελλοπούλου

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
  
- 2)** Αποδέχομαι ότι το Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Ιδρύματος, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, στη Διοίκηση και στο Χρηματοοικονομικό Σχεδιασμό για Στελέχη Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα (Executive MBA) του τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου για τις πολύτιμες γνώσεις που μου πρόσφεραν σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα της παρούσας διπλωματικής εργασίας Λέκτορα Καθηγητή κ. Γεώργιο Μαυριδόγλου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου πρόσφερε.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τον Καθηγητή κ. Στέφανο Γιακουμάτο, τον Καθηγητή κ. Ηλία Μακρή, τον Καθηγητή κ. Αντώνιο Γεωργόπουλο, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Οδυσσέα Σπηλιόπουλο, την Επίκουρη Καθηγήτρια κα. Μαρία Ελένη Αγοράκη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Βασίλειο Μπαμπαλό για τα πολύτιμα εφόδια που μου προσέφεραν για επαγγελματική μου εξέλιξη και ανάπτυξη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας που ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μου και συμμετείχαν στην έρευνά μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την φίλη μου Χριστίνα για την αμέριστη συμπαράσταση της.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένεια μου, τον σύζυγό μου Κωνσταντίνο, τα παιδιά μου Παναγιώτη και Βασίλη καθώς και τους γονείς μου, για την υποστήριξη, την κατανόηση και την αγάπη τους.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	ii
Περίληψη .....	vi
Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Θεωρητική Θεμελίωση - Προβληματική .....	1
1.2 Παρουσίαση Προβληματικής.....	3
1.3 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας .....	5
1.4 Καινοτομία της Διπλωματικής Εργασίας.....	5
1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	6
1.6 Οργάνωση της Διπλωματικής Εργασίας.....	7
Κεφάλαιο 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	8
2.1 Ηγεσία .....	8
2.2 Ηγεσία στην Εκπαίδευση .....	10
2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στα ελληνικά σχολεία .....	11
2.4 Θεωρίες Ηγεσίας.....	13
2.5 Στυλ Ηγεσίας.....	13
2.5.1 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	14
2.5.2 Συναλλακτική Ηγεσία.....	16
2.5.3 Παθητική –Αποφευκτική Ηγεσία .....	18
2.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση .....	20
2.7 Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	21
2.7.1 Θεωρίες Περιεχομένου .....	21
2.7.2 Διαδικαστικές ή Μηχανιστικές Θεωρίες .....	25
2.8 Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση .....	27
2.9 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών .....	28
Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
3.1 Στόχος της ερευνητικής προσέγγισης .....	31
3.2 Σχεδιασμός έρευνας .....	32
3.3 Δείγμα μελέτης.....	34
3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	35
3.5 Η περιγραφή διαδικασίας έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	40
4.1 Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας .....	40
4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	42

4.3 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων.....	45
Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	68
5.1 Γενικά Συμπεράσματα.....	68
5.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά .....	68
5.1.2 Στυλ ηγεσίας .....	69
5.1.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση .....	71
5.1.4 Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών 72	
5.1.5 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	73
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	74
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	93

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Πυραμίδα Maslow .....	22
---------------------------------	----

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κλειδί Βαθμολόγησης Ηγεσίας (Πηγή: Avolio & Bass, 2004) .....	37
Πίνακας 2: Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Γκόλια ,2014).....	38
Πίνακας 3MLQ5 Κλίμακα Πολυπαραγοντικού Μοντέλου Ηγεσίας.....	41
Πίνακας 4 Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI .....	42
Πίνακας 5 Μέσες Τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας .....	46
Πίνακας 6 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας .....	47
Πίνακας 7 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας .....	48
Πίνακας 8 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Παθητικής – Αποφευκτικής Ηγεσίας.....	49
Πίνακας 9 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των αποτελεσμάτων της Ηγεσίας.....	50



Πίνακας 10 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών .....	52
Πίνακας 11 Σχέση των τριών στυλ ηγεσίας και συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	54
Πίνακας 12 Σχέση των τριών στυλ ηγεσίας και των επιμέρους δεικτών επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	55
Πίνακας 13 Model Summmary Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία .....	56
Πίνακας 14 ANOVA Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία.....	56
Πίνακας 15 Coefficients Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία.....	57
Πίνακας 16 Model Summmary Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία.....	57
Πίνακας 17 ANOVA Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία.....	58
Πίνακας 18 Coefficients Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία.....	58
Πίνακας 19 Έλεγχος κανονικής κατανομής .....	59
Πίνακας 20 Βαθμός ικανοποίησης - Φύλο .....	60
Πίνακας 21 Σύγκριση Μέσων Τιμών της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους .....	60
Πίνακας 22 Έλεγχος κανονικής κατανομής – Ηλικιακή ομάδα .....	62
Πίνακας 23 Σύγκριση Μέσων Τιμών της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία.....	63
Πίνακας 24 Έλεγχος κανονικής κατανομής – Έτη προϋπηρεσίας .....	64
Πίνακας 25 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη συνολική προϋπηρεσία τους .....	65
Πίνακας 26 Έλεγχος κανονικής κατανομής .....	66

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό-αποφευκτικό) από τους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας. Επίσης θα εξετάσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τη σχέση του στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και επιπλέον θα διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα 10 Δεκεμβρίου έως 30 Ιανουαρίου 2023. Στην έρευνα συμμετείχαν 86 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας, οι απόψεις των οποίων αποτυπώθηκαν με τη χρήση αυτοσχέδιου διαδικτυακού ερωτηματολόγιου με ερωτήσεις που ερευνούσαν δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας και τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση του εργαλείου SPSS έκδοση 29.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι το επικρατέστερο αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ διευθυντή είναι το μετασχηματιστικό, ακολουθούσε το συναλλακτικό και τέλος ήταν το παθητικό – προς αποφυγή. Ο βαθμός της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα είναι αρκετά υψηλός (Μέση Τιμή= 4,10).

Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση σε αντίθεση με την παθητική αποφευκτική ηγεσία που παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. Από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) των

εκπαιδευτικών μόνο το φύλο φάνηκε ότι αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Συνολικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία για το στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Ηγεσία, Στυλ Ηγεσίας, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μεσσηνίας.

## **Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1 Θεωρητική Θεμελίωση - Προβληματική**

Η ηγεσία προσθέτει αξία στους οργανισμούς και στο κοινωνικό σύνολο . Πρόκειται για τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, ώστε να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ένας οργανισμός μέσω ορθής κατεύθυνσης (Δούγαλη, 2017). Η ηγεσία αποτελεί μια μέθοδο με στόχο την επιβολή επιρροής από την μεριά του ηγέτη, επάνω στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα άτομα που αποτελούν την ομάδα με απώτερο σκοπό την πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (Κατσαρός, 2008. Μπουραντάς, 2005). Εξαιτίας της μεγάλης σημασίας του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη έχουν δημιουργηθεί και εξεταστεί διάφορες θεωρίες σχετικά με τα στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, οι παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας επικεντρώνονται στον ηγέτη (Κουτούζης, 1999).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες, οι σύγχρονες θεωρίες πρεσβεύουν ότι τον σημαντικότερο ρόλο στην ηγεσία δεν έχει ο ηγέτης, αλλά οι σχέσεις ανάμεσα στον τελευταίο και τους οπαδούς του (Brungardt, 1998). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν η συναλλακτική ηγεσία, η παθητική / προς αποφυγήν ηγεσία και η μετασχηματιστική ηγεσία. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική ηγεσία, σχετίζεται με την κινητοποίηση και ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, με στόχο την επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008). Στην εκπαιδευτική ηγεσία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ειδικά το στυλ ηγεσίας του. Το ηγετικό στυλ του διευθυντή κατέχει σημαντική θέση στον τομέα της σχολικής διοίκησης και για τον λόγο αυτό έχει μελετηθεί, ενώ έχουν προταθεί πολλές και διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη και δυναμική κατασκευή που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι συνθήκες εργασίας και ειδικότερες όψεις που σχετίζονται με το επάγγελμα (Griva et al., 2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ένα από τα βασικά θέματα βαρύνουσας σημασίας στον χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια που σχετίζεται με την εργασία ως προς το περιεχόμενο και το πλαίσιο αυτής (Καντάς, 1997,

σσ.107, 114). Η εργασιακή ικανοποίηση σε επίπεδο ατόμου συνδέεται με τη ζωή των εργαζομένων και την ψυχολογική τους κατάσταση, ενώ σε επίπεδο οργανισμών συνδέεται με τη βιωσιμότητα, την εξέλιξη και την αποδοτικότητα των τελευταίων (Φαναριώτης, 1999). Η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με την παρώθηση και είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και την υλοποίησή τους στο περιβάλλον εργασίας (Ταραλάικου, 2015).

Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες παρακίνησης, που εμπεριέχονται σε δύο γενικότερες κατηγορίες, τις θεωρίες περιεχομένου / οντολογικές και τις θεωρίες διαδικασίας / μηχανιστικές. Ειδικότερα, οι θεωρίες περιεχομένου επικεντρώνονται στη φύση της παρακίνησης και αφορούν στα κίνητρα και στην αναγνώριση των ανθρώπινων αναγκών. Από την άλλη, οι θεωρίες διαδικασίας επικεντρώνονται στη διαδικασία της παρακίνησης και στη σχέση μεταξύ μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο υποκινείται η ανθρώπινη συμπεριφορά (Waters, 2013).

Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή σχετίζεται με την αίσθηση της εκπλήρωσης που προέρχεται από τις καθημερινές δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας και από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου (Klassen & Chiu, 2010). Οι άνθρωποι, εκπαιδευτικοί και διοικητικό προσωπικό, με την εργασία και τις γνώσεις τους συνδράμουν στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών. Ο ρόλος τους δε κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικός σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές. Για να είναι αποτελεσματικοί, δεσμευμένοι και πιστοί στην εργασία τους χρειάζεται να έχουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση η οποία θα προέλθει από ένα θετικό περιβάλλον, που υποστηρίζει και εκτιμά τις προσπάθειές τους. (Saiti & Papadopoulos, 2015)

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και την απόδοση της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να θεωρείται άκρως σημαντική. Η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην εργασιακή συμπεριφορά τους σε επίπεδο απόδοσης, απουσίας από την εργασία και κινητικότητας, ενώ σχετίζεται με το περιεχόμενο, τον χώρο και το πλαίσιο εργασίας (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, σ. 31). Φύλο, χρόνια υπηρεσίας, τρόπος διοίκησης και σχολικό κλίμα επιδρούν στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης διαμορφώνοντας την

αντίληψη για το επάγγελμα (Bedeian, Ferris, & Kacmar, 1992, σ. 33. Bogler, 2001, σ. 662. Eliophotou Menon, Papanastasiou, & Zembylas, 2008, σ. 75). Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία και στυλ ηγεσίας του διευθυντή επιβεβαιώνεται από έρευνα του Παπαδόπουλου (2013, σσ. 37, 50-51), σύμφωνα με την οποία όταν ο διευθυντής καλύπτει τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, επενεργεί στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

## 1.2 Παρουσίαση Προβληματικής

Σε μία περίοδο με αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές η σχολική μονάδα, ως ένας οργανισμός καλείται να προάγει τη γνώση και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους της. Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας είναι γεμάτος προκλήσεις που δημιουργούν την ανάγκη για ένα σχολείο που θα ακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής. Ένα σχολείο ευέλικτο, ανταγωνιστικό, καινοτόμο, ικανό να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούργια γνώση στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, αλλάζει όμως ακόμη περισσότερο, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός καθώς απαιτείται να εφαρμόσει αλλαγές χωρίς να αλλάξει την ισορροπία της σχολικής μονάδας. Απώτερος σκοπός κάθε σχολικής μονάδας είναι να είναι αποτελεσματική και ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει τον πιο σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό.

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να διεκπεραιώσει την υπέρογκη γραφειοκρατική δουλειά που της ανατίθεται, παρά να διαχειριστεί καινοτομίες που θα ωθήσουν την εκπαίδευση να δημιουργήσει νέες προοπτικές (Κατσαρός, 2008). Η διοίκηση αποτελεί αντικείμενο εμπειρικό το οποίο καλείται κάθε διευθυντής να πραγματώσει καλύτερα ή χειρότερα χάρη στο ατομικό ταλέντο και τις προσωπικές ικανότητες παρά οργανωμένη δομή η οποία μπορεί να διδαχθεί σε επίπεδο τίτλου σπουδών ή επιμόρφωσης (Σαΐτης, 2005). Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή σε σχολικό επίπεδο καθορίζει σε υψηλό ποσοστό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολεί την ελληνική εκπαίδευση είναι η έλλειψη αποτελεσματικής και αποδοτικής διοίκησης. Η έλλειψη ορθολογικής οργάνωσης

και λειτουργίας, καθώς επίσης η μη σωστή ενημέρωση των ατόμων που βρίσκονται στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρεμποδίζοντας τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δημιουργώντας προβλήματα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ο “Μαέστρος της ορχήστρας” (Κυριακίδης, 2004). Ο λάθος συντονισμός της ορχήστρας θα έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση παραφωνιών. Έτσι συμπεραίνουμε ότι το γενικό πρόβλημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα σχετίζεται με το βαθμό που είναι αποδοτική η διοίκηση ενός σχολείου.

Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε καλύτερα το μέγεθος του προβλήματος είναι σημαντικό να επισημάνουμε τις επιμέρους πτυχές όπως για το ποιο στυλ ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό, το πόσο επηρεάζει η ηγεσία τα μέλη της ομάδας και τη συμπεριφορά των μελών όπου ασκείται η ηγεσία.

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει, οι ηγέτες των σχολικών μονάδων συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της άμεσης επιρροής που έχουν στους εκπαιδευτικούς και μέσω των επιδράσεων τους στο περιβάλλον μάθησης (Griffith, 2004. Leithwood, Harris & Hopkins, 2008. Ross & Gray, 2006). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες των σχολικών διευθυντών και ο βαθμός που όλα αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μελετώντας τον τρόπο διοίκησης του σχολείου και εξετάζοντας τον τρόπο που αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πόσο σημαντική είναι τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής άποψης.

Οι μεταβλητές του στυλ διοίκησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου καθώς η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων θα βοηθήσει στο σχηματισμό μίας ολοκληρωμένης εικόνας για τη διοίκηση των σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που μελέτησαν την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

### 1.3 Στόχος της Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μεσσηνίας καθώς επίσης και κατά πόσο τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα) επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Τέλος, θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων τους με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Εξαρτημένη μεταβλητή θα είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, δηλώνοντας το αποτέλεσμα για τους παράγοντες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου, που σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, η ασκούμενη μορφή ηγεσίας, οι σχέσεις με του συναδέλφους και τους μαθητές.

### 1.4 Καινοτομία της Διπλωματικής Εργασίας

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία και παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει στο πεδίο, διαπιστώνεται πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του μοντέλου ηγεσίας (Bogler, 2005. Nguni et al., 2006. Leithwood & Jantzi, 2006. Pgan et al, 2015. Karabina, 2016. Hariri et al., 2016. Zeinabadi et al., 2020. Hosseingholizadeh et al., 2020) και μάλιστα με έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία (Nguni et al., 2006. Leithwood & Jantzi, 2006. Hariri et al., 2016). Οι μεταβλητές του στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλουν στη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου καθώς τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που μελέτησαν την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει στο



σχηματισμό μίας ολοκληρωμένης εικόνας για τη διοίκηση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας.

Ο διευθυντής του σχολείου κατέχει, σήμερα έναν πολύπλευρο και σύνθετο ρόλο, χωρίς να είναι απλώς διεκπεραιωτής διοικητικών υποθέσεων (Θεοφιλίδης, 2012: 378). Παράλληλα, καλείται να ανταποκριθεί στα διευρυμένα καθήκοντα του σε μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης και των ραγδαίων αλλαγών στο δημόσιο σχολείο. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο ο Έλληνας διευθυντής στην υφιστάμενη κατάσταση συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

## 1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Ποιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;

### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;

### **Ερευνητικό Ερώτημα 3:**

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

### **Ερευνητικό Ερώτημα 4:**

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης;

## 1.6 Οργάνωση της Διπλωματικής Εργασίας

Στο Κεφάλαιο 1 της διπλωματικής εργασίας, γίνεται περιγραφή της προβληματικής η οποία αποτέλεσε το κίνητρο της εργασίας, ο στόχος της διπλωματικής εργασίας, η καινοτομία της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο Κεφάλαιο 2 γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών και των εννοιών που σχετίζονται με την ηγεσία, τα στυλ ηγεσίας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο Κεφάλαιο 3 περιγράφεται εκτενώς η μεθοδολογία της μελέτης. Αναλύεται η επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, ο στόχος της ερευνητικής προσέγγισης, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός της μελέτης, η επιλογή των στατιστικών κριτηρίων για τις αναλύσεις, το δείγμα μελέτης, οι συμμετέχοντες, οι περιορισμοί, τα ερευνητικά εργαλεία, τα ερωτηματολόγια, η διαδικασία της μελέτης και τα ευρήματα της μελέτης.

Το Κεφάλαιο 4 διαπραγματεύεται την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν. Περιλαμβάνεται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο Κεφάλαιο 5 γίνεται επισκόπηση και συζήτηση των αποτελεσμάτων. Καταγράφονται επίσης τα συμπεράσματα της μελέτης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας καθώς επίσης γίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

Τέλος ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα. Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων.

## Κεφάλαιο 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### 2.1 Ηγεσία

Ανατρέχοντας κανείς στη βιβλιογραφία που υπάρχει γύρω από την ηγεσία και τον ηγέτη, θα παρατηρήσει μια εξελικτική τάση ανάμεσα στις διάφορες σχολές, ξεκινώντας από τη θεωρία "Great Man" μέχρι και τη «Μετασχηματιστική» και «Συστημική» θεωρία της ηγεσίας. Οι πρώτες θεωρίες γύρω από την ηγεσία εμφανίστηκαν κατά τα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ού με σκοπό να ορίσουν και να εξηγήσουν τη φύση της ηγεσίας.

Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές, ανάλογα με την αντίληψη και τη σκοπιά διερεύνησης τους. Ανάμεσα τους υπάρχουν πολλά κοινά σημεία που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία είναι μια σχέση επιρροής μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι αν κατευθυνθούν σωστά θα οδηγήσουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη του οργανισμού. Παρόλα αυτά η ποικιλία των ορισμών δεν παύει να προσδίδει μία έννοια υποκειμενικότητας στον όρο. Οι περισσότερες διαφορές εντοπίζονται στη σχέση μεταξύ του ατόμου που ασκεί την ηγεσία και των ατόμων που επηρεάζει, καθώς και στα διάφορα στυλ ηγεσίας που υιοθετεί το άτομο που ασκεί την ηγεσία (Αγγελίδης, 2013).

Η ηγεσία ως φαινόμενο είναι ομαδικό φαινόμενο και βασική του προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός οπαδού και ενός ηγέτη, ή μίας ομάδας ατόμων και τις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών (Κάντας, 1998). Οι Hoy και Miskel (2008) δηλώνουν ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα μέλος (ή μέλη) ενός οργανισμού επηρεάζει σημαντικά κάθε πτυχή των δραστηριοτήτων του. Οι Bush, Bell και Middlewood (2010) υποστηρίζουν ότι η έννοια της εκ προθέσεως επιρροής είναι κεντρική στη διαδικασία της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Gardner (2000), ηγεσία είναι η διαδικασία της πειθούς ή/και το παράδειγμα με τα οποία ένα άτομο, ή και περισσότερα, ωθούν τα μέλη μιας ομάδας να επιδιώξει στόχους, που έχουν τεθεί από τον ηγέτη ή έχει ενστερνιστεί ο ηγέτης και όσοι τον ακολουθούν. Ο Iszatt-White και ο Saunders (2014) δηλώνουν ότι η ηγεσία μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια προσπάθεια να επηρεάσει, ασκώντας δύναμη, δράσεις και συμπεριφορές άλλων. Για τον Ζαβλανό (2002) η ηγεσία είναι η δυναμική διαδικασία, που έχει σχέση με τις αλλαγές αλλά και τις καταστάσεις που επικρατούν σε έναν οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Drath και Polus (1994), η ηγεσία αποτελεί τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία το ενδιαφέρον εστιάζεται στις κοινές ενέργειες των ατόμων, στον τρόπο εκείνο που θα παρέχει στους ίδιους βοήθεια και τέλος, τη διαδικασία δέσμευσής τους. Ο Πασιαρδής (2004) ισχυρίζεται ότι ηγεσία είναι το σύνολο των συμπεριφορών, που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει την συμπεριφορά των άλλων.

Ο Μπουραντάς (2005) προσπάθησε να συνθέσει όλους αυτούς τους ορισμούς και αποδίδει στην ηγεσία τον ορισμό της διαδικασίας άσκησης επιρροής στη σκέψη, τα συναισθήματα, στις στάσεις και στις συμπεριφορές μίας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από τον ηγέτη, που έχει στόχο να πετύχει την οικειοθελή συνεργασία τους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και την ευημερία του.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία είναι η ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει τους οπαδούς του να κάνουν πρόθυμα κάτι που αυτός θέλει. Σαν έννοια η ηγεσία είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει τους όρους διεύθυνση και διοίκηση. Η ηγεσία δεν ταυτίζεται μόνο με τη θεσμική έννοια του όρου που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση του οργανισμού (Σαΐτης, 2002), αλλά χαρακτηρίζεται από διαδικασίες κοινωνικής και συναισθηματικής επιρροής των μελών της για την επίτευξη των στόχων που έχουν οριστεί (Dasborough & Ashkanasy, 2002, Yukl, 2006).

Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι συνώνυμη με την έννοια της διοίκησης. Ρόλος της διοίκησης είναι να εφαρμόζει μια πολιτική για τον οργανισμό ενώ της ηγεσίας να σχεδιάζει την πολιτική, να φροντίζει για την βελτίωση της οργάνωσης και να προσαρμόζεται στις αλλαγές (Leithwood-Duke, 1999). Σύμφωνα με τον Daft (2015) ρόλος της διοίκησης είναι η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την επιτυχία των στόχων που έχουν οριστεί και η εξασφάλιση και κατανομή των πόρων, ενώ ο ρόλος της ηγεσίας είναι η ανάπτυξη ενός στρατηγικού προσανατολισμού στον οργανισμό με στόχο την αλλαγή και την καινοτομία. Η έννοια της διοίκησης επικεντρώνεται στο καθημερινό, πρακτικό κομμάτι για την διεκπεραίωση εργασιών με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. (Καλουσίου, Κεραμιδά, 2018:58, 2011).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η ηγεσία και η διοίκηση δεν συνιστούν έννοιες ταυτόσημες αλλά επικαλύπτει η μια την άλλη. Μέσα από την ανάλυση των εννοιών ηγεσία – διοίκηση και ηγέτης – διευθυντής αναδεικνύονται οι διαφορές αλλά

και οι ομοιότητες τους. Η σωστή διοίκηση σε συνδυασμό με την αποτελεσματική ηγεσία αποτελούν προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού (Kotter, 2001).

## 2.2 Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Η σχολική μονάδα, ως οργανισμός, δεν θα μπορούσε να μη συνδέεται με την ηγεσία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή και δημιουργική γνώση, στα πλαίσια μιας σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται από τους περισσότερους μελετητές καθοριστική για τη βελτίωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998). Η σχολική ηγεσία έχει βρεθεί ότι αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2012).

Αυτό που απασχολεί την επιστημονική έρευνα είναι πως μπορεί να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός σχολείου ακολουθώντας μια αποτελεσματική μορφή ηγεσίας (Armstrong, 2017. Pashiardis & Johansson, 2016). Ο διευθυντής, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως πρόσωπο κλειδί, διακρίνεται από τέτοιες ικανότητες- δεξιότητες, που τον καθιστούν ξεχωριστό στη σχολική μονάδα, ενίοτε και ως πρότυπο προς μίμηση (Αντωνίου, 2006, 2008). Χαρακτηριστικά που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, είναι η επιδίωξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη σωστών αποφάσεων (Bush, 2007, 2008, 2010. Danielson, 2007. Stedman, 1987).

Ο Bush (2011) επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο καθώς οι βασικές αρχές της επιστήμης της διοίκησης εφαρμόζονται τις περισσότερες φορές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αρκετοί μελετητές (π.χ. Bush, 1999; Κατσαρός, 2008) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρουσιάζουν αρκετές ιδιαιτερότητες ως οργανώσεις. Από τη μια τα σχολεία αποτελούν διοικητικούς οργανισμούς με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, όπως η ιεραρχία και η λειτουργία βάσει νομοθεσίας. Από την άλλη, τα σχολεία αποτελούν κοινωνικό θεσμό με σημαντική παρουσία στην κοινωνία με δράση που επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και άλλες συνθήκες ή παράγοντες.

Για το λόγο αυτό πολλοί μελετητές επιχειρηματολογούν υπέρ της απόψεως της αποφυγής της άκριτης μεταφοράς γενικών αρχών της διοίκησης και της ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων καθώς και ελέγχου εγκυρότητας (Κατσαρός, 2008; Bush, 1999).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), ο διευθυντής – ηγέτης είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό και τους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Παράλληλα αφιερώνει πολύ χρόνο στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής η οποία πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη.

Γενικά, ο διευθυντής - ηγέτης καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου. Το πιο σημαντικό από όλα τα χαρακτηριστικά όμως είναι η ικανότητα να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης.

### 2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στα ελληνικά σχολεία

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), ο διευθυντής – ηγέτης είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό και τους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Παράλληλα αφιερώνει πολύ χρόνο στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής η οποία πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη. Γενικά, ο διευθυντής - ηγέτης καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου. Το πιο σημαντικό από όλα τα χαρακτηριστικά όμως είναι η ικανότητα να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Ο ρόλος του διευθυντής της σχολικής μονάδας, αποκτά έναν πιο πολύπλοκο και πολυσύνθετο χαρακτήρα μιας και καλείται να διαδραματίσει πέραν από τον παραδοσιακό διοικητικό του ρόλο και το ρόλο του ηγέτη και οραματιστή που εμπνέει και καθοδηγεί όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, μπορεί να χαρακτηριστεί συγκεντρωτικό με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η έντονη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός καθιστούν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όργανο εκτέλεσης αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας (Σαΐτης, 2008). Παρά τα πρόσφατα νομοθετικά μέτρα για έναν βαθμό αποκέντρωσης (ΟΟΣΑ, 2001), τα σχολεία δεν αποφασίζουν ακόμη τα περισσότερα θέματα σχετικά με

τον προϋπολογισμό, το προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας στα σχολεία τους. Στα πλαίσια αυτής της περιορισμένης αυτονομίας, ο διευθυντής καλείται σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία να παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται δημοκρατικό, έχει αποτέλεσμα και είναι ανοικτό στην κοινωνία.

Το σύνολο των καθηκόντων και ρόλων προϋποθέτουν ο διευθυντής να διαθέτει καινοτόμο πνεύμα καθώς και γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης και παρακίνησης μιας ομάδας ατόμων με στόχο τη συνεργασία και τη συναινετική λήψη αποφάσεων που στηρίζεται στην αρχή της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2003 & Everard & Morris, 1999). Έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα Διοίκησης και Ηγεσίας πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και τόνισε επίσης την έλλειψη διευθυντών – ηγετών και κατέδειξε την αδυναμία των σχολικών μονάδων να πραγματοποιούν επιμορφωτικές δράσεις αλλά και να καινοτομήσουν (Τσούνη και συν., 2016).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008) ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που έχει χρέος να αναγνωρίζει και να ενισχύει την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να εξασφαλίζει την εφαρμογή της καινοτομίας. Οι καινοτομίες αυτές μπορεί να αφορούν την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και διοίκηση, την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών μεθόδων ή ακόμη την αλλαγή της επαγγελματικής νοοτροπίας των εκπαιδευτικών του σχολείου. Είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, της διαχείρισης των συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, της εφαρμογής των διατάξεων του νόμου και οφείλει να αποτελεί έναν ηγέτη πρότυπο (Αργυροπούλου, 2012). Επιπλέον η διαχείριση προβλημάτων ανάμεσα στους μαθητές ή ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αποτελούν καθημερινό φαινόμενο της σχολικής μονάδας.

Βασικές γνώσεις διοίκησης αποτελούν απαραίτητο εφόδιο για έναν διευθυντή. Γνώσεις προγραμματισμού και οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου, επίβλεψης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης και τέλος αξιολόγησης των προγραμματισμένων στόχων, των προγραμμάτων διδασκαλίας και των προϊόντων της εκπαίδευσης κρίνονται απαραίτητες (Κουτούζης, 2008).

Τέλος κρίνεται αναγκαίο ο διευθυντής να αποτελεί τον ενδιάμεσο μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας, ενεργοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις και συνεργασίες.

## 2.4 Θεωρίες Ηγεσίας

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες - μοντέλα που μελετάνε την άσκηση ηγεσίας, αλλά οι περισσότερες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις ευρείες, βασικές κατηγορίες: α) στις θεωρίες των χαρακτηριστικών (trait theories), οι οποίες μελετάνε τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και συγκεκριμένα προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα με τα οποία ένας ηγέτης μπορεί να είναι επιτυχημένος ή αποτυχημένος, β) στις συμπεριφορικές θεωρίες (behavioral theories), οι οποίες εξετάζουν τη συμπεριφορά του ηγέτη και γ) στις ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories), σύμφωνα με τις οποίες δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος αποτελεσματικός ή μη αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης, αλλά η επιλογή του τρόπου διοίκησης εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση.

Σύμφωνα με τις ενδεχομενικές θεωρίες το καταλληλότερο κριτήριο επιλογής του τρόπου άσκησης ηγεσίας είναι η μεγαλύτερη οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Ζαβλανός, 2002).

## 2.5 Στυλ Ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας μπορεί να περιγραφεί ως η σταθερή γραμμή που μπορεί να αναγνωριστεί σε έναν ηγέτη (Scheerens, 2012). Ένας ηγέτης δεν επιλέγει συνειδητά ένα στυλ ηγεσίας, ενώ το στυλ του συνδέεται με παράγοντες όπως η προσωπικότητα του ηγέτη και το κυρίαρχο πρότυπο αξιών του (Scheerens, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, οι διάφορες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης ακολουθούν τις γενικές προσεγγίσεις της επιστήμης της διοίκησης. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ταξινομήσουν αυτές τις προσεγγίσεις σε συγκεκριμένα μοντέλα/ τύπους/ στυλ ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Για παράδειγμα, ο Sergiovanni (1984) καταγράφει τα εξής μοντέλα/ στυλ διοίκησης: (α) η τεχνική ηγεσία (ταυτίζεται με τη διοικητική/ διαχειριστική ηγεσία), (β) η ανθρώπινη ηγεσία (συνδέεται με την συμμετοχική και



διαπροσωπική ηγεσία), (γ) η εκπαιδευτική ηγεσία (ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία), (δ) η συμβολική ηγεσία (σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία) και (ε) η πολιτισμική ηγεσία (σχετίζεται με την ηθική ηγεσία).

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) ανέπτυξαν τη δική τους τυπολογία που αποτελείται από έξι διαφορετικά μοντέλα/ στυλ ηγεσίας: (α) τη διοικητική ηγεσία, (β) τη συμμετοχική ηγεσία, (γ) τη μετασχηματιστική ηγεσία, (δ) την ενδεχομενική ηγεσία, (ε) την ηθική ηγεσία και (στ) την εκπαιδευτική ηγεσία. Ακολούθως, ο Bush (2011) πρόσθεσε τέσσερα ακόμα μοντέλα στην τυπολογία αυτή: τη διαπροσωπική, τη συναλλακτική, τη μετασχηματίζουσα και τη μετανεωτερική ηγεσία. Μελετώντας κανείς τη βιβλιογραφία εντοπίζει εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις των στυλ/ μοντέλων ηγεσίας. Επίσης, δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία από τους ερευνητές για το ιδανικό και πιο αποτελεσματικό είδος ηγεσίας.

Στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στην παρουσίαση της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της ηγεσίας προς αποφυγή ή μη ηγεσίας, καθώς είναι οι μορφές ηγεσίας των οποίων διερευνάται ο βαθμός άσκησης από τους διευθυντές στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας .

### 2.5.1 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ως ένα αναδυόμενο πρότυπο ηγεσίας, η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στη μετατροπή του οργανισμού και των μελών του από την τρέχουσα κατάσταση σε μια καλύτερη κατάσταση που ευθυγραμμίζεται με το οργανωτικό όραμα, την αποστολή και τους στόχους (Andriani, Kesumawati & Kristiawan, 2018). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν εξαιρετική επιρροή στους «οπαδούς» για να τους παρακινήσουν να αποδώσουν πέρα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, μετατρέποντας έτσι τόσο τους οπαδούς όσο και τον οργανισμό σε μια πιο επιθυμητή κατάσταση (Buil, Martínez & Matute, 2019).

Αρχικά ο Bennis (1959) παρουσίασε την άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ικανότητα που διαθέτει ο ηγέτης να προκαλεί έμπνευση στους άλλους για την ανάπτυξη υψηλού αισθήματος ευθύνης, προσανατολισμού στο στόχο και προσπάθειας. Ακολούθως, ο Μπερνς (1978), από την άλλη πλευρά, ήταν ο πρώτος που περιέγραψε τη διαδικασία

ηγεσίας ως «μετασχηματισμό». Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει σχέση με το μοντέλο ικανοποίησης του Maslow. Ο λόγος είναι ότι ζητά από τον μετασχηματιστικό ηγέτη να αναπτύξει στους οπαδούς του υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτόπραγμάτωσης (Burns, 1978). Μεταγενέστερα, ένας από τους ακολούθους του Burns, ο Bass (1985) χαρακτήρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μια συμπεριφορά που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του επιπέδου δέσμευσης των εργαζομένων ως προς το όραμα του ηγέτη ενώ αργότερα με τους συνεργάτες του, (2003) τόνισε ότι αυτό το στυλ ηγεσίας εμπεριέχει τα εξής τρία χαρακτηριστικά: α) τη διαπραγμάτευση β) την εξατομικευμένη φροντίδα και γ) τα διανοητικά ερεθίσματα (Γκόλια & Κουστέλιος, 2012).

Επιπλέον, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, όπου όλοι θα νιώθουν ελεύθεροι να δημιουργήσουν και να εξελιχθούν, ενώ ενεργό ρόλο συμμετοχής στην τελική απόφαση θα έχουν επίσης όλοι (Kouzes & Posner, 2012). Οι Bass & Avolio (1994) αναφέρουν τη μετασχηματιστική ως ένα στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο, οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των οπαδών τους αλλά τις μετασχηματίζουν.

Επεκτείνοντας αυτούς τους ορισμούς ο Sergiionanni, (2001) κάνει λόγο για μια μορφή ηγεσίας που αποσκοπεί στην αλλαγή, τόσο των ίδιων των οργανισμών, όσο και των μελών που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, ενώ τέλος ο Leithwood (1994) σχηματοποίησε τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποδίδοντας οχτώ διαστάσεις: χτίσιμο κοινών στόχων και οράματος, διανοητική παρώθηση, εξατομικευμένη υποστήριξη, αξιοποίηση καλών πρακτικών στην οργάνωση, καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών και θετικού κλίματος και προώθηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Bush, 2007).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία υποδηλώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership – TFL) είναι μια από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις της ηγεσίας αυτού του αιώνα (Budur, 2020). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, μιας και παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005) η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και αν διδαχθεί θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη ηγετικών στελεχών.

Ο Θεοφιλίδης (2012) υποστήριξε ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι τα πρόσωπα που οφείλουν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν δεξιότητες ηγεσίας ώστε να είναι ικανοί να

συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία της σχολικής μονάδας όσο και για την ανάπτυξη του σχολείου.

Όπως αναφέρει ο Bass (1985) τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να τα ακόλουθα:

- **Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence):** ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν ως πρότυπο λόγω του ξεκάθαρου οράματος και της αξιοπιστίας του.

- **Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation):** ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το κοινό όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους ενισχύει πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ παράλληλα ενισχύει την ανάπτυξη κουλτούρα αυτοκριτικής και αναστοχασμού.

- **Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation):** ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τα κίνητρα και τη θέληση τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.

- **Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration):** ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Εντούτοις, όπως συμβαίνει με αρκετά κρίσιμα ζητήματα έχει και το συγκεκριμένο στυλ αρνητικές πτυχές. Το σημαντικότερο μειονέκτημα που παρουσιάζει είναι πως δεν μπορεί να αποδώσει όταν επικρατεί από την πλευρά των οπαδών του υπερβολικός ζήλος ή όταν ανταποκρίνονται θετικά σε κάθε ιδέα που προτείνει, μιας και αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την λανθασμένη αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας (Χυτήρης, 2013).

### 2.5.2 Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική ή αλλιώς Διοικητική θεωρία (Management Theory) δίνει στον ηγέτη τα χαρακτηριστικά της επιβολής, της διεκπεραίωσης, και του προσανατολισμού στον στόχο. Σαν όρος χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει μία ομάδα θεωριών που

εξετάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, οι οποίοι συμφωνούν μαζί του, δέχονται ή συμμορφώνονται με τις επιθυμίες του, με αντάλλαγμα τον έπαινο και την ανταμοιβή ή απλά την αποφυγή συνεπειών (Bass, Avolio, Jung et al., 2003).

Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως ηγεσία με ανταλλάγματα, όπου οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι ανταλλάσσουν γνώσεις προς επίτευξη των στόχων (Sergiovanni, 1991), χωρίς όμως να ενισχύονται οι καινοτόμες δράσεις. Η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των εργαζομένων (μισθός, προαγωγή, ωράριο κ.α.), ενώ η μετασηματιστική με τις ανώτερες ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, υπευθυνότητα κ.α.) (Bass, 2008). Σύμφωνα με τους Miller και Miller's (2001), η συναλλακτική ηγεσία στη σχολική κοινότητα βασίζεται σε μια βραχυχρόνια διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών. Η συναλλαγή μπορεί να έχει τη μορφή της αμοιβής-ανταμοιβής προς τον εργαζόμενο, ως έπαινο για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών του, αλλά και μορφή επίπληξης και ελέγχου για πιθανά λάθη και αστοχίες, αγνοώντας πιθανόν κάθε πρότερη καλή προσπάθεια (Avolio, Bass & Yung, 1999).

Ακόμη στη συναλλακτική ηγεσία συναντάμε δύο τρόπους αλληλεπίδρασης του ηγέτη και των υφισταμένων:

α. Ηγεσία έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής (contingent reward leadership): ο ηγέτης επιβραβεύει τις προσπάθειες των υφισταμένων σύμφωνα με τα προκαθορισμένα στάνταρ, υπενθυμίζοντάς τους τι πρέπει να κάνουν για να επιβραβευτούν, τιμωρώντας τις μη επιθυμητές ενέργειες και δίνοντας επιπλέον ανατροφοδότηση και προαγωγές για την επιτυχημένη δουλειά τους. Ο ηγέτης:

- Προσφέρει την βοήθεια του σαν αντάλλαγμα των προσπαθειών των ατόμων που ηγείται
- Ορίζει ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων
- Ορίζει πώς θα ανταμειφθεί κάποιος εάν πετύχει τους στόχους
- Εκφράζει την ευχαρίστησή του στους υφισταμένους όταν οι στόχοι υλοποιηθούν (Bass, 1985).

β. Διαχείριση κατ' εξαίρεση, ενεργή ή παθητική (management by exception-active/passive): ο ηγέτης παρεμβαίνει είτε ενεργά είτε παθητικά, μόνο όταν οι υφιστάμενοι αποκλίνουν από τα στάνταρ. Ο ηγέτης:

- Εστιάζει σε λάθη, αντικανονικότητες, αποκλίσεις
- Επικεντρώνεται σε λάθη παράπονα και αποτυχίες
- Συγκεντρώνει όλα τα λάθη
- Κατευθύνει την προσοχή του στα λάθη, προκειμένου να επιτευχθούν έτσι οι στόχοι (Bass, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης αυτού του στυλ, προσανατολίζεται στην εκτέλεση των υποχρεώσεων και των ευθυνών, αλλά και στη διατήρηση των ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία, παρέχοντας κίνητρα για την ύπαρξη της επιθυμητής απόδοσης (Ακρίβος,2016).

Οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων που εφαρμόζουν αυτόν το στυλ ηγεσίας παρακολουθούν συνέχεια και αξιολογούν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και αρκετές φορές επιβάλλουν 'τιμωρίες' σε αυτούς που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες. Αυτή η μορφή παρέμβασης έχει επανορθωτικού χαρακτήρα και τα λάθη διορθώνονται αμέσως μόλις εμφανιστούν (Avolio & Bass, 2004).

Η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση των εργαζομένων ακολουθώντας ένα σύστημα αμοιβών όπως ο έπαινος, η μισθολογική αύξηση και οι άδειες αλλά και ποινών. Όπως αναφέρει ο Bush (2003), η συναλλακτική ηγεσία δεν ενισχύει την μακροπρόθεσμη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο κοινό όραμα και τις αξίες όπως οριοθετούνται από τον κάθε ηγέτη.

### 2.5.3 Παθητική –Αποφευκτική Ηγεσία

Οι μελετητές έχουν εξερευνήσει την παθητική ηγεσία και την αντιλαμβάνονται ως αναποτελεσματικό στυλ. Η παθητική ηγεσία χαρακτηρίζεται ως αδύναμη να ασκήσει επιρροή. Εξισώνεται και με τη μη-ηγεσία. Η παθητική ηγεσία παραιτείται από τις νομικές εξουσίες (Eagly et al., 2003). Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας αποτυπώνεται καλύτερα ως απουσία εξουσίας (Yukl,2002). Είναι ένα στυλ ηγεσίας μη αποτελεσματικό καθώς ο ηγέτης δεν δύναται να στηρίξει την ομάδα του στο να καταφέρουν να γίνουν περισσότερο παραγωγικοί και να επιτεύξουν τους στόχους τους (Barbuto, 2005). Σε πολλές έρευνες που

πραγματοποιήθηκαν τόσο η παθητική διαχείριση όσο και η παθητική-αποφευκτική ηγεσία αναφέρονται ως έννοιες αδελφές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν αφορούν και τις δύο μορφές (Barnett&McCormick, 2003).

Οι παθητικοί ηγέτες αφήνουν τους οπαδούς τους να έχουν ελευθερία στη λήψη αποφάσεων και αυτός ο τύπος περιθωρίου προάγει την πεποίθηση των οπαδών για αυτό-αποτελεσματικότητα (Shondrick et al., 2010). Ένας παθητικός ηγέτης θεωρείται αναποτελεσματικός επειδή αποφεύγει την αλληλεπίδραση και τα προβλήματα (Hinkin & Schriesheim, 2008). Αυτό δημιουργεί μια αντίληψη αναποτελεσματικότητας. Οι παθητικοί ηγέτες θεωρούνται ότι αποτυγχάνουν να χειριστούν τις ευθύνες τους (Chaudhry & Javed, 1992). Οι οπαδοί αντιλαμβάνονται τους ηγέτες σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και προσδοκίες. Οι παθητικοί ηγέτες είναι γνωστό ότι αποφεύγουν τις ευθύνες, ενώ ασκούν ελάχιστο έλεγχο στους οπαδούς τους.

Ωστόσο, όταν οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες μεταφέρονται κατά ανάγκη στους εργαζόμενους, τότε η επιτυχία ή η αποτυχία εξαρτάται καθαρά από αυτούς. Έρευνες έχουν δείξει πως αυτή η μορφή εξουσίας έχει αρνητική επίδραση στην συμπεριφορά των εργαζομένων, θέτοντας τους σε μια στρεσογόνα κατάσταση ,πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι εργασιακές τους επιδόσεις (Korkmaz, 2004). Για αυτό το λόγο, η παθητική ηγεσία μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική υπό τον όρο ότι οι εργαζόμενοι έχουν υψηλή εξειδίκευση και κίνητρα (Goldberg, 1992). Πιο συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς, τους κάνει να αισθάνονται μετέωροι γεγονός που τους δεσμεύει προοδευτικά με την εργασία τους (Barbuto, 2005 , Korkmaz, 2004).

Η παθητική ηγεσία φαίνεται να είναι λιγότερο εποικοδομητική ως προς το κομμάτι της προσέγγισης προσφέρει ελάχιστα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το σχολείο ως κοινότητα διαθέτει ένα πλαίσιο αρχών και εργαλείων για την προετοιμασία των μαθητών αλλά και για την σωστή εικόνα των σχέσεων των εκπαιδευτικών. Απαιτείται, βέβαια, ικανός χρόνος, και προσεχτικά βήματα, προκειμένου να διαμορφωθεί το κλίμα που θα επιτρέπει τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές/τριες να νιώθουν ότι εργάζονται από κοινού σε ερευνητικές προσπάθειες μετασχηματισμού του σχολείου (Rudduck&Flutter 2000) .

## 2.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρεται στο αίσθημα της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που εισπράττει το άτομο χάρη στη θέση που κατέχει στο χώρο εργασίας του και την εργασία που επιτελεί (Kreitner & Kinicki, 2013). Ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός, ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα της σύνθεσης των στάσεων των εργαζόμενων σχετικά με την εργασία τους (θετικών ή αρνητικών) ή όψεων αυτής. (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ο Locke (1976), θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της έκφρασης θετικών συναισθημάτων των εργαζόμενων έναντι της εργασίας τους, σε συνάρτηση με το επίπεδο εκπλήρωσης των επαγγελματικών τους αξιών ενώ η Holland (1996), θεωρεί ότι όσο περισσότερο συμπίπτει η προσωπικότητα ενός ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται ανάλογη είναι και η ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του και το αντίστροφο.

Σύμφωνα με τον Armstrong (2003), η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα συναισθήματα και τις στάσεις των ανθρώπων προς την εργασία τους. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι όταν τα άτομα έχουν θετική και ευνοϊκή στάση απέναντι στη δουλειά τους, τότε είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους, ενώ αντίθετα όταν έχουν αρνητική στάση απέναντι στη δουλειά, είναι δυσαρεστημένα από την εργασία. Θεωρείται, εν ολίγοις, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη γνωστική και συναισθηματική αξιολόγηση των συνθηκών και των χαρακτηριστικών της εργασίας που βιώνει το άτομο, εμπειρικλείοντας τελικά το σύνολο των εργασιακών εμπειριών των ατόμων (Weiss & Cropanzano, 1996. Van Maele & Van Houtte, 2012).

Η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται σε εσωγενή και εξωγενή (Warr, 2005). Η εσωγενής ικανοποίηση διαμορφώνεται από ζητήματα όπως η αξιοποίηση δεξιοτήτων, η ελευθερία επιλογών στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας, ο βαθμός υπευθυνότητας, η σαφήνεια ρόλων στο εργασιακό περιβάλλον κ.α. Η εξωγενής επαγγελματική ικανοποίηση διαμορφώνεται από τις συνθήκες εργασίας, το ωράριο εργασίας, το μισθό, την ασφάλεια, τον έλεγχο από τους ανώτερους, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.α.

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου δηλαδή με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο κ.α.

## 2.7 Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Απαραίτητο εργαλείο για την μελέτη, σε θεωρητικό επίπεδο, της εργασιακής ικανοποίησης αποτελούν οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ατόμων. Κατά την θεώρηση του Cole (2002), οι θεωρίες των κινήτρων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατηγορίες:

- α. Στις θεωρίες περιεχομένου, όπου εξετάζεται η φύση και το περιεχόμενο των κινήτρων ( Maslow, McGregor, Alderfer, Herzberg, Scott and Dinham).
- β. Στις διαδικαστικές ή μηχανιστικές θεωρίες, όπου δίνεται έμφαση στις συμπεριφορές και στις συνθήκες εκείνες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Vroom, Locke, Porter).

### 2.7.1 Θεωρίες Περιεχομένου

#### Θεωρία ιεράρχησης αναγκών, του Maslow (1954)

Ο Maslow δημοσίευσε την θεωρία ιεράρχησης των αναγκών στο βιβλίο του «Θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων» (A Theory of Human Motivation) (Maslow, 1943). Με αυτή τη θεωρία ο Maslow υποστηρίζει πως οι ανάγκες των ατόμων είναι εκείνες που τους παρακινούν και τις κατατάσσει σε πέντε κατηγορίες:

- i. **Φυσιολογικές ανάγκες ή ανάγκες επιβίωσης.** Εκείνες δηλαδή που πρέπει να ικανοποιηθούν πρώτες έτσι ώστε να παραμείνουμε ζωντανοί (τροφή, νερό, οξυγόνο, ένδυση κ.α.).
- ii. **Ανάγκες ασφάλειας ή σιγουριάς.** Εκείνες που γεννώνται λόγω του αισθήματος αυτοσυντήρησης και της ανάγκης του ανθρώπου για ασφάλεια και σιγουριά (μας προστατεύουν από περιβαλλοντικούς κινδύνους και προσφέρουν σιγουριά για το μέλλον όπως η κατοικία, μόνιμη εργασία, εξασφάλιση ικανοποίησης των φυσιολογικών αναγκών στο μέλλον κ.α.).
- iii. **Κοινωνικές ανάγκες** δηλαδή την ανάγκη να ανήκουμε σε μια κοινωνική ομάδα, να γινόμαστε αποδεκτοί, να αναπτύσσουμε δεσμούς φιλίας και συντροφικότητας, να αισθανόμαστε αποδεκτοί και αγαπητοί .
- iv. **Ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης,** δηλαδή την επιθυμία να μας σέβονται και



να μας εκτιμούν, καθώς επίσης και τις ανάγκες για αυτοεκτίμηση, ελευθερία και ανεξαρτησία καθώς και φήμη, κύρος, επιτυχία.

- v. **Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης ή ολοκλήρωσης**, δηλαδή η ανάγκη να αναπτυχθεί πλήρως η προσωπικότητα του ατόμου και οι ικανότητές του, τα οράματα και οι προσδοκίες του (Χατζηπαντελή, 1999· Maslow, 1970).



*Εικόνα 1: Πυραμίδα Maslow*

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως υγεία, τροφή και στέγη τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας και ανάγκες όπως αξιοποίηση του εσωτερικού δυναμικού τους, αυτοπραγμάτωσης και δημιουργικότητας στην κορυφή.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow αν ο εκπαιδευτικός παλεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες που βρίσκονται στην βάση της πυραμίδας δεν θα καταφέρει να εκπληρώσει τις ανάγκες του για προσωπική ανάπτυξη και έκφραση των δυνατοτήτων του και θα εμφανίσει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. (DeNobile & McCormick 2006. Owens, 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο της ηγεσίας, ο συναλλακτικός διευθυντής θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας ενώ ο μετασχηματιστικός διευθυντής ενδιαφέρεται περισσότερο για την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών των εκπαιδευτικών και τους ωθεί σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και δημιουργικότητας. Αυτό συνεπάγεται και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ( Bass, 1985).

Η θεωρία του Maslow δέχθηκε ωστόσο έντονη κριτική σχετικά με την δομή της κατάταξης των αναγκών καθώς ο διαχωρισμός τους σε διακριτές κατηγορίες είναι δύσκολος (Μπουραντάς, 2002). Παρά τις αδυναμίες της συνέβαλε σημαντικά στην διοικητική πρακτική καθώς ανέδειξε την ποικιλία και πολυμορφία των κινήτρων των εργαζομένων και απέρριψε την κυρίαρχη τειλορική αντίληψη περί οικονομικών κινήτρων (Χατζηπαντελή, 1999). Το γεγονός αυτό κατέστησε σαφές στους διοικούντες των οργανισμών πως οι εργαζόμενοι προσπαθούν να ικανοποιήσουν και ανώτερες ανάγκες.

Η διοίκηση επομένως πρέπει αφενός να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων τους αλλά και αφετέρου να αντιλαμβάνεται την διαφορετική ένταση των αναγκών τους και να λαμβάνει υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους (Μπουραντάς, 2002).

#### *Η θεωρία (E.R.G.) υποκίνησης του Alderfer (1972)*

Η θεωρία του Alderfer (1972) αποτελεί τροποποίηση της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, ο οποίος ωστόσο περιόρισε τις κατηγορίες των αναγκών σε τρεις:

- i. **Υπαρξιακές ανάγκες**, οι οποίες είναι οι φυσικές ανάγκες και ανάγκες ασφάλειας ενός ανθρώπου.
- ii. **Ανάγκες σχέσεων**, οι οποίες αντιστοιχούν στις κοινωνικές ανάγκες κατά τον Maslow, δηλαδή σε όλες αυτές τις ανάγκες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων.
- iii. **Ανάγκες ανάπτυξης**, αντιστοιχούν στις δυο υψηλότερες βαθμίδες της πυραμίδας του Maslow και είναι οι ανάγκες αναγνώρισης και ολοκλήρωσης του ατόμου.

Ο μικρότερος αριθμός κατηγοριών στην θεωρία του Alderfer παρέχει στην καθεμιά μεγαλύτερη εννοιολογική ευρύτητα. Παράλληλα μειώνει την αυστηρή ιεράρχησή τους,

θεωρώντας πως είναι δυνατή η επιδίωξη ικανοποίησης αναγκών από ένα υψηλότερο επίπεδο ακόμη κι αν δεν έχουν πληρωθεί ανάγκες του προηγούμενου. Απορρίπτει την διαδοχική προς τα επάνω ικανοποίηση των αναγκών θεωρώντας πιθανό ενδεχόμενο το άτομο να οδηγηθεί σε οπισθοδρόμηση, δηλαδή στην ικανοποίηση αναγκών ενός κατώτερου επιπέδου, μετά από συνεχείς αποτυχίες ικανοποίησης των αναγκών ενός ανώτερου επιπέδου (Κάντας,1998· Χυτήρης, 2001).

### Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία του Herzberg (1966), είναι μια περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρίας του Maslow, ο οποίος ταξινομεί τις ανάγκες των ανθρώπων, ενώ ο Herzberg επιχείρησε να δείξει ποιοι παράγοντες ικανοποιούν τελικά τις ανάγκες αυτές στα πλαίσια ενός οργανισμού. Σύμφωνα λοιπόν με τον Herzberg οι παράγοντες που συνδέονται με την παρακίνηση του εργαζόμενου χωρίζονται σε δυο κατηγορίες:

- i. **Παράγοντες υγιεινής:** έχουν να κάνουν με το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον του ατόμου. Οι παράγοντες υγιεινής δεν αυξάνουν την απόδοση ενός εργαζόμενου, δεν του προκαλούν όμως δυσαρέσκεια, έτσι η απόδοσή του μένει σε ένα σταθερό επίπεδο. Κάποια παραδείγματα είναι οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η πολιτικής της επιχείρησης, η κοινωνική θέση (status)
- ii. **Παράγοντες παρακίνησης:** αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με το αντικείμενο της εργασίας και είναι υπεύθυνοι για την αύξηση της απόδοσης των εργαζόμενων. Κάποια παραδείγματα είναι η αναγνώριση, η ευθύνη και οι αρμοδιότητες, η δυνατότητα εξέλιξης, η δυνατότητα ανάπτυξης, κ.α.

Η θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Herzberg έχει δεχθεί κριτική για ένα σύνολο μεθοδολογικών προβλημάτων. Κυρίως εξαιτίας της- σε ένα βαθμό- αποτυχίας της να συνυπολογίσει τη σημασία των ατομικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εργαζομένων. Επίσης ο διαχωρισμός μεταξύ της ικανοποίησης και της παρακίνησης θεωρείται αρκετά αυστηρός καθώς αμφότεροι οι παράγοντες υποκίνησης και συντήρησης δύναται να οδηγήσουν τόσο σε αισθήματα ικανοποίησης όσο και σε αισθήματα μη ικανοποίησης, καθώς επίσης καθένας παράγοντας μπορεί ταυτόχρονα να έχει το διπλό ρόλο κίνητρου και αντικίνητρου (Rollinson, 2008).

### Η θεωρία των Dinham & Scott

Οι Dinham και Scott (1997) υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται και επηρεάζεται άμεσα από τα επαγγελματικά κίνητρα. Οι Dinham and Scott (1998, 2000) με βάση τη θεωρία του Herzberg υιοθετούν ένα νέο μοντέλο ικανοποίησης και παρουσιάζουν μία τρίτη περιοχή παραγόντων που εμπερικλείουν παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και σε ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις.

Η έρευνα τους επισημαίνει πως η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης / των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης ενδοσχολικών παραγόντων, που δημιουργούνται και ελέγχονται από τις σχολικές μονάδες, όπως είναι κυρίως το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, (Bogler 2004, Baughman 1996, Blasé & Roberts, 1994), η λήψη απόφασης, η φήμη του σχολείου και οι σχολικές υποδομές.

### 2.7.2 Διαδικαστικές ή Μηχανιστικές Θεωρίες

#### Η Θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Η θεωρία προσδοκίας του Vroom (1964) κάνει προσπάθεια να εξηγήσει την διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ακολουθεί έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης της συμπεριφοράς του (Χατζηπαντελή, 1999). Το βασικό στοιχείο σε αυτή την θεωρία είναι οι υποκειμενικές επιλογές στις οποίες καταφεύγει το άτομο και οι οποίες σύμφωνα με την κρίση του θα του προσφέρουν τα περισσότερα οφέλη. Η θεωρία του Vroom θεμελιώνεται γύρω από τρεις βασικές έννοιες:

- i. την προσδοκία επίδοσης-αποτελέσματος ή αμοιβής (outcome expectancy)
- ii. ισχύς ή αξίας (Valence)
- iii. την προσδοκία προσπάθειας –επίδοσης (Expectancy).

Επομένως το άτομο θα αποφασίσει να ακολουθήσει εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς, η οποία πιστεύει ότι εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη πιθανότητα να οδηγήσει σε θετικά και αναμενόμενα αποτελέσματα. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για επιβεβαίωση της θεωρίας

συμπεραίνουν ότι τα άτομα που πραγματοποιούν καλύτερα μία εργασία, είναι αυτά που προβλέπουν ότι υπάρχει μία σχέση μεταξύ της επιτυχημένης πραγματοποίησης της εργασίας και των αμοιβών που αυτά προσδοκούν ( Ζαβλάνος, 2002; Μπουραντάς, 2003).

Η θεωρία της παρακίνησης αν και δέχθηκε κριτική ως προς τη μεθοδολογία και τον τρόπο μέτρησής της, φάνηκε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της επαγγελματικής παρακίνησης (Αμαραντίδου, 2010).

### Η θεωρία της ισότητας του Adams

Η θεωρία ισότητας του Adams (1965) στηρίζεται στο αίσθημα δικαιοσύνης των εργαζομένων το οποίο απορρέει από την σύγκριση την οποία κάνουν ανάμεσα σε αυτά τα οποία προσφέρουν οι ίδιοι στον οργανισμό και σε εκείνα που απολαμβάνουν από αυτόν (Μπουραντάς, 2002). Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση ενώ η ανισότητα με δυσαρέσκεια ( Δημητρόπουλος, 1998).

Όπως υποστηρίζει ο Adams (1965) συναισθήματα όπως άγχος και θυμός είναι αυτά που καταλαμβάνουν τους εργαζόμενους που αισθάνονται ότι υποτιμάται η προσπάθειά τους ή αμείβονται χαμηλότερα από αυτό που πρέπει, ενώ εργαζόμενοι όπου υπερεκτιμάται η προσπάθεια τους ή πληρώνονται υψηλότερα από ότι έπρεπε αισθάνονται ενοχές (Spector, 2000).

### Η θεωρία των στόχων του Locke

Η θεωρία των στόχων του Locke (1968) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του κάθε εργαζόμενου προσανατολίζεται σε έναν συγκεκριμένο στόχο. Όσο δυσκολότεροι και υψηλότεροι είναι οι στόχοι τόσο το άτομο επιθυμεί να τους επιτύχει, με αποτέλεσμα να προσπαθεί περισσότερο και άρα να έχει υψηλότερη επίδοση και τελικά ικανοποίηση.

Ο Locke θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τις αξίες ενός ατόμου και όχι τόσο με τις ανάγκες του, υποστηρίζοντας ότι όταν το άτομο πετυχαίνει τον στόχο του τότε ικανοποιούνται αξίες, όπως η υπερηφάνεια και η αυτοεκτίμηση και έτσι αυξάνεται το εσωτερικό του κίνητρο για εργασία, αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση (Κάντας, 1998. Locke, 1968).

## 2.8 Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποδοτικότητα του, τη δημιουργικότητα του, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος του. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα (Belias & Koustelios, 2014).

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του με το διδακτικό του ρόλο, και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Κάνοντας μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς διαπιστώνεται ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή (Ταρασιάδου, Πλατσίδου, 2009). Το εργασιακό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας, η σχολική κουλτούρα, οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι σχέσεις με τους μαθητές επηρεάζουν σημαντικά τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Τσιακάρα & Σταυρόπουλος, 2020).

Επομένως, στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το θετικό κλίμα στο σχολείο, η υποστήριξη και η συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σημαντικός παράγοντας αποτελεί η εμπιστοσύνη στον διευθυντή και τους συναδέλφους, που βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων, προάγει τη συνεργασία και ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας, ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην αποφυγή συγκρούσεων και τον κατευνασμό αρνητικών συναισθημάτων (VanMaele & VanHoutte, 2012).

Παράγοντες που προσδιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί να είναι τόσο ενδογενείς, όσο και εξωγενείς, όπως αναφέρουν και οι Τσούνης και Σαράφης (2016). Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει συσχετισθεί σε μεγάλο βαθμό με την υποκίνησή τους, το άγχος και την εξάντληση, τη

διδασκτική πρακτική, την επαφή με τους μαθητές, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους (Michaelowa, 2002; Fernández-Costales & González-Riaño, 2018; Kumar&Balasubraman, 2019), καθώς και δημογραφικά στοιχεία και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Michaelowa, 2002; Fernández-Costales & González-Riaño, 2018).

Επίσης έχει συσχετισθεί με εξωγενείς μεταβλητές, όπως προοπτικές σταδιοδρομίας, διοικητικές πολιτικές και πρακτικές, καθώς και αμοιβή (Michaelowa, 2002; Fernández-Costales & González-Riaño, 2018; Kumar&Balasubraman, 2019). Εκτός των παραπάνω, όμως, το στυλ ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή του σχολείου επίσης έχει βρεθεί να σχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Με έρευνα τους στην Ελλάδα επίσης οι Menon - Eliophotou και Saitis (2006) σε φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι από τους σημαντικότερους. Επίσης, συμπέραναν ότι οι δάσκαλοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον διευθυντή και λιγότερο από την οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Σταυρόπουλο και Σαραφίδου (2011), η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η οποία διαμορφώνει το σχολικό κλίμα, επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

## 2.9 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Nyenyembe et al., 2016). Σημαντική θετική συσχέτιση, βρέθηκε μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και του στυλ ηγεσίας, αναφορικά με τα κίνητρα, την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας ελέγχου (Amzat & Idris, 2012). Σε πολλές από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ασκούσε το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και έπειτα το συναλλακτικό (Aydiñ et al., 2013). Παρατηρήθηκε ότι καθώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή γινόταν από συναλλακτικό μετασχηματιστικό αυξανόταν το επίπεδο

επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωτικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Aydin κ. συν., 2013).

Αντίθετα, στην έρευνα των Kiboss και Jemiryott (2014) το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας δε σχετιζόταν με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι πιο πολλοί το θεωρούσαν ως τρόπο διαχείρισης και όχι ως αληθινή ηγεσία, καθώς επικεντρωνόταν μόνο σε βραχυπρόθεσμα καθήκοντα. Επιπλέον, στους Ali και Dahie (2015) μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση προσέφερε το «laissez faire» στυλ ηγεσίας, καθώς στους εκπαιδευτικούς άρεσε ο ηγέτης που τους άφηνε να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις σχετικά με τη δική τους εργασία και τους έδινε περισσότερο χώρο ελευθερίας.

Οι Bogler & Nir (2012) σε έρευνα τους σε 153 σχολεία στο Ισραήλ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που δημιουργούν συνθήκες υποστηρικτικές της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την αυτονομία τους συμβάλλουν σε αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 2908 εκπαιδευτικοί επισήμανε ότι η συμμετοχή στην λήψη απόφασης που προωθείται από τον μετασχηματιστικό ηγέτη, σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (You, Kim, Lim, 2017).

Μια ακόμα έρευνα σε δασκάλους και διευθυντές σχολείων, ανέδειξε ότι ο σχολικός ηγέτης είναι δυνατό να αυξήσει τα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα από αυτοαξιολόγηση και εκπαίδευση μεγιστοποιώντας τα οφέλη της για το σχολείο και αυξάνοντας τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Wiyono, 2018) μειώνοντας την πρόθεση εγκατάλειψης της εργασίας από πλευράς τους (Zhang et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Day, Gu, & Sammons (2016) οι επιτυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούν μετασχηματική και συναλλακτική ηγεσία και ενισχύουν τη δέσμευση εκπαιδευτικών και μαθητών στη μάθηση με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η απόδοσή τους και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα και η εκπαιδευτική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με έρευνα του Παπαδόπουλου (2013) που έγινε στην Ελλάδα το στυλ ηγεσίας που υιοθετείτε από τον διευθυντή επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με διευθυντή ανθρωπιστικό παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διευθυντή αδιάφορο ή μέτριο. Επιπλέον ένας διευθυντής με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά ηγεσίας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις αποφάσεις



που λαμβάνονται για το σχολείο (Τρανού, 2017), βελτιώνει τη σχέση μεταξύ του ιδίου, των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών και τη σχέση των συναδέλφων. Και επηρεάζει τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, φτιάχνοντας κατάλληλα το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gkolia et al, 2014). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, που δηλώνουν ικανοποίηση με την ηγεσία, εκφράζουν και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αναδεικνύεται ότι η ηγεσία συμβάλλει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, επομένως, ενισχύει την σχολική αποτελεσματικότητα και βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Γεωργολόπουλος, 2017).

Συμπερασματικά, μελετώντας τη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας είναι στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη σχολικών ηγετών με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα καλύπτουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

## **Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **3.1 Στόχος της ερευνητικής προσέγγισης**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) που επικρατεί στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού. Θα διερευνηθούν επίσης τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Επίσης, θα διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτή που θα εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα δηλαδή των παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, οι σχέσεις με του συναδέλφους και τους μαθητές η ασκούμενη μορφή ηγεσίας. Τέλος θα διερευνηθεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του νομού.

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Ποιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 3:**

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 4:**

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, εργασιακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

### 3.2 Σχεδιασμός έρευνας

Η επιστημονική έρευνα ταξινομείται σε επιμέρους κατηγορίες κατά διάφορους τρόπους. Οι κυριότεροι τρόποι ταξινόμησης της έρευνας είναι, ως προς τον επιδιωκόμενο επιστημονικό σκοπό, τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται, τη χρησιμοποιούμενη λογική ανάλυσης, το είδος ελέγχου των παραγόντων του προβλήματος, τη χρησιμοποιούμενη ερευνητική μέθοδο, τον αριθμό των εξεταζόμενων, το χώρο που διεξάγεται η έρευνα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε συνδυαστική επιλογή της έρευνας επισκόπησης και της συναφειακής έρευνας. Η έρευνα επισκόπησης, χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ποσοτικών δεδομένων με τη συλλογή στοιχείων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να αποτυπωθεί και να περιγραφεί η φύση των συνθηκών που υπάρχουν ή να εντοπιστούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Λόγω της συναφειακής ερευνητικής στρατηγικής χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ . Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  καταδεικνύει την ύπαρξη ή όχι σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών και υπολογίζει την μορφή αυτής της σχέσης (θετική ή αρνητική συσχέτιση) αλλά και την ένταση της (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας).

Το κύριο χαρακτηριστικό της συναφειακής στρατηγικής είναι ότι προσπαθεί να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, χρησιμοποιώντας ως μέσο τους αριθμητικούς δείκτες συνάφειας.

Οι δείκτες συνάφειας είναι στατιστικοί δείκτες που εκφράζουν αριθμητικώς – ποσοτικοποιούν – το βαθμό και τα άλλα περιγραφικά χαρακτηριστικά (την κατεύθυνση και τη μορφή) της συμμεταβολής μεταξύ των μεταβλητών.

Ο βαθμός συνάφειας δείχνει πόσο μεγάλη είναι η συμμεταβολή και εκφράζεται με αριθμητική τιμή που κυμαίνεται, μεταξύ 0.00 και  $\pm 1.00$ . Η κατεύθυνση της συνάφειας δείχνει κατά πόσον η συμμεταβολή των τιμών είναι ευθέως ανάλογη (όταν αυξάνονται οι τιμές της μεταβλητής A, αυξάνονται ανάλογα και οι τιμές της B) οπότε η συνάφεια λέγεται θετική. Ή, η συμμεταβολή των τιμών είναι αντιστρόφως ανάλογη (όταν αυξάνονται οι τιμές της A, μειώνονται οι τιμές της B και το αντίστροφο, όταν μειώνονται οι τιμές της A, αυξάνονται οι τιμές της B), οπότε η συνάφεια λέγεται αρνητική.

Η μορφή της συνάφειας δείχνει κατά πόσον η κατεύθυνση της συµµεταβολής (θετική ή αρνητική) είναι ίδια σε όλο το µήκος της κλίµακας των τιµών, οπότε λέγεται ευθύγραµµη ή κατά πόσον η κατεύθυνση εναλλάσσεται (σε κάποιο διάστηµα της κλίµακας η κατεύθυνση µπορεί να είναι θετική, ενώ σε κάποιο άλλο να γίνεται αρνητική), οπότε λέγεται καµπυλόγραµµη.

Τα ερευνητικά ερωτήµατα που επιχειρούµε να απαντήσουµε µε τις συναφειακές έρευνες είναι τριών ειδών:

- α. Η διερεύνηση της υπάρχουσας συνάφειας µεταξύ δύο ή περισσότερων µεταβλητών.
- β. Η πρόβλεψη των τιµών µιας µεταβλητής από τις τιµές µιας άλλης ή περισσότερων µεταβλητών
- γ. Ο εντοπισµός ανάµεσα σε πολλές µεταβλητές µε τη χρήση της στατιστικής µεθόδου της «ανάλυσης παραγόντων», ολίγων θεµελιακών διαστάσεων – παραγόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τις πολλές αυτές µεταβλητές (Παρασκευόπουλος σελ. 149).

Το σύνηθες ερευνητικό σχήµα στις συναφειακές έρευνες είναι ότι µια από τις µεταβλητές εκλαµβάνεται ως η «εξαρτηµένη» µεταβλητή και προσπαθούµε να ερµηνεύσουµε τις ατοµικές διαφορές στις τιµές της και η άλλη ή οι άλλες µεταβλητές εκλαµβάνονται ως οι «ανεξάρτητες» µεταβλητές και προσπαθούµε να καθορίσουµε πόσο συνεισφέρει η καθεµιά στις ατοµικές διαφορές (διασπορά) των τιµών της «εξαρτηµένης» µεταβλητής.

Το ερευνητικό σχέδιο στις συναφειακές έρευνες περιλαµβάνει τη λήψη ενός δείγµατος υποκειµένων, το οποίο φροντίζουµε να είναι αντιπροσωπευτικό. Στη συνέχεια εξασφαλίζουµε για κάθε υποκείµενο µια τιµή για κάθε µεταβλητή της έρευνας και τέλος υπολογίζουµε, µε την ανάλογη στατιστική διαδικασία, τον κατάλληλο για τα δεδοµένα µας αριθµητικό δείκτη. Για να είναι δυνατή η εφαρµογή της συναφειακής µεθόδου, πρέπει να έχουµε τουλάχιστον δύο µεταβλητές και κατ' επέκταση δύο τιµές για κάθε υποκείµενο. Συνήθως, τα ερευνητικά προβλήµατα περιλαµβάνουν περισσότερες από δύο µεταβλητές και έτσι υπολογίζουµε τους δείκτες συνάφειας µεταξύ όλων των µεταβλητών ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασµούς.

Στο παρόν ερευνητικό πρόβλημα μελετώνται περισσότερες από δύο μεταβλητές και πραγματοποιείται διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ τους.

### 3.3 Δείγμα μελέτης

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

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 86 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Από τους 86 εκπαιδευτικούς, οι 54 ήταν γυναίκες με ποσοστό 62,8% ενώ οι άνδρες ήταν 32 με ποσοστό 37,2%. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, 3 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με ποσοστό 3,5%, 20 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών με ποσοστό 23,3%, 25 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41- 50 ετών με ποσοστό 29,1%, 33 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών με ποσοστό 38,4%, και τέλος 5 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 61+ ετών με ποσοστό 5,8%.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα 28 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 32,6% διαθέτουν βασικό τίτλο σπουδών, 3 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 3,5% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 50 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 58,1% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τέλος 5 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5,8% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Όσον αφορά τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση 20 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 23,3% έχουν έως 5 χρόνια υπηρεσίας, 5 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5,8% έχουν 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, 13 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 15,1 % έχουν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, 19 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 22,1 % έχουν 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας και τέλος 29 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 33,7 % έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας.

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολική μονάδες 5 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5,8% υπηρετούν σε σχολείο με έως 50 μαθητές, 6 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 7% υπηρετούν σε σχολείο με 51 έως 100 μαθητές, 10 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 11,6% υπηρετούν σε σχολείο με 101 έως 150 μαθητές, 13 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 15,1% υπηρετούν σε σχολείο με 151 έως 200 μαθητές, 9 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 10,5 % υπηρετούν σε σχολείο με 201 έως 250 μαθητές και τέλος 43 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 50% υπηρετούν σε σχολείο με περισσότερους από 250 μαθητές.

Όσον αφορά το φύλο των αξιολογούμενων διευθυντών οι 52 ήταν γυναίκες με ποσοστό 60,5% ενώ οι 34 με ποσοστό 39,5% ήταν άνδρες.

Όσον αφορά τα χρόνια συνεργασίας με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια 62 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 72% συνεργάζονται 1 έως 5 έτη με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια, 15 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 17% συνεργάζονται 6 έως 10 έτη με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια, 6 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 7% συνεργάζονται 11 έως 15 έτη με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια, 1 εκπαιδευτικός με ποσοστό 1% συνεργάζεται 16 έως 20 έτη με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια και τέλος 2 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 2% συνεργάζονται πάνω από 21 έτη με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια.

### 3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας, αποτελείται από 73 ερωτήσεις χωρισμένο σε τρεις ενότητες. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, τίτλοι σπουδών, μέγεθος σχολείου, κ.α.).

Η δεύτερη και τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν αντίστοιχα ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών TSI (Teacher's satisfaction Inventory- TSI) οι οποίες προσαρμοστήκαν στο πλαίσιο της έρευνας.

#### ***Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire)***

Για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) και πιο συγκεκριμένα η μορφή MLQ-Form 5x των Avolio & Bass (2004) όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε από τον Μαγουλιανίτη (2011) στα ελληνικά, από τον οποίο ζητήθηκε και δόθηκε άδεια χρήσης.

Υπάρχει σε δύο μορφές, η πρώτη αφορά την αυτοαξιολόγηση των ηγετών και η δεύτερη μορφή αφορά την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς από τους συνεργάτες τους.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη μορφή και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αξιολόγησαν τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων. Οι Avolio & Bass (2004), αναφέρουν ότι αυτό μετρά το σύνολο των ηγετικών στυλ (full range leadership FRL): α) το μετασχηματιστικό (transformational), β) το διεκπεραιωτικό (transactional), γ) το παθητικό-αποφευκτικό (passive/avoidant).

Με το ερωτηματολόγιο μπορούμε να μετρήσουμε τρεις επιπλέον διαστάσεις που σχετίζονται με αποτέλεσμα της ηγεσίας (leadership outcomes) όπως: α) η μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), β) η αποτελεσματικότητα του ηγέτη (effectiveness) και γ) η ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership).

**Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσία είναι:**

- α. Η εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά του ηγέτη.(ερ.
- β. Η εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά του ηγέτη.
- γ. Η εμπνευσμένη παρακίνηση.
- δ. Η ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων.
- ε. Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

**Οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:**

- α. Αμοιβή με βάση την Επίδοση
- β. Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

**Οι διαστάσεις της παθητικής /αποφευκτικής ηγεσίας είναι:**

- α. Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Παθητική).
- β. Η ηγεσία laissez – faire.

**Τέλος, οι διαστάσεις του αποτελέσματος της ηγεσία είναι:**

- α. Μεγαλύτερη προσπάθεια.
- β. Αποτελεσματικότητα του ηγέτη.
- γ. Ευχαρίστηση από το ηγεσία.

Οι συμμετέχοντες, βαθμολογούν τον διευθυντή τους με πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου «1=Καθόλου» και «5=Σχεδόν Πάντα», ανάλογα με το πόσο συχνά ο σχολικός ηγέτης παρουσιάζει αυτές τις συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των μορφών ηγεσίας. Στον

Πίνακα 1, παρουσιάζεται αναλυτικά το «Κλειδί βαθμολόγησης Ηγεσίας» όπως καταγράφηκε από τους δημιουργούς της κλίμακας.

Πίνακας 1: Κλειδί Βαθμολόγησης Ηγεσίας (Πηγή: Avolio & Bass, 2004)

<i>Μορφές Ηγεσίας</i>	<i>Ερωτήσεις</i>
<b><i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i></b>	
<i>Εξιδανικευμένη Επιρροή – Χαρακτηριστικά</i>	18,26,29,33
<i>Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά</i>	14,22,31,42
<i>Εμπνευσμένη Παρακίνηση</i>	17,21,34,44
<i>Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων</i>	10,16,38,40
<i>Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον</i>	23,27,37,39
<b><i>Συναλλακτική Ηγεσία</i></b>	
<i>Αμοιβή με βάση την Επίδοση</i>	9,19,24,43
<i>Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)</i>	12,30,32,35
<b><i>Παθητική –προς αποφυγή Ηγεσία</i></b>	
<i>Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)</i>	11,20,25,28
<i>Ηγεσία Laissez-Faire</i>	13,15,36,41
<b><i>Αποτελέσματα της Ηγεσίας</i></b>	
<i>Μεγαλύτερη Προσπάθεια</i>	47,50,52
<i>Αποτελεσματικότητα</i>	45,48,51,53
<i>Ευχαρίστηση από την Ηγεσία</i>	46,49

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν έχουν εξασφαλίσει την εσωτερική συνοχή, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003. Bass & Avolio, 1997. Kanste, Miettunen & Kyngäs, 2007. Tejada, Scandura & Pillai, 2001).

**Ερωτηματολόγιο Καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-(TSI))**



Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-(TSI)) όπως αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε από την Γκόλια (2014) για το οποίο ζητήθηκε και δόθηκε άδεια χρήσης. Είναι προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα και παραλείπονται κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως ο μισθός, η αξιολόγηση και η πιθανότητα προαγωγής. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν το βαθμό ικανοποίησης τους αξιολογώντας την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert όπου το «1=Διαφωνώ απόλυτα» και το «5=Συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελείται από 20 ερωτήσεις, από τις οποίες οι πέντε ερωτήσεις μετρούν τον παράγοντα διευθυντή, άλλες πέντε μετρούν τον παράγοντα συνάδελφοι, τέσσερις ερωτήσεις φορτίζουν τον παράγοντα φύση της εργασίας, άλλες τρεις ερωτήσεις φορτίζουν τον παράγοντα συνθήκες εργασίας.

Πίνακας 2: Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Γκόλια ,2014)

<i><b>Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης</b></i>	<i><b>Ερωτήσεις</b></i>
<i>Διευθυντής</i>	54,55,56,57,58
<i>Συνάδελφοι</i>	59,60,61,62,63
<i>Φύση εργασίας</i>	64, 65, 66, 67
<i>Μαθητές</i>	68, 69,70
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	71,72,73

### 3.5 Η περιγραφή διαδικασίας έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από 10/12/2022 έως 30/1/2023 και αφορούσε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αξιοποιώντας την εφαρμογή Google Forms και απεστάλη στους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου . Οι εκπαιδευτικοί μέσω της εφαρμογής Google forms συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο τους. Στο ερωτηματολόγιο αναφερόταν ο

σκοπός της έρευνας, η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά και η υποβολή του αποτελούσε την αποδοχή της συμμετοχής στην έρευνα. Τέλος τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences, έκδοση 29). Αξιοποιήθηκαν εφαρμογές περιγραφικής και διερευνητικής στατιστικής.

## Κεφάλαιο 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) στην έκδοση 29. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) των κλιμάκων μέτρησης, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεών τους καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις αντίστοιχες διαστάσεις της.

### 4.1 Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας (inter-item analysis), υπολογίζοντας τον συντελεστή Cronbach  $\alpha$ , χωριστά για τους παράγοντες του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ5X) και της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης (TSI). Ο συνολικός δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για το σύνολο των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου σχετικά με το στυλ ηγεσίας βρέθηκε ίσος με  $\alpha=0,916$ .

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	45

Ενώ ο συνολικός δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για το σύνολο των ερωτήσεων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ίσος  $\alpha=0,888$ .

Cronbach's Alpha	N of Items
,888	20

Και στις δυο περιπτώσεις ο βαθμός αξιοπιστίας είναι αρκετά μεγαλύτερος του 0,7, γεγονός που σημαίνει πως τα δεδομένα είναι αξιόπιστα, ώστε να χρησιμοποιηθούν σε περαιτέρω αναλύσεις.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha των επιμέρους παραγόντων του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 3MLQ5 Κλίμακα Πολυπαραγοντικού Μοντέλου Ηγεσίας*

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)</i>	<i>Πλήθος Ερωτήσεων</i>
<b>Μετασχηματιστική ηγεσία</b>	<b>0,938</b>	20
Εξιδανικευμένη Επιρροή – Χαρακτηριστικά	0,596	4
Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά	0,474	4
Εμπνευσμένη Παρακίνηση	0,849	4
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	0,876	4
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	0,827	8
<b>Συναλλακτική Ηγεσία</b>	<b>0,592</b>	4
Αμοιβή με βάση την Επίδοση	0,802	4
Κατ' Εξάιρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	0,441	4
<b>Παθητική –προς αποφυγή Ηγεσία</b>	<b>0,871</b>	8
Κατ' Εξάιρεση Ηγεσία (Παθητική)	0,656	4
Ηγεσία Laissez-Faire	0,863	4
<b>Αποτελέσματα της Ηγεσίας</b>	<b>0,970</b>	9
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	0,922	3
Αποτελεσματικότητα	0,943	4
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	0,859	2

Πίνακας 4 Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)</i>	<i>Πλήθος Ερωτήσεων</i>
Διευθυντής	0,964	5
Συνάδελφοι	0,912	5
Φύση εργασίας	0,855	4
Μαθητές	0,833	3
Συνθήκες εργασίας	0,902	3

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  των επιμέρους παραγόντων του δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου είναι υψηλός γεγονός που υποδηλώνει υψηλή εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων, στο σύνολο του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για την Συναλλακτική Ηγεσία βγαίνει  $<0,7$ . Αν αφαιρέσουμε ένα ερώτημα (ερώτημα 35) τότε ο δείκτης γίνεται ίσος με 0,701. Οι επιμέρους κλίμακες και υποκλίμακες του ερωτηματολογίου συλλ ηγεσίας που παρουσιάζουν Cronbach's  $\alpha < 0,7$  δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικές, επομένως η αξιοπιστία των απαντήσεων στα επιμέρους τμήματα του ερωτηματολογίου κρίνεται μέτρια, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπ' όψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

#### 4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 86 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 32 ήταν άνδρες και οι 54 ήταν γυναίκες.

1. Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	32	37,2	37,2	37,2
	Γυναίκα	54	62,8	62,8	100,0
Total		86	100,0	100,0	

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51- 60 ετών με ποσοστό 38,4%. Το μικρότερο ποσοστό 3,5% κατείχαν οι νέοι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών.

## 2. Ηλικιακή ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31 – 40 ετών	20	23,3	23,3	23,3
	41 – 50 ετών	25	29,1	29,1	52,3
	51 - 60 ετών	33	38,4	38,4	90,7
	61 + ετών	5	5,8	5,8	96,5
	Έως 30 ετών	3	3,5	3,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με ποσοστό 58,1 %, και ακολουθούν οι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών με ποσοστό 32,6%, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με ποσοστό 5,8% και τέλος οι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών με ποσοστό 3,5%.

## 3. Επίπεδο σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικό πτυχίο	28	32,6	32,6	32,6
	Δεύτερο πτυχίο	3	3,5	3,5	36,0
	Διδακτορικό	5	5,8	5,8	41,9
	Μεταπτυχιακό	50	58,1	58,1	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό 33,7% ήταν εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση και ακολουθούν με ποσοστό 23,3% εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας. Πολύ κοντά με ποσοστό 22,1% ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 έτη υπηρεσίας και με 15,1% οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη. Μικρότερο ποσοστό 5,8% κατέχουν εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη.

#### 4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 – 5 έτη	20	23,3	23,3	23,3
	11 – 15 έτη	13	15,1	15,1	38,4
	16 – 20 έτη	19	22,1	22,1	60,5
	21 + έτη	29	33,7	33,7	94,2
	6 – 10 έτη	5	5,8	5,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολική μονάδας το 50% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολεία που φοιτούν πάνω από 250 μαθητές. Ακολουθούν με ποσοστό 15,1% εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με 151 έως 200 μαθητές, με ποσοστό 11,6% εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με 101 έως 150 και πολύ κοντά με ποσοστό 10,5% βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολείο με 201 έως 250 μαθητές. Τα μικρότερα ποσοστά 7% και 5,8% αφορούν εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μικρότερες σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν 51 έως 100 μαθητές και κάτω από 50 μαθητές αντίστοιχα.

#### 5. Αριθμός μαθητών σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	101 – 150	10	11,6	11,6	11,6
	151 – 200	13	15,1	15,1	26,7
	201 – 250	9	10,5	10,5	37,2
	51 – 100	6	7,0	7,0	44,2
	Άνω των 250	43	50,0	50,0	94,2
	Έως 50	5	5,8	5,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Όσον αφορά το φύλο του/της διευθυντή/ντριας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι γυναίκες με ποσοστό 60,5% και ακολουθούν οι άνδρες διευθυντές με 39,5%.

## 6. Ο/Η διευθυντής/ντριά σας είναι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	34	39,5	39,5	39,5
	Γυναίκα	52	60,5	60,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 4,77 έτη ( $\pm 4,88$  έτη) με ελάχιστη προϋπηρεσία το 1 έτος και μέγιστη τα 25 έτη.

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
7. Πόσα χρόνια διδάσκετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογείτε;	86	1	25	4,77	4,889
Valid N (listwise)	86				

## 4.3 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων

### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

*Ποιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;*

Για να αποτυπωθεί ποιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας που ασκείται από τον σχολικό διευθυντή όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού, ανά παράγοντα, προκειμένου να προκύψει ο μέσος όρος της συνολικά αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και Ηγεσίας προς αποφυγή. Η κλίμακα απάντησης των ερωτημάτων παρουσιάζει τη συχνότητα (1= Καθόλου, 2= Σπάνια 3=Μερικές φορές, 4= Πολλές Φορές, 5=Σχεδόν Πάντα) με την οποία συμβαίνει αυτό που περιγράφει κάθε πρόταση.



Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων το στυλ ηγεσίας που υπερισχύει στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας είναι η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Μέση τιμή = 3,47), ακολούθησε η Συναλλακτική (Μέση τιμή = 3,32), και τέλος η Ηγεσία προς αποφυγή (Μέση τιμή= 2,15).

Πίνακας 5 Μέσες Τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας

	<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία</b>	<b>Συναλλακτική Ηγεσία</b>	<b>Ηγεσίας προς αποφυγή</b>
<i>Μέση τιμή (Mean)</i>	3,47	3,32	2,15
<i>Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)</i>	1,222	1,158	1,170

Για την καλύτερη παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας παρατίθενται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους παραγόντων των τριών στυλ ηγεσίας.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρείται στη διάσταση «Εμπνευσμένη Παρακίνηση» (Μέση τιμή= 3,66) που δηλώνει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν αισιόδοξα το μέλλον του σχολείου, δείχνουν ενθουσιασμό όταν αναφέρονται στους στόχους του και δηλώνουν συχνά τη βεβαιότητα ότι οι στόχοι του σχολείου θα υλοποιηθούν με επιτυχία. Πολύ κοντά με μέση τιμή 3,52 βρίσκεται η διάσταση «Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά» υποδηλώνοντας ότι ο αξιολογούμενος διευθυντής συχνά σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του, δίνει έμφαση στη συλλογικότητα και στη σπουδαιότητα της ισχυρής αίσθησης του σκοπού του σχολείου. Ακολουθούν οι διαστάσεις «Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά» και «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» με μέση τιμή ίση με 3,46 και 3,40 αντίστοιχα, υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές συχνά με τις ενέργειες τους κερδίζουν τον σεβασμό των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την ευημερία της ομάδας και αναγνωρίζουν ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες σε σχέση με τους άλλους. Τέλος, τη μικρότερη μέση τιμή εμφανίζει η διάσταση «Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων» με μέση τιμή 3,28 δηλώνοντας έτσι ότι ο διευθυντής μερικές φορές παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα από διαφορετικές γωνίες.

Πίνακας 6 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

<b>Μετασχηματική Ηγεσία</b>		
<b>Descriptive Statistics</b>		
	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
<b>Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά</b>	<b>3,46</b>	<b>1,32</b>
18. Με κάνει να αισθάνομαι υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3,48	1,272
26. Τον/την ενδιαφέρει περισσότερο η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό του/της συμφέρον.	3,53	1,395
29. Με τις ενέργειές του/της, κερδίζει το σεβασμό μου.	3,67	1,287
33. Επιδεικνύει αίσθημα εξουσίας/δύναμης και αυτοπεποίθησης.	3,16	1,336
<b>Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά</b>	<b>3,52</b>	<b>1,205</b>
14. Επισημαίνει τις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	3,41	1,221
22. Επισημαίνει τη σπουδαιότητα να έχουμε ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	3,67	1,111
31. Εξετάζει τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	3,50	1,244
42. Τονίζει τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής του σχολείου.	3,51	1,244
<b>Εμπνευσμένη Παρακίνηση</b>	<b>3,66</b>	<b>1,087</b>
17. Αναφέρεται με αισιοδοξία για το μέλλον.	3,79	1,064
21. Είναι ενθουσιώδης όταν μιλάει για τους στόχους του σχολείου που πρέπει να υλοποιηθούν.	3,71	1,177
34. Παρουσιάζει ένα όραμα που προκαλεί ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το μέλλον του σχολείου.	3,40	1,151
44. Εκδηλώνει τη βεβαιότητα ότι οι στόχοι του σχολείου θα υλοποιηθούν.	3,76	0,957
<b>Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων</b>	<b>3,28</b>	<b>1,243</b>
10. Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις/ζητήματα για να διαπιστώσει αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	3,60	1,230
16. Αναζητά διαφορετικές απόψεις/θεωρίες/οπτικές για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν.	3,08	1,229

38. Με προτρέπει να εξετάζω ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	3,26	1,276
40. Παρουσιάζει νέους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου.	3,16	1,235
<b>Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον</b>	<b>3,40</b>	<b>1,255</b>
23. Επενδύει χρόνο στο να επιμορφώσει και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς.	3,09	1,369
27. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλά ως μέλη μιας ομάδας.	3,48	1,195
37. Θεωρεί ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες σε σχέση με τους άλλους.	3,56	1,102
39. Με ενισχύει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου.	3,49	1,353
<b>Συνολική Μέση Τιμή</b>	<b>3,47</b>	<b>1,218</b>

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7 που ακολουθεί η μέση τιμή της συναλλακτικής ηγεσίας είναι 3,32. Αναφορικά με τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ των μέσων τιμών τους, με τη μέση τιμή της διάστασης «Αμοιβή με βάση την επίδοση» να είναι ίση με 3.68 και της διάστασης «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)» να είναι 2.95. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν την τάση των διευθυντών πολλές φορές να εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους/της και παρέχουν αρκετές φορές βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους. Αντίθετα σπάνια εστιάζουν την προσοχή τους στις αποτυχίες και στις παραλείψεις των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 7 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας*

<b>Συναλλακτική Ηγεσία</b>		
<b>Descriptive Statistics</b>		
	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
<b>Αμοιβή με βάση την Επίδοση</b>	<b>3,68</b>	<b>1,10</b>
9. Με βοηθά ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	3,83	1,19
19. Διατυπώνει με ακρίβεια ποιοι είναι υπεύθυνοι να πετύχουν τους στόχους που θέτει το σχολείο.	3,55	1,08

24. Καθιστά σαφές τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν πραγματοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου.	3,30	1,20
43. Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν όλοι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της.	4,06	0,92
<b>Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)</b>	<b>2,95</b>	<b>1,22</b>
12. Επικεντρώνεται σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	2,94	1,30
30. Εστιάζει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	3,17	1,24
32. Εντοπίζει όλα τα λάθη που πραγματοποιούνται.	3,36	1,06
35. Επικεντρώνει την προσοχή του/της στις αποτυχίες και στις παραλείψεις μου.	2,31	1,28
<b>Συνολική Μέση Τιμή</b>	<b>3,32</b>	<b>1,16</b>

Σχετικά με την παθητική – αποφευκτική ηγεσία, η συνολική μέση τιμή είναι στο 2,15. Όπως παρουσιάζεται τον Πίνακα 8, η διάσταση «κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)» έχει τη μεγαλύτερη μέση τιμή 2,50 υποδηλώνοντας ότι λίγες μόνο φορές οι διευθυντές/ντρίες δεν επεμβαίνουν, περιμένοντας μέχρι τα πράγματα να γίνουν πολύ σοβαρά ή να χειροτερέψουν και υποστηρίζουν την άποψη ότι «Αν κάτι δουλεύει δεν το πειράζουμε». Ο παράγοντας «Ηγεσία Laissez faire» παρουσιάζει το χαμηλότερο μέσο όρο με τιμή 1,80 υποδηλώνοντας, ότι οι διευθυντές/ντρίες σχεδόν καθόλου είναι απόντες/ούσες όταν υπάρχει ανάγκη ή αποφεύγουν να εμπλακούν όταν προκύπτουν σημαντικά προβλήματα και δεν αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις.

Πίνακας 8 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Παθητικής –Αποφευκτικής Ηγεσίας

<b>Παθητική –Αποφευκτική Ηγεσία</b>		
Descriptive Statistics		
	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
<b>Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)</b>	<b>2,50</b>	<b>1,20</b>
11. Δεν επεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	2,67	1,21
20. Αναμένει μέχρι τα πράγματα να χειροτερέψουν για να παρέμβει.	2,13	1,26

25. Υποστηρίζει την άποψη «Αν κάτι δουλεύει δεν το πειράζουμε».	3,27	1,11
28. Αφήνει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	1,93	1,22
<b>Ηγεσία Laissez-Faire</b>	<b>1,80</b>	<b>1,14</b>
13. Απέχει από την εμπλοκή σε σημαντικά προβλήματα που προκύπτουν.	1,84	1,22
15. Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη.	1,63	1,09
36. Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων.	1,74	1,08
41. Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε ζητήματα που επείγουν.	2,00	1,18
<b>Συνολική Μέση Τιμή</b>	<b>2,15</b>	<b>1,17</b>

Τέλος, όσον αφορά στη μεταβλητή αποτελέσματα της ηγεσίας η συνολική μέση τιμή καταγράφεται στο 3,52 με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα» να παρουσιάζει την μεγαλύτερη μέση τιμή (Μέση τιμή=3,62). Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συχνά ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες που έχουν σχέση με τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Ακολουθούν ο παράγοντας «Ευχαρίστηση από την Ηγεσία» (Μέση τιμή =3,58) δηλώνοντας ότι ο διευθυντής συχνά χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζεται εποικοδομητικά μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τέλος ο παράγοντας «Μεγαλύτερη Προσπάθεια» (Μέση τιμή=3,35) υποδηλώνοντας την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία τους για επιπλέον προσπάθεια σε μέτριο βαθμό.

*Πίνακας 9 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των αποτελεσμάτων της Ηγεσίας*

<b>Αποτελέσματα Ηγεσίας</b>		
<b>Descriptive Statistics</b>		
	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
<b>Μεγαλύτερη Προσπάθεια</b>	<b>3,35</b>	<b>1,33</b>
47. Με παρακινεί να κάνω πιο πολλά από ότι θα περίμενα να κάνω εγώ ο ίδιος/ίδια.	3,05	1,25
50. Ενισχύει την επιθυμία μου να πετύχω περισσότερα.	3,58	1,37
52. Με κάνει να θέλω να προσπαθώ περισσότερο.	3,42	1,37

<b>Αποτελεσματικότητα</b>	<b>3,62</b>	<b>1,28</b>
45. Ικανοποιεί αποτελεσματικά τις ανάγκες μου που έχουν σχέση με τη δουλειά.	3,55	1,31
48. Με εκπροσωπεί αποτελεσματικά στους ανωτέρους μου.	3,55	1,33
51. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.	3,83	1,22
53. Αποτελεί ηγέτη μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	3,55	1,27
<b>Ευχαρίστηση από την Ηγεσία</b>	<b>3,58</b>	<b>1,28</b>
46. Αξιοποιεί μεθόδους ηγεσίας που με ικανοποιούν.	3,28	1,27
49. Η συνεργασία μας είναι ικανοποιητική.	3,88	1,29
<b>Συνολική Μέση Τιμή</b>	<b>3,52</b>	<b>1,30</b>

## **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

*Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας;*

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το χρονικό διάστημα που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες προτάσεις προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μία σειρά περιγραφικών αναλύσεων όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 που ακολουθεί. Για να αποτυπωθεί μία γενική εικόνα του επιπέδου συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης, υπολογίστηκε ο μέσος όρος όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων των ερωτώμενων στις 20 δηλώσεις που αναφέρονται σε 5 διαστάσεις. Η κλίμακα απάντησης δίνει το βαθμό συχνότητας (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα) με την οποία συμφωνούν ή όχι με αυτό που περιγράφει κάθε πρόταση. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων των επιμέρους μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας είναι αρκετά υψηλός παρουσιάζοντας μέση τιμή ίση με 4,10. Πιο αναλυτικά, παρατηρούνται πολύ υψηλές τιμές ικανοποίησης ως προς τη φύση της εργασίας με μέση τιμή 4,5 και τη σχέση με τους μαθητές με μέση τιμή 4,23 καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο τους πάρα πολύ σημαντικό παρουσιάζοντας μέση τιμή 4,74 και τη δουλειά τους πάρα πολύ δημιουργική με μέση τιμή 4,52. Δηλώνουν επίσης ότι έχουν μια αποτελεσματική συνεργασία με τους μαθητές τους με μέση τιμή 4,31 και οι μαθητές τους, τους σέβονται σε υψηλό βαθμό με μέση τιμή 4,28.

Από τα αποτελέσματα επίσης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους με μέση τιμή 4,05 δηλώνοντας ότι οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί με μέση τιμή 4,22 και οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει είναι πολύ καλές με μέση τιμή 4,19. Επίσης προκύπτει, ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον διευθυντή του σχολείου τους θεωρώντας ότι τους προσφέρει πάντα την βοήθεια του/της όταν χρειάζεται με μέση τιμή 3,99 και ότι συνεργάζονται εποικοδομητικά μαζί του/της με μέση τιμή 3,90.

Παρόλα αυτά, ο μικρότερος βαθμός ικανοποίησης καταγράφεται αναφορικά με το γεγονός ότι αισθάνονται ότι ο/η διευθυντής/ντρια δεν συμπεριφέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο με μέση τιμή 3,52. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας με μέση τιμή 3,91 και αισθάνονται ότι ο περιβάλλον χώρος του σχολείου είναι ευχάριστος, ασφαλής και κατάλληλος.

*Πίνακας 10 Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*

<b>Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών</b>		
<b>Descriptive Statistics</b>		
	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
<b>Διευθυντής</b>	<b>3,80</b>	<b>1,25</b>
54. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου προσφέρει πάντα την βοήθεια του/της όταν τον/την χρειάζομαι.	3,99	1,18
55. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι δίκαιος/η και συμπεριφέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο.	3,52	1,24

56. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου καταλαβαίνει τα προβλήματά μου.	3,79	1,28
57. Υπάρχει μια εποικοδομητική συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια μου.	3,90	1,24
58. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι πάντα δίπλα μου όταν τον/την χρειάζομαι.	3,80	1,31
<b>Συνάδελφοι</b>	<b>4,05</b>	<b>0,87</b>
59. Οι συνάδελφοι μου μου παρέχουν βοήθεια όταν χρειάζεται.	3,98	0,89
60. Οι σχέσεις που έχω αναπτύξει με τους συναδέλφους μου είναι καλές.	4,19	0,83
61. Οι συνάδελφοί μου έχουν φιλική συμπεριφορά απέναντι μου.	4,22	0,80
62. Οι συνάδελφοί μου εργάζονται καλά ως ομάδα.	3,77	0,93
63. Έχω αναπτύξει καλή συνεργασία με τους συναδέλφους μου.	4,1	0,91
<b>Φύση εργασίας</b>	<b>4,50</b>	<b>0,68</b>
64. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	4,29	0,75
65. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	4,52	0,66
66. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	4,74	0,54
67. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	4,44	0,79
<b>Μαθητές</b>	<b>4,23</b>	<b>0,712</b>
68. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	4,31	0,66
69. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά που προσφέρω.	4,1	0,77
70. Οι μαθητές μου με σέβονται.	4,28	0,71
<b>Συνθήκες εργασίας</b>	<b>3,91</b>	<b>0,98</b>
71. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.	3,98	0,91
72. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	3,84	1,03
73. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	3,91	1,01
<b>Συνολική Επαγγελματική ικανοποίηση</b>	<b>4,10</b>	<b>0,90</b>



### **Ερευνητικό Ερώτημα 3:**

*Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;*

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας με τα τρία στυλ ηγεσίας, τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συναλλακτική ηγεσία και την παθητική- προς αποφυγή ηγεσία.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $r=0,727$ ,  $p<0,01$ ). Επίσης παρατηρείται ότι υπάρχει μέτρια στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του παράγοντα Συναλλακτική Ηγεσία ( $r=0,518$ ,  $p<0,01$ ). Τέλος από τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στην συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και τον παράγοντα παθητική - προς αποφυγή ηγεσία προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ( $r=-0,597$ ,  $p<0,01$ ).

*Πίνακας 11 Σχέση των τριών στυλ ηγεσίας και συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών*

		<b>Correlations</b>		
		Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,727	,518	-,597
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	86	86	86

Πίνακας 12 Σχέση των τριών στυλ ηγεσίας και των επιμέρους δεικτών επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

		<b>Correlations</b>		
		Μετασχηματική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,727	,518	-,597
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	86	86	86
Διευθυντής	Pearson Correlation	,864	,549	-,718
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	86	86	86
Συνάδελφοι	Pearson Correlation	,373	,266	-,315
	Sig. (2-tailed)	<,001	,013	,003
	N	86	86	86
Φύση εργασίας	Pearson Correlation	,183	,163	-,181
	Sig. (2-tailed)	,092	,134	,094
	N	86	86	86
Μαθητές	Pearson Correlation	,027	,089	,084
	Sig. (2-tailed)	,806	,415	,444
	N	86	86	86
Συνθήκες εργασίας	Pearson Correlation	,319	,294	-,279
	Sig. (2-tailed)	,003	,006	,009
	N	86	86	86

### Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης με σκοπό να αποτιμηθεί η συμβολή των παραγόντων της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, στη διαμόρφωση της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Το παθητικό- αποφευκτικό στυλ ηγεσίας δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση καθώς οι διαστάσεις του παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οπότε δε συμβάλλει στη διαμόρφωσή της.

#### Μετασχηματική ηγεσία

- Στον πίνακα 13 Model Summary το  $R^2 = 0,529$ , που σημαίνει ότι η διασπορά της  $y$  (εξαρτημένη – Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών) ερμηνεύεται κατά 52,96% από τη διασπορά του μοντέλου (ανεξάρτητη – Μετασχηματική ηγεσία).

Πίνακας 13 Model Summary Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,727 <sup>a</sup>	,529	,523	,37060

a. Predictors: (Constant), Μετασχηματική Ηγεσία  
 b. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

- Με βάση τον πίνακα 14 ANOVA,  $F = 94,186$  και  $p < 0,001$ . Επειδή  $p < 0,05$ , αυτό σημαίνει ότι το  $F$  είναι μεγάλο και άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το  $R^2$  και το  $F$  είναι οι δείκτες καλής προσαρμογής. Το γεγονός ότι το  $R^2$  είναι υψηλό και το  $p < 0,05$  σημαίνει ότι το μοντέλο μας έχει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 14 ANOVA Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,936	1	12,936	94,186	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	11,537	84	,137		
	Total	24,472	85			

- a. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών  
 b. Predictors: (Constant), Μετασχηματική Ηγεσία

- Στον πίνακα 15 Coefficients αφενός μας ενδιαφέρει η τιμή  $B$ , η οποία μας δίνει την εξίσωση της παλινδρόμησης και αφετέρου το  $t = 14,228$  και το  $p < 0,001$ , τα οποία συνιστούν τον έλεγχο σημαντικότητας του συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής. Επειδή  $p < 0,05$  η ανεξάρτητη μεταβλητή της μετασχηματικής ηγεσίας είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 15 Coefficients Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Μετασχηματική Ηγεσία

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2,455	,173		14,228	<,001
	Μετασχηματική Ηγεσία	,470	,048	,727	9,705	<,001

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι, όταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορούμε να προβλέψουμε τα επίπεδα διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

### Συναλλακτική ηγεσία

- Στον πίνακα 16 Model Summary το  $R^2 = 0,268$ , που σημαίνει ότι η διασπορά της  $y$  (εξαρτημένη – Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών) ερμηνεύεται κατά 26,8% από τη διασπορά του μοντέλου (ανεξάρτητη – Συναλλακτική ηγεσία).
- 

Πίνακας 16 Model Summary Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία

Model Summary <sup>b</sup>				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,518 <sup>a</sup>	,268	,259	,46179

a. Predictors: (Constant), Συναλλακτική Ηγεσία

b. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

- Με βάση τον πίνακα 17 ANOVA,  $F = 30,760$  και  $p < 0,001$ . Επειδή  $p < 0,05$ , αυτό σημαίνει ότι το  $F$  είναι μεγάλο και άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το  $R^2$  και το  $F$  είναι οι δείκτες καλής προσαρμογής. Το γεγονός ότι το  $R^2$  είναι υψηλό και το  $p < 0,05$  σημαίνει ότι το μοντέλο μας έχει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 17 ANOVA Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,559	1	6,559	30,760	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	17,913	84	,213		
	Total	24,472	85			

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

b. Predictors: (Constant), Συναλλακτική Ηγεσία

- Στον πίνακα Coefficients αφενός μας ενδιαφέρει η τιμή B, η οποία μας δίνει την εξίσωση της παλινδρόμησης και αφετέρου το  $t = 8,899$  και το  $p < 0,001$ , τα οποία συνιστούν τον έλεγχο σημαντικότητας του συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής. Επειδή  $p < 0,05$  η ανεξάρτητη μεταβλητή της συναλλακτικής ηγεσίας είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 18 Coefficients Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών και Συναλλακτική Ηγεσία

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,531	,284		8,899	<,001
	Συναλλακτική Ηγεσία	,468	,084	,518	5,546	<,001

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Συμπερασματικά, όταν οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές συναλλακτικού ηγέτη, έχουμε τη δυνατότητα να προβλέψουμε τα επίπεδα διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 4:**

*Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης;*

Προκειμένου να απαντηθεί το τέταρτο και τελευταίο ερώτημα, που αφορά στη διαφοροποίηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο) σε κάθε μία από τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και στο σύνολο αυτής διενεργήθηκαν t- tests και αναλύσεις διακύμανσης Ανοva. Πριν τη διενέργεια του t- test έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής των ανεξάρτητων μεταβλητών όπου φαίνεται ότι ακολουθούν κανονική κατανομή σύμφωνα με τον Πίνακα 19.

#### ***Επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών***

Για να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του διευθυντή εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Πριν τη διενέργεια του t- test έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και συνολική ικανοποίηση εκπαιδευτικών όπου φαίνεται ότι ακολουθούν κανονική κατανομή σύμφωνα με τον Πίνακα 19.

*Πίνακας 19 Έλεγχος κανονικής κατανομής*

<b>Tests of Normality</b>							
1. Φύλο	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Άνδρας	,117	32	,200*	,948	32	,124
	Γυναίκα	,096	54	,200*	,953	54	,034

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ας υποθέσουμε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν αλλάζει σε σχέση με το φύλο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 20 τα δύο φύλλα έχουν ίδια διακύμανση στο Levene's Test καθώς το  $p\text{-value}(\text{sig})=0.328>0.05$  άρα  $p=0.038<0.05$  γεγονός που δηλώνει ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αλλάζει σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 20 Βαθμός ικανοποίησης - Φύλο

		Independent Samples Test				t-test for Equality of Means					
		Levene's Test for Equality of Variances				Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,969	,328	-2,112	84	,019	,038	-,24780	,11734	-,48114	-,01446
	Equal variances not assumed			-2,050	59,340	,022	,045	-,24780	,12089	-,48967	-,00593

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 21 βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων, ως προς τη συνολική τους επαγγελματική ικανοποίηση ( $t=-2,112$ ,  $p=0,038$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης έναντι των ανδρών συναδέλφων τους.

Πίνακας 21 Σύγκριση Μέσων Τιμών της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους

	Φύλο		Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation	t	p-value
	Άνδρες (N=32)	Γυναίκες (N=54)				
<b>Συνολική ικανοποίηση εκπαιδευτικών</b>	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation		
	3,93	0,56	4,18	0,50	-2,11	0,038

### ***Επίδραση της ηλικίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών***

Για την εξέταση της διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικιακή τους ομάδα πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Πριν από αυτό έγινε έλεγχος κανονικότητας για κάθε μεταβλητή. Η μεταβλητή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ακολουθεί κανονική κατανομή για κάθε μια από τις πέντε ηλικιακές κατηγορίες.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 22 που ακολουθεί όλες οι ηλικιακές ομάδες εμφανίζουν  $p > 0.05$  που αποτελεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Δηλαδή το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov δεν είναι στατιστικά σημαντικό για καμία από τις πέντε ηλικιακές ομάδες.



Πίνακας 22 Έλεγχος κανονικής κατανομής – Ηλικιακή ομάδα

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

2. Ηλικιακή ομάδα		Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	
Έως 30 ετών	N	3	
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,8333
		Std. Deviation	,88081
	Most Extreme Differences	Absolute	,375
		Positive	,375
		Negative	-,272
	Test Statistic		,375
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		. <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,052
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,058
31 – 40 ετών	N	20	
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,8900
		Std. Deviation	,54787
	Most Extreme Differences	Absolute	,146
		Positive	,146
		Negative	-,107
	Test Statistic		,146
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>f</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,309
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,321
41 – 50 ετών	N	25	
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,1860
		Std. Deviation	,48488
	Most Extreme Differences	Absolute	,153
		Positive	,103
		Negative	-,153
	Test Statistic		,153
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,135
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,133
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,142
51 - 60 ετών	N	33	
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,1470
		Std. Deviation	,53194
	Most Extreme Differences	Absolute	,112
		Positive	,112
		Negative	-,109
	Test Statistic		,112
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>f</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,358
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,370
61 + ετών	N	5	
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,0800
		Std. Deviation	,54498
	Most Extreme Differences	Absolute	,252
		Positive	,229
		Negative	-,252
	Test Statistic		,252
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>f</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,372
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,384

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Significance can not be computed because sum of case weights is less than 5.

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

f. This is a lower bound of the true significance.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για την εξέταση της διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των πέντε διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ηλικίας δεν ανάδειξε σημαντικές στατιστικές διαφορές μιας και  $p=0,33>0,05$  που είναι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 23 Σύγκριση Μέσων Τιμών της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία

	<b>Ηλικία εκπαιδευτικών</b>	<b>N</b>	<b>Μέση τιμή(Mean)</b>	<b>Τυπική Απόκλιση Std. Deviation</b>	<b>F</b>	<b>p- value</b>
<b>Συνολική ικανοποίηση εκπαιδευτικών</b>	Έως 30 ετών	3	3,83	0,88	1,17	0,33
	31 – 40 ετών	20	3,89	0,55		
	41 – 50 ετών	25	4,19	0,48		
	51 - 60 ετών	33	4,15	0,53		
	61 + ετών	5	4,08	0,54		

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανάμεσα στις πέντε ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί 41 έως 50 ετών δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από όλους, ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 51 έως 60, οι άνω των 61 ετών, οι εκπαιδευτικοί 31 έως 40 ετών και τέλος οι νεότεροι έως 30 ετών.

#### **Συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών και επαγγελματική ικανοποίηση**

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για την εξέταση της διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των ομάδων διαφορετικής προϋπηρεσίας δεν ανάδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές. Προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας για κάθε μεταβλητή. Η μεταβλητή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ακολουθεί κανονική κατανομή για κάθε μια από τις πέντε κατηγορίες ετών προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 24 που ακολουθεί όλες οι κατηγορίες ετών προϋπηρεσίας εμφανίζουν  $p>0,05$  που αποτελεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Δηλαδή το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov δεν είναι στατιστικά σημαντικό για καμία από τις πέντε κατηγορίες.

Πίνακας 24 Έλεγχος κανονικής κατανομής – Έτη προϋπηρεσίας

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση			Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών
0 – 5 έτη	N		22
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,9932
		Std. Deviation	,59747
	Most Extreme Differences	Absolute	,096
		Positive	,091
		Negative	-,096
	Test Statistic		,096
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,863
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,871
6 – 10 έτη	N		6
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,4250
		Std. Deviation	,34893
	Most Extreme Differences	Absolute	,195
		Positive	,195
		Negative	-,176
	Test Statistic		,195
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,676
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,688
11 – 15 έτη	N		15
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,1800
		Std. Deviation	,55607
	Most Extreme Differences	Absolute	,153
		Positive	,153
		Negative	-,153
	Test Statistic		,153
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,443
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,456
16 – 20 έτη	N		14
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,1250
		Std. Deviation	,56967
	Most Extreme Differences	Absolute	,232
		Positive	,136
		Negative	-,232
	Test Statistic		,232
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,040
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,040
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,045
21 + έτη	N		29
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,0121
		Std. Deviation	,48654
	Most Extreme Differences	Absolute	,108
		Positive	,108
		Negative	-,101
	Test Statistic		,108
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,500
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,512

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 334431365.

Πίνακας 25 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη συνολική προϋπηρεσία τους

	Έτη προϋπηρεσίας	N	Μέση τιμή(Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation	F	p- value
<b>Συνολική ικανοποίηση εκπαιδευτικών</b>	0 – 5 έτη	22	3,99	0,59	1,03	0,39
	6 – 10 έτη	6	4,42	0,35		
	11 – 15 έτη	15	4,18	0,55		
	16 – 20 έτη	14	4,12	0,57		
	21 + έτη	29	4,01	0,48		

Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις κατηγορίες ετών προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικής ικανοποίησης. Υψηλότερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, και με μικρές διαφορές ακολουθούν αυτοί με 11 έως 15 έτη, με 16 έως 20 έτη και με περισσότερα από 21 έτη.

Τέλος λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας. Οι διαφορές που αναφέρθηκαν παραπάνω παραμένουν στατιστικά μη σημαντικές.

### ***Επίδραση επιπέδου σπουδών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών***

Για την διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στην επαγγελματική ικανοποίηση πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Πριν από αυτό έγινε έλεγχος κανονικότητας για κάθε μεταβλητή. Η μεταβλητή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ακολουθεί κανονική κατανομή για κάθε μορφωτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 26 που ακολουθεί κάθε επίπεδο σπουδών παρουσιάζει  $p > 0,05$ . Δηλαδή το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov δεν είναι στατιστικά σημαντικό για κανένα επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 26 Έλεγχος κανονικής κατανομής

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

3. Επίπεδο σπουδών			Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών
Βασικό πτυχίο	N		28
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,0625
		Std. Deviation	,53965
	Most Extreme Differences	Absolute	,115
		Positive	,115
		Negative	-,103
	Test Statistic		,115
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,433
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,446
Δεύτερο πτυχίο	N		3
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,2000
		Std. Deviation	,56347
	Most Extreme Differences	Absolute	,369
		Positive	,369
		Negative	-,267
	Test Statistic		,369
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		. <sup>f</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,082
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,089
Μεταπτυχιακό	N		50
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,1070
		Std. Deviation	,54791
	Most Extreme Differences	Absolute	,111
		Positive	,085
		Negative	-,111
	Test Statistic		,111
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,166
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,125
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,133
Διδακτορικό	N		5
	Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,9000
		Std. Deviation	,50374
	Most Extreme Differences	Absolute	,260
		Positive	,160
		Negative	-,260
	Test Statistic		,260
	Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,200 <sup>d</sup>
	Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.	,331
		99% Confidence Interval	Lower Bound
Upper Bound			,343

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 221623949.

f. Significance can not be computed because sum of case weights is less than 5.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA για την εξέταση της διαφοροποίησης της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και του επιπέδου σπουδών δεν ανάδειξε σημαντικές στατιστικές διαφορές μιας και  $p=0,84>0,05$  που είναι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

*Πίνακας 20 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδων σπουδών τους*

	<b>Επίπεδο σπουδών</b>	<b>N</b>	<b>Μέση τιμή(Mean)</b>	<b>Τυπική Απόκλιση Std. Deviation</b>	<b>F</b>	<b>p- value</b>
<b>Συνολική ικανοποίηση εκπαιδευτικών</b>	Βασικό πτυχίο	28	4,06	0,54	0,28	0,84
	Δεύτερο πτυχίο	3	4,20	0,56		
	Μεταπτυχιακό	50	4,11	0,55		
	Διδακτορικό	5	3,90	0,50		

Οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από όλους, με τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος να ακολουθούν. Αμέσως μετά βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν βασικό τίτλο σπουδών και τελευταίοι οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Συμπερασματικά, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.

## Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και επισημαίνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυσή τους. Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

### 5.1 Γενικά Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των τριών στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού. Διερευνήθηκαν επίσης τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, διερευνήθηκε η επίδραση που έχουν σ' αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο).

#### 5.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 86 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας εκ των οποίων οι 32 ήταν άνδρες και οι 54 ήταν γυναίκες. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51- 60 ετών με ποσοστό 38,4%. Το μικρότερο ποσοστό 3,5% κατείχαν οι νέοι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος με ποσοστό 58,1 %, και ακολουθούν οι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών με ποσοστό 32,6%, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με ποσοστό 5,8% και τέλος οι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών με ποσοστό 3,5%.

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό 33,7% ήταν εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας και ακολούθησαν με ποσοστό 23,3% εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας. Πολύ κοντά με ποσοστό 22,1% ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 έτη υπηρεσίας και με 15,1%

οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη. Μικρότερο ποσοστό 5,8% κατείχαν εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη.

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολική μονάδας το 50% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι υπηρετεί σε σχολεία που φοιτούν πάνω από 250 μαθητές. Όσον αφορά το φύλο του/της διευθυντή/ντριας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι γυναίκες με ποσοστό 60,5% και ακολουθούν οι άνδρες διευθυντές με 39,5%.

Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή αυτή ήταν κατά μέσο όρο τα 4,77 έτη ( $\pm 4,88$  έτη) με ελάχιστη προϋπηρεσία το 1 έτος και μέγιστη τα 25 έτη.

### 5.1.2 Στυλ ηγεσίας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των στατιστικών δεδομένων έδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας που υπερισχύει στα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Μεσσηνίας είναι η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Μέση τιμή = 3,47), ακολούθησε η Συναλλακτική (Μέση τιμή = 3,32), και τέλος η Παθητική - προς αποφυγή Ηγεσία (Μέση τιμή = 2,15). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), σε δείγμα 170 εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων όπου εντόπισαν σε μέτριο βαθμό εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών από τους διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και σε εμπειρικές έρευνες των Νταφούλη (2009) και Διάδου (2014) όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν σε ικανοποιητικό βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Αναλυτικότερα, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή, είναι αυτή της εμπνευσμένης παρακίνησης. Οι αξιολογούμενοι διευθυντές φαίνεται να ενισχύουν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και δίνουν έμφαση στους στόχους της σχολικής μονάδας. Αυτό το αποτέλεσμα δεν συμφωνεί με έρευνα της Γκόλια (2014), όπου βρέθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν διαθέτουν ένα κοινό όραμα και δεν στηρίζουν νέες προσπάθειες με στόχο το άνοιγμα σε καινοτομίες για την επίτευξη ενός οράματος εξαιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.



Ακολουθούν οι διαστάσεις της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά, συμπεριφορά) δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται δίπλα στους εκπαιδευτικούς, τους εμπνέουν εμπιστοσύνη, μεταδίδουν τις αξίες και τα πιστεύω τους και λειτουργούν ως παράδειγμα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Μία άλλη διάσταση που συναντάται σε μέτριο βαθμό είναι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Οι σχολικοί ηγέτες στην έρευνά μας αναπτύσσουν μια προσωπική σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστές οντότητες αναγνωρίζοντας ότι ο καθένας έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες .

Τέλος, η διάσταση της μετασχηματικής ηγεσίας που συναντάται σε μικρότερο βαθμό είναι η ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων. Μέσω της ενεργοποίησης των νοητικών ικανοτήτων οι σχολικοί ηγέτες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με τρόπο δημιουργικό και καινοτόμο (Avolio & Bass, 2004). Αυτή η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη παρουσιάζει τον μικρότερο βαθμό εμφάνισης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Επίσης η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και ο χρόνος που ο διευθυντής αφιερώνει στην καθοδήγηση και επιμόρφωσή τους είναι σε μέτριο επίπεδο. Το γεγονός αυτό, πιθανότατα να σχετίζεται με την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι προσωπική ευθύνη ή καθορίζεται από τους υπεύθυνους του Υπουργείου Παιδείας και δεν είναι συνυφασμένη με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά το στυλ συναλλακτικής ηγεσίας, οι αξιολογούμενοι διευθυντές, σε υψηλό βαθμό εμφανίζονται να εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και προσφέρουν την βοήθειά τους ως αντάλλαγμα. Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το σύστημα των ανταμοιβών για την επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της τιμωρίας για φτωχή απόδοση και αρνητικά αποτελέσματα (Bass, 2008). Η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης είναι αυτή της ηγεσίας κατ'εξάιρεση. Οι αξιολογούμενοι διευθυντές σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών δεν επικεντρώνουν ιδιαίτερα την προσοχή τους στα λάθη και τις αστοχίες τους.

Σχετικά με το στυλ της παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας, λίγες φορές οι διευθυντές των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα ,

η διάσταση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, είναι η ηγεσία *laissez faire*. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν σχεδόν καθόλου τους διευθυντές τους ως, απόντες όταν τους έχουν ανάγκη ή ως άτομα που αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων και δεν εμπλέκονται στην επίλυση σοβαρών προβλημάτων. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και πιθανότατα να οφείλεται στον τρόπο επιλογής των διευθυντών τα τελευταία χρόνια, οι οποίοι διαθέτουν υψηλά τυπικά προσόντα και επιλέγουν αυτή τη θέση με σκοπό να προσφέρουν στην εκπαίδευση.

Τέλος, όσον αφορά το αποτέλεσμα της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά τους. Επίσης δηλώνουν ευχαριστημένοι σε ικανοποιητικό βαθμό από το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής τους υποστηρίζοντας ότι χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργασίας.

### 5.1.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσοσηνίας βρέθηκε αρκετά υψηλή, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα πολλών ερευνών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010. Αμαραντίδου, 2010. Platsidou & Agaliotis, 2008. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Darmody & Smyth, 2011. Bogler, 2005. Borg & Riding, 1991. Dinham & Scott, 2000. Klecker & Loadman, 1999. Ferguson et al., 2012) ισχυροποιώντας την άποψη ότι ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει και την χώρα τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. (Koustelios, 2001a. Koustelios et al., 2006.).

Πιο αναλυτικά, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, από τη σχέση με τους μαθητές και από τη σχέση με τους συναδέλφους τους, ενώ εμφανίζουν μέτρια ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και τη σχέση με τον διευθυντή τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δημιουργικό, τους βοηθάει στην προσωπική τους ανάπτυξη και είναι πολύ ευχάριστο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, γιατί δηλώνει ότι οι πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών επέλεξε το επάγγελμα της λόγω εσωτερικών κινήτρων προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η συνεργασία με τους μαθητές, ο σεβασμός που λαμβάνουν και η αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού λειτουργήματος καθώς εξασφαλίζουν ατομική και κοινωνική ευημερία και όπως υποστηρίζει ο Shen (1997), οι εσωτερικοί λόγοι φαίνεται να παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην ενθάρρυνση των ατόμων να επιλέξουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου με το φιλικό και συνεργατικό κλίμα, είναι πολύ σημαντικά για την ψυχολογία των εργαζομένων και για την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Κάντας, 1992). Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με έρευνες των (Grayson & Alvarez, 2007. Taliadorou & Pashiardis, 2015. Μακρή, Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2002.). Παράλληλα, οι συνθήκες εργασίας, αποτελούν σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας (Bogler, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου και τις υποδομές καθώς επίσης είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι την μικρότερη ικανοποίηση που αισθάνονται σε σχέση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί το αίσθημα δικαιοσύνης. Αισθάνονται ο διευθυντής τους δεν είναι εξίσου δίκαιος με όλους και δεν συμπεριφέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο.

#### 5.1.4 Συσχέτιση στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει συσχέτιση και με τα τρία στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Επίσης υπάρχει μέτρια στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του παράγοντα Συναλλακτική Ηγεσία. Τέλος από τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στην συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και τον παράγοντα παθητική - προς αποφυγή ηγεσία προέκυψε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν προηγούμενες έρευνες στον διεθνή χώρο, σύμφωνα με τα οποία οι ηγέτες που υιοθετούν

μετασχηματιστική συμπεριφοράς επηρεάζουν θετικά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler ,2001. Nguni, 2006. Ejimofor, 2007. Kormaz ,2007). Επομένως, όσο περισσότερο μετασχηματιστικός ή συναλλακτικός είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και, αντίθετα, αν ακολουθεί συμπεριφορές παθητικής- προς αποφυγή ηγεσίας τόσο πιο μικρό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί.

#### 5.1.5 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία την γενική τάση που δείχνει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Ferguson et al., 2012. Kafetsios & Loumakou, 2007. Κουστέλιος, 2001. Borg et al, 1991. Watson et al, 1991. Bogler, 2001).

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανάμεσα στις πέντε ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Βασιλάκη,2012. Μπούκα, 2018. Waters,2013).

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης που αισθάνονται. Επομένως, όσο και να αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος, για το επίπεδο σπουδών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό (Βασιλάκη, 2012. Δούγαλη, 2017. Gupta & Gehlwat, 2013. Menon et al.,2008. Μουρατίδου,2018)

## 5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας εμφανίστηκαν κάποιοι περιορισμοί. Ξεκινώντας, ο τρόπος επιλογής του δείγματος μέσω της ευκαιριακής δειγματοληψίας παρουσιάζει κίνδυνο το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετήσαμε και να μην μπορούμε να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα (Creswell,2011). Επίσης η έρευνα υπόκειται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι επισημαίνονται για τις έρευνες που βασίζονται σε ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, γεγονός που μπορεί να οδήγησε σε παρερμηνεία ερωτήσεων μιας και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να έχουν διευκρινήσεις ή να οδηγήθηκαν σε βιαστική συμπλήρωση. Στο γεγονός αυτό μπορεί να οφείλονται οι χαμηλότερες του 0,7 τιμές του συντελεστή Cronbach'alpha σε επιμέρους δείκτες του ερωτηματολογίου . Επίσης, οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι απόλυτα αμερόληπτες, καθώς μπορεί να επηρεάζονται και από τις προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τον διευθυντή του σχολείου τους. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορούσε το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς μιας μόνο γεωγραφικής περιοχής και διεύθυνσης εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό περιορίζει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αντιπροσωπεύουν όλον τον υπό διερεύνηση πληθυσμό.

## 5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της μελέτης που πραγματοποιήθηκε αφορούν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς μιας μόνο γεωγραφικής περιοχής και συγκεκριμένα του Νομού Μεσσηνίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μεσσηνίας. Ωστόσο, η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμα και σε πανελλαδικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητο να προταθεί. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να αποτελέσουν βάση για

περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Η παρούσα έρευνα θεωρείται ότι συνετέλεσε στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας μιας και κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκαν αρκετές έρευνες που να μελετούν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα συλληγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

- Αγγελίδης, Ν. (2013). Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Ν. Πέλλας (Master's thesis).
- Ακρίβος, Χ., (2016), Διάλεξη μαθήματος: Ηγεσία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Διδακτορική διατριβή.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2006) Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο: Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία (σελ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008) Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας. Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), Ηθική των Επιχειρήσεων (σελ. 1 -18). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του Διευθυντή, στο Μ. Νικολαΐδου (εκδ.) Εκπαιδευτική Ηγεσία. Ε, και, 228-244.
- Βασιλάκη, Δ. (2012). Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3,σελ. 92- 108
- Γεωργιάδου, Β. &Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 121-129
- Γεωργολόπουλος, Β. (2017). Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη συσχέτισης της εφαρμογής των αρχών της ηγεσίας που υπηρετεί και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων.

- Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2012). Ο «Μετασχηματιστικός» ηγέτης στην εκπαίδευση, Στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Β τόμος, Αθήνα, 335-344.
- Γκόλια, Α. και Κουστέλιος, Α. (2014), “Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory -TSI)”, Επιστήμες της Αγωγής, 2 (3), σελ.195-214.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διάδου, Ε. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β΄ Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας. (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δουγαλή, Ε. (2017). Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλάνος Μ. (2002), Μάνατζμεντ, Αθήνα: Σταμούλη
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλούσιου, Κ. (2018). Η επίδραση της οργανωσιακής σιωπής και φωνής των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και η σχέση της με την εκπαιδευτική ηγεσία, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Καλούσιου, Κ. (2018). Η επίδραση της οργανωσιακής σιωπής και φωνής των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και η σχέση της με την εκπαιδευτική ηγεσία, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κάντας Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία,(1)30-43.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Κεραμιδά, Γ. (2011). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κεραμιδά, Γ. (2011). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθάρá, Π. (2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Κουτουζής, Μ. (1999) Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα ΕΑΠ.
- Μαγουλιανίτης Γ., (2011). Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία. Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος
- Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική διοίκηση Ι. Αθήνα: ιδίου.
- Μουρατίδου, Ν. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μια συγκριτική ανάλυση. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπούκα, Ν. (2018). Η επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς Δ. & Παπαλεξανδρή Ν. (2003), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Γ. Μπένου.

- Νταφούλη, Σ.,(2009). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας : η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος .
- Παπαδάκη, Μ. (2022). Ο ρόλος της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και στην απόδοση ενός δημόσιου φορέα-η περίπτωση του e-ΕΦΚΑ.
- Παπαδόπουλος, Ι. Θ. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ΕΣΔΟ, (σσ. 134-154). Λάρισα.
- Παπαδοπούλου, Μ. Θ. Μετασχηματιστική ηγεσία και εκπαιδευτικές καινοτομίες-η περίπτωση της Ευέλικτης Ζώνης.
- Παπακωνσταντίνου , Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή(σσ. 231 –240). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: ιδίου.
- 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. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα.
- Σταυρόπουλος, Β. & Σαραφίδου, Γ.- Όλγ. (2011). Συγκριτική μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Π. Γιαβρίμης, Ευστρ. Παπάνης & Αγν. Βίκη (επιμ.). Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή, Τομος Β΄, σελ. 225-238. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Ταραλάϊκου, Ε. (2015). Συνθήκες Εργασίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009) Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. Στο Επιστήμες Αγωγής, 4, 141-154
- Τρανού, Σ. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίησή τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας.
- Τσιακάρα, Α. Α. (2020). Η συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις προθέσεις αποχώρησής τους από το επάγγελμα (Master's thesis).
- Τσιακάρα, Αγγ. & Σταυρόπουλος, Β. (2020). Η συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους. Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», 17, 421-428.
- Τσούνη, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ. και Τσούνης, Γ. (2016), “Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς”, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016 (Β), σελ. 1351-1364.
- Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2016α). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 8 (2), 36-47.
- Φαναριώτης, Π. (1999). Εισαγωγή στο σύγχρονο Δημόσιο Μάνατζμεντ: Δημόσια Διοίκηση. Εκδόσεις: Σταμούλη Α.Ε. Αθήνα
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα.: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Αθήνα: Interbooks
- Χυτήρης, Λ. (2001). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2013), Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αθήνα: Φαίδιμος

## Ξενόγλωσση

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.

Ali, A. Y. S., & Dahie, A. M. (2015). Leadership style and teacher job satisfaction: Empirical survey from secondary schools in Somalia. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(8), 84-96.

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

Amzat, I. H., & Idris, A. R. (2012). Structural Equation Models of Management and Decision- Making Styles with Job Satisfaction of Academic Staff in Malaysian Research University. *International Journal of Educational Management* 26(7), 616 - 645.

Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers' performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349.

Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441-462.

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice*, 13(2), 806-811.

Barbuto, John E. (2005), Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*

Barnett, K. ,& McCormick, J. (2003). Vision, relationships, and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 8, 9-32.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207.

Bedeian, A. G., Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Age, tenure, and job satisfaction: A tale of two perspectives. *Journal of Vocational behavior*, 40(1), 33-48.

Bedeian, A. G., Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Age, tenure, and job satisfaction: A tale of two perspectives. *Journal of Vocational behavior*, 40(1), 33-48.

Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Transformational leadership and job satisfaction in the banking sector: a review. *International Review of Management and Marketing*, 4(3), 187-200.

Bennis, W. G. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority* (Vol. 4). Ardent Media.

Blase, J., & Roberts, J. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. *Alberta Journal of Educational Research*.

Bogler R., Somech A. (2004), Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools *Teaching and Teacher Education*, 20, pp.277 – 289

Bogler, R. & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of social psychology*, 145(1), 19-34.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of educational administration*, 50(3), 287-306.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Brungardt, C. L. (1998). *The new face of leadership: Implications for higher education*. Leadership Studies, Fort Hays State University, from: iscb@ fhsu. edu.
- Budur, T. (2020). Effectiveness of transformational leadership among different cultures. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 119-129.
- Buil, I., Martínez, E., & Matute, J. (2019). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International Journal of Hospitality Management*, 77, 64-75
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Bush, T. (2007) *Educational leadership and management: theory, policy and practice*. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008) From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Bush, T. (2010) The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership?. *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management (4th ed.)*. London: Sage Publications.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). Introduction: new directions in educational leadership. *The principles of educational leadership & management*, 3-12.

- Chaudhry A., and Javed H., (2012), "Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation", *Int J Bus Soc Sci*, 3, pp. 259.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodology of educational research*. Athens: Metaichmio.[In Greek].
- Cole, G. (2002). *Personnel and Human Resource Management*. (5nd Ed). London: Thomson Learning.
- Creswell, John W. "Controversies in mixed methods research." *The Sage handbook of qualitative research* 4.1 (2011): 269-284.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση .Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Daft, R. L. (2015). *Organization theory and design*. Cengage learning.
- Danielson, Ch. (2007) The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19
- Darmody, M. and Smyth, E. (2011). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and principals*. Dublin: ESRI/TC.
- Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 615-634.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258
- De Nobile J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101–122.
- Dinham S. Scott C. (1998) A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, pp. 362–378.
- Dinham S., Scott C. (2000) *Teaching in context*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379 - 396.

- Drath, Wilfred & Palus, Charles. (1994). *Making Common Sense: Leadership as Meaning-Making in a Community of Practice*.
- Eagly A. H., Johannesen-Schmidt M. C., and van Engen M. L., (2003), "Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men", *Psychological bulletin*, 129, 569–591.
- Ejimofor, F (2007). *Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University, Ohio*
- Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*. 36 (3), 75-86.
- Everard K.B., Morris G., 1999. *Effective Educational Management*. Patras: Hellenic Open University
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher stress, anxiety, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
- Fernández-Costales, A., & González-Riaño, X. A. (2018). Satisfaction degree of English teachers of Preschool and Primary Education in the Principality of Asturias. *Aula Abierta*, 47(4), 463-470.
- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, 3-12.
- Goldberg L.R., (1992), "The development of markers for the Big-Five factor structure", *Psychol Assess*, 4, pp. 26.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363
- Greenberg & Baron. (2012). *Behavior in organizations*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Griffith, J. (2004). Ineffective schools as organizational reactions to stress. *Social Psychology of Education*, 7, 257-287.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: research project design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547.



- Gupta, M., & Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature?. *School Leadership & Management*, 36(1), 41-62.
- Herzberg, F. (1966). Motivate employees. *World*, 88.
- Herzberg, F. I. (1966). *Work and the Nature of Man*.
- Hinkin, T.R., and Schriesheim C.A., (2008), "An examination of "nonleadership": From laissez-faire leadership to leader reward omission and punishment omission", *J Appl Psychol*, 93, pp. 1234–1248.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American psychologist*, 51(4), 397.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill
- Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- Iszatt- White, M., & Saunders C. (2014). *Leadership*. Oxford, Oxford University Press.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71–87.
- Kanste, O., Miettunen, J., & Kyngäs, H. (2007). Psychometric properties of the Multifactor Leadership Questionnaire among nurses. *Journal of advanced nursing*, 57(2), 201-212.
- Karabina, M. (2016). The Impact of Leadership Style To The Teachers' job Saticfaction. *European Journal of Education Studies*.

- Kiboss, J. K., & Jemiryott, H. K. S. (2014). Relationship between principals' leadership styles and secondary school teachers' job satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 493-509.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Kleker, B. & Loadman, W. (1999) Male elementary school teachers ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119, 504-513.
- Korkmaz, M. (2004). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly Journal*
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-53.
- Kotter, J. P. (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, 79, 85-98.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I., (2001), "Job satisfaction and job burnout in the education," *Psychology*, 8(1), 30-39.
- Koustelios, A. (2001), "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers", *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), pp. 354-358.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2012). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreitner, R. and Kinicki, A. (2013), *Organizational Behavior*, 7th ed., Boston, MA:McGraw-Hill Irwin.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2013). *Organizational behavior*, (10th ed). New York, NY: McGraw Hill Publishing Company
- Kumar, M. S., & Balasubraman, P. (2019). A Study on the Job Satisfaction of Primary School Teachers in Purasaiwakkam Area, Chennai. *International Journal of Engineering and Management Research*
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, K.A., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1970). New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, 2(2), 83-90.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa. HWWA Discussion Paper, No. 188, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), Hamburg.
- Miller, Thomas & Miller, Jean. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: A Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*. 4. 10.1080/13603120110034825.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. S., & Peter, L. (2016). Leadership styles and teachers' job satisfaction in tanzanian public secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 980-988.

- Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2008), "Evaluation of school principals", in Crow, G., Lumby, J. and Pashiardis, P. (Eds), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Routledge, New York, NY, pp. 263-279.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (Eds.). (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). 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.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). 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.
- Rollinson, D. (2008). *Organisational behaviour and analysis: An integrated approach*, Essex, United Kingdom : Pearson Education Limited.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75-89.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer Science & Business Media.
- Scheerens, J., (2012), *Anatomy of Some Representative School Leaders' Effectiveness Studies*. In Scheerens, J. (Ed.) *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership – What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Report No Pub Date Note Available from, 41, 45.

Shen, J. (1997) Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.

Shondrick S.J., Dinh J.E., and Lord, R.G., (2010), “Developments in implicit leadership theory and cognitive science: Applications to improving measurement and understanding alternatives to hierarchical leadership”, *Leadership Q*, 21, 959–978.

Stedman, L. C. (1987) It’s time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215-227.

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers’ job satisfaction. *Journal of Educational Administration*.

Tejeda, M. J., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The leadership quarterly*, 12(1), 31-52.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*.

Warr, P. (2005). Work well-being and mental Health. In Barling J., Kelloway K. & Frone, M. (Eds), *Handbook of work stress* (pp.547-574). New York: Sag

Waters, Lea. (2013). Predicting Job Satisfaction: Contributions of Individual Gratitude and Institutionalized Gratitude. *Psychology*. 3. 1174. 10.4236/psych.2012.312A173.

Watson, A.M., Thompson, L.F., & Meade, A.W. (2007). Measurement invariance of the job satisfaction survey across work contexts. Paper presented at the 22nd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New York.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in organizational behavior*, 18(1), 1-74.

Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals’ transformational leadership, teachers’ work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705–725.

You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers’ sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 284–297.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Zeinabadi, H., Kouhsari, M., & Gurr, D. (2020). Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: Perspective of successful principals. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18.

Zembylas M. & Papanastasiou E. (2006), Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus, *A Journal of comparative Education*, 36, pp.229-247.

Zhang, T., C. Avery, G., Bergsteiner, H., & More, E. (2014). The relationship between leadership paradigms and employee engagement. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 4-21

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

### **Ηλεκτρονικό μήνυμα στους συμμετέχοντες / στις συμμετέχουσες στην έρευνα.**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Διοίκησης και του Χρηματοοικονομικού Σχεδιασμού για Στελέχη Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα (Executive MBA) του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου διεξάγω έρευνα που μελετά την επίδραση του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά και η υποβολή του αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και βρίσκομαι στη διάθεση σας για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινίσεις.

Ο σύνδεσμος συμμετοχής και υποβολής του ερωτηματολογίου είναι:

<https://forms.gle/ZrrLHF21oMhCvond7>

Με εκτίμηση,

Κανελλοπούλου Χριστίνα

Καθηγήτρια Πληροφορικής ΠΕ 86

(m2021010@accfin.edu.gr, kristinakanel@gmail.com)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Ερωτηματολόγιο

# Ηγεσία στην Εκπαίδευση & Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Executive MBA in Financial Planning

\* Required

#### Περιγραφή Ερευνητικού Σκοπού

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Διοίκησης και του Χρηματοοικονομικού Σχεδιασμού για Στελέχη Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα (Executive MBA). Διερευνά την επίδραση του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά και η υποβολή του αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και βρίσκομαι στη διάθεση σας για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινίσεις.

Κανελλοπούλου Χριστίνα Καθηγήτρια Πληροφορικής ΠΕ 86  
(m2021010@accfin.edu.gr, xristinakanel@gmail.com)

#### Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση.

Φύλο \*

1.

Άνδρας

Γυναίκα



2. Ηλικιακή ομάδα \*

Έως 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 - 60 ετών

61 + ετών

3. Επίπεδο σπουδών \*

Βασικό πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση \*

0 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 + έτη

5. Αριθμός μαθητών σχολείου \*

Έως 50

51 – 100

101 – 150

151 – 200

201 – 250

Άνω των 250

6. Ο/Η διευθυντής/ντρια σας είναι \*

Άνδρας

Γυναίκα

7. Πόσα χρόνια διδάσκετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογείτε; \*

\_\_\_\_\_

8. Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε είστε: \*

- Διευθυντής/ντρια  
 Μόνιμος/η εκπαιδευτικός  
 Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός

Ηγεσία

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής σας μονάδας παρουσιάζει τις παρακάτω συμπεριφορές;  
**Καθόλου:1, Σπάνια:2, Μερικές φορές:3, Πολλές φορές:4, Πάντα:5**

9. Με βοηθά ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου. \*

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάντα  
               

10. Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις/ζητήματα για να διαπιστώσει αν δόθηκε η κατάλληλη λύση. \*

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάντα  
               

11. Δεν επεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. \*

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάντα  
               

12. Επικεντρώνεται σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα. \*

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάντα  
               

13. Απέχει από την εμπλοκή σε σημαντικά προβλήματα που προκύπτουν. \*

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάντα

14. Επισημαίνει τις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

15. Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

16. Αναζητά διαφορετικές απόψεις/θεωρίες/οπτικές για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

17. Αναφέρεται με αισιοδοξία για το μέλλον. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

18. Με κάνει να αισθάνομαι υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

19. Διατυπώνει με ακρίβεια ποιοι είναι υπεύθυνοι να πετύχουν τους στόχους που θέτει το σχολείο. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

20. Αναμένει μέχρι τα πράγματα να χειροτερέψουν για να παρέμβει. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

21. Είναι ενθουσιώδης όταν μιλάει για τους στόχους του σχολείου που πρέπει να υλοποιηθούν. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

22. Επισημαίνει τη σπουδαιότητα να έχουμε ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

23. Επενδύει χρόνο στο να επιμορφώσει και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

24. Καθιστά σαφές τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν πραγματοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

25. Υποστηρίζει την άποψη «Αν κάτι δουλεύει δεν το πειράζουμε». \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

26. Τον/την ενδιαφέρει περισσότερο η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό του/της συμφέρον. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

27. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλά ως μέλη μιας ομάδας. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

28. Αφήνει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

29. Με τις ενέργειές του/της, κερδίζει το σεβασμό μου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

30. Εστιάζει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

31. Εξετάζει τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

32. Εντοπίζει όλα τα λάθη που πραγματοποιούνται. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

33. Επιδεικνύει αίσθημα εξουσίας/δύναμης και αυτοπεποίθησης. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

34. Παρουσιάζει ένα όραμα που προκαλεί ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το μέλλον του σχολείου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

35. Επικεντρώνει την προσοχή του/της στις αποτυχίες και στις παραλείψεις μου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

36. Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

37. Θεωρεί ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες σε σχέση με τους άλλους. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

38. Με προτρέπει να εξετάζω ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

39. Με ενισχύει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

40. Παρουσιάζει νέους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

41. Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε ζητήματα που επείγουν. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

42. Τονίζει τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής του σχολείου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

43. Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν όλοι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

44. Εκδηλώνει τη βεβαιότητα ότι οι στόχοι του σχολείου θα υλοποιηθούν. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

45. Ικανοποιεί αποτελεσματικά τις ανάγκες μου που έχουν σχέση με τη δουλειά. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

46. Αξιοποιεί μεθόδους ηγεσίας που με ικανοποιούν. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

47. Με παρακινεί να κάνω πιο πολλά από ότι θα περίμενα να κάνω εγώ ο ίδιος/ίδια. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

48. Με εκπροσωπεί αποτελεσματικά στους ανωτέρους μου. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

49. Η συνεργασία μας είναι ικανοποιητική. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

50. Ενισχύει την επιθυμία μου να πετύχω περισσότερα. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

51. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

52. Με κάνει να θέλω να προσπαθώ περισσότερο. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα

53. Αποτελεί ηγέτη μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική. \*

Καθόλου  1  2  3  4  5 Πάντα



**Επαγγελματική  
Ικανοποίηση**

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

**Διαφωνώ Απόλυτα: 1, Διαφωνώ: 2, Δεν είμαι σίγουρος: 3, Συμφωνώ: 4, Συμφωνώ Απόλυτα: 5**

54. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου προσφέρει πάντα την βοήθεια του/της όταν τον/την χρειάζομαι. \*

Διαφωνώ Απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ Απόλυτα

55. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι δίκαιος/η και συμπεριφέρεται σε όλους \* με τον ίδιο τρόπο.

Διαφωνώ Απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ Απόλυτα

56. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου καταλαβαίνει τα προβλήματά μου. \*

Διαφωνώ Απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ Απόλυτα

57. Υπάρχει μια επικοδομητική συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια μου. \*

Διαφωνώ Απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ Απόλυτα

58. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι πάντα δίπλα μου όταν τον/την χρειάζομαι. \*

Διαφωνώ Απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ Απόλυτα

59. Οι συνάδελφοί μου μου παρέχουν βοήθεια όταν χρειάζεται. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

60. Οι σχέσεις που έχω αναπτύξει με τους συναδέλφους μου είναι καλές. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

61. Οι συνάδελφοί μου έχουν φιλική συμπεριφορά απέναντι μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

62. Οι συνάδελφοί μου εργάζονται καλά ως ομάδα. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

63. Έχω αναπτύξει καλή συνεργασία με τους συναδέλφους μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

64. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

65. Η δουλειά μου είναι δημιουργική. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

66. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

67. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

68. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

69. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά που προσφέρω. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

70. Οι μαθητές μου με σέβονται. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

71. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

72. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

73. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής. \*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms