

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ**  
**ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΑΠΙΔΕΥΣΗΣ**

**Διονυσία Πεταλιά**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιανουάριος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF**  
**EDUCATIONAL UNITS**

**LEADERSHIP STYLE AND TEACHERS' JOB**  
**SATISFACTION IN PRIMARY EDUCATION**

**By**

**Dionysia Petalia**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, January 2022**

*Στους ανθρώπους που με στηρίζουν*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Δημήτριο Γιαννέλη για την καθοδήγηση που μου παρείχε και για την άμεση ανταπόκρισή του στις απορίες μου.

Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο συμφοιτητές μου, Γωγώ και Δημήτρη, χωρίς τους οποίους η παρακολούθηση του μεταπτυχιακού αυτού δεν θα ήταν ίδια. Τους ευχαριστώ θερμά, λοιπόν, για τη συνεχή υποστήριξη και συμπαράσταση, καθ' όλη την πορεία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την καλή μου φίλη, Άσπα, για την αμέριστη βοήθεια, συνδρομή και διαρκή στήριξη, ψυχολογική και μη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον Γιώργο για τη συνεχή παρουσία του δίπλα μου, για την ειλικρινή ενθάρρυνση, τη συμπαράσταση και την υπομονή του.

# Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Σημαντικοί όροι:** στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υποστηρικτική ηγεσία

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα στόχευαν, επίσης, στη διερεύνηση του πιο συχνά υιοθετούμενου στυλ ηγεσίας εκ μέρους των διευθυντών και στη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του ηγετικού στυλ και των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επιπρόσθετα, τα ερωτήματα στόχευαν στη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ύπαρξης σημαντικής συσχέτισης της ικανοποίησης με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων, την Κλίμακας Ηγετικής Συμπεριφοράς των Hoy και Clover (1986), όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε από τον Σταυρόπουλο (2007) και το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory - (TSI)] των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το στυλ ηγεσίας σχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όταν οι διευθυντές υιοθετούν υποστηρικτικό στυλ, τότε η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται, ενώ όταν υιοθετούν περιοριστικό στυλ τότε η ικανοποίηση μειώνεται. Περαιτέρω, αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τον τύπο εργασίας του σχολείου και την περιοχή λειτουργίας του, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τον τύπο του σχολείου εργασίας.

# **Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Primary Education**

**Keywords:** leadership style, job satisfaction, teachers, primary education, supportive leadership

## **Abstract**

The purpose of this study was to examine the relationship between the leadership style of the principal and the job satisfaction of Primary school teachers. The research questions also aimed to investigate the most commonly adopted principals' leadership style and the existence of a significant correlation between leadership style and demographic characteristics. In addition, the questions aimed to investigate the degree of teachers' job satisfaction, as well as the existence of a significant correlation between job satisfaction and various demographic characteristics. The sample of the research consists of 120 Primary education teachers, who completed a makeshift demographic data questionnaire, the Greek version of the Hoy and Clover's (1986) Leadership Behavior Scale [translated by Stavropoulos (2007)] and the Teachers' Satisfaction Inventory - (TSI) by Golia and Koustelio (2014). According to the research findings, leadership style is significantly related to teachers' job satisfaction. Specifically, when principals adopt a supportive style, then teachers' job satisfaction increases, while when they adopt a restrictive style, then satisfaction decreases. Furthermore, a significant correlation of leadership style with the type of school work and its area of operation emerged, while at the same time a significant correlation of job satisfaction with teachers' gender, age, level of study, years of service, employment relationship and type of school, emerged.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Κατάλογος Πινάκων	x
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xii
Εισαγωγή	xiii

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία

1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Ορισμός Ηγεσίας	1
1.3 Διοίκηση και Ηγεσία	4
1.4 Εκπαιδευτική Ηγεσία	5
1.5 Ο Ρόλος του Διευθυντή στο Ελληνικό Σχολείο	7
1.6 Θεωρίες Ηγεσίας και Ηγετική Συμπεριφορά	9
1.7 Στυλ Ηγεσίας	10

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επαγγελματική Ικανοποίηση

2.1 Εισαγωγή	13
2.2 Ορισμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης	13
2.3 Στάσεις, Αξίες και Κίνητρα	14
2.4 Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	17
2.5 Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	18

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επισκόπηση Ερευνών

3.1 Στυλ Ηγεσίας	21
3.2 Στυλ Ηγεσίας και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	23
3.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση	25

<b>3.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά</b>	25
<b>3.5 Επαγγελματική Ικανοποίηση και Άλλοι παράγοντες</b>	29
<b>3.6 Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	30

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία**

<b>4.1 Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα</b>	34
<b>4.2 Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας</b>	34
<b>4.3 Συμμετέχοντες-Δείγμα</b>	36
<b>4.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων</b>	37
<b>4.4.1 Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς Διευθυντή</b>	38
<b>4.4.2 Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory – (TSI)]</b>	40
<b>4.5 Στατιστικές Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων</b>	41

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα**

<b>5.1 Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος</b>	42
<b>5.2 Ανάλυση Ηγετικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή του Σχολείου</b>	55
<b>5.2.1 Φύλο Διευθυντή</b>	57
<b>5.2.2 Τύπος Σχολείου Εργασίας</b>	57
<b>5.2.3 Μέγεθος Σχολικής Μονάδας</b>	58
<b>5.2.4 Περιοχή Σχολικής Μονάδας</b>	59
<b>5.3 Ανάλυση Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών</b>	60
<b>5.3.1 Φύλο Εκπαιδευτικού</b>	61
<b>5.3.2 Ηλικία Εκπαιδευτικού</b>	62
<b>5.3.3 Έτη συνολικής Προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικού</b>	63
<b>5.3.4 Επίπεδο Σπουδών Εκπαιδευτικού</b>	64
<b>5.3.5 Σχέση Εργασίας Εκπαιδευτικού</b>	65



<b>5.3.6 Τύπος Σχολείου Εργασίας Εκπαιδευτικού</b>	66
<b>5.3.7 Περιοχή Σχολικής Μονάδας</b>	67
<b>5.4 Ανάλυση Συσχετίσεων Μεταξύ Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή και Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών</b>	69

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση**

<b>6.1 Συμπεράσματα Έρευνας</b>	72
<b>6.1.1 Στυλ Ηγεσίας</b>	72
<b>6.1.2 Στυλ Ηγεσίας και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά</b>	73
<b>6.1.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	74
<b>6.1.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά</b>	75
<b>6.1.5 Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	78
<b>6.2 Περιορισμοί-Προτάσεις</b>	79

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	82
------------------	----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	89
---------------------	----

## Κατάλογος Πινάκων

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών του δείγματος	37
4.2 Ερωτήσεις της ελληνικής εκδοχής (Σταυρόπουλος, 2007) της Κλίμακας Ηγετικού Στυλ των Hoy και Clover (1986)	39
4.3 Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Teachers' Satisfaction Inventory – (TSI)	41
5.1 Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's α των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου	56
5.2 Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή	56
5.3 Διαφορές μέσων των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με το φύλο του διευθυντή	57
5.4 Διαφορές μέσων των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με τον τύπο σχολείου εργασίας	58
5.5 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με το μέγεθος του σχολείου	58
5.6 Διαφορές μέσων των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο	59
5.7 Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's α των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	60
5.8 Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	61
5.9 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το φύλο του ερωτώμενου εκπαιδευτικού	62
5.10 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την ηλικία	63
5.11 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τα έτη προϋπηρεσίας	64
5.12 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το επίπεδο σπουδών	65
5.13 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τη σχέση εργασίας	66

5.14 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τον τύπο του σχολείου εργασίας	67
5.15 Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο	68
5.16 Συσχετίσεις των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	70

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

5.1 Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων	43
5.2 Ραβδόγραμμα για την ηλικία των συμμετεχόντων	44
5.3 Διάγραμμα πίτας για το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων	45
5.4 Ραβδόγραμμα για την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων	46
5.5 Διάγραμμα πίτας για τη μονάδα εργασίας των συμμετεχόντων	47
5.6 Διάγραμμα πίτας για τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων	48
5.7 Διάγραμμα πίτας για τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων	49
5.8 Ραβδόγραμμα για τα έτη υπηρεσίας στη φετινή σχολική μονάδα	50
5.9 Διάγραμμα πίτας για την περιοχή που ανήκει το σχολείο	51
5.10 Ραβδόγραμμα για το μέγεθος του σχολείου	52
5.11 Διάγραμμα πίτας για το φύλο του/της διευθυντή/ριας	53
5.12 Διάγραμμα πίτας για το αν υπάρχει εμπειρία σε θέση ευθύνης	54
5.13 Ραβδόγραμμα για τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογούν	55

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της συσχέτισης του στυλ ηγεσίας των διευθυντών με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περαιτέρω, η εργασία σκοπεύει να διερευνήσει το επικρατέστερο ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές, αλλά και την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης του στυλ με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, έχει ως στόχο τη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ύπαρξης σημαντικής συσχέτισης της ικανοποίησης με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η διεξαγωγή έρευνας για την απάντηση των ανωτέρω ερωτημάτων κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς το ηγετικό στυλ αποτελεί μία από τις σημαντικότερες έννοιες της διοίκησης οργανισμών που καθορίζουν την επιτυχία του οργανισμού, ενώ συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελούν το κλειδί για την επιτυχή διοίκηση και ηγεσία των σχολικών οργανισμών. Περαιτέρω, η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχολογία, καθώς οι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των εργαζομένων. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ειδικά, θα πρέπει να αποτελεί μέριμνα της κοινωνίας και των κυβερνήσεων, καθώς μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία άσκησης επιρροής εκ μέρους του ηγέτη, επάνω στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, με στόχο την πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία τους για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (Κατσαρός, 2008. Μπουραντάς, 2005). 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 διεξοδικά, ενώ έχουν προταθεί πολλές και διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις του. Η παρούσα εργασία μελετά την κατηγοριοποίηση των Hoy και Clover (1986), οι οποίοι διακρίνουν το υποστηρικτικό, το περιοριστικό και το κατευθυντικό στυλ ηγεσίας.

Επιπλέον, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ερευνηθεί εκτενώς, καθώς η εργασία κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας. Η επαγγελματική ικανοποίηση συγκεκριμένα, θεωρείται ως η θετική συναισθηματική απόκριση προς τον εργασιακό ρόλο που κατέχει το άτομο μέσα σε έναν οργανισμό, με τον ρόλο αυτό να ανταποκρίνεται στις εργασιακές αξίες του

ατόμου (Lease, 1998). Σημειώνεται ότι οι στάσεις, οι αξίες και τα κίνητρα επηρεάζουν τις σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται με πολλούς εσωγενείς, εξωγενείς και ατομικούς παράγοντες, (Rollinson, 2008. Κάντας, 1998. Τσαπατσάρης, 2015). 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). 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 παρούσα εργασία χρησιμοποίησε την ποσοτική μέθοδο για να εξετάσει τις μεταβλητές (στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση). Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και αφορούσε στην καταγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν η ελληνική εκδοχή της Κλίμακας Ηγετικής Συμπεριφοράς των Hoy και Clover (1986), όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε από τον Σταυρόπουλο (2007), για την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Το τρίτο ήταν το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory - (TSI)] των Γκόλια και Κουστέλιου (2014), για τη μέτρηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελούνταν από 120 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=120).

Αναφορικά με τα ευρήματα της έρευνας, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ως το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο στυλ από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο του διευθυντή και ως προς το μέγεθος του σχολείου. Ωστόσο, ο τύπος εργασίας του σχολείου και η περιοχή λειτουργίας του συσχετίζονται σημαντικά με το ηγετικό στυλ, με τους διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιοριστική και κατευθυντική συμπεριφορά και με τους διευθυντές των μεγάλων αστικών κέντρων να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιοριστική συμπεριφορά. Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, εντοπίστηκε υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη συσχέτιση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους άνδρες· ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών βιώνουν υψηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους

νεότερους συναδέλφους τους· ότι οι άπειροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους· ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν βασικό πτυχίο· ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους αναπληρωτές· ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου λαμβάνουν υψηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών. Τέλος, αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης με την υποστηρικτική και την περιοριστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, όταν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός τότε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται, ενώ όταν ο διευθυντής είναι περιοριστικός τότε η ικανοποίησή τους μειώνεται.

Τα ανωτέρω ευρήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα τόσο για τη σχολική διοίκηση όσο και για την προστασία και ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί οδηγούν σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού, σε ποιοτικό παραγόμενο διδακτικό έργο και σε θετική μεταβολή της μαθητικής συμπεριφοράς, κάτι που έχει αντίκτυπο στην ίδια την κοινωνία.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΗΓΕΣΙΑ

### 1.1 Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία άσκησης επιρροής εκ μέρους του ηγέτη, επάνω στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, με στόχο την πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία τους για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (Κατσαρός, 2008. Μπουραντάς, 2005). 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, ο οποίος με τη στάση του και τις ενέργειές του διαμορφώνει το σύστημα αξιών του σχολείου του, επηρεάζοντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και ακολούθως την κοινωνία (Σαΐτης, 1992. Κατσαρός, 2008). Συγκεκριμένα, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή κατέχει σημαντική θέση στον τομέα της σχολικής διοίκησης και για τον λόγο αυτό έχει μελετηθεί διεξοδικά, ενώ έχουν προταθεί πολλές και διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις του. Η παρούσα εργασία μελετά την κατηγοριοποίηση των Hoy και Clover (1986), οι οποίοι διακρίνουν το υποστηρικτικό, το περιοριστικό και το κατευθυντικό στυλ ηγεσίας.

### 1.2 Ορισμός ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί εδώ και χρόνια κυρίαρχη έννοια στη διοικητική επιστήμη και βρίσκει καθημερινή εφαρμογή στη διοίκηση και λειτουργία των οργανισμών (Πασιαρδής, 2014). Η σημασία της έννοιας της ηγεσίας στη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων είναι πολύ μεγάλη, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί από τους ερευνητές που τη μελετούν. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στην ηγεσία αναδεικνύει την ύπαρξη πολλών, αλλά διαφορετικών ορισμών, κάτι που επισημαίνει τη δυσκολία να αποσαφηνιστεί ο όρος αυτός και να υιοθετηθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. 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, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η έννοια της ηγεσίας είναι υποκειμενική και αυθαίρετη, καθώς κάτι τέτοιο συμβαίνει με όλες τις εννοιολογικές κατασκευές των



κοινωνικών επιστημών. Ωστόσο, παρά τις διαφορές μεταξύ των ορισμών, υπάρχουν και κοινά σημεία.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), η ηγεσία αφορά ένα πλέγμα από συμπεριφορές που αξιοποιεί το άτομο κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους, στην προσπάθεια να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους. Ο ίδιος ερευνητής, ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα του ατόμου να ασκεί επιρροή στους οπαδούς του, ώστε να κάνουν πρόθυμα κάτι που εκείνος θέλει (Πασιαρδής, 2014). Προς παρόμοια κατεύθυνση κινείται και ο Κατσαρός (2008), ο οποίος περιγράφει την ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας, με σκοπό να εργαστούν εκούσια για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η ηγεσία είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ηγέτη και ενός οπαδού ή μίας ομάδας ατόμων, καθώς και τις διαδικασίες επιρροής μεταξύ τους. Παράλληλα, ο Μπουραντάς (2005) περιγράφει την ηγεσία ως τη διαδικασία εκείνη που επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις στάσεις μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από κάποιο άλλο άτομο, δηλαδή από τον ηγέτη. Η επιρροή αυτή ασκείται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη της ομάδας να επιθυμούν εκούσια και πρόθυμα να συνεργαστούν, αξιοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, για να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού και να εξασφαλίσουν την ευημερία του.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ως κοινό σημείο αποδοχής η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασία άσκησης επιρροής επάνω στη συμπεριφορά άλλων ατόμων (Κατσαρός, 2008). Παράλληλα, κοινό σημείο αποδοχής αποτελεί η πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία των ατόμων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας, ως αποτέλεσμα της επιρροής του ηγέτη (Μπουραντάς, 2005). Μέσα από τα παραπάνω αναδεικνύεται η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή ως στοιχείο υψίστης σημασίας, από το οποίο εξαρτάται επί της ουσίας η διαδικασία επιρροής (Διερωνίτου, 2016). Περαιτέρω, κοινή συνισταμένη των ορισμών φαίνεται πως είναι η ύπαρξη μελών ομάδας. Σύμφωνα με τη Διερωνίτου (2016), η διαδικασία επιρροής βασίζεται σε μια άτυπη και αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Συνεπώς, παρατηρείται ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, κατά την οποία δηλαδή ασκείται επιρροή μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών (Πασιαρδής, 2014. Διερωνίτου, 2016). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Κάντας (2009), ο οποίος αναφέρει ότι η ηγεσία ασκείται μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων, τα οποία αποτελούν μέλη μιας ομάδας.

Τα κοινά σημεία αποδοχής που αναφέρθηκαν παρατηρούνται και σε ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ο Cohen (1990), αναφέρει ότι η ηγεσία είναι η επιδεξιότητα του ηγέτη να καθοδηγεί τα άτομα να κάνουν πράγματα που οι ίδιοι δεν γνώριζαν ότι μπορούν να επιτύχουν. Επιπλέον, ο Yukl (1999) θεωρεί την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής και δημιουργίας κινήτρων, ώστε να εκδηλωθούν οι συμπεριφορές εκείνες που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας και θα διατηρήσουν την κουλτούρα της. Ο Gill (2006) θεωρεί την ηγεσία ως μια τέχνη και επιστήμη που επηρεάζει σκέψεις και συναισθήματα. Ο Fullan (2001) τονίζει τη σημασία της ικανότητας του ηγέτη να ασκεί επιρροή και θεωρεί ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες πρέπει να είναι ενεργητικοί, αισιόδοξοι και ενθουσιώδεις. Σύμφωνα με τον Clemers (1997), η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας επιρροής, την οποία ασκεί ένα άτομο στους γύρω του, με στόχο να τους ωθήσει να συνεργαστούν μεταξύ τους για την επίτευξη κοινών στόχων.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούν ορισμένες απόψεις σχετικά με το πρόσωπο που ασκεί την ηγεσία. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Διερωνίτου (2016), ο ηγέτης αναδύεται μέσα από την ικανότητά του να ασκεί επιρροή, ακόμα και αν δεν κατέχει την ανάλογη θέση μέσα στην ομάδα και την επίσημη εξουσία. Δηλαδή, ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητα το άτομο εκείνο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας μέσα σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), ο ηγέτης δύναται να διαφοροποιηθεί από το πρόσωπο που τυπικά ασκεί την εξουσία μέσα στην ομάδα, με αποτέλεσμα η ηγεσία να μπορεί να ασκηθεί από μέλη της ομάδας που βρίσκονται σε χαμηλότερη ιεραρχικά θέση. Παράλληλα, ο Κάντας (2009), αναφέρει ότι η ηγεσία ενδέχεται να ασκείται από ένα μεμονωμένο άτομο είτε συλλογικά, από δύο ή περισσότερα άτομα.

Συνοψίζοντας τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν, η ηγεσία φαίνεται να αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, η οποία εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με στόχο να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, ώστε εκείνοι να συνεργαστούν πρόθυμα για να εκπληρώσουν τους στόχους της ομάδας. Εν κατακλείδι, στους περισσότερους ορισμούς η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει το πρόσωπο που ασκεί την ηγεσία, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται, το αποτέλεσμα της άσκησης ηγεσίας και κατά πόσο τα άτομα επηρεάζονται από αυτήν, καθώς και τον σκοπό για τον οποίο ασκείται η ηγεσία (Yukl, 2009. Κάντας, 1998).

### 1.3 Διοίκηση και ηγεσία

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διακριθεί η έννοια της ηγεσίας από την έννοια της διοίκησης. Οι δύο αυτοί όροι συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έννοιες, ενώ στην πραγματικότητα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), η διοίκηση περιλαμβάνει τη διεκπεραίωση καθημερινών εργασιών ρουτίνας με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Η διοίκηση είναι μια λειτουργική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον προγραμματισμό, τη διεύθυνση και τον έλεγχο, με στόχο τη μεγιστοποίηση της απόδοσης του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), η διοίκηση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία εναρμονίζονται οι προσπάθειες των επιμέρους ατόμων με σκοπό την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται η αξιοποίηση όλων των πόρων του οργανισμού, όπως για παράδειγμα του ανθρώπινου δυναμικού, του υλικού εξοπλισμού και των κεφαλαίων (Druker, 2009).

Σύμφωνα με τον Daft (2015), μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία είναι ότι η πρώτη σχεδιάζει αναλυτικά προγράμματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του οργανισμού και διασφαλίζει τους πόρους και την αποδοτική κατανομή τους, ενώ αντίθετα η δεύτερη αναπτύσσει τον στρατηγικό προσανατολισμό του οργανισμού, με άξονες την καινοτομία και τη βελτιωτική αλλαγή. Επίσης, σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), ο ρόλος της διοίκησης είναι να εφαρμόζει την πολιτική του οργανισμού, ενώ ο ρόλος της ηγεσίας είναι ο σχεδιασμός της πολιτικής και μάλιστα με τέτοιο τρόπο που να χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα σε νέες μεταβολές. Ο Kotter (2001) έχει εντοπίσει τέσσερις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η διοίκηση σχεδιάζει και καταρτίζει τον προϋπολογισμό του οργανισμού, αναλαμβάνει την οργάνωση και στελέχωση, πραγματοποιεί τον έλεγχο και επιλύει προβλήματα. Αντίθετα, η ηγεσία χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές, προσανατολίζει τους εργαζόμενους προς το κοινό όραμα του οργανισμού και παράλληλα τους κινητοποιεί και τους εμπνέει. Ακόμη, η διοίκηση αφορά τη δημιουργία ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος, όπου εξασφαλίζεται η παραγωγικότητα του οργανισμού, ενώ η ηγεσία δημιουργεί αλλαγές μέσα στον οργανισμό, ώστε εκείνος να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στις διάφορες μεταβολές που λαμβάνουν χώρα (Kotter, 2001).

Μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους έχει να κάνει με το άτομο που ασκεί τη διοίκηση ή την ηγεσία, αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο που διοικεί, δηλαδή ο διευθυντής, προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εργαζομένων, βασιζόμενος στην

εξουσία που του παρέχει η ίδια του η θέση μέσα στον οργανισμό. Αντίθετα, ο ηγέτης ασκεί επιρροή στα υπόλοιπα μέλη χωρίς να κατέχει ιεραρχικά υψηλή θέση, βασιζόμενος δηλαδή μόνο στην ικανότητά του να επηρεάζει τους άλλους, λόγω των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων (Ζαβλανός, 2002). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο ηγέτης προσπαθεί να διαμορφώσει το όραμα του οργανισμού, εμφυσώντας τις αντίστοιχες αξίες στους εργαζόμενους, διασφαλίζοντας παράλληλα και τη συνοχή της ομάδας. Ο ηγέτης είναι οραματιστής και με την ίδια του τη δράση κινητοποιεί τους άλλους προς το κοινό όραμα, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Από την άλλη, ο διευθυντής κατέχει την εμπειρία και ένα υψηλό επίπεδο μόρφωσης, αλλά λόγω της θέσης του ακολουθεί την πολιτική που ορίζουν οι προϊστάμενοί του, με αποτέλεσμα να δίνει τις αντίστοιχες οδηγίες στους υφισταμένους του, χωρίς να αφήνει περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Πασιαρδής, 2014).

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι ο διευθυντής και ο ηγέτης είναι δύο όροι διαφορετικοί. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η ηγεσία αν και δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση, αποτελεί μια σημαντική πλευρά της. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η έννοια της ηγεσίας είναι ευρύτερη και υπεράνω της διοίκησης, καθώς ένας καλός ηγέτης πρέπει ταυτόχρονα να διοικεί και καλά. Ο Daft (2015) τονίζει ότι αυτές οι δύο διαδικασίες είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και ο Kotter (2001) αναφέρει ότι η διαδικασία μετασχηματισμού ενός οργανισμού προϋποθέτει την αποτελεσματική ηγεσία και τη ορθή διοίκηση.

#### **1.4 Εκπαιδευτική ηγεσία**

Οι γενικές αρχές της ηγεσίας και της διοίκησης επεκτείνονται και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Μπουρή (2008), το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα το οποίο δέχεται εισροές και παράγει εκροές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα οι πόροι να μετασχηματίζονται σε συμπεριφορές και γνώσεις, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι παρά την ομοιότητα των σχολικών μονάδων με τους οργανισμούς, είναι σαφές ότι το σχολείο δεν είναι ένας τυπικός οργανισμός. Το σχολείο διαφέρει ως προς τη λειτουργία του αλλά και τη δομή του, συγκριτικά με τις τυπικές επιχειρήσεις, διότι αποτελεί έναν σημαντικό θεσμό της κοινωνίας μας. Συνεπώς, το σχολείο έχει έναν διττό ρόλο να ασκήσει. Αφενός τον ρόλο του οργανισμού και αφετέρου τον ρόλο του κοινωνικού θεσμού (Μπουραντάς, 2005). Έτσι,

λοιπόν, είναι εύκολα κατανοητό ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας και ότι ο ορισμός της είναι ένα δύσκολο έργο.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) η ηγεσία στην εκπαίδευση μελετάται υπό το πρίσμα των ισχυόντων νομοθετικών πλαισίων, του διαχωρισμού των ρόλων του σχολικού διευθυντή και του σχολικού ηγέτη, καθώς και υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του σχολείου με την κοινωνία. Πιο αναλυτικά, λόγω του ρόλου της ως οργανισμός, η σχολική μονάδα έχει καθήκοντα, ρόλους, σκοπούς, συνεργασίες, διοικητική ιεραρχία, καθώς και συγκεκριμένη δομή και λειτουργίες που βασίζονται σε νόμους (Σαΐτης, 1992). Από την άλλη, λόγω του ρόλου της ως κοινωνικός θεσμός, οφείλει να επικοινωνεί αποτελεσματικά με την κοινωνία και να αλληλεπιδρά κατάλληλα με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπουραντάς, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), επειδή ακριβώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα, πρέπει να έχουν εποικοδομητική συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς. Μάλιστα, η συνεργασία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διοίκησης στον εκπαιδευτικό χώρο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Περαιτέρω, η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εφαρμογή νόμων και κανόνων, αλλά στόχος της είναι να υποστηρίξει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Δεδούλη, 2001). Επίσης, η εκπαιδευτική ηγεσία επιδιώκει να κινητοποιεί και να ενεργοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με στόχο την επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας και τη βελτίωσή της (Κατσαρός, 2008). Συνεπώς, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων αποτελεί ζητούμενο οι διευθυντές ή ηγέτες να είναι αρχικά παιδαγωγοί, ικανοί όμως να ασκήσουν αποτελεσματικά τον ρόλο του διευθυντή και του ηγέτη, καθώς και να εναλλάσσουν τους δύο αυτούς ρόλους, ανάλογα με τις περιστάσεις (Whitaker, 2000).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), είναι αναγκαία η ύπαρξη διευθυντών – ηγετών στις σχολικές μονάδες, καθώς ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να μπορεί να εφαρμόζει τους κανόνες της ισχύουσας νομοθεσίας, αλλά ταυτόχρονα και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά την έρευνα του Miskel (1989), διαπιστώθηκε ότι οι σχολικοί διευθυντές κατανέμουν ευθύνες και προσαρμόζουν το έργο τους ανάλογα με τις περιστάσεις, ενώ οι σχολικοί ηγέτες επικεντρώνονται στη λεκτική επικοινωνία με τους συναδέλφους τους. Στη σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, είναι αναγκαίος ο συνδυασμός των δύο ρόλων, του

σχολικού διευθυντή δηλαδή και του σχολικού ηγέτη, καθώς με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αλλά και επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η συνεργασία των μελών (Ανδρής, 2015).

## **1.5 Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει έντονο γραφειοκρατικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, με τον διευθυντή να αποτελεί εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Σαΐτης, 2008). Η σχολική μονάδα λαμβάνει τις αποφάσεις του Υπουργείου, έχοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων. Μάλιστα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί ένα αυστηρό ιεραρχικό μοντέλο, στο οποίο υπάρχει καθοδική και γραμμική κατανομή καθηκόντων (Σαΐτης, 2008). Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής καλείται να φέρει εις πέρας έναν πολυσύνθετο ρόλο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, εκτελώντας ταυτόχρονα τον διοικητικό του ρόλο, αλλά και αυτόν του ηγέτη που εμπνέει και καθοδηγεί.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985, *«ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων»*. Επίσης, συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 27 του ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002, *«ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο σχολείο»*. Ειδικότερα, καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα προς την επίτευξη υψηλών στόχων, μέσα σε ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό προς την κοινωνία. Οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγεί και να τους βοηθά στο έργο τους. Παράλληλα, καθήκον του είναι να προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται μαζί τους και να συντονίζει το έργο τους. Οφείλει να διασφαλίζει ένα πνεύμα αλληλεγγύης και να διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνοντας αντιπαραθέσεις και ενισχύοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών. Περαιτέρω, στο ίδιο ΦΕΚ, αλλά στο άρθρο 28, αναφέρεται ότι *«ο διευθυντής οφείλει να ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, ενώ έχει την παιδαγωγική ευθύνη για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας»*.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει γνώσεις διοίκησης, προγραμματισμού του έργου, οργάνωσης αρμοδιοτήτων και καταμερισμού καθηκόντων, αλλά και γνώσεις ελέγχου και αξιολόγησης των στόχων, των προγραμμάτων διδασκαλίας και γενικότερα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Κουτούζης, 2008). Μάλιστα, είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να κατέχει γνώσεις χειρισμού, παρακίνησης και καθοδήγησης, ώστε να επιτυγχάνονται οι σχολικοί στόχοι με εκούσια και αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό ο διευθυντής να διαθέτει πνεύμα καινοτομίας και να προωθεί καινούριες ιδέες, καθώς έτσι εξασφαλίζεται η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας σε νέες μεταβολές της κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επίσης, ο Σαΐτης (2005) συγκαταλέγει στις ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή την ορθή κατανομή του σχολικού έργου, την παροχή χώρου στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών, την επικοινωνία με όλο το προσωπικό του σχολείου, τον δίκαιο χειρισμό συγκρούσεων και την έγκαιρη πρόληψη των προβλημάτων.

Ο ρόλος του διευθυντή, συνεπώς, είναι εξ' ορισμού του πολύπλευρος και πολυσύνθετος. Εν ολίγοις, ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας αποτελεί ενεργό μέλος της, παρακινεί και συνδράμει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και για την ακαδημαϊκή τους πορεία και ταυτόχρονα επικοινωνεί με όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (Μπουραντάς, 2002). Παράλληλα, είναι ένας ρόλος υπεύθυνος, με καθοριστική σημασία για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την κοινωνία, καθώς ο διευθυντής είναι εκείνος που με τη στάση του και τις ενέργειές του διαμορφώνει το σύστημα αξιών του σχολείου του (Σαΐτης, 1992. Κατσαρός, 2008). Τέλος, η στάση του διευθυντή και ο τρόπος που διοικεί – ηγείται θα πρέπει να αποσκοπεί στην ευημερία και βελτίωση της σχολικής μονάδας, στην επίτευξη των στόχων της και στην εξυπηρέτηση του κοινού οράματος που μοιράζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2004), ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει πρώτα απ' όλα να δημιουργήσει ένα όραμα και συγκεκριμένους στόχους, καθώς και να θέσει υψηλές προσδοκίες απόδοσης στα μέλη της ομάδας, δημιουργώντας μια κουλτούρα δέσμευσης και κοινής προσπάθειας.

## 1.6 Θεωρίες ηγεσίας και ηγετική συμπεριφορά

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).

Προχωρώντας, όσον αφορά τη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή της συμπεριφοράς που επιδεικνύει ο ηγέτης κατά την άσκηση της ηγεσίας, αυτή προσανατολίζεται προς τρεις κατευθύνσεις: α) προς την εργασία, δηλαδή τα αποτελέσματα, β) προς τις σχέσεις, δηλαδή τους ανθρώπους και γ) προς την αλλαγή. Ανάλογα με τον προσανατολισμό του ηγέτη, εκείνος δίνει περισσότερη έμφαση είτε στις ανθρώπινες σχέσεις είτε στην εργασία (είτε και στα δύο) είτε στην αλλαγή που θέλει να φέρει στον οργανισμό (Everard & Morris, 1999. Ekvall & Arvonen, 1991). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ηγέτης που ενδιαφέρεται περισσότερο για την αλλαγή, δημιουργεί οράματα για τον οργανισμό, αποδέχεται νέες ιδέες, ενθαρρύνει τη συνεργασία και λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις, προσπαθώντας να φέρει τον οργανισμό πιο κοντά σε σημαντικές βελτιωτικές αλλαγές (Ekvall & Arvonen, 1991).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ως ηγετική συμπεριφορά θεωρείται το σύστημα κινήτρων του διευθυντή, το οποίο εξαρτάται από τις θεμελιώδεις ανάγκες του οργανισμού και το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (Hoy & Miskel, 2005). Ο τρόπος εκδήλωσης της ηγετικής αυτής συμπεριφοράς από τον ηγέτη ονομάζεται στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας, δηλαδή, ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο ηγέτης μέσα στον οργανισμό, στην προσπάθειά του να ασκήσει επιρροή στις δράσεις των άλλων (Hersey & Blanchard, 1996). Το ηγετικό στυλ κατέχει σημαντική θέση στον τομέα της σχολικής διοίκησης, με αποτέλεσμα τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών να έχουν μελετηθεί εκτενώς από πολλούς ερευνητές ανά τα χρόνια. Σύμφωνα με τους Kantrowitz, Mathews & Bondy (2007), το σημαντικότερο στοιχείο για την επιτυχία της σχολικής μονάδας είναι η ηγετική συμπεριφορά



του διευθυντή και συνεπώς, ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία θα πρέπει να επηρεάζει θετικά τα μέλη του σχολείου.

## 1.7 Στυλ ηγεσίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των ηγετικών στυλ. Τα πιο σύγχρονα στυλ είναι η μετασχηματιστική, η συναλλακτική, η καταναμημένη και η παθητική – αποφευκτική ηγεσία. Τα στυλ αυτά συχνά μελετώνται από τους σύγχρονους ερευνητές και για τον λόγο αυτό αξίζει συνοπτικά να αναφερθούν. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στην αμφίδρομη σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, η οποία βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη (Piccolo & Colquitt, 2006). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παραμερίζει το προσωπικό του συμφέρον και επικοινωνεί τις ηθικές του αξίες και το όραμα που έχει για τον οργανισμό με τέτοιον τρόπο, που οι υπόλοιποι εμπνέονται και δεσμεύονται στους ίδιους στόχους. Συνεπώς, δημιουργεί υψηλά κίνητρα και παρακινεί τους εργαζόμενους σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Hoy & Miskel, 2008). Η συναλλακτική ηγεσία, από την άλλη, λειτουργεί μέσω μιας συναλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων. Ο συναλλακτικός ηγέτης αποσαφηνίζει τους στόχους, διακρίνει τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των υφισταμένων, καθώς και τις απαιτήσεις του και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Παράλληλα, ξεκαθαρίζει τις επιβραβεύσεις και τις ανταμοιβές που θα λάβουν οι εργαζόμενοι. Δηλαδή, οι υφιστάμενοι δέχονται τις επιθυμίες του ηγέτη, με αντάλλαγμα ανταμοιβές ή επαίνους (Bass, 2008). Συνεπώς, η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των εργαζομένων (μισθός, προαγωγή, ωράριο κ.α.), ενώ η μετασχηματιστική με τις ανώτερες ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, υπευθυνότητα κ.α.) (Bass, 2008).

Η καταναμημένη ηγεσία στηρίζεται στην άποψη ότι όλα τα μέλη ενός οργανισμού είναι σημαντικά για την αποτελεσματικότητά του και χρήσιμα ανάλογα με τις συνθήκες. Έτσι, ανάλογα με τον τομέα και τη συνθήκη, συμμετέχουν όλα τα μέλη στην ηγεσία του οργανισμού (Gronn & Hamilton, 2004). Στην καταναμημένη ηγεσία ο ρόλος του διευθυντή δεν θεωρείται περιττός, αλλά αντίθετα γίνεται πολυδιάστατος αφού φροντίζει για τη συνοχή και τη συλλογικότητα του σχολείου, ενώ παράλληλα προάγει την αυτονομία και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Harris, 2008). Τέλος, η παθητική και η αποφευκτική ηγεσία αναφέρονται ουσιαστικά στην έλλειψη ηγεσίας και θεωρούνται τα πιο αναποτελεσματικά στυλ. Ο παθητικός ηγέτης δεν επεμβαίνει σε καταστάσεις, δεν καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας του, δεν θέτει στόχους προς επίτευξη και δεν προβλέπει τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στον

οργανισμό, ενώ ο αποφευκτικός ηγέτης είναι αδιάφορος, είναι απών όταν τον χρειάζονται, αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του (Bass, 2008. Avolio & Bass, 2004).

Μια ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των στυλ ηγεσίας, η οποία θα αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία, είναι αυτή των Hoy και Clover (1986). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ηγετική συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος, με αποτέλεσμα να προκύπτουν τα εξής στυλ ηγεσίας: α) το κατευθυντικό, β) το περιοριστικό και γ) το υποστηρικτικό στυλ. Σύμφωνα με το κατευθυντικό στυλ, ο διευθυντής δίνει εντολές – διαταγές στα υπόλοιπα μέλη και κατευθυντήριες γραμμές. Προσανατολίζεται περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους επιβλέπει αυστηρά και ελέγχει στενά τις περισσότερες δραστηριότητές τους. Σύμφωνα με το περιοριστικό στυλ, ο διευθυντής προσπαθεί να περιορίσει και να συμμορφώσει τους άλλους, ώστε η δράση τους να εξυπηρετεί τις επιθυμίες του ίδιου. Πιο συγκεκριμένα, ο περιοριστικός διευθυντής τείνει να επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με εργασίες ρουτίνας και άλλες δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με τη διδασκαλία, ενώ ο ίδιος περιορίζεται στα γραφειοκρατικά του καθήκοντα. Σύμφωνα με το υποστηρικτικό στυλ, ο διευθυντής ενδιαφέρεται πραγματικά για τους εκπαιδευτικούς, τους στηρίζει, είναι ανοιχτός στον διάλογο, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών (Μιχόπουλος, 1998. Hoy & Miskel, 1996).

Περαιτέρω, οι Hoy και Clover (1986) προτείνουν το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ως το πιο αποτελεσματικό και κατάλληλο και θεωρούν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν αυτό το στυλ θα πρέπει να ξεφεύγουν από τον τυπικό τους ρόλο και να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, να παρέχουν εποικοδομητική κριτική και να την εξηγούν, να λαμβάνουν υπόψιν τις συμβουλές των εκπαιδευτικών, να φροντίζουν ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητοί, να νοιάζονται για το κοινό καλό, να φέρονται ισότιμα στους εκπαιδευτικούς, να τους επιβραβεύουν και να δείχνουν την εκτίμησή τους. Σύμφωνα με τον Wood (2005), οι διευθυντές πρέπει να είναι υποστηρικτικοί, καθώς είναι εκείνοι που μπορούν να καθοδηγήσουν, να συμβουλευθούν τα μέλη της σχολικής μονάδας, να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς και να τους υποστηρίξουν, ώστε να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας έχει προταθεί και μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τον Hope (1999), οι υποστηρικτικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι προσεγγίσιμοι και όχι απόμακροι, θα πρέπει να φροντίζουν για τις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα πρέπει να παρέχουν δυνατότητες προσωπικής ανέλιξης και

επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ο Watkins (2005) προτείνει τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές κατά την άσκηση υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, ο ερευνητής θεωρεί ότι ο υποστηρικτικός διευθυντής θα πρέπει να εφαρμόζει ένα πρόγραμμα καθοδήγησης, κατά το οποίο παλαιότεροι εκπαιδευτικοί θα καθοδηγούν τους νεότερους, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ένα κλίμα υποστήριξης μεταξύ των μελών. Επίσης, ο υποστηρικτικός διευθυντής θα πρέπει να υποστηρίζει τις καινοτομίες και να είναι δεκτικός σε νέες ιδέες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ενθαρρύνει τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών πάνω σε ποικίλα παιδαγωγικά θέματα, ώστε ο ένας να συμβουλεύει τον άλλον.

Σύμφωνα με τον Σταυρόπουλο (2013), το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας δύναται να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στην αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και να μειώσει το στρες των εκπαιδευτικών, ειδικότερα των νεοεισερχόμενων. Μάλιστα, η απουσία υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας ενδέχεται να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματική εξάντληση (Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017). Περαιτέρω, σύμφωνα με τον Σταυρόπουλο (2013), η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο από τον διευθυντή τους, αλλά και από τους συναδέλφους, επιδρά στο αίσθημα του ανήκειν και στο κατά πόσο θα θέλουν να παραμείνουν στο συγκεκριμένο σχολείο ή να φύγουν από αυτό.

Κλείνοντας, τονίζεται ότι οι διάφοροι μελετητές έχουν προτείνει πάρα πολλές κατηγοριοποιήσεις των στυλ ηγεσίας, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες για λόγους συντομίας δεν μπορούν να αναφερθούν στην παρούσα εργασία. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι το ηγετικό στυλ είναι αυτό που αναδεικνύει τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες του ηγέτη, την ικανότητα να καθοδηγεί και να παρακινεί τους άλλους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, το σύστημα αξιών του και το όραμα που έχει για τον οργανισμό. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), ο ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει τον τρόπο που ασκεί την ηγεσία στο προφίλ των μελών της ομάδας του, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν το κλίμα που επικρατεί μεταξύ τους. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και άλλοι μελετητές, σύμφωνα με τους οποίους, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο κατάλληλο ή ακατάλληλο στυλ ηγεσίας, καθώς το ηγετικό στυλ θα πρέπει να επιλέγεται ανάλογα με την προσωπικότητα των υφισταμένων, τη φύση, τους στόχους και τις ανάγκες της εργασίας, το κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό και άλλους χρονικούς ή τοπικούς παράγοντες (Μπουραντάς, 2005. Πετρίδου, 2016). Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να έχει την ικανότητα να συνδυάζει διαφορετικά στυλ, καθώς έτσι θεωρείται ότι θα είναι

σε θέση να αναπτύξει ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα εργασίας και να ωθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας σε υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας και αποδοτικότητας (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

#### **2.1 Εισαγωγή**

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει ερευνηθεί εκτενώς, καθώς η εργασία κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας. Η επαγγελματική ικανοποίηση συγκεκριμένα, θεωρείται ως η θετική συναισθηματική απόκριση προς τον εργασιακό ρόλο που κατέχει το άτομο μέσα σε έναν οργανισμό, με τον ρόλο αυτό να ανταποκρίνεται στις εργασιακές αξίες του ατόμου (Lease, 1998). Σημειώνεται ότι οι στάσεις, οι αξίες και τα κίνητρα επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα αυτή σχετίζεται με πολλούς εσωγενείς, εξωγενείς και ατομικούς παράγοντες, (Rollinson, 2008. Κάντας, 1998. Τσαπατσάρης, 2015). 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). 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.

#### **2.2 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης**

Η εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας, καθώς καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες και αποτελεί την οικονομική βάση για τη διαβίωσή μας (Koustelios, 2001). Για τον λόγο αυτό, οι διαστάσεις της εργασίας και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν, έχουν ερευνηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί έναν όρο που κατέχει κεντρική θέση στη μελέτη των ψυχολογικών διαστάσεων της εργασίας (Cohrs, Abele & Dette, 2006). Μάλιστα, έχει συνδεθεί με πολλά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στους οργανισμούς, όπως η συστηματική απουσία εργαζομένων, η συχνή αντικατάστασή τους, η οργανωσιακή αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα των εργαζομένων κ.α. (Van Scooter, 2000). Συνεπώς, είναι εμφανές ότι η

επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια έννοια σημαντική που συστηματικά μελετάται από τους ερευνητές.

Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εργασία (Locke, 1976). Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ως η θετική συναισθηματική απόκριση προς τον εργασιακό ρόλο που κατέχει το άτομο μέσα σε έναν οργανισμό, με τον ρόλο αυτό να ανταποκρίνεται στις εργασιακές αξίες του ατόμου (Lease, 1998). 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).

### **2.3 Στάσεις, αξίες και κίνητρα**

Γίνεται κατανοητό από τους παραπάνω ορισμούς ότι η ικανοποίηση περιλαμβάνει τις στάσεις και αξίες του εργαζόμενου. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια νοητική κατάσταση, κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει μια στάση απέναντι στις καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην εργασία του και συνθέτει τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Οι στάσεις διαμορφώνονται από τις αρχικές πεποιθήσεις του ατόμου για τον χώρο και τη φύση της εργασίας του και έπειτα από την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών στοιχείων της (Azjen, 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι στάσεις και αξίες του εργαζόμενου ως ενήλικο μέλος της κοινωνίας, καθώς και η ψυχοσύνθεσή του, επιδρούν στις εργασιακές του ανάγκες αλλά και στον τρόπο που γίνονται κατανοητές οι εργασιακές εμπειρίες (Rollinson, 2008). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι πιθανό οι αρχικές στάσεις που έχει σχηματίσει το άτομο για την εργασία του να διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, επηρεάζοντας έτσι την ικανοποίηση, καθώς οι στάσεις αποτελούν βαθιές πεποιθήσεις που έχουν διάρκεια στον χρόνο (Azjen, 2011). Επίσης, τονίζεται ότι οι αξίες που φέρει ο κάθε εργαζόμενος έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα και επιδρούν διαφορετικά στην αίσθηση ικανοποίησης ή μη του εργαζόμενου (Κάντας, 1998).

Περαιτέρω, εκτός από τις στάσεις και τις αξίες των ατόμων, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα και με τα κίνητρα των εργαζομένων (Κάντας, 1998). Η έννοια των κινήτρων μάλιστα είναι τόσο συνδεδεμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση που έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες ανά τα χρόνια. Οι θεωρίες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) τις θεωρίες περιεχομένου, οι οποίες εξετάζουν τη φύση και το περιεχόμενο των κινήτρων και β) τις θεωρίες διαδικασίας ή μηχανιστικές, οι οποίες ασχολούνται με τις συνθήκες και συμπεριφορές που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση. Οι θεωρίες περιεχομένου περιλαμβάνουν αρκετές θεωρίες, με σημαντικότερες τη θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1970) και τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968), ενώ άξια αναφοράς είναι και η θεωρία των Dinham και Scott (1998, 2000), η οποία ασχολείται ειδικότερα με τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, ο Maslow (1970) κατηγοριοποίησε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα πέντε επιπέδων. Ξεκινώντας από τη βάση και προς τα πάνω συναντάμε τις φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, στέγη), τις ανάγκες για ασφάλεια (προστασία, σταθερότητα), τις κοινωνικές ανάγκες (αίσθημα του ανήκειν, αγάπη, στοργή), τις ανάγκες αυτοεκτίμησης (επίτευξη στόχων, αναγνώριση, σεβασμός) και τέλος, φτάνοντας στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (αξιοποίηση ταλέντου και κλίσεων, δημιουργικότητα, πληρότητα). Σύμφωνα με την πυραμίδα αυτή, τα άτομα αφού εξασφαλίσουν μια υγιή κοινωνική ζωή, προσπαθούν να αναπτυχθούν, να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος και να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες τους, φτάνοντας έτσι στην ατομική τελείωση (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τη θεωρία αναγκών, η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του ατόμου που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η θεωρία αναγκών του Maslow έχει τόση απήχηση που οι σύγχρονες επιχειρήσεις προσπαθούν να ικανοποιούν όχι μόνο τις ανάγκες των κατώτερων επιπέδων (μισθός, ωράριο), αλλά και των ανώτερων (υπευθυνότητα, αυτονομία, δημιουργικότητα), ώστε οι εργαζόμενοι να λαμβάνουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και να αποδίδουν σε υψηλά επίπεδα.

Στη θεωρία των δύο παραγόντων, ο Herzberg (1968) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εξαρτώνται από τους ενδογενείς και τους εξωγενείς παράγοντες. Οι ενδογενείς θεωρούνται κίνητρα εργασίας, που όταν πληρούνται, οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στην επίτευξη στόχων, την αναγνώριση της προσπάθειας και του αποτελέσματος εργασίας, την υπευθυνότητα και την προοπτική εξέλιξης. Από την άλλη, οι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι ονομάζονται

παράγοντες συντήρησης, όταν δεν πληρούνται, οδηγούν σε δυσαρέσκεια. Οι εξωγενείς παράγοντες αναφέρονται στην αμοιβή, τις εργασιακές συνθήκες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εποπτεία, την πολιτική και τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002). Τα κίνητρα, δηλαδή οι ενδογενείς παράγοντες, ελέγχονται από τον εργαζόμενο και τον οδηγούν προς την αυτοπραγμάτωση και την αποδοτικότητα. Οι παράγοντες συντήρησης, ελέγχονται από κάποιον προϊστάμενο και όταν απουσιάζουν, αποτελούν πηγή δυσαρέσκειας, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και μείωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Η θεωρία των δύο παραγόντων είχε και αυτή μεγάλη απήχηση στη διοίκηση επιχειρήσεων.

Βασιζόμενοι στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968), οι Dinham και Scott (1998, 2000) διαμόρφωσαν τη δική τους θεωρία σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Έπειτα από έρευνες που διεξήγαγαν σε 2000 εκπαιδευτικούς στην Αγγλία, τη Νέα Ζηλανδία και την Αυστραλία, υποστήριξαν ότι εκτός από τους ενδογενείς παράγοντες που οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση και τους εξωγενείς παράγοντες που ενδέχεται να προκαλέσουν επαγγελματική δυσαρέσκεια, υπάρχει μια τρίτη κατηγορία παραγόντων που αφορά τους εκπαιδευτικούς. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παράγοντες που συνδέονται με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, όπως οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, η ηγεσία και το σχολικό κλίμα, η φήμη του σχολείου, η σχολική υποδομή και η κριτική στάση και άποψη των κυβερνήσεων και της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους.

Προχωρώντας στις θεωρίες διαδικασίας, αξίζει να αναφερθούν τέσσερις σημαντικές θεωρίες. Αρχικά, η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964), υποστηρίζει ότι η δύναμη που παρακινεί το άτομο προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή πράξη είναι η προσδοκία που έχει ότι αυτή η πράξη θα φέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ένταση της προσπάθειας που θα καταβάλει το άτομο σ' αυτήν την πράξη εξαρτάται από το πόσο δελεαστικό είναι το αποτέλεσμα, όπως για παράδειγμα μια προαγωγή ή αύξηση μισθού (Robbins, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου αναφορικά με τη δυνατότητα της συγκεκριμένης πράξης-εργασίας να του εξασφαλίσει συγκεκριμένα αποτελέσματα που επιθυμεί. Επομένως, η προσδοκία που έχει το άτομο ότι η εργασία θα του αποφέρει κάτι επιθυμητό, αποτελεί κίνητρο να εργαστεί και ακολούθως να λάβει ικανοποίηση από την εργασία (Ζαβλανός, 2002).

Η θεωρία της ισότητας του Adams (1965) αναφέρεται στη δίκαιη ανταμοιβή όλων των εργαζομένων ανάλογα με την προσπάθειά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι υποτιμάται η προσπάθειά του, νιώθει άγχος και θυμό, ενώ όταν αισθάνεται ότι υπερεκτιμάται η προσπάθεια, νιώθει ένοχος (Spector, 2000). Εν ολίγοις, η ισότητα οδηγεί σε ικανοποίηση ενώ η ανισότητα σε δυσαρέσκεια (Δημητρόπουλος, 1998). Προχωρώντας, 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 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 κίνητρο για εργασία, αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση (Κάντας, 1998. Locke, 1968).

Τέλος, το μοντέλο των χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman και Oldham (1975, 1976), εντόπισε τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των επιπέδων παρακίνησης, ικανοποίησης και απόδοσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι οργανισμοί πρέπει να εστιάζουν σε πέντε εργασιακά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, οφείλουν να δίνουν έμφαση στην ποικιλία δεξιοτήτων, δηλαδή στις ειδικές δεξιότητες που απαιτούνται για μια συγκεκριμένη εργασία, στην ταυτότητα του έργου, η οποία σχετίζεται με τη μοναδικότητα της εργασίας, στη σπουδαιότητα του έργου, η οποία συνδέεται με την επίδραση της εργασίας στη ζωή των εργαζομένων καθώς και των υπόλοιπων ανθρώπων, στην αυτονομία, δηλαδή στην ανεξαρτησία και ελευθερία που παρέχεται στον εργαζόμενο κατά την εκπλήρωση της εργασίας του και στην ανατροφοδότηση, η οποία αναφέρεται στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την αποδοτικότητα των εργαζομένων και στην ηθική επιβράβευση έπειτα από την επίτευξη των στόχων. Οι παραπάνω πέντε διαστάσεις εργασίας έχουν συνδεθεί θετικά με την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση και αρνητικά με φαινόμενα συχνής απουσίας και αντικατάστασης εργαζομένων.

## **2.4 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης**

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση έχει μελετηθεί ως ένα πολυδιάστατο μοντέλο και λιγότερο ως ένα μονοδιάστατο, καθώς η έννοια της ικανοποίησης ορίζεται από



τους ερευνητές σαν μία εξαρτημένη μεταβλητή που ερμηνεύεται από ποικίλους παράγοντες (Locke, 1976. Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως μία συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι λαμβάνει από την εργασία του και του βαθμού που επιθυμεί ή όχι τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας. Συνεπώς, καθίσταται φανερό ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Τσαπατσάρη (2015), οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι εσωγενείς, εξωγενείς και ατομικοί. Οι εσωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας, οι εξωγενείς σχετίζονται με το γενικό πλαίσιο άσκησης εργασίας και οι ατομικοί σχετίζονται με το φύλο και την ηλικία. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Bogler (2001), σύμφωνα με τον οποίο υπάρχουν ενδογενείς (εργασιακά επιτεύγματα, αίσθηση αυτονομίας, επαγγελματικό κύρος, δυνατότητα ανέλιξης) και εξωγενείς παράγοντες (μισθός, ωράριο, προαγωγή) που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τις συνθήκες εργασίας και αποτελούν πηγές ικανοποίησης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων, δηλαδή την αίσθηση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας που αποκομίζουν από την εργασία τους. Συνεπώς, διαφαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διαφέρει από άτομο σε άτομο, εφόσον συνδέεται με την ικανοποίηση ατομικών αναγκών (Evans, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί η ταξινόμηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως τους παρουσιάζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι παράγοντες διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, οι δεξιότητες και ικανότητες του εργαζόμενου, η εμπειρία και οι προσωπικές περιστάσεις. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει κοινωνικούς παράγοντες, όπως οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο εργασίας. Στην τρίτη κατηγορία συγκαταλέγονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο φόρτος εργασίας, τα εργασιακά κίνητρα, οι ευκαιρίες ανέλιξης, οι φυσικοί πόροι, ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας και των καθηκόντων. Στην τέταρτη κατηγορία συγκαταλέγονται οι παράγοντες κουλτούρας που σχετίζονται με την ταυτότητα του οργανισμού, η οποία επηρεάζει τη δράση και συμπεριφορά των εργαζομένων.

## **2.5 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον διδακτικό του ρόλο και βασίζεται στο τι θεωρεί ο

εκπαιδευτικός ότι επιθυμούν οι μαθητές από τη διδασκαλία και στο τι θεωρεί ότι του προσφέρει αυτό το επάγγελμα (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Περαιτέρω, σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010), η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αίσθηση της εκπλήρωσης που προέρχεται από τις καθημερινές δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, την απόδοση της σχολικής μονάδας και την επιτυχημένη λειτουργία της (Oloolube, 2006). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους είναι πιο θετικοί και συνεπείς, κινητοποιούν τους μαθητές τους σε υψηλότερες επιδόσεις και παραμένουν στο επάγγελμα αυτό για περισσότερα χρόνια (Maslach & Leiter, 1999). Συνεπώς, είναι ευνόητο ότι η πολιτεία θα πρέπει να στοχεύει στον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς και εξασφαλίζει υψηλά κίνητρα για εκείνους (Saiti, 2007).

Ωστόσο, ειδικότερα στην Ελλάδα, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μειωμένη, έπειτα και από τις μειώσεις στους μισθούς λόγω της οικονομικής κρίσης, τις μεταβολές στο ωράριο, τα εκπαιδευτικά κενά και τη μειωμένη διαθεσιμότητα σχολικών μονάδων (Saiti, 2007). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εξωτερικές αμοιβές, όπως ο μισθός, τα μισθολογικά κλιμάκια και οι επιπλέον παροχές, το κύρος και η ανέλιξη, αποτελούν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά λιγότερης σημασίας συγκριτικά με τα ενδογενή κίνητρα (Dinham & Scott, 2000). Συγκεκριμένα, τα εσωτερικά κίνητρα ικανοποίησης σχετίζονται με τις δραστηριότητες εντός τάξης, τις σχέσεις με τους μαθητές, την αυτονομία του διδακτικού έργου και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, καθώς και η επαφή με νέους ανθρώπους, κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν ευχαρίστηση (Shen, 1997. Papanastasiou & Papanastasiou, 1998).

Ωστόσο, οι εξωτερικές αμοιβές και άλλοι παράγοντες, όπως η υποστήριξη από τον διευθυντή, το άγχος και η πίεση που προκαλούν οι ευθύνες του επαγγέλματος, η υλικοτεχνική υποδομή και τα διαθέσιμα μέσα, ο φόρτος εργασίας πέραν των διδακτικών καθηκόντων, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και το γενικότερο σχολικό κλίμα, είναι τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν τελικά στο επάγγελμα (Πασιαρδής, 2014. Perie, Baker & Whitener, 1997). Μάλιστα, αναφορικά με το σχολικό κλίμα, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνονται στη σχολική κουλτούρα και ακολουθούν το σύστημα αξιών που αντανακλά ο σχολικός οργανισμός, έχουν αυξημένη

αίσθηση του ανήκειν και ακολούθως, αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι (Harris & Mossholder, 1996).

Τονίζεται ότι η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αιτία εμφάνισης ποικίλων προβλημάτων στην εκπαίδευση και ακολούθως, στην κοινωνία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Εδώ και πολλά χρόνια έχει διατυπωθεί στη βιβλιογραφία η άποψη ότι τα σχολεία οφείλουν να δίνουν περισσότερη σημασία στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, Clay & Perkins, 1993). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Zigarelli (1996), η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η εργασιακή εκπλήρωση οδηγεί σε ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολείων και παράλληλα, σύμφωνα με τον Κάντα (1998), αποτελεί σημαντική πηγή συνεχούς βελτίωσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ επηρεάζει την ικανότητα, την παραγωγικότητα και την ευημερία του ίδιου του εργαζόμενου.

Προχωρώντας, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επηρεάζουν. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010), η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και με το άγχος εντός τάξης. Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή ικανοποίηση όταν διαχειρίζονταν αποτελεσματικά την τάξη τους ή όταν εφαρμόζαν αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές. Περαιτέρω, έχει αποδειχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα αποτελεσματικά σχολεία, την ποιοτική διδασκαλία, την οργανωσιακή αφοσίωση, τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά των μαθητών, την ικανοποίηση των μαθητών, την αλλαγή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Zigarelli, 1996. Dinham & Scott, 2000. Mathieu, 1991). Παράλληλα, όπως έχει προαναφερθεί, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση όλων των εργαζομένων και όχι μόνο των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα το φύλο και η ηλικία, τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι στάσεις και αξίες, οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, το κύρος, η προοπτική εξέλιξης, οι συναδελφικές σχέσεις κ.α. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και τη διαφοροποιούν από άτομο σε άτομο (Bogler, 2001. Κάντας, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ**

#### **3.1 Στυλ ηγεσίας**

Τα ηγετικά στυλ που υιοθετούνται από τους διευθυντές των ελληνικών σχολείων διαφέρουν, καθώς διαφέρει και η κατηγοριοποίηση των στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο κάθε μελετητής στην έρευνά του. Ωστόσο, από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα στυλ είναι τα πιο δημοκρατικά – υποστηρικτικά. Ειδικότερα, σε έρευνα της Τεκτονοπούλου (2018) σε διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι οι περισσότεροι διευθυντές υιοθετούν ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, δείχνοντας ενδιαφέρον τόσο στα άτομα όσο και στο παραγόμενο έργο. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η έρευνα του Μπαντέ (2019) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε έρευνα της Παλαιολόγου (2018), το δημοκρατικό/συμμετοχικό στυλ υιοθετείται σε μεγάλο βαθμό από την πλειοψηφία των διευθυντών της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω έρευνα οι διευθυντές φαίνεται να εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων, να προωθούν τον διάλογο και να καλλιεργούν ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα. Επίσης, σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2013), το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας των διευθυντών χαρακτηρίζεται ως συμβουλευτικό ή/και δημοκρατικό.

Περαιτέρω, αρκετές έρευνες έχουν εντοπίσει ως επικρατέστερο στυλ ηγεσίας το μετασχηματιστικό (Καρακαζιά, 2017. Αμπεριάδου, 2020. Anastasiou & Garametsi, 2021). Συνεχίζοντας, στην έρευνα της Geraki (2014) σε διευθυντές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα δύο κυρίαρχα ηγετικά στυλ ήταν κατά βάση το κατευθυντικό, αλλά και το υποστηρικτικό. Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Σταυρόπουλου (2007) και της Καλαβρουζιώτη (2019) εντοπίστηκε η υποστηρικτική ηγεσία ως το πιο συχνά υιοθετούμενο στυλ από τους διευθυντές. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα του Σταύρου (2020) σε διευθυντές Δημοτικών σχολείων της Αττικής, διαπιστώθηκε ότι κάθε διευθυντής δεν ανήκει μόνο σε ένα στυλ ηγεσίας, αλλά ανάλογα με την περίπτωση υιοθετεί διαφορετικό ηγετικό στυλ. Επιπλέον, στην έρευνα της Μαράτου (2020) σε διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν πιο συλλογικά μοντέλα ηγεσίας, καθώς επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, ενώ διαπιστώνεται ότι η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας είναι υποκειμενική για τον κάθε διευθυντή.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους Demertzi, Bagakis & Georgiadou (2009), η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν βοηθά στην άσκηση μιας πιο συμμετοχικής ηγεσίας ή στην ανάδειξη του ηγέτη - εκπαιδευτικού. Μάλιστα, οι Έλληνες διευθυντές αναφέρουν περιορισμένη ευελιξία και ελάχιστο χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να υιοθετούν τελικά ένα στυλ ηγεσίας που απλά εξυπηρετεί το όραμα της εκάστοτε κυβέρνησης και που αυστηρά ακολουθεί το μη ελαστικό νομοθετικό πλαίσιο (Saitis, 2002. Kararou & Bush, 2015. Katsaros, 2008). Περαιτέρω, σύμφωνα με τους Hallinger & Lee (2014) το στυλ του διευθυντή γίνεται περισσότερο κατευθυντικό ή αυταρχικό, όταν εκείνος ασκεί τον ρόλο του σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Σημειώνεται, τέλος, η άποψη ότι το αυταρχικό στυλ ηγεσίας είναι δύσκολο να αποφευχθεί από τους Έλληνες διευθυντές, λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου (Saitis & Menon, 2004). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, δεν ανέδειξε συχνή χρήση του αυταρχικού ή περιοριστικού ηγετικού στυλ.

Αναφορικά με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, το δημοκρατικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας φαίνεται να είναι τα επικρατέστερα. Ειδικότερα, σε πολλές έρευνες έχει εντοπιστεί το δημοκρατικό στυλ ως εκείνο που υιοθετούν οι περισσότεροι διευθυντές, οι οποίοι φαίνεται να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και να διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία (Adeyemi, 2010. Hussain, Ahmad, Malik & Batool, 2017. Kiboss & Jemiryott, 2014. Sawati, Anwar & Majoka, 2013. Imhangbe, Okecha & Obozuwa, 2019. Price, 2008). Περαιτέρω, στην έρευνα της Lo (2005) σε σχολεία του Hong Kong, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας εντοπίστηκε ως το κυρίαρχο στυλ των διευθυντών και συσχετίστηκε σημαντικά με την εξέλιξη των σχολείων σε οργανισμούς που μαθαίνουν. Το μετασχηματιστικό στυλ αναδεικνύεται και στις έρευνες των Ibrahim & Al-Taneiji (2015), των Hariri, Monypenny & Prideaux (2014) και των Lin & Chuang (2014), ενώ στην έρευνα των Al-Safran, Brown & Wiseman (2014) σε σχολεία των Η.Π.Α, ως επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών αναδείχθηκε το συμμετοχικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Rehman, Khan & Waheed (2019) αναφέρουν ότι οι διευθυντές δεν υιοθετούν ένα συγκεκριμένο ηγετικό στυλ, αλλά εναλλάσσουν διαφορετικά, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού. Ειδικότερα, τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν είναι το μετασχηματιστικό, το κατευθυντικό και το ηθικό.

Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται από την επισκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι τα επικρατέστερα ηγετικά στυλ των διευθυντών είναι τα πιο υποστηρικτικά, δηλαδή το δημοκρατικό και το μετασχηματιστικό.

### **3.2 Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Όσον αφορά τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με το φύλο του διευθυντή, τα ερευνητικά δεδομένα δεν καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα. Ειδικότερα, σε αρκετές έρευνες δεν έχει βρεθεί στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του στυλ ηγεσίας (Burns & Martin, 2010. Lally, 2008. Eddins, 2012. Foels, Driskell, Mullen & Salas, 2000. Oshagbemi & Gill, 2003. Carter, 2010. Coleman, 2003. Parveen & Tariq, 2014). Από την άλλη, πολλές έρευνες καταλήγουν στην ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ φύλου και ηγετικού στυλ, με τις γυναίκες να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ, ενώ οι άνδρες το συναλλακτικό και το παθητικό (Bass & Avolio, 1994. Rosener, 1990. Vinkenbunrg, Van Engen, Eagly & Johannesen-Schmidt, 2011. Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen, 2003. Yaseen, 2010). Σύμφωνα με τους Eagly & Johnson (1990), αλλά και τους Eagly, Karau & Johnson (1992), υπάρχει διαφορά στα στυλ ηγεσίας, με τις γυναίκες διευθύντριες να ασκούν ένα πιο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ και λιγότερο αυταρχικό ή κατευθυντικό, σε αντίθεση με τους άνδρες διευθυντές. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει η έρευνα των Van Engen & Willemssen (2004), στην οποία οι γυναίκες υιοθετούν το δημοκρατικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες.

Ωστόσο, στην έρευνα του Ebocka (2016), παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες διευθυντές να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ. Επίσης, οι Ahmad & Dilshad (2016), εντόπισαν τη χρήση αυταρχικού στυλ από τις γυναίκες και τη χρήση δημοκρατικού στυλ από τους άνδρες διευθυντές. Τέλος, έρευνες αναφέρουν ότι οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο παραγόμενο έργο, ενώ οι γυναίκες στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον οργανισμό. Οι γυναίκες φαίνεται να υιοθετούν ένα υποστηρικτικό στυλ, να καθοδηγούν, να συμβουλεύουν, να επιβραβεύουν, να δείχνουν ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους και να τους εμπλέκουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Martell & DeSmet, 2001. Yukl, 1994. Merchant, 2012).

Αναφορικά με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται να μην καταλήγουν σε κάποιο κοινό συμπέρασμα. Σύμφωνα με τους Waqar &

Siddiqui (2008), οι διευθυντές ιδιωτικών σχολείων είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο παραγόμενο έργο και στους ανθρώπους, συγκριτικά με τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων, οι οποίοι υιοθετούν ένα παθητικό στυλ. Επίσης, οι Anastasiou & Garametsi (2021), εντόπισαν την υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Hansen & Villadsen (2010), οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων υιοθετούν πιο συμμετοχικό στυλ, ενώ οι διευθυντές ιδιωτικών πιο κατευθυντικό. Επίσης, στη μετα-ανάλυση των Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam (1996), βρέθηκε ότι οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ. Στην έρευνα της Onongha (2018), εντοπίστηκε σημαντική διαφορά, με τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων να παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δημοκρατική, αλλά και την παθητική ηγεσία. Στην έρευνα των Garg & Jain (2013) και του Iqbal (2005), οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων εμφανίστηκαν περισσότερο προσανατολισμένοι στο παραγόμενο έργο, κάνοντας χρήση αυταρχικού στυλ, ενώ οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων ήταν υποστηρικτικοί και περισσότερο προσανατολισμένοι στους ανθρώπους του οργανισμού παρά στο παραγόμενο έργο. Από την άλλη, οι Dulewicz & Higgs (2005), Wote (2014) και Raja & Palanichamy (2011) δεν εντόπισαν στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους διευθυντές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Όσον αφορά την περιοχή λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή αν το σχολείο βρίσκεται σε μεγάλη αστική περιοχή ή στην επαρχία, τα διαθέσιμα ευρήματα είναι σχετικά λίγα. Σύμφωνα με την έρευνα των Ahmad & Dilshad (2016), δεν εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ περιοχής και ηγετικού στυλ, με τους διευθυντές τόσο των αστικών όσο και των επαρχιακών πόλεων να υιοθετούν παρόμοια στυλ. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η έρευνα των Yaakub & Ayob (1993). Από την άλλη, οι Salfi, Virk & Hussain (2014) αναφέρουν ότι οι διευθυντές των αστικών περιοχών είναι πιο δημοκρατικοί συγκριτικά με τους διευθυντές των επαρχιακών πόλεων, οι οποίοι είναι πιο αυταρχικοί. Επίσης, στην έρευνα των Parson, Hunter & Kallio (2016), οι διευθυντές στα σχολεία της επαρχίας υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το συναλλακτικό και κατευθυντικό στυλ. Αντίθετα, οι Brinia & Papantoniou (2016) αναφέρουν ότι οι διευθυντές των επαρχιακών πόλεων υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου, δηλαδή το μέγεθός του, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε την έλλειψη σχετικών ερευνών. Επίσης, όσες έρευνες εντοπίστηκαν δεν αναφέρουν κάποιο κοινό εύρημα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα του Sala

(2003) βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση του μεγέθους του σχολείου με το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, δηλαδή στα σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών οι διευθυντές υιοθετούν πιο αυταρχικό στυλ. Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα της Δούγαλη (2017), το μέγεθος του σχολείου δεν συσχετίζεται σημαντικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Τέλος, σύμφωνα με τον Mitchell Jr (1989), στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών ο διευθυντής είναι περισσότερο προσανατολισμένος στο παραγόμενο έργο παρά στους ανθρώπους που εργάζονται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο υποστηρικτικός. Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

### **3.3 Επαγγελματική ικανοποίηση**

Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή. Πιο συγκεκριμένα, η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας φανερώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006. Παλαιολόγου, 2018. Παπαθωμόπουλος, 2015) ή υψηλή συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010. Αμαραντίδου, 2010. Παπαναούμ, 2003. Platsidou & Agaliotis, 2008. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015. Anastasiou & Garametsi, 2021). Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί των άλλων χωρών βιώνουν σε γενικές γραμμές υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Darmody & Smyth, 2011. Dinham & Scott, 1998. Bogler, 2001. Ferguson, Frost & Hall, 2012. Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009. Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010) ή μέτρια (Gligorovic, Terek, Glusac, Sajfert & Adamovic, 2014. Mahmood, Nudrat, Asdaque, Nawaz & Haider, 2011. Chirchir, 2016. Shrestha, 2019). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου δηλώνουν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους (Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008. Αντωνιάδη, 2013). Συνεπώς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, εμφανίζουν σχετικά υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, ενώ δεν βρέθηκαν έρευνες κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που να αναφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης.

### **3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Σε ό,τι αφορά το φύλο, τα ερευνητικά δεδομένα διαφοροποιούνται μεταξύ τους, καθώς σε κάποιες μελέτες οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Gligorovic et al., 2014. Mahmood et al., 2011.



Κωνσταντινίδης, 2017. Koustelios, 2001. Bogler, 2002), ενώ σε άλλες έρευνες φαίνεται οι άνδρες εκπαιδευτικοί να εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Aydin, Uysal & Sarier, 2012. Παπαναούμ, 2003. Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008. Bishay, 1996. Klassen & Chiu, 2010. Okpara, Squillace & Erondou, 2005. Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009). Επίσης, υπάρχουν έρευνες στις οποίες το φύλο των συμμετεχόντων δεν επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Anastasiou & Garametsi 2021. Παλαιολόγου, 2018. Παπαθωμόπουλος, 2015. Τσιούμας, 2013. Eichinger, 2000. Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008. Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015).

Αναφορικά με την ηλικία, τα δεδομένα των ερευνών δεν καταλήγουν και πάλι σε κάποιο κοινό συμπέρασμα, αν και σε αρκετές μελέτες φαίνεται πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους τους (Bolin, 2007. Οικονόμου, 2014. Chirchir, 2016. Shrestha, 2019). Περαιτέρω, στην έρευνα των Kourmousi & Alexopoulos (2016) εντοπίστηκε συσχέτιση της μεγαλύτερης ηλικίας των εκπαιδευτικών και της περισσότερης εργασιακής εμπειρίας με χαμηλότερα επίπεδα διαφόρων πηγών στρες και συνεπώς, με υψηλότερη ικανοποίηση. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες φαίνεται ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Παπαθωμόπουλος, 2015. Τσιούμας, 2013. Crossman & Harris, 2006. Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνα του Demirtas (2010) εντοπίστηκε υψηλότερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών, ενώ η χαμηλότερη ικανοποίηση σημειώθηκε στους εκπαιδευτικούς 26-30 ετών, καθώς και σε εκείνους που ήταν πάνω από 41. Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι στην έρευνα των Anastasiou & Garametsi (2021) βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση στους νεότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015. Kafetsios & Loumakou, 2007. Darmody & Smyth, 2011. Ferguson, Frost & Hall, 2012. Bolin, 2007. Liu & Ramsey, 2008. Demirtas, 2010. Οικονόμου, 2014. Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Menon και Athanasoula-Reppa (2011), οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερη προϋπηρεσία, ως προς τη συμμετοχή σε διοικητικά θέματα του σχολείου. Επίσης, στην έρευνα

του Κωνσταντινίδη (2017), οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας εμφάνισαν χαμηλότερη ικανοποίηση, ως προς τη διάσταση της σταθερής εργασίας. Ακόμη, έρευνα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει δείξει ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Sarı, 2004). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες ελληνικές έρευνες έχει εντοπιστεί υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς με λιγότερη προϋπηρεσία, συγκριτικά με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Anastasiou & Garametsi, 2021. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ άλλες έρευνες έχουν εντοπίσει ότι τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Παλαιολόγου, 2018. Παπαθωμόπουλος, 2015. Τσιούμας, 2013. Turner, 2007. Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008. Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015).

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, σε αρκετές έρευνες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα τυπικά προσόντα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που κατέχουν περισσότερους τίτλους σπουδών (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2009. Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010. Sharma & Jyoti, 2006. Michaelowa, 2002). Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να εξηγείται από την αναντιστοιχία των προσδοκιών που έχουν οι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί με την πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία, κάτι που εν συνεχεία οδηγεί σε χαμηλή ικανοποίηση (Michaelowa, 2002). Από την άλλη, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν έρευνες στις οποίες το επίπεδο σπουδών δεν συσχετίζεται σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία (Anastasiou & Garametsi, 2021. Paul & Phua, 2011. Amarasena, Ajward & Haque, 2015. Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015), ενώ λίγες έρευνες εντοπίζουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς με περισσότερες σπουδές (Shaukat, Vishnumolakala & Al Bustami, 2019. Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009).

Αναφορικά με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται να μην καταλήγουν σε κάποιο κοινό συμπέρασμα. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες έρευνες έχει εντοπιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο εμφανίζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatiokopoulos, 2006. Papanastasiou & Zembylas, 2005). Ωστόσο, σε συγκριτική έρευνα του Gius (2015) με μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων είναι πολύ πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται στα δημόσια σχολεία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Alt & Peter (2002) σε εκπαιδευτικούς των Η.Π.Α,

όπου οι δάσκαλοι των ιδιωτικών σχολείων σημείωσαν υψηλότερη ικανοποίηση, καθώς και η έρευνα των Sönmezer & Eryaman (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, οι Anastasiou & Garametsi (2021) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντόπισαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν έρευνες που δεν έχουν εντοπίσει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων (Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010).

Σε ό, τι αφορά την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών, δηλαδή αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές, τα δεδομένα φαίνεται να είναι πιο ξεκάθαρα. Ειδικότερα, αρκετές έρευνες έχουν εντοπίσει σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση στους μόνιμους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010. Capone & Petrillo, 2020. Laxman, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πανεπιστημίου έχει εντοπίσει σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής ασφάλειας που βιώνουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με την επαγγελματική ικανοποίηση (Nadeem, 2010). Περαιτέρω, σε έρευνα των Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis (2015), βρέθηκε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο ή αναγκάζονται να δουλεύουν σε περισσότερα από ένα σχολεία σε μία διδακτική χρονιά, βιώνουν σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι Kourmoussi & Alexopoulos (2016) εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, όπως είναι δηλαδή οι περισσότεροι αναπληρωτές, παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα στρες, κάτι που συνεπάγεται μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια (Feather & Rauter, 2004), η οποία συσχετίζεται σημαντικά με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Çetin & Turan, 2013).

Όσον αφορά την περιοχή λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή αν το σχολείο βρίσκεται σε μεγάλη αστική περιοχή ή στην επαρχία, οι μελέτες που έχουν διερευνήσει αυτόν τον παράγοντα είναι σχετικά λίγες. Σε έρευνα του Plihal (1982) βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς που δούλευαν σε αστική περιοχή συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στην επαρχία. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Finley (1991). Ωστόσο, η έρευνα των Wang, Lin & Liang (2017) σε εκπαιδευτικούς στην Ταϊβάν, ανέδειξε στατιστικώς υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε επαρχιακή πόλη. Από την άλλη, έρευνες με μεγάλο δείγμα

εκπαιδευτικών στο Πακιστάν (Mahmood et al., 2011. Ali, Zaman, Tabassum & Iqbal, 2011), δεν έχουν εντοπίσει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων που εργάζονται σε σχολεία αστικών και επαρχιακών πόλεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκε ελληνική έρευνα που να μελετά τον παράγοντα της περιοχής λειτουργίας του σχολείου, εκτός από την έρευνα της Αντωνιάδη (2013) σε εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Στην εν λόγω έρευνα αναφέρεται υψηλότερη ικανοποίηση στους δασκάλους αγροτικών περιοχών, χωρίς όμως να διευκρινίζεται αν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση.

### **3.5 Επαγγελματική ικανοποίηση και άλλοι παράγοντες**

Όσον αφορά τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με διάφορους παράγοντες, οι Dinham & Scott (1998, 2000) έχουν εντοπίσει σε έρευνές τους ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με ενδογενείς παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση των μαθητών, οι κοινωνικές σχέσεις εντός του σχολείου και η σχέση με τον διευθυντή, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με εξωγενείς παράγοντες όπως ο μισθός, ο φόρτος εργασίας και οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις. Σε έρευνα του Κάντα (1992) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίστηκε σημαντική θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη φύση της ίδιας της εργασίας, καθώς και με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου. Αντίθετα, εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση με τις οικονομικές απολαβές και την προοπτική εξέλιξης. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Koustelios (2001), στην οποία εντοπίστηκε επίσης σημαντική συσχέτιση της ικανοποίησης με τη διεύθυνση του σχολείου.

Σε έρευνα των Grayson & Alvarez (2007) σε εκπαιδευτικούς της περιοχής του Οχάιο, βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις σχέσεις με τους μαθητές, καθώς και με τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Αντωνιάδη (2013). Επιπλέον, σε έρευνα των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015), βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με τις σχέσεις με τους μαθητές, καθώς και με την ύπαρξη συνεργασίας με τους συναδέλφους, αλλά και με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Σε έρευνα του Παπαθωμόπουλου (2015) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σημειώθηκε σημαντική θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη φύση της εργασίας, αλλά και με τον παράγοντα της επιτυχίας.

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι σε πολλές έρευνες εντοπίζεται σημαντική θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την ίδια τη φύση της εργασίας τους (Koustelios, 2001. Koustelios & Tsigilis, 2005. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Παπαναούμ, 2003. Παπαθωμόπουλος, 2015. Κάντας, 1998), καθώς και με τις σχέσεις με τους συναδέλφους (Dinham & Scott, 1998, 2000. Κάντας, 1998. Koustelios, 2001. Grayson & Alvarez, 2007. Αντωνιάδη, 2013. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015), ενώ σημαντική αρνητική συσχέτιση εντοπίζεται με τις συνθήκες εργασίας (Παπαναούμ, 2003. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Liu & Ramsey, 2008).

### **3.6 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση**

Αναφορικά με τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν μελετήσει αυτό το ζήτημα. Κατά την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν πολλά ευρήματα που ως κοινό δεδομένο έχουν την ανάδειξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τη θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το μετασχηματιστικό και το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, ενώ λιγότερες έρευνες συσχετίζουν θετικά και το συναλλακτικό στυλ. Συγκεκριμένα, η Γκόλια (2014) εντόπισε σημαντική θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και επηρεάζει τις εργασιακές συνθήκες, στις οποίες διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον εργασίας. Επίσης, ο Τσιλίκας (2017) και η Δούγαλη (2017) αναφέρουν τη θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Περαιτέρω, η έρευνα της Νταφούλη (2009), ανέδειξε θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού στυλ με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ το στυλ ηγεσίας του διευθυντή βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και το συναίσθημα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους.

Επίσης, στις έρευνες της Αξαοπούλου (2019) και της Κολοβού (2016) εντοπίστηκε υψηλή θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μικρή θετική συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας και μέτρια αρνητική

συσχέτιση της παθητικής/αποφευκτικής ηγεσίας. Επιπλέον, η Menon (2014) σε έρευνα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, αναφέρει πως η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζονται θετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να εμφανίζει υψηλότερη συσχέτιση. Επίσης, σύμφωνα με τη Μαλλιάρα (2015), τόσο η μετασχηματιστική όσο και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σύμφωνα με τις Anastasiou & Garametsi (2021), η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συναλλακτική.

Προχωρώντας, σύμφωνα με την έρευνα του Σταυρόπουλου (2007) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Το περιοριστικό στυλ παρουσιάζει μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα. Το κατευθυντικό στυλ ηγεσίας δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, σύμφωνα με τα ευρήματα της Καλαβρουζιώτη (2019) με δείγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η υποστηρικτική ηγεσία παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ και η κατευθυντική ηγεσία παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση. Αντίθετα, η περιοριστική ηγεσία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση, αλλά όχι στατιστικώς σημαντική. Επιπλέον, η υποστηρικτική και η κατευθυντική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ικανοποίησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους Σαΐτη, Γκούμα και Σταυρόπουλο (2017), η απουσία του υποστηρικτικού στυλ ενδέχεται να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών και σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, η υποστηρικτική ηγεσία φαίνεται να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσκολίες και να μειώνουν το άγχος που μπορεί να τους προκαλεί η εργασία τους (Σταυρόπουλος, 2013). Ακόμη, στην έρευνα της Ντούφα (2019), αναφέρεται ότι η παροχή υποστήριξης εκ μέρους του διευθυντή προβλέπει με τον καλύτερο τρόπο την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνδρομή των ηγετικών πρακτικών. Η υποστηρικτική ηγεσία φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και στην ανάπτυξη θετικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, αυτά φαίνεται να είναι παρόμοια με τα ελληνικά. Δηλαδή, παρατηρείται στις περισσότερες μελέτες θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το μετασχηματιστικό και το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα, πολλές είναι οι έρευνες που συσχετίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με αυξημένη ικανοποίηση (Hui, Jenatabadi, Binti Ismail & Wan Mohamed Radzi, 2013. Suri, 2016. Chin, 2007. Nazim & Mahmood, 2018). Παράλληλα, έχει εντοπιστεί σημαντική θετική συσχέτιση της ικανοποίησης με το μετασχηματιστικό και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας και σημαντική αρνητική συσχέτιση με το συναλλακτικό (Bogler, 2001. Saleem, 2015). Επίσης, ορισμένες έρευνες συσχετίζουν το μετασχηματιστικό στυλ με την ενίσχυση της ευημερίας του σχολικού οργανισμού και με αυξημένη αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους οργανωσιακούς στόχους (Korkmaz (2007. Abdul Wahab, Mohd Fuad, Ismail & Majid, 2014). Επιπλέον, εντοπίστηκαν έρευνες που κατέγραψαν θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τη μετασχηματιστική ωστόσο να εμφανίζει μεγαλύτερο δείκτη συσχέτισης (Sung, 2007. Falokun, 2016. Sayadi, 2016).

Συνεχίζοντας, στην έρευνα του Omidifar (2013) εντοπίστηκε σημαντική θετική συσχέτιση του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας με την αύξηση της ικανοποίησης των εργαζομένων. Παράλληλα, οι Al-Sada, Al-Esmael & Faisal (2017) αναφέρουν σημαντική θετική συσχέτιση της συμμετοχικής-υποστηρικτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, οι Yan-Li & Hassan (2018) σε έρευνα σε σχολεία της Μαλαισίας, αναφέρουν ότι το υποστηρικτικό στυλ του διευθυντή συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Tharrington (1992) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με το υποστηρικτικό στυλ και αρνητική συσχέτιση με το περιοριστικό, ενώ δεν συσχετίζεται σημαντικά με το κατευθυντικό στυλ. Ακόμη, οι Bogler & Nir (2012) στην έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία του Ισραήλ, αναφέρουν ότι οι υποστηρικτικοί διευθυντές επιδρούν θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι Alonderiene & Majauskaite (2016) αναφέρουν ότι το πιο συμμετοχικό στυλ και αυτό που δείχνει ενδιαφέρον για τα άτομα και τα υποστηρίζει, εμφανίζει την υψηλότερη θετική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση, ενώ το κατευθυντικό και αυταρχικό στυλ εμφανίζει τη χαμηλότερη επίδραση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μια ανάλυση 27 ερευνών του Cansoy (2019), βρέθηκε υψηλότερη θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τη μετασχηματιστική ηγεσία,

συγκριτικά με τη συναλλακτική και αρνητική συσχέτιση με την παθητική/αποφευκτική. Επίσης, εντοπίστηκε ότι οι υποστηρικτικές ηγετικές συμπεριφορές αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση. Μάλιστα, ο ερευνητής αναφέρει ότι η υιοθέτηση υποστηρικτικού στυλ από τον διευθυντή και η εφαρμογή συμμετοχικών και ευέλικτων πρακτικών, δύναται να ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, να καλλιεργήσει θετική ατμόσφαιρα και να προωθήσει τη συμμετοχή όλων. Επίσης, στην έρευνα του John (1999) βρέθηκε συσχέτιση του υποστηρικτικού ηγετικού στυλ με το σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη εμπλοκή και αφοσίωση στους στόχους του σχολείου υπό την υποστηρικτική ηγεσία, ενώ παράλληλα το σχολικό κλίμα φάνηκε να είναι θετικότερο.

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι πληθώρα ερευνών, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, αναδεικνύει τη σημαντική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το ηγετικό στυλ του διευθυντή, με την υποστηρικτική και μετασχηματιστική ηγεσία να είναι τα δύο στυλ που εμφανίζουν την υψηλότερη θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση. Σημειώνεται, επίσης, η σημασία του ρόλου του διευθυντή, τον οποίο η Saiti (2007) ανέδειξε ως πρωταρχικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης στη μελέτη της. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί η μοναδική έρευνα που βρέθηκε κατά την ανασκόπηση, στην οποία οι ερευνητές εντόπισαν μη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με την ικανοποίηση (Heller, Clay & Perkins, 1993).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στον σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα θα αναφερθεί η διαδικασία δειγματοληψίας και συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, καθώς και οι στατιστικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.



#### **4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Προς επίτευξη του ερευνητικού αυτού στόχου διατυπώθηκαν και εξετάζονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιο είναι το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- ii. Εντοπίζεται συσχέτιση του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον διευθυντή με α.) το φύλο του διευθυντή, β.) τον τύπο του σχολείου εργασίας (δημόσιο ή ιδιωτικό), γ.) το μέγεθος του σχολείου και δ.) την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (αστική ή επαρχιακή);
- iii. Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- iv. Εντοπίζεται συσχέτιση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών) και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τύπος του σχολείου εργασίας);
- v. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού στυλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

#### **4.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας**

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης αλλά και για να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διατυπώθηκαν παραπάνω, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία συνιστά μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Πιο αναλυτικά, η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης ενδείκνυται στην παρούσα έρευνα, καθώς αυτή μπορεί να περιγράψει και να καθορίσει τις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση) (Δουλκέρη, 2015). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων, στοιχείο που εξασφαλίζει την ύπαρξη αντικειμενικότητας, αφού ο ερευνητής εμφανίζεται ως αποστασιοποιημένος παρατηρητής (Bryman, 2012).

Αναφορικά με τις μεταβλητές, η επαγγελματική ικανοποίηση θα εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, καθώς μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα επίδρασης παραγόντων που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι είτε ενδογενείς και σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είτε εξωγενείς και συνδέονται άμεσα με τη φύση και τις συνθήκες της εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, αλλά και με το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Ως εργαλεία της έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν τρία ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και αφορούσε στην καταγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Επίσης, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς για την αξιολόγηση της μορφής ηγεσίας των διευθυντών και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τη διαπίστωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων διευκολύνει τη συγκέντρωση πληροφοριών από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ ταυτόχρονα δεν κουράζει τον ερωτώμενο (Demetriou, Ozer & Essau, 2014). Επιπλέον, η ανάλυση και η ερμηνεία των απαντήσεων σε ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι αντικειμενική, καθώς δεν υπόκειται σε υποκειμενικές κρίσεις του ερευνητή (Creswell, 2011).

Τον προς μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος δειγματοληψίας που πραγματοποιήθηκε ήταν η *«δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και των πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων»* (Robson, 2010, σ. 314). Στη δειγματοληψία ευκολίας η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση της ερευνήτριας. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με τη μορφή Google forms, σε γνωστούς εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας όπου εργάζεται η ερευνήτρια ή άλλων σχολικών μονάδων, οι οποίοι με τη σειρά τους διένειμαν το ερωτηματολόγιο σε άλλους εκπαιδευτικούς είτε της δικής τους σχολικής μονάδας είτε άλλων σχολικών μονάδων. Αν και η προαναφερθείσα μέθοδος δειγματοληψίας αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, δεν συνιστά ενδεδειγμένη μέθοδο επιλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος (Robson, 2010. Creswell, 2011) και επιλέχθηκε λόγω χρονικών και πρακτικών περιορισμών.

Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Οκτώβριο του 2021. Κατά τη συλλογή των δεδομένων, οι συμμετέχοντες

ακολουθώντας τον σύνδεσμο που εστάλη από την ερευνήτρια, οδηγούνται σε έναν διαδικτυακό τόπο. Στη πρώτη σελίδα υπήρχε μία συνοδευτική επιστολή, όπου γνωστοποιούνταν τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και παρουσιαζόταν ο σκοπός της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση από την ερευνήτρια δόθηκε στο γεγονός ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, δηλαδή οι συμμετέχοντες μπορούσαν να σταματήσουν τη συμπλήρωση οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν, ενώ παράλληλα τονίστηκε ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς. Επίσης, η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε σε απόλυτο βαθμό, καθώς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποθηκεύονται μόνο οι απαντήσεις, χωρίς κανένα προσωπικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Εν συνεχεία, σε περίπτωση που ο ερωτώμενος επέλεγε να προχωρήσει στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δίνονταν σαφείς γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης, οι οποίες ήταν ίδιες για κάθε συμμετέχοντα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp), όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

### **4.3 Συμμετέχοντες - δείγμα**

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 87,5% ήταν γυναίκες και το 12,5% ήταν άνδρες. Η ανισοκατανομή στο δείγμα πιθανά αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε η εξής ομαδοποίηση: το 40% των συμμετεχόντων είχε ηλικία έως 30 έτη, το 25% από 31 έως 40 έτη, το 17,5% από 41 έως 50 έτη, το 15,8% από 51 έως 60 έτη, ενώ μόλις το 1,7% είχε ηλικία άνω των 61 ετών. Τα συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1. που ακολουθεί.

**Πίνακας 4.1**

**Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών του δείγματος (N=120)**

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	15	12,5%
	Γυναίκα	105	87,5%
Ηλικιακή ομάδα	έως 30 ετών	48	40%
	31 – 40 ετών	31	25,8%
	41 – 50 ετών	21	17,5%
	51 – 60 ετών	19	15,8%
	61+ ετών	1	0,8%
Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	44	36,7%
	Μεταπτυχιακό	76	63,3%
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	0 – 5 έτη	54	45%
	6 – 10 έτη	19	15,8%
	11 – 15 έτη	15	12,5%
	16 – 20 έτη	10	8,3%
	πάνω από 21 έτη	22	18,3%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	56	46,7%
	Αναπληρωτής	63	52,5%
	Ωρομίσθιος	1	0,8%
Εργασία σε θέση ευθύνης	Ναι	31	25,8%
	Όχι	89	74,2%
Σχολική μονάδα	Δημοτικό	84	70%
	Νηπιαγωγείο	36	30%
Τομέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο	106	88,3%
	Ιδιωτικό σχολείο	14	11,7%
Έτη υπηρεσίας στη φετινή σχολική μονάδα	0 – 5 έτη	84	70%
	6 – 10 έτη	14	11,7%
	11 – 15 έτη	11	9,2%
	πάνω από 15 έτη	11	9,2%

Παρακάτω παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων

#### **4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα εργασία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αποτελείται από τρεις ενότητες. Τα ψυχομετρικά εργαλεία επιλέχθηκαν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και

την πρότερη εγκυρότητά τους σε συναφείς έρευνες. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο) περιλαμβάνονται 14 ερωτήσεις αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς που σχετίζονται με πληροφορίες που αφορούν i.) τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, η σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής ή ωρομίσθιος), η εμπειρία σε θέση ευθύνης, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα και τα έτη υπηρεσίας έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογούν, ii.) το φύλο των διευθυντών τους και iii.) τα στοιχεία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν: ο αριθμός των μαθητών, η βαθμίδα εργασίας (δημοτικό ή νηπιαγωγείο), ο τύπος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) και η περιοχή της σχολικής μονάδας (αστική ή επαρχιακή).

Στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της Κλίμακας Ηγετικής Συμπεριφοράς των Hoy και Clover (1986), όπως προτάθηκε και σταθμίστηκε από τον Σταυρόπουλο (2007), για την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών, ενώ στην τρίτη ενότητα, για τη μέτρηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory - (TSI)] των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Τα ερωτηματολόγια αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

#### **4.4.1 Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς Διευθυντή**

Η Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή αφορά στη μεταφρασμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ-RE) των Hoy και Clover (1986), με στόχο την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό εξέταζε το σχολικό κλίμα, διερευνώντας τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και το στυλ ηγεσίας που υιοθετούσε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η απόδοση στα ελληνικά έγινε από τον Σταυρόπουλο (2007), ο οποίος χρησιμοποίησε μόνο την κλίμακα που αφορούσε το στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back-translation). Η κλίμακα αυτή θεωρείται ετεροαναφοράς, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου εργάζονται.

Αναφορικά με τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι 23 προτάσεις - δηλώσεις που εμπεριέχονται στην κλίμακα είναι δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, όπου το «1=Σπάνια» και το «4=Πολύ συχνά». Στη μορφή της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε εντοπίζονται οι τρεις υποκλίμακες της αρχικής κλίμακας των κατασκευαστών: i.) Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, ii.) Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά και iii.) Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά.

Αναφορικά με την Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, ο διευθυντής που την υιοθετεί δίνει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, επιβλέπει την εργασία τους μέσα στην τάξη και διορθώνει τα λάθη τους, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας. Αντίστοιχα, ένας διευθυντής με Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά είναι αυταρχικός, θέλει να έχει τον έλεγχο στο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και τους αναθέτει πολλά γραφειοκρατικά καθήκοντα που παρεμποδίζουν το διδακτικό τους έργο (Hoy & Clover, 2007). Αντίθετα, ένας Υποστηρικτικός διευθυντής ακούει και υιοθετεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών, επαινεί, ασκεί εποικοδομητική κριτική και προνοεί για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Hoy & Clover, 1986).

Συγκεκριμένα, η κλίμακα της Υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς φορτίζεται από εννέα προτάσεις (π.χ. «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς»), η κλίμακα της Κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς από εννέα προτάσεις (π.χ. «Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη») και τέλος πέντε προτάσεις αφορούν στην κλίμακα της Περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες»). Οι κλίμακες αυτές καθώς και οι ερωτήσεις που τις συγκροτούν παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί.

#### Πίνακας 4.2

##### Ερωτήσεις της ελληνικής εκδοχής (Σταυρόπουλος, 2007) της Κλίμακας Ηγετικού Στυλ των Hoy και Clover (1986)

Υποκλίμακες στυλ ηγεσίας	# Ερωτήσεων
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	1, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15,23
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2, 4, 8, 16, 12, 18, 19, 21, 22
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	5, 9, 13, 17, 20

Παρακάτω παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την επαγγελματική ικανοποίηση.

#### **4.4.2 Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory – (TSI)]**

Το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών [Teachers' Satisfaction Inventory – (TSI)] αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε από τους Γκόλια και Κουστέλιο (2014). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετοί παράγοντες φαίνεται να επιδρούν στον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι προσαρμοσμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως, παραλείπονται κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι δεν φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως ο μισθός, η αξιολόγηση και η πιθανότητα προαγωγής. Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε σε ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα από 28 δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από όλη την Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, η πιλοτική έρευνα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 429 εκπαιδευτικών, το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2012 (Γκόλια, 2014).

Αναφορικά με τη διαδικασία συμπλήρωσης, ο ερωτώμενος καλείται να αξιολογήσει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, η οποία περιγράφεται σε μία 5βαθμη κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, όπου το «1=Διαφωνώ απόλυτα» και το «5=Συμφωνώ απόλυτα». Οι ερωτήσεις που περιέχονται συνθέτουν πέντε υποκλίμακες - εννοιολογικούς τομείς: (i.) διευθυντής, (ii.) συνάδελφοι, (iii.) φύση εργασίας, (iv.) μαθητές και (v.) συνθήκες εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί φορτίζονται από 20 μετρήσιμες δηλώσεις - προτάσεις (βλ. Πίνακα 4.3). Από αυτές, οι πέντε δηλώσεις μετρούν τον παράγοντα «διευθυντή» (π.χ. «Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο»), άλλες πέντε αφορούν τον παράγοντα «συνάδελφοι» (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»), τέσσερις φορτίζουν τον παράγοντα «φύση εργασίας» (π.χ. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός»), ενώ τρεις δηλώσεις αφορούν τον παράγοντα «μαθητές» (π.χ. «Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου») και άλλες τρεις τον παράγοντα «συνθήκες εργασίας» (π.χ. «Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής»).

### Πίνακας 4.3

#### Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Teachers' Satisfaction Inventory – (TSI)

Υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης	# Ερωτήσεων
Διευθυντής	1, 2, 3, 4, 5
Συνάδελφοι	6, 7, 8, 9, 10
Φύση εργασίας	11, 12, 13, 14
Μαθητές	15, 16, 17
Συνθήκες εργασίας	18, 19, 20

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

#### 4.5 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών IBM SPSS Statistics 25.0.

Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $p = 5\%$  ( $p = 0,05$ ). Η κανονικότητα ελέγχθηκε με τεστ Kolmogorov-Smirnov και η ασυμμετρία – κύρτωση με Shapiro-Wilk. Η περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με χρήση της απόλυτης ( $n$ ) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τα ποσοτικά δεδομένα, αυτά που πληρούν την υπόθεση της κανονικότητας, η περιγραφή τους έγινε με μέσο όρο (Μ.Ο.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.), καθώς και με διάμεσο ( $\Delta$ ) και ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha.

Παράλληλα, για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών, για τα δεδομένα που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $t$ -test και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Για τα δεδομένα που δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U.

Επίσης, για τη διερεύνηση των στατιστικών διαφορών μεταξύ των μεταβλητών με πάνω από δύο επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε είτε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τις αντίστοιχες post-hoc Bonferroni αναλύσεις, είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis H.



Παράλληλα, για τον προσδιορισμό του συντελεστή συσχέτισης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson, για τα δεδομένα που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας, και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman για τα δεδομένα που δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας. Η συσχέτιση εκλαμβάνεται ως χαμηλή, όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, ως μέτρια, όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3 έως 0,5 και ως υψηλή, όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος του 0,5.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

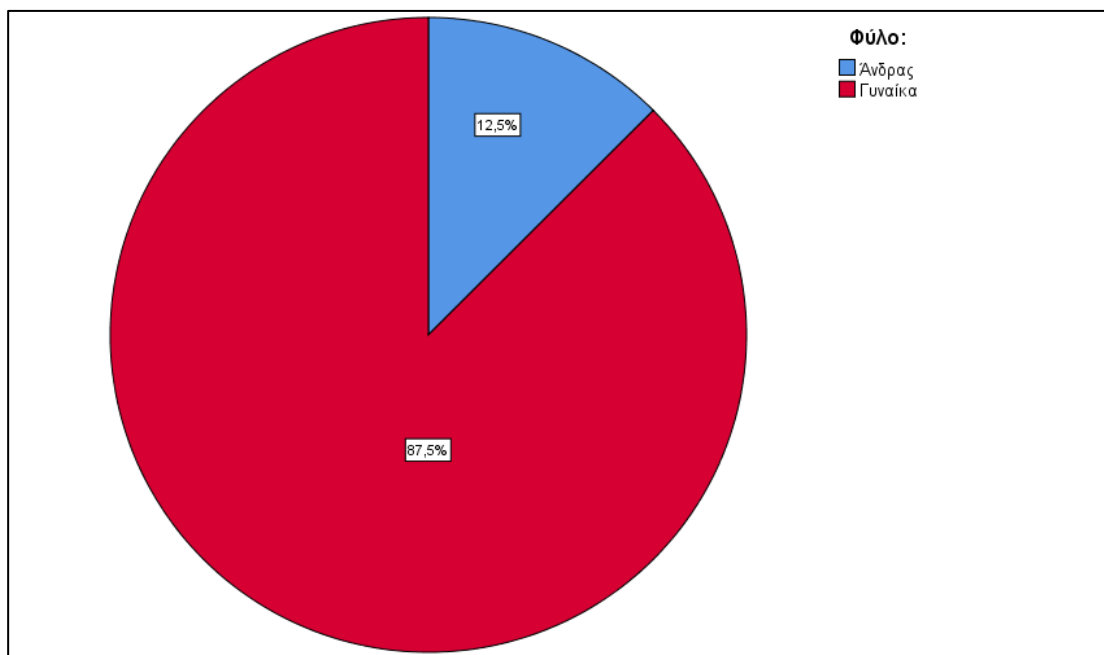
### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στα ερευνητικά δεδομένα.

#### **5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος**

Η ενότητα αυτή αφορά στην ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως προέκυψαν με τη συμπλήρωση του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που δόθηκε.

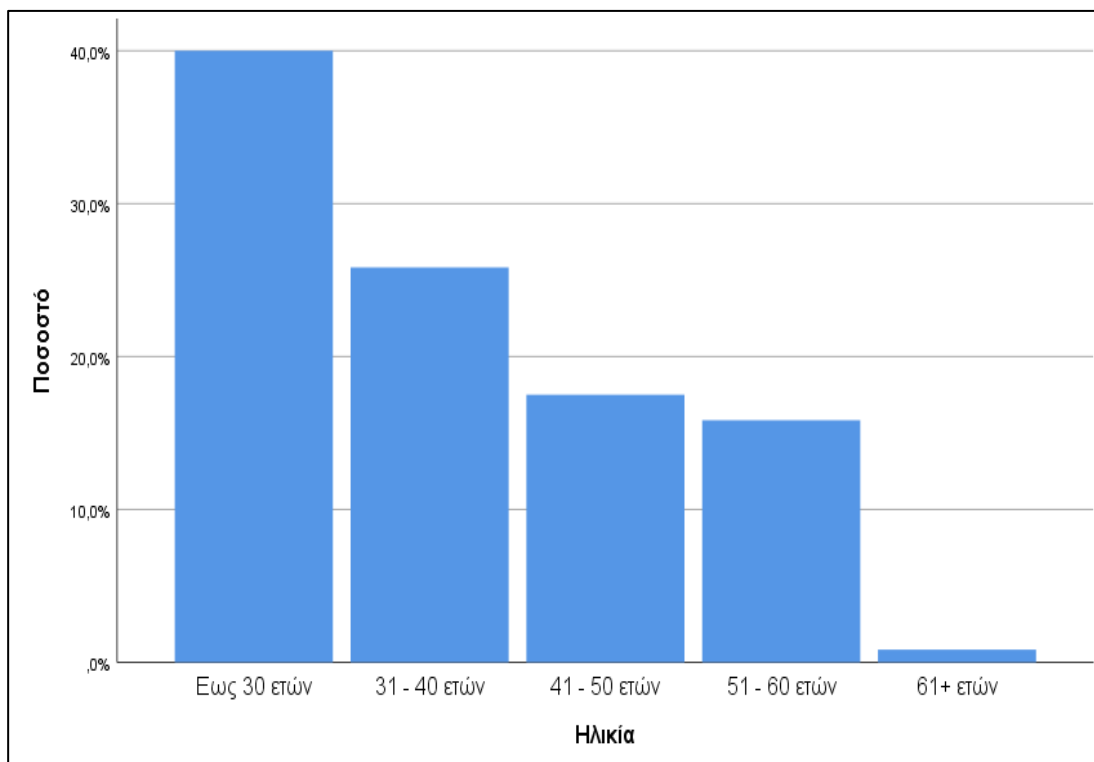
Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, το 87,5% ήταν γυναίκες (N=105), ενώ μόλις το 12,5% ήταν άντρες (N= 15) (βλ. Γράφημα 5.1).



**Γράφημα 5.1**

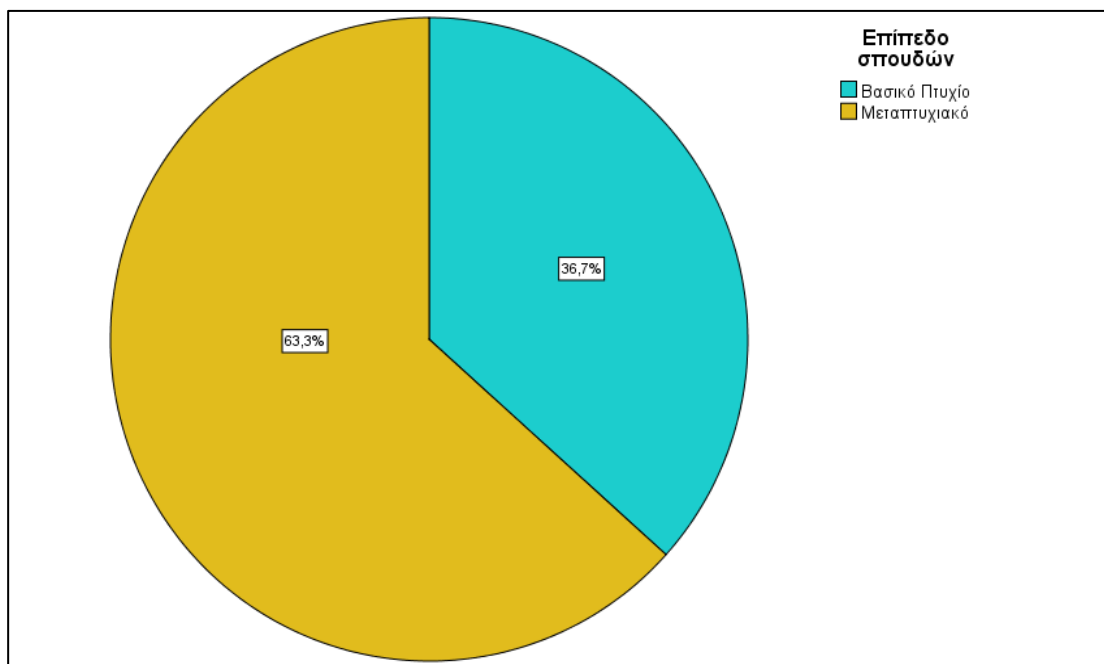
**Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων**

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (βλ. Γράφημα 5.2), έως 30 ετών ήταν το 40% των συμμετεχόντων (N=48), το 25,8% (N=31) ήταν μεταξύ 31-40 ετών, το 17,5% μεταξύ 41-50 ετών (N=21), το 15,8% μεταξύ 51-60 ετών (N=19), ενώ μόλις το 0,8% ήταν πάνω από 61 ετών (N=1).



**Γράφημα 5.2**  
**Ραβδόγραμμα για την ηλικία των συμμετεχόντων**

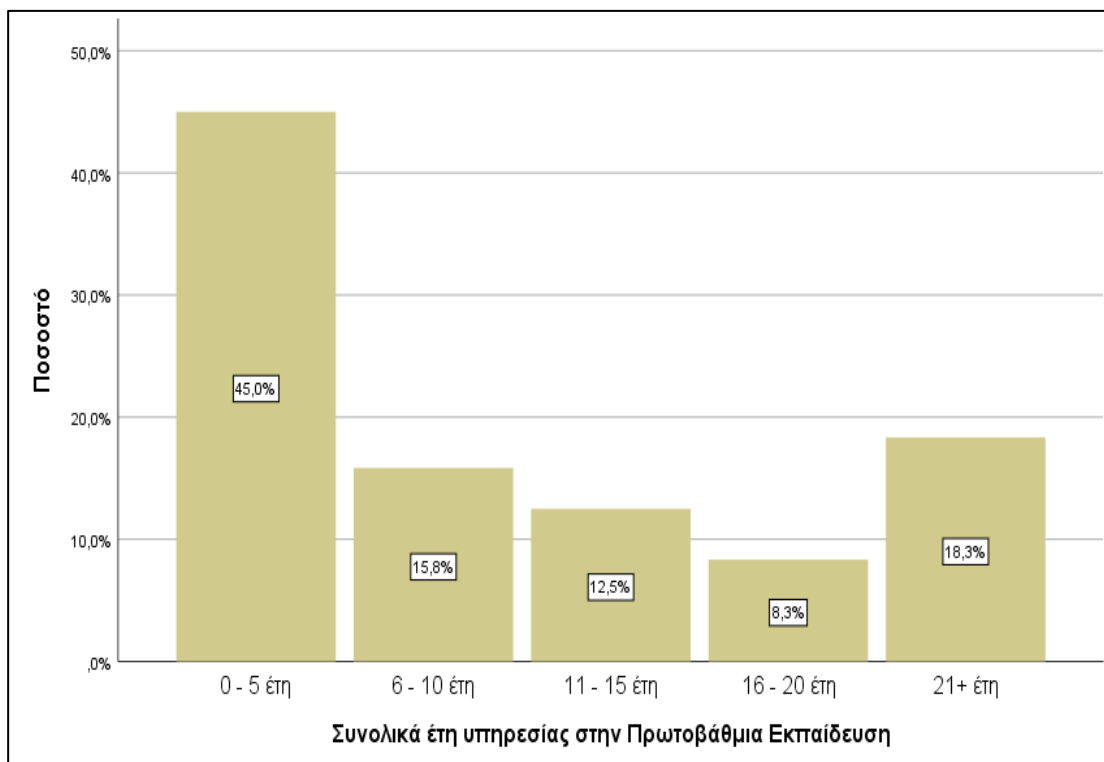
Ως προς το επίπεδο σπουδών, 76 συμμετέχοντες (63,3%) απάντησαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ 44 εκπαιδευτικοί (36,7%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου σπουδών (βλ. Γράφημα 5.3).



**Γράφημα 5.3**

**Διάγραμμα πίτας για το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων**

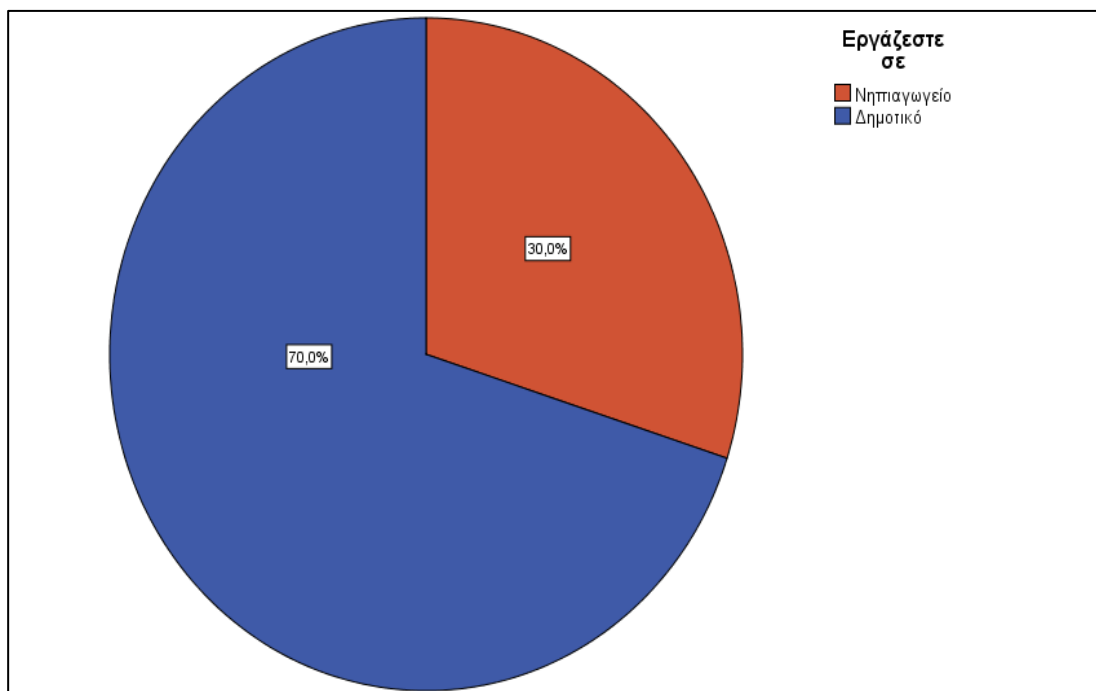
Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Γράφημα 5.4), 54 εκπαιδευτικοί (45%) απάντησαν 0-5 έτη, το 18,3% απάντησε πάνω από 21 έτη (N=22), το 15,8% απάντησε 6-10 έτη (N=19), το 12,5% απάντησε 11-15 έτη (N=15), ενώ το 8,3% απάντησε 16-20 έτη (N=10).



**Γράφημα 5.4**

**Ραβδόγραμμα για την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων**

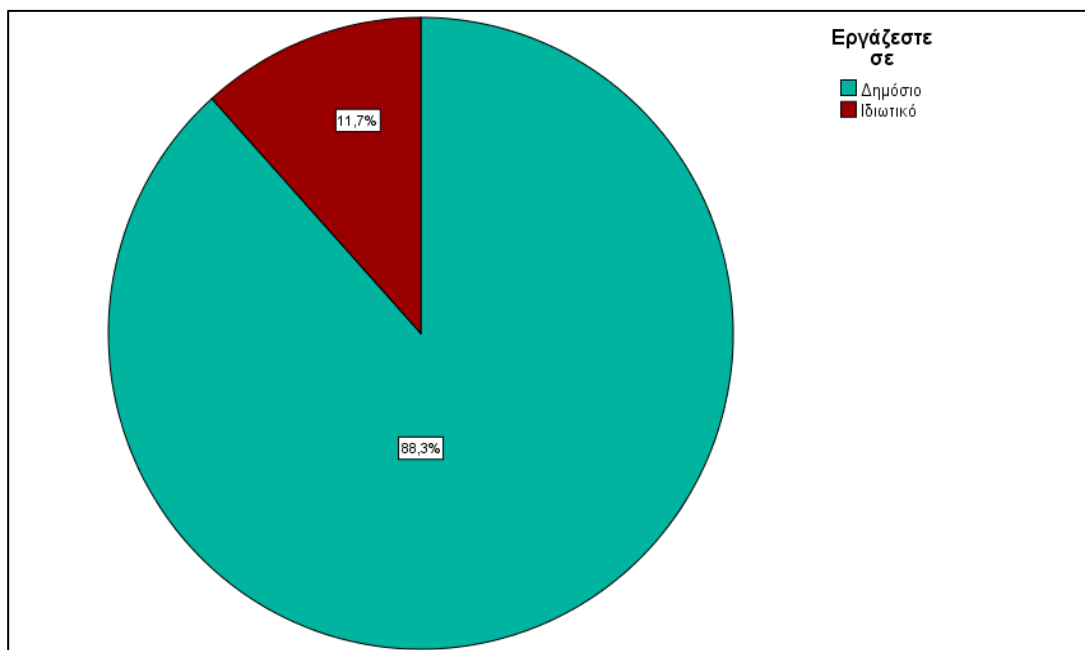
Ως προς το αν εργάζονται σε δημοτικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70%, N=84) απάντησε ότι εργάζεται σε δημοτικό σχολείο, ενώ το 30% εργάζεται σε νηπιαγωγείο (30%, N=36) (βλ. Γράφημα 5.5).



**Γράφημα 5.5**

**Διάγραμμα πίτας για τη μονάδα εργασίας των συμμετεχόντων**

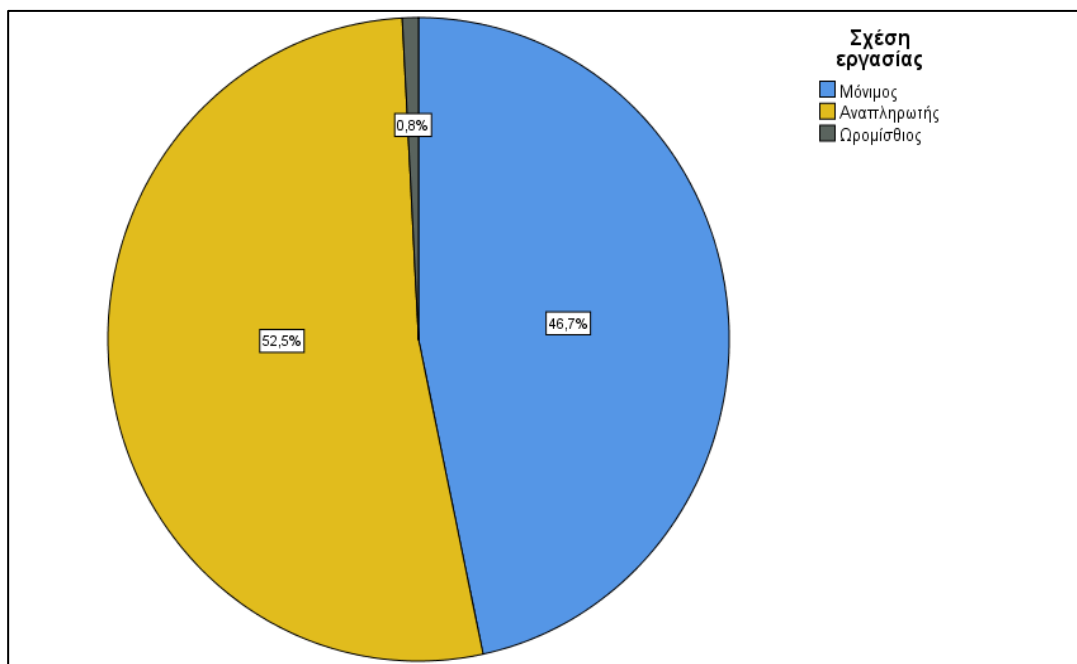
Επιπλέον, ως προς τον τομέα εργασίας (βλ. Γράφημα 5.6), 106 συμμετέχοντες (88,3%) δήλωσαν ότι εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, ενώ το υπόλοιπο 11,7% (N=14) απάντησε ότι εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο.



**Γράφημα 5.6**

**Διάγραμμα πίτας για τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων**

Ως προς τη σχέση εργασίας (βλ. Γράφημα 5.7), 56 συμμετέχοντες (46,7%) απάντησαν ότι είναι μόνιμοι, 63 εκπαιδευτικοί (52,5%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως αναπληρωτές και μόλις ένας εκπαιδευτικός (0,8%) απάντησε ότι είναι ωρομίσθιος.

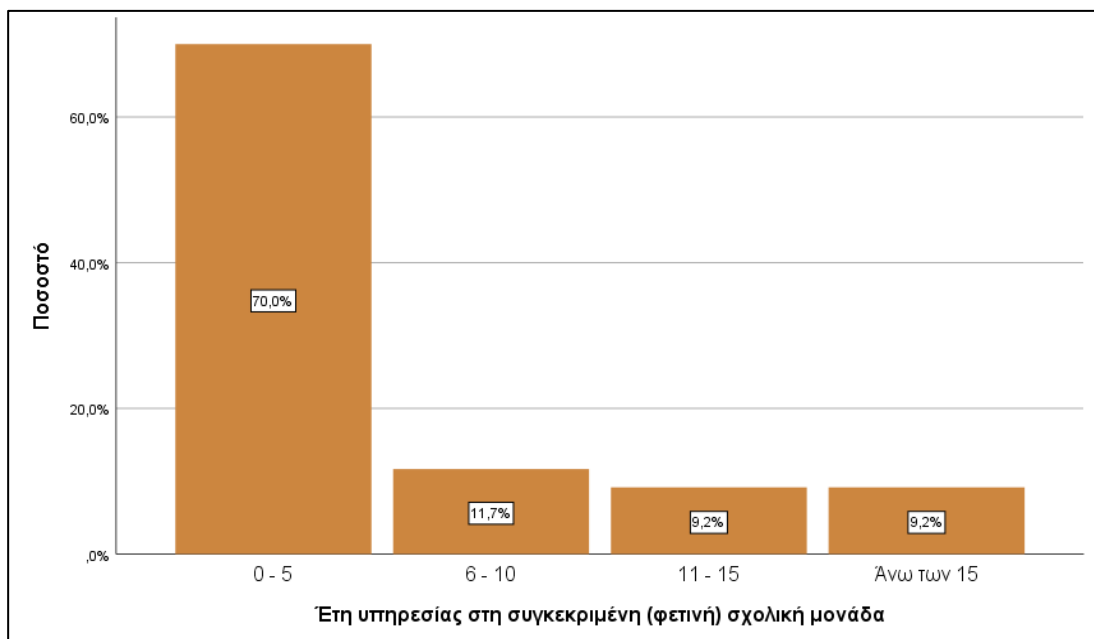


**Γράφημα 5.7**

**Διάγραμμα πίτας για τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων**

Ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη-φετινή σχολική μονάδα (βλ. Γράφημα 5.8), 84 εκπαιδευτικοί (70%) απάντησαν ότι έχουν 0-5 έτη, 14 εκπαιδευτικοί (11,7%) απάντησαν 6-10 έτη, 11 εκπαιδευτικοί (9,2%) δήλωσαν 11-15 έτη, 11 εκπαιδευτικοί (9,2%) απάντησαν ότι έχουν πάνω από 15 έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

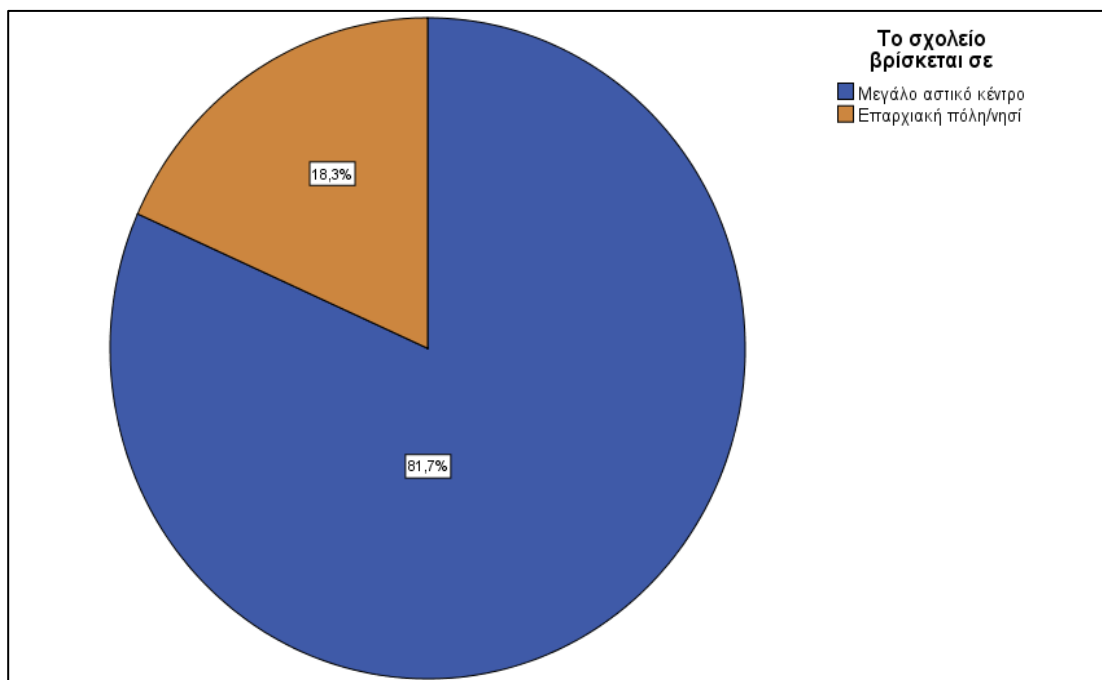




**Γράφημα 5.8**

**Ραβδόγραμμα για τα έτη υπηρεσίας στη φεινή σχολική μονάδα**

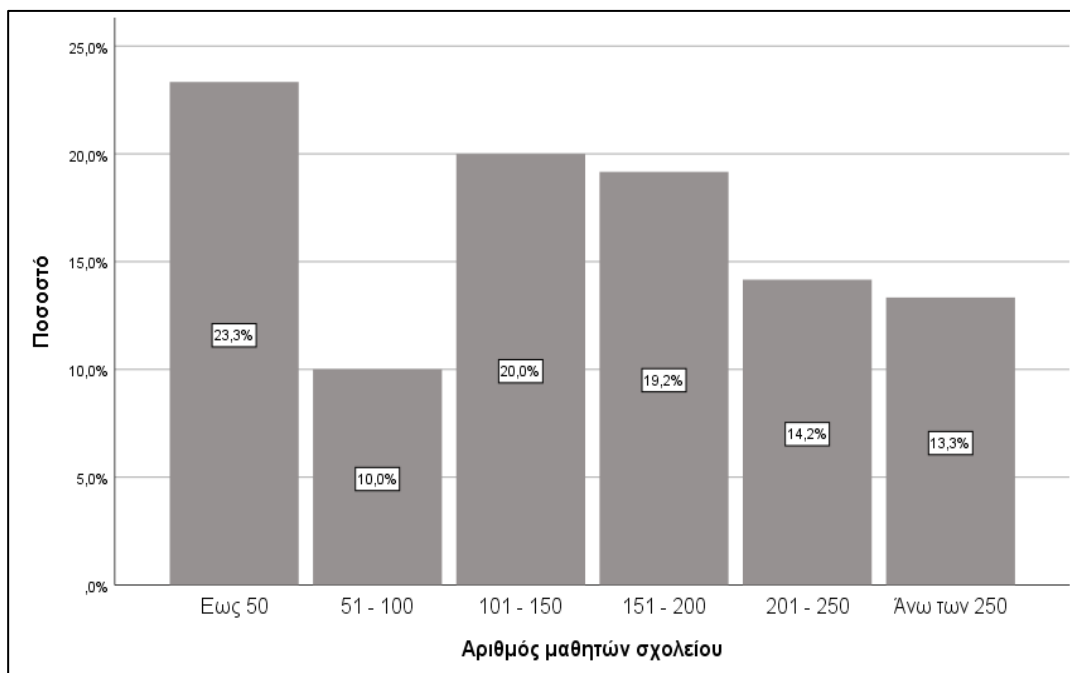
Αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα (βλ. Γράφημα 5.9), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 98 εκπαιδευτικοί (81,7%), απάντησαν ότι είναι σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ 22 συμμετέχοντες (18,3%) δήλωσαν ότι βρίσκεται σε επαρχιακή πόλη ή νησί.



**Γράφημα 5.9**

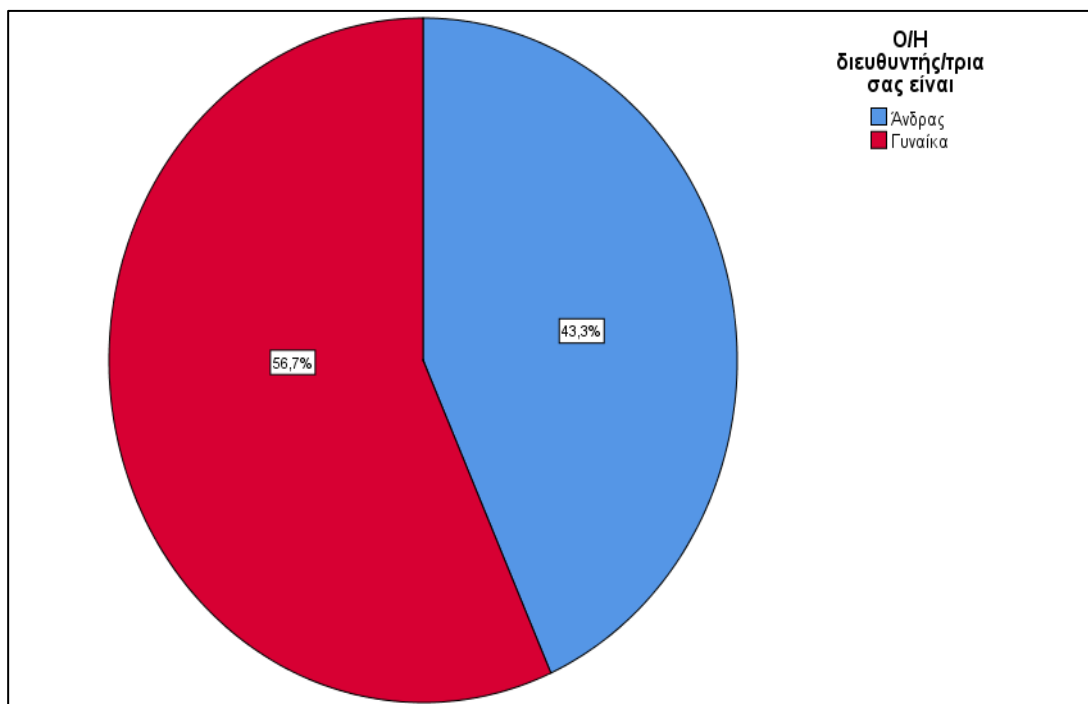
**Διάγραμμα πίτας για την περιοχή που ανήκει το σχολείο**

Ως προς το μέγεθος του σχολείου (βλ. Γράφημα 5.10), 28 εκπαιδευτικοί (23,3%) απάντησαν πως το σχολείο τους έχει μέχρι 50 μαθητές, 12 συμμετέχοντες (10%) απάντησαν ότι έχει 51-100 μαθητές, 24 εκπαιδευτικοί (20%) απάντησαν ότι έχει 101-150 μαθητές, 23 εκπαιδευτικοί (19,2%) απάντησαν πως έχει 151-200 μαθητές, 17 συμμετέχοντες (14,2%) δήλωσαν ότι έχει 201-250 μαθητές, ενώ 16 εκπαιδευτικοί (13,3%) απάντησαν πως έχει πάνω από 250 μαθητές.



**Γράφημα 5.10**  
**Ραβδόγραμμα για το μέγεθος του σχολείου**

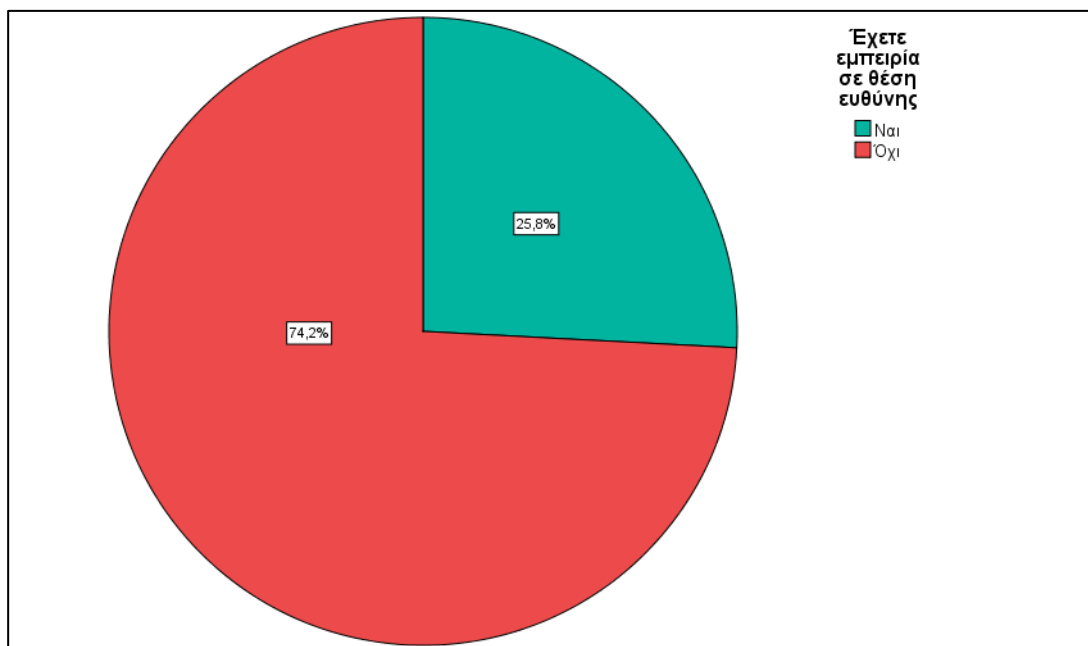
Ως προς το φύλο του/της διευθυντή/ριας (βλ. Γράφημα 5.11), 52 εκπαιδευτικοί (43,3%) απάντησαν ότι έχουν άνδρα διευθυντή και 68 εκπαιδευτικοί (56,7%) απάντησαν γυναίκα διευθύντρια.



**Γράφημα 5.11**

**Διάγραμμα πίτας για το φύλο του/της διευθυντή/ριας**

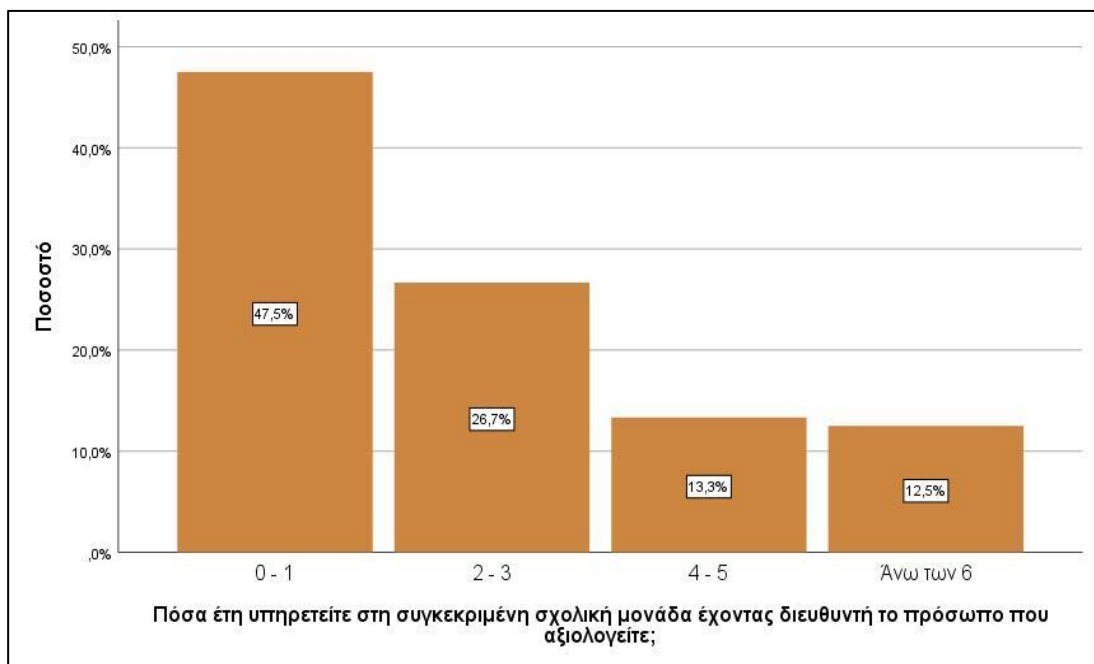
Επίσης, αναφορικά με το εάν οι ερωτώμενοι έχουν εμπειρία σε θέση ευθύνης (βλ. Γράφημα 5.12), 31 εκπαιδευτικοί (25,8%) απάντησαν θετικά, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 89 εκπαιδευτικοί (74,2%), απάντησαν αρνητικά.



**Γράφημα 5.12**

**Διάγραμμα πίτας για το αν υπάρχει εμπειρία σε θέση ευθύνης**

Τέλος, ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογούν (βλ. Γράφημα 5.13), 57 εκπαιδευτικοί (47,5%) απάντησαν πως έχουν 0-1 έτη, 32 εκπαιδευτικοί (26,7%) απάντησαν 2-3 έτη, 16 εκπαιδευτικοί (13,3%) απάντησαν 4-5 έτη και 15 εκπαιδευτικοί (12,5%) δήλωσαν ότι έχουν πάνω από 6 έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογούν.



**Γράφημα 5.13**

**Ραβδόγραμμα για τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογούν**

Παρακάτω αναλύεται η ηγετική συμπεριφορά και η επαγγελματική ικανοποίηση.

## 5.2 Ανάλυση ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Αρχικά, εξετάστηκε η εσωτερική συνάφεια της Κλίμακας Ηγετικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στον Πίνακα 5.1 που ακολουθεί παρατίθενται οι συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha τόσο των επιμέρους διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, όσο και της συνολικής κλίμακας.

Πιο αναλυτικά, η διάσταση της Υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς, η οποία αποτελείται από 9 προτάσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,875. Η Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, η οποία επίσης αποτελείται από 9 ερωτήσεις, βρέθηκε ότι είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,879. Επίσης, η Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά που συγκροτείται από 5 προτάσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,754. Συμπερασματικά, όλοι οι παραπάνω επιμέρους συντελεστές συνάφειας μπορούν να χαρακτηριστούν ως ικανοποιητικοί για την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το όριο του 0,7 (DeVellis, 2003). Τέλος, ο συνολικός δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το σύνολο των ερωτήσεων βρέθηκε ίσος με  $\alpha=0,793$ .

### Πίνακας 5.1

#### Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's $\alpha$ των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

	# Ερωτήσεων	$\alpha$
Υποστηρικτική συμπεριφορά	9	0,875
Κατευθυντική συμπεριφορά	9	0,879
Περιοριστική συμπεριφορά	5	0,754

Οι τιμές αφορούν στο πλήθος μεταβλητών που απαρτίζουν την κάθε κλίμακα καθώς και στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Στον Πίνακα 5.2, παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα των επιμέρους κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, τον μεγαλύτερο μέσο όρο τον παρουσιάζει η Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο. = 2,94), ακολουθεί η Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο. = 2,28) και έπειτα η Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο. = 2,14).

### Πίνακας 5.2

#### Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή

	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	2,94	3,00	0,60	1,22	4,00	2,78
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2,14	2,00	0,67	1,11	4,00	2,89
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	2,28	2,20	0,71	1,00	4,00	3,00

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο, διάμεσο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή και εύρος.

Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαφορές μέσω των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, συγκριτικά με διάφορα χαρακτηριστικά, όπως αυτά δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με απώτερο σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

### 5.2.1 Φύλο διευθυντή

Αρχικά ως προς το φύλο του διευθυντή (βλ. Πίνακα 5.3), δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Αναλυτικά, για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε  $p$ -value = ,533, για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε  $p$ -value = ,166, ενώ για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε  $p$ -value = ,367.

**Πίνακας 5.3**

**Διαφορές μέσω των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με το φύλο του διευθυντή**

	Ανδρας	Γυναίκα	$t$	$p$
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	2,98 ± 0,68	2,91 ± 0,55	0,625	,533
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2,24 ± 0,71	2,07 ± 0,62	1,393	,166
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	2,35 ± 0,86	2,23 ± 0,56	0,905	,367

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους  $t$ -test και αντίστοιχο  $p$ -value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.2.2 Τύπος σχολείου εργασίας

Στη συνέχεια εξετάστηκε ο τύπος σχολείου εργασίας (βλ. Πίνακα 5.4) και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $p$ -value = ,003) και της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $p$ -value < ,001). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων δηλώνουν ότι οι διευθυντές τους εμφανίζουν σε μεγαλύτερα επίπεδα την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο.=2,83, Τ.Α.=0,81), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο δημόσιο (Μ.Ο.= 2,05, Τ.Α. = 0,59). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο.= 2,99, Τ.Α. = 0,52 και Μ.Ο.= 2,19, Τ.Α. = 0,68, αντιστοίχως για ιδιωτικό και δημόσιο τομέα).



**Πίνακας 5.4**

**Διαφορές μέσω των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με τον τύπο σχολείου εργασίας**

	Δημόσιο	Ιδιωτικό	<i>t</i>	<i>p</i>
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	2,96 ± 0,60	2,76 ± 0,64	1,157	,250
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2,05 ± 0,59	2,83 ± 0,81	-3,486	<b>,003</b>
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	2,19 ± 0,68	2,99 ± 0,52	-4,239	<b>&lt;,001</b>

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.2.3 Μέγεθος σχολικής μονάδας

Αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας (βλ. Πίνακα 5.5), δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε *p*-value = ,312, για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε *p*-value = ,823, ενώ για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε *p*-value = ,532.

**Πίνακας 5.5**

**Διαφορές μέσω και διαμέσων των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με το μέγεθος του σχολείου**

	Έως 100 μαθητές	101-200 μαθητές	201+ μαθητές	<i>F/H</i>	<i>p</i>
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά <sup>§</sup>	3,22 (0,61)	2,78 (0,89)	3,00 (1,11)	2,330	,312
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά <sup>§</sup>	2,00 (1,00)	2,00 (0,56)	2,11 (1,11)	0,389	,823
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	2,23 ± 0,70	2,25 ± 0,59	2,40 ± 0,86	0,634	,532

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο ( $\Delta$ ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Kruskal-Wallis *H* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

#### 5.2.4 Περιοχή σχολικής μονάδας

Στη συνέχεια εξετάστηκε η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (βλ. Πίνακα 5.6) και βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη διάσταση της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς ( $p$ -value = ,022). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, δήλωσαν ότι ο διευθυντής τους υιοθετεί σε μεγαλύτερο βαθμό την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (M.O.= 2,35, T.A. = 0,69), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε επαρχιακή πόλη ή νησί (M.O.= 1,97, T.A. = 0,70).

Πίνακας 5.6

Διαφορές μέσω των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή συγκριτικά με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο

	Μεγάλο αστικό κέντρο	Επαρχιακή πόλη/νησί	<i>T</i>	<i>P</i>
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	2,89 ± 0,60	3,14 ± 0,58	-1,728	,087
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2,16 ± 0,68	2,06 ± 0,59	0,623	,534
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	2,35 ± 0,69	1,97 ± 0,70	2,328	<b>,022</b>

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δεν σχετίζεται με το φύλο του διευθυντή και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, φαίνεται ότι συνδέεται με τον τύπο και την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/τρια τους τείνει να υιοθετεί σε μεγαλύτερο βαθμό την περιοριστική και την κατευθυντική συμπεριφορά, σε σύγκριση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Αντίστοιχα, οι διευθυντές των μεγάλων αστικών κέντρων υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιοριστική συμπεριφορά, συγκριτικά με τους διευθυντές των επαρχιακών πόλεων/νησιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

### 5.3 Ανάλυση επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Αρχικά, εξετάστηκε η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών. Η συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία αποτελείται από το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή από 20 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,889.

Στον Πίνακα 5.7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο αναλυτικά, η κλίμακα Διευθυντής, η οποία αποτελείται από 5 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,950. Η κλίμακα Συνάδελφοι, η οποία αποτελείται από 5 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,925. Η κλίμακα Φύση εργασίας, η οποία αποτελείται από 4 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,744. Η κλίμακα Μαθητές, η οποία αποτελείται από 3 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,804. Η κλίμακα Συνθήκες εργασίας, η οποία αποτελείται από 3 ερωτήσεις, βρέθηκε πως είχε Cronbach's alpha ίσο με 0,910. Συμπερασματικά, όλοι οι παραπάνω συντελεστές μπορούν να χαρακτηριστούν ως ικανοποιητικοί για την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το όριο του 0,7 (DeVellis, 2003).

**Πίνακας 5.7**

**Συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach's α των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

	# Ερωτήσεων	α
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	20	0,889
Διευθυντής	5	0,950
Συνάδελφοι	5	0,925
Φύση εργασίας	4	0,744
Μαθητές	3	0,804
Συνθήκες εργασίας	3	0,910

Οι τιμές αφορούν στο πλήθος μεταβλητών που απαρτίζουν την κάθε κλίμακα, καθώς και στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Στον Πίνακα 5.8 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, ο

μεγαλύτερος μέσος όρος εντοπίζεται στην κλίμακα «Φύση εργασίας» (Μ.Ο. = 4,54), ακολουθεί η κλίμακα «Μαθητές» (Μ.Ο. = 4,31) και έπειτα η κλίμακα «Συνάδελφοι» (Μ.Ο. = 4,19).

**Πίνακας 5.8**  
**Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Εύρος
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,13	4,20	,50	2,75	5,00	2,25
Διευθυντής	3,88	4,00	,96	1,40	5,00	3,60
Συνάδελφοι	4,19	4,20	,72	1,40	5,00	3,60
Φύση εργασίας	4,54	4,75	,51	3,00	5,00	2,00
Μαθητές	4,31	4,33	,59	2,00	5,00	3,00
Συνθήκες εργασίας	3,70	4,00	,99	1,00	5,00	4,00

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο, διάμεσο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή και εύρος.

Στη συνέχεια αναλύονται οι διαφορές μέσω των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, συγκριτικά με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, με απώτερο σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

### 5.3.1 Φύλο εκπαιδευτικού

Αρχικά ως προς το φύλο του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακα 5.9), βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης ( $p$ -value = ,011), καθώς και στις Συνθήκες εργασίας ( $p$ -value = ,047). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν σε μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματική ικανοποίηση (Μ.Ο.= 4,17, Τ.Α.= 0,49), σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.= 3,82, Τ.Α.= 0,47). Επίσης, το ίδιο παρατηρήθηκε και στις Συνθήκες εργασίας (Μ.Ο.= 3,77, Τ.Α.= 0,94 και Μ.Ο.= 3,22, Τ.Α.= 1,21, αντιστοίχως για γυναίκες και άνδρες).

**Πίνακας 5.9**

**Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το φύλο του ερωτώμενου εκπαιδευτικού**

	Άνδρας	Γυναίκα	<i>t/U</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	3,82 ± 0,47	4,17 ± 0,49	-2,594	<b>,011</b>
Διευθυντής <sup>§</sup>	3,60 (1,40)	4,00 (1,40)	544,00	,052
Συνάδελφοι <sup>§</sup>	4,00 (0,40)	4,40 (1,00)	564,00	,073
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,00 (1,00)	4,75 (0,75)	563,50	,066
Μαθητές	4,18 ± 0,63	4,33 ± 0,58	-0,942	,348
Συνθήκες εργασίας	3,22 ± 1,21	3,77 ± 0,94	-2,010	<b>,047</b>

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), έλεγχο *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.  
<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.  
 Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.3.2 Ηλικία εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ηλικία των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 5.10) και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα Μαθητές (*p*-value = ,018). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από τους μαθητές τους (Μ.Ο.= 4,62, Τ.Α.= 0,46), συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ηλικίας έως 30 ετών (Μ.Ο.= 4,15, Τ.Α.= 0,64).

**Πίνακας 5.10**

**Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την ηλικία**

	Έως 30 ετών	31 - 40 ετών	41 - 50 ετών	51 - 60 ετών	<i>F/H</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,07 ±0,53	4,13 ±0,44	4,20 ±0,49	4,16 ±0,56	0,390	,760
Διευθυντής <sup>§</sup>	3,90(1,60)	4,20(1,20)	4,00(1,60)	4,20(1,20)	3,107	,375
Συνάδελφοι <sup>§</sup>	4,00(1,20)	4,00(0,80)	4,60(1,00)	4,60(1,20)	2,972	,396
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,75(0,50)	4,75(0,75)	4,50(1,00)	4,50(1,00)	2,936	,402
Μαθητές	4,15 ±0,64	4,30 ±0,50	4,62 ±0,46	4,37 ±0,58	3,487	<b>,018<sup>a</sup></b>
Συνθήκες εργασίας	3,83 ±1,01	3,46 ±1,01	3,70 ±0,87	3,70 ±1,05	0,846	,472

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Kruskal-Wallis H και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

<sup>a</sup>Ο post-hoc έλεγχος Bonferroni έδειξε διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «έως 30 ετών» και «41-50» ετών.

### 5.3.3 Έτη συνολικής προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού

Επίσης, στη συνέχεια εξετάστηκε ο παράγοντας έτη προϋπηρεσίας (βλ. Πίνακα 5.11) και βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα Μαθητές (*p*-value = ,037). Πιο συγκεκριμένα, οι άπειροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί που έχουν 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, δηλώνουν ότι λαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση από τους μαθητές τους (M.O.= 4,15, T.A.= 0,65), σε σχέση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους είτε με 11-15 έτη (M.O.= 4,51, T.A.= 0,49) είτε με 16-20 έτη (M.O.= 4,57, T.A.= 0,47) είτε με πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας (M.O.= 4,50, T.A.= 0,52).

Πίνακας 5.11

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλίμακων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τα έτη προϋπηρεσίας

	0 - 5 έτη	6 - 10 έτη	11 - 15 έτη	16 - 20 έτη	21+ έτη	F/H	P
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,06± 0,52	4,06± 0,53	4,28 ± 0,43	4,13 ± 0,46	4,26 ± 0,50	1,115	,353
Διευθυντής <sup>§</sup>	3,80 (1,60)	4,00 (1,40)	4,60 (1,40)	3,80 (1,20)	4,20 (1,20)	7,714	,103
Συναδέλφους	4,14± 0,68	3,87 ± 0,92	4,44 ± 0,62	4,48 ± 0,53	4,30 ± 0,69	2,012	,097
Φύση εργασίας	4,51± 0,57	4,72 ± 0,37	4,57 ± 0,52	4,18 ± 0,43	4,60 ± 0,45	2,084	,087
Μαθητές	4,15± 0,65	4,25 ± 0,48	4,51 ± 0,49	4,57 ± 0,47	4,50 ± 0,52	2,651	<b>,037<sup>a</sup></b>
Συνθήκες εργασίας <sup>§</sup>	4,00 (1,33)	3,67 (1,67)	3,33 (1,00)	4,00 (0,33)	4,00 (1,67)	2,283	,684

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Kruskal-Wallis H και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

<sup>a</sup>Ο post-hoc έλεγχος Bonferroni έδειξε διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «0-5 έτη» και «11-15 έτη», «16-20 έτη», «21+ έτη».

### 5.3.4 Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικού

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος (βλ. Πίνακα 5.12) εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα Φύση εργασίας (*p*-value = ,012). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δηλώνουν ότι λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (Δ= 4,75), συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με βασικό πτυχίο σπουδών (Δ= 4,50).

Πίνακας 5.12

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το επίπεδο σπουδών

	Βασικό Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	<i>t/U</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,10 ± 0,55	4,14 ± 0,48	-0,398	,691
Διευθυντής	3,86 ± 0,95	3,89 ± 0,97	-0,181	,857
Συνάδελφοι <sup>§</sup>	4,20 (1,00)	4,20 (1,10)	1637,00	,847
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,50 (0,75)	4,75 (0,75)	1225,50	<b>,012</b>
Μαθητές <sup>§</sup>	4,33 (1,00)	4,33 (1,00)	1635,50	,838
Συνθήκες εργασίας	3,78 ± 1,07	3,65 ± 0,95	0,697	,487

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), έλεγχο *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.  
<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.  
 Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.3.5 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού

Επιπλέον εξετάστηκε η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή αν εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές (βλ. Πίνακα 5.13) και εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα Μαθητές (*p*-value = ,010). Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από τους μαθητές τους (Δ= 4,67), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως αναπληρωτές (Δ= 4,00).



**Πίνακας 5.13**

**Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τη σχέση εργασίας**

	Μόνιμος	Αναπληρωτής	<i>t/U</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,17 ± 0,55	4,09 ± 0,46	0,888	,376
Διευθυντής	4,00 ± 1,02	3,77 ± 0,91	1,293	,199
Συνάδελφοι <sup>§</sup>	4,40 (1,00)	4,00 (1,00)	1598,00	,372
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,75 (0,75)	4,75 (0,75)	1722,50	,819
Μαθητές <sup>§</sup>	4,67 (1,00)	4,00 (0,67)	1294,00	<b>,010</b>
Συνθήκες εργασίας	3,65 ± 1,00	3,72 (0,98)	-0,389	,698

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), έλεγχο *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.  
<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.  
 Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.3.6 Τύπος σχολείου εργασίας εκπαιδευτικού

Ως προς τον τύπο του σχολείου εργασίας, δηλαδή αν πρόκειται για δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο (βλ. Πίνακα 5.14), εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (*p*-value= ,015), στην κλίμακα Διευθυντής (*p*-value= ,009), στην κλίμακα Συνάδελφοι (*p*-value < ,001) και στην κλίμακα Συνθήκες εργασίας (*p*-value= ,047).

Συγκεκριμένα, σε όλες τις προαναφερθείσες κλίμακες, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο δηλώνουν ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο. Εξαίρεση αποτέλεσε η κλίμακα Συνθήκες εργασίας, όπου το μοτίβο αντιστράφηκε, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο να δηλώνουν ότι έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο.

**Πίνακας 5.14**

**Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τον τύπο του σχολείου εργασίας**

	Δημόσιο	Ιδιωτικό	<i>t/U</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,17 ± 0,48	3,82 ± 0,56	2,477	<b>,015</b>
Διευθυντής	3,96 ± 0,91	3,26 ± 1,12	2,643	<b>,009</b>
Συνάδελφοι	4,29 ± 0,64	3,46 ± 0,90	4,344	<b>&lt;,001</b>
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,75 (0,75)	4,75 (0,50)	732,000	,933
Μαθητές <sup>§</sup>	4,33 (1,00)	4,00 (0,33)	534,000	,080
Συνθήκες εργασίας	3,63 ± 1,00	4,19 ± 0,74	-2,006	<b>,047</b>

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), έλεγχο *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### 5.3.7 Περιοχή σχολικής μονάδας

Ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας του εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακα 5.15), δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις κλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος.

**Πίνακας 5.15**

**Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο**

	Μεγάλο αστικό κέντρο	Επαρχιακή πόλη/νησί	<i>t/U</i>	<i>P</i>
Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	4,10 ± 0,51	4,24 ± 0,47	-1,197	,234
Διευθυντής	3,81 ± 0,99	4,21 ± 0,76	-1,793	,076
Συναδέλφους <sup>§</sup>	4,20 (1,00)	4,30 (1,00)	1004,50	,615
Φύση εργασίας <sup>§</sup>	4,75 (0,75)	4,50 (0,75)	1017,00	,669
Μαθητές	4,28 ± 0,60	4,45 ± 0,50	-1,274	,205
Συνθήκες εργασίας	3,70 ± 0,95	3,70 ± 1,16	0,001	,999

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), έλεγχο *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, έλεγχο Mann-Whitney *U* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα συνδέεται με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, τη σχέση εργασίας, τον τύπο του σχολείου. Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται ότι δεν σχετίζεται με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα.

Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται μεγάλο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο συνολικά όσο και επιμέρους αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας. Επίσης, η ηλικία φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς αυτά διαφέρουν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, όταν εξετάζεται η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Αντίστοιχα, εξετάζοντας και πάλι τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δηλώνουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν ότι η φύση της εργασίας τους προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο, ως προς τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και πιο συγκεκριμένα, ως προς τις εργασιακές συνθήκες και τη σχέση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους συναδέλφους τους.

#### **5.4 Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ στυλ ηγεσίας διευθυντή και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών**

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις υποκλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας και στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος (βλ. Πίνακα 5.16).

**Πίνακας 5.16**

**Συσχετίσεις των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]
[1] Υποστηρικτική συμπεριφορά	1								
[2] Κατευθυντική συμπεριφορά	-0,052	1							
[3] Περιοριστική συμπεριφορά	-,286**	,394***	1						
[4] Συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	<b>,624***</b>	-,073	<b>-,337***</b>	1					
[5] Διευθυντής	<b>,801***</b>	-,162	<b>-,439***</b>	,787***	1				
[6] Συνάδελφοι <sup>§</sup>	<b>,349***</b>	-,125	<b>-,201*</b>	,758***	,462***	1			
[7] Φύση εργασίας <sup>§</sup>	<b>,272**</b>	-,100	-,115	,553***	,384***	,317***	1		
[8] Μαθητές	,158	-,129	-,077	,575***	,248**	,430***	,311**	1	
[9] Συνθήκες εργασίας	<b>,182*</b>	<b>,272**</b>	-,057	,477***	,143	,177	,179	,186*	1

Οι τιμές αφορούν σε δείκτη συσχέτισης Pearson ή §Spearman rho. \*\*\*p<,001, \*\*p<,01, \*p<,05.

Εξετάζοντας τις συσχετίσεις, παρατηρείται ότι η συνολική κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης συσχετίζεται ισχυρά και θετικά με την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή ( $r = ,624, p\text{-value} < ,001$ ). Επομένως, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, όταν ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται ακολουθεί υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας. Αντίθετα, σύμφωνα με τα δεδομένα, φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την περιοριστική συμπεριφορά ( $r = -,337, p\text{-value} < ,001$ ). Με άλλα λόγια, όταν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας υιοθετεί περιοριστική ηγετική συμπεριφορά σε υψηλά επίπεδα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο αυτό βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σχετικά με την κατευθυντική συμπεριφορά, αυτή δε σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, κατά τη διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, αναφορικά με την υποστηρικτική συμπεριφορά, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, εκτός της διάστασης Μαθητές ( $r = ,158, p\text{-value} = ,085$ ). Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκε ισχυρή θετική συσχέτιση με τη διάσταση Διευθυντής ( $r = ,801, p\text{-value} < ,001$ ), μέτρια θετική συσχέτιση με τη διάσταση Συνάδελφοι ( $r = ,349, p\text{-value} < ,001$ ) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη διάσταση Φύση εργασίας ( $r = ,272, p\text{-value} = ,003$ ) και τη διάσταση Συνθήκες εργασίας ( $r = ,182, p\text{-value} = ,022$ ).

Παράλληλα, για την κατευθυντική συμπεριφορά, βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση Συνθήκες εργασίας ( $r = ,272, p\text{-value} = ,003$ ). Τέλος, για την περιοριστική συμπεριφορά, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές, μέτριου και χαμηλού βαθμού, αντίστοιχα, αρνητικές συσχετίσεις με τη διάσταση Διευθυντής ( $r = -,439, p\text{-value} < ,001$ ) και τη διάσταση Συνάδελφοι ( $r_s = -,201, p\text{-value} = ,022$ ). Τέλος, σημειώνεται ότι όλα τα ανωτέρω ευρήματα θα ερμηνευθούν στο κεφάλαιο της συζήτησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 6.1 Συμπεράσματα έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, σκοπός ήταν να διερευνηθεί το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Έλληνες διευθυντές, καθώς και η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην εμφάνιση των διάφορων ηγετικών στυλ, όταν αυτά συσχετίζονται με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η εργασία στόχευε στην ανάδειξη του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης από τον συσχετισμό με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

##### 6.1.1 Στυλ ηγεσίας

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ανέδειξαν το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ως το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο στυλ από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ακολουθεί το περιοριστικό στυλ και τελευταίο το κατευθυντικό, το οποίο φαίνεται να μην το υιοθετούν συχνά οι διευθυντές. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα του Σταυρόπουλου (2007) και της Καλαβρουζιώτη (2019), οι οποίοι εντόπισαν την υποστηρικτική ηγεσία ως την επικρατέστερη. Επίσης, τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Geraki (2014), με τη μόνη διαφορά ότι η ερευνήτρια εντόπισε το υποστηρικτικό αλλά και το κατευθυντικό ως επικρατέστερα ηγετικά στυλ. Παράλληλα, στο ίδιο μήκος κύματος με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κινούνται τα ευρήματα, τα οποία ανέδειξαν την επικράτηση των δημοκρατικών-συμμετοχικών στυλ και των μετασχηματιστικών (Τεκτονοπούλου, 2018. Παλαιολόγου, 2018. Anastasiou & Garametsi, 2021. Adeyemi, 2010. Lin & Chuang, 2014), καθώς αυτά τα ηγετικά στυλ χαρακτηρίζονται από υποστηρικτικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο διευθυντής δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών, εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες και είναι ανοιχτός στον διάλογο (Μιχόπουλος, 1998. Hoy & Miskel, 1996). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση

με συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί στην υιοθέτηση αυταρχικού στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές (Demertzi, Bagakis & Georgiadou, 2009. Saitis & Menon, 2004).

### **6.1.2 Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Όσον αφορά τη συσχέτιση του ηγετικού στυλ με το φύλο του διευθυντή, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθύντριες φάνηκε να υιοθετούν παρόμοια στυλ ηγεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πολλές έρευνες (Burns & Martin, 2010. Lally, 2008. Eddins, 2012. Carter, 2010. Coleman, 2003. Parveen & Tariq, 2014), αλλά έρχονται σε αντίθεση με έρευνες που εντόπισαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και το ηγετικό στυλ (Yaseen, 2010. Eagly & Johnson, 1990. Van Engen & Willemsen, 2004). Η μη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση δύναται να ερμηνευτεί από τις σύγχρονες αντιλήψεις των κοινωνιών αναφορικά με τους ρόλους και την ισότητα των δύο φύλων. Οι απόψεις ότι οι άνδρες διευθυντές είναι πιο αυταρχικοί ενώ οι γυναίκες διευθύντριες πιο δημοκρατικές (Gray, 1993. Eagly & Johnson, 1990. Yukl, 1994) φαίνεται να έχουν αντικατασταθεί από αντιλήψεις που θεωρούν ότι το ηγετικό στυλ των γυναικών και των ανδρών δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές, απλά ενδέχεται να διαφοροποιείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Coleman, 2003. Vinkenburg et al., 2011).

Σχετικά με το μέγεθος του σχολείου, δηλαδή τον αριθμό των μαθητών, δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το ηγετικό στυλ, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα των Δούγαλη (2017) και Mitchell Jr (1989), αλλά διαφωνεί με την έρευνα του Sala (2003), ο οποίος εντόπισε αρνητική συσχέτιση του μεγέθους του σχολείου με το αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Σημειώνεται η έλλειψη βιβλιογραφίας που να εξετάζει την εν λόγω συσχέτιση και προτείνεται η περαιτέρω διερεύνησή της μελλοντικά.

Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου, δηλαδή αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση με την ηγεσία, με το κατευθυντικό και περιοριστικό στυλ να εμφανίζονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στους διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Hansen & Villadsen (2010), των Garg & Jain (2013) και του Iqbal (2005), αλλά διαφωνεί με τις Anastasiou & Garametsi (2021), οι οποίες εντόπισαν την υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές των ιδιωτικών. Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα, ο οποίος είναι γενικά περισσότερο



ανταγωνιστικός και απαιτητικός. Οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων φαίνεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο παραγόμενο έργο, υιοθετώντας ένα πιο αυστηρό και αυταρχικό στυλ, ενώ οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων φαίνεται να είναι πιο υποστηρικτικοί και να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ανθρώπους του οργανισμού (Iqbal, 2005).

Ως προς την περιοχή του σχολείου, αναδείχθηκε σημαντικά υψηλότερη εμφάνιση της περιοριστικής ηγεσίας στα σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, συγκριτικά με τα σχολεία των επαρχιακών πόλεων/νησιών. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να κινείται στα ίδια πλαίσια με τα ευρήματα των Brinia & Papantoniou (2016), όπου οι διευθυντές των αστικών περιοχών εμφάνισαν σε χαμηλότερο βαθμό τη μετασχηματιστική ηγεσία συγκριτικά με τους διευθυντές των επαρχιακών πόλεων. Αντίθετα, το αποτέλεσμα της έρευνας έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Salfi et al. (2014) και των Parson et al. (2016), οι οποίοι εντόπισαν το δημοκρατικό στυλ στους διευθυντές των αστικών περιοχών. Το εύρημα της παρούσας έρευνας πιθανώς να εξηγείται από το γεγονός ότι οι διευθυντές των μεγάλων αστικών κέντρων βρίσκονται υπό την άμεση επίβλεψη των ανωτέρων τους και ενδεχομένως να ελέγχονται πιο εύκολα για την εφαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών που δίνει το Υπουργείο Παιδείας και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Επισημαίνεται η πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση της εν λόγω συσχέτισης, καθώς δεν εντοπίστηκαν πολλές έρευνες, κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που να τη μελετούν.

### **6.1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση**

Εν συνεχεία, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε υψηλός βαθμός συνολικής ικανοποίησης, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα πολλών ερευνών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010. Αμαραντίδου, 2010. Platsidou & Agaliotis, 2008. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Darmody & Smyth, 2011. Dinham & Scott, 1998. Bogler, 2001. Ferguson et al., 2012). Ακόμη, βρέθηκε 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 τη σχέση με τον διευθυντή τους και από τις συνθήκες εργασίας. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Koustelios, 2001. Koustelios & Tsigilis, 2005. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Κάντας, 1998. Grayson & Alvarez, 2007. Αντωνιάδη, 2013. Liu & Ramsey, 2008). Σημειώνεται ότι η φύση της εργασίας, οι κοινωνικές σχέσεις που

αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο και το θετικό και ευχάριστο κλίμα, είναι πολύ σημαντικά για την ψυχολογία των εργαζομένων, για την οργανωσιακή αφοσίωση και για την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Κάντας, 1992). Παράλληλα, οι εξωγενείς παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, αποτελούν σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας (Bogler, 2001). Η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τις συνθήκες εργασίας πιθανώς να οφείλεται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων ελληνικών δημόσιων σχολείων, κάτι που προκαλεί σωματική και ψυχολογική κούραση, καθώς και αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Νάτση, 2020).

#### **6.1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Όσον αφορά τη συσχέτιση της ικανοποίησης με το φύλο, οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερη συνολική ικανοποίηση αλλά και υψηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση αρκετών ερευνών (Gligorovic et al., 2014. Mahmood et al., 2011. Κωνσταντινίδης, 2017. Koustelios, 2001. Bogler, 2002), αλλά διαφωνεί με επίσης αρκετές έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν υψηλότερη ικανοποίηση στους άνδρες εκπαιδευτικούς (Aydin et al., 2012. Παπαναούμ, 2003. Menon et al., 2008. Klassen & Chiu, 2010. Okpara et al., 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους Bender, Donohue, & Heywood (2005), η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών είναι ιδιαίτερα υψηλή στα παραδοσιακά «γυναίκοκρατούμενα» επαγγέλματα, όπως είναι αυτό του εκπαιδευτικού, κάτι που πιθανώς να συμβάλλει στην ερμηνεία του ευρήματος της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με τη συσχέτιση της ικανοποίησης με την ηλικία των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών λαμβάνουν σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές, συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους τους ηλικίας έως 30 ετών. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με έρευνες στις οποίες οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Bolin, 2007. Οικονόμου, 2014. Chirchir, 2016. Shrestha, 2019). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί πιθανώς να ερμηνευτεί από τη διαπίστωση ότι οι ηλικιακά μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη εργασιακή εμπειρία και συνεπώς βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και άρα υψηλότερη ικανοποίηση (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016). Σημειώνεται, επίσης, ότι το εύρημα της έρευνας έρχεται σε αντίθεση με αυτό των Anastasiou & Garametsi (2021), όπου εντοπίστηκε υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση στους νεότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας λαμβάνουν σημαντικά λιγότερη ικανοποίηση από τους μαθητές, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν 11-15 έτη ή πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα αρκετών ερευνών (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015. Kafetsios & Loumakou, 2007. Darmody & Smyth, 2011. Ferguson et al., 2012. Bolin, 2007. Liu & Ramsey, 2008. Demirtas, 2010), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση. Το παρόν εύρημα ενδέχεται να ερμηνευτεί, όπως προαναφέρθηκε, από το γεγονός ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους από την εργασία τους (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016). Επίσης, ενδεχομένως να εξηγείται από το γεγονός ότι συνήθως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο σε ζητήματα διοίκησης του σχολείου (Menon και Athanasoula-Reppa, 2011) ή από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας είναι συνήθως αναπληρωτές, οι οποίοι δηλαδή δεν έχουν σταθερή εργασία, με αποτέλεσμα να βιώνουν επαγγελματική ανασφάλεια και χαμηλότερη ικανοποίηση (Κωνσταντινίδης, 2017. Nadeem, 2010. Kefalidou et al., 2015). Πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι το εύρημα της παρούσας μελέτης έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες, στις οποίες σημειώθηκε υψηλότερη ικανοποίηση στους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Anastasiou & Garametsi, 2021. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν βασικό πτυχίο σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με έρευνες, οι οποίες εντοπίζουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς με περισσότερες σπουδές (Shaukat, Vishnumolakala & Al Bustami, 2019. Abdullah, Uli & Parasuraman, 2009). Ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με πολλές έρευνες που έχουν αναδείξει υψηλότερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα τυπικά προσόντα (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2009. Akhtar et al., 2010. Sharma & Jyoti, 2006. Michaelowa, 2002). Το παρόν εύρημα ίσως να ερμηνεύεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν τις σπουδές τους πέρα από το βασικό πτυχίο, έχουν προφανώς μεγάλο ενδιαφέρον για το επάγγελμα και συνεπώς, αντλούν υψηλή ικανοποίηση από αυτό. Επίσης, σημειώνεται ότι γενικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται πρωτίστως με εσωτερικά κίνητρα και ειδικά με την αγάπη και το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τα παιδιά (Menon et al., 2008).

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, αναδείχθηκε σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση των μόνιμων εκπαιδευτικών από τη σχέση με τους μαθητές τους, συγκριτικά με τους αναπληρωτές

συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Akhtar, Hashmi & Naqvi, 2010. Capone & Petrillo, 2020. Laxman, 2017), τα οποία αναφέρουν υψηλότερη ικανοποίηση στους μόνιμους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το αίσθημα επαγγελματικής ασφάλειας που βιώνουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κάτι που οδηγεί σε ικανοποίηση από την εργασία (Nadeem, 2010). Επίσης, σημειώνεται ότι οι αναπληρωτές είναι υποχρεωμένοι να αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο ή να υπηρετούν μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, γεγονός που οδηγεί σε εργασιακή ανασφάλεια, σε αυξημένα επίπεδα άγχους και συνεπώς, σε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Kefalidou et al., 2015. Kourmousi & Alexopoulos, 2016. Feather & Rauter, 2004).

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου, βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, ως προς τη συνολική ικανοποίηση και την ικανοποίηση από τον διευθυντή και τους συναδέλφους. Εξάιρεση αποτέλεσαν οι συνθήκες εργασίας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση. Το παρόν εύρημα από τη μία συμφωνεί με τις έρευνες που ανέδειξαν υψηλότερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων (Tsigilis et al., 2006. Papanastasiou & Zembylas, 2005) και από την άλλη συμφωνεί, ως προς τις συνθήκες εργασίας, με τις έρευνες που ανέδειξαν υψηλότερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων (Gius, 2015. Alt & Peter, 2002. Anastasiou & Garametsi, 2021). Η διαφοροποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας δύναται να ερμηνευθεί από την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή πολλών ελληνικών δημόσιων σχολείων, κατάσταση που προκαλεί σωματική και ψυχολογική κούραση, αρνητικά συναισθήματα και χαμηλή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Νάτση, 2020). Αντίθετα, οι συνθήκες εργασίας στα ιδιωτικά σχολεία είναι γενικά καλύτερες, καθώς διατίθενται περισσότεροι πόροι.

Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, με τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων αστικών κέντρων αλλά και των επαρχιακών πόλεων/νησιών να εμφανίζουν παρόμοια ικανοποίηση από την εργασία. Το παρόν αποτέλεσμα συνάδει με τις έρευνες που δεν έχουν εντοπίσει σημαντική συσχέτιση (Mahmood et al., 2011. Ali et al., 2011), αλλά διαφωνεί με τις έρευνες που αναφέρουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης και της περιοχής του σχολείου (Plihal, 1982. Finley, 1991. Wang et al., 2017). Σημειώνεται, επίσης, ότι τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη συσχέτιση αυτή είναι λίγα και προτείνεται η περαιτέρω διερεύνησή της.

### 6.1.5 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση

Τέλος, αναφορικά με τη συσχέτιση των στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, η ανάλυση ανέδειξε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση και με τα τρία στυλ. Πιο συγκεκριμένα, η υποστηρικτική ηγεσία παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνολική ικανοποίηση. Επίσης, παρουσίασε ισχυρή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τον διευθυντή και χαμηλή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους, τη φύση αλλά και τις συνθήκες εργασίας. Δηλαδή, η υιοθέτηση υποστηρικτικών πρακτικών ηγεσίας από τον διευθυντή, οδηγεί σε υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Σταυρόπουλου (2007) και Καλαβρουζιώτη (2019), οι οποίοι εντόπισαν υψηλή θετική συσχέτιση της υποστηρικτικής ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα συμφωνεί με ευρήματα διεθνών ερευνών που ανέδειξαν επίσης υψηλή συσχέτιση (Omidifar, 2013. Yan-Li & Hassan, 2018. Tharrington, 1992. Cansoy, 2019). Το παρόν εύρημα δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσκολίες και να μειώνουν το άγχος που προκαλεί η εργασία τους (Σταυρόπουλος, 2013). Περαιτέρω, η υποστηρικτική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας, στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ προωθεί τη συμμετοχή όλων και ενισχύει την επικοινωνία του συλλόγου (Ντούφα, 2019. Cansoy, 2019). Παράλληλα, οδηγεί σε αυξημένη εμπλοκή και αφοσίωση στους οργανωσιακούς στόχους του σχολείου, ενώ η απουσία υποστηρικτικής ηγεσίας ενδέχεται να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (John, 1999. Saiti et al., 2017).

Αναφορικά με την περιοριστική ηγεσία, αυτή παρουσίασε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, εμφάνισε μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τον διευθυντή και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους. Δηλαδή, η υιοθέτηση πρακτικών περιοριστικής ηγεσίας από τον διευθυντή, οδηγεί σε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ερευνητικά αποτελέσματα του Σταυρόπουλου (2007), της Καλαβρουζιώτη (2019) και της Tharrington (1992), οι οποίοι εντόπισαν αρνητική συσχέτιση της περιοριστικής ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ούτε αυτό το εύρημα προκαλεί εντύπωση, καθώς η περιοριστική ηγεσία συνδέεται με εφαρμογή αυταρχικών πρακτικών εκ μέρους του διευθυντή, ο οποίος προσπαθεί να περιορίσει και να συμμορφώσει τους άλλους, με στόχο την εξυπηρέτηση των προσωπικών του επιθυμιών. Περαιτέρω, ο

περιοριστικός διευθυντής εμμένει στα γραφειοκρατικά του καθήκοντα και επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με εργασίες ρουτίνας και εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Μιχόπουλος, 1998. Hoy & Miskel, 1996). Ως συνέπεια των πρακτικών αυτών, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία.

Σχετικά με την κατευθυντική ηγεσία, αυτή εμφάνισε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τη συνολική ικανοποίηση, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Η μόνη σημαντική συσχέτιση της κατευθυντική ηγεσίας ήταν με την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, όπου παρουσιάστηκε χαμηλή θετική συσχέτιση. Δηλαδή, αν και η εφαρμογή κατευθυντικού στυλ από τον διευθυντή δεν επηρεάζει τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο η υιοθέτηση πρακτικών κατευθυντικής ηγεσίας οδηγεί σε περισσότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας. Το πρώτο σκέλος του ευρήματος συμφωνεί με την έρευνα του Σταυρόπουλου (2007) και της Tharrington (1992), όπου δεν εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση του κατευθυντικού στυλ με την επαγγελματική ικανοποίηση. Το δεύτερο σκέλος, δηλαδή η θετική συσχέτιση του κατευθυντικού στυλ με την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, συμφωνεί με την έρευνα της Καλαβρουζιώτη (2019) και των Alonderiene & Majauskaite (2016), οι οποίοι εντόπισαν χαμηλή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση. Το παρόν εύρημα προκαλεί εντύπωση, καθώς ο κατευθυντικός διευθυντής δίνει εντολές – διαταγές στους εκπαιδευτικούς, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη, ελέγχει στενά τις περισσότερες δραστηριότητές τους και αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας. Γενικά, ο κατευθυντικός διευθυντής προσανατολίζεται περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μιχόπουλος, 1998. Hoy & Miskel, 1996. Hoy & Clover, 2007). Για τον λόγο αυτό προκαλεί εντύπωση η θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας. Το εύρημα αυτό πιθανώς να μπορεί να ερμηνευθεί από το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας, δηλαδή έχουν μικρή προϋπηρεσία (το 45% του συνολικού δείγματος). Οι νέοι και σχετικά άπειροι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την καθοδήγηση του διευθυντή, διότι δεν έχουν καλή γνώση των σχολικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα να τον βλέπουν ως μέντορα και συνεπώς, ίσως για τον λόγο αυτό να θεωρούν θετική την παροχή κατευθύνσεων και εντολών (Bezzina, 2006. Green-Powell, 2012).

## **6.2 Περιορισμοί – προτάσεις**

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι οφείλουν να καταγραφούν. Στους περιορισμούς αυτούς συγκαταλέγεται το δείγμα και η

αντιπροσωπευτικότητά του. Ειδικότερα, καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, δεν δύναται να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο αριθμός του δείγματος (N=120), αν και επαρκής για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, οδηγεί σε ευρήματα μικρής έρευνας, με αποτέλεσμα να θεωρείται περισσότερο ασφαλής η διατύπωση τάσεων, παρά γενικεύσεων. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, υπερέχουν κατά πολύ (87,5% του συνολικού δείγματος) έναντι των ανδρών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία υπερέχουν κατά πολύ (88,3% του συνολικού δείγματος) έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια ούτε να θεωρηθούν πλήρως αντιπροσωπευτικά. Επίσης, η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη τους δύο πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς, δηλαδή από τον Σεπτέμβριο έως τον Οκτώβριο του 2021 και όχι στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ενδεχομένως, αν η συλλογή είχε διεξαχθεί στο τέλος του σχολικού έτους, η αξιολόγηση του ηγετικού στυλ και ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων να διέφεραν και άρα, τα ευρήματα να διαφοροποιούνταν. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς, τα αποτελέσματα είναι δύσκολο να γενικευθούν για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Τέλος, ο διαδικτυακός τρόπος συλλογής των δεδομένων δεν θεωρείται ο καταλληλότερος, διότι δεν μπορεί να ελεγχθεί το δείγμα και δεν υπάρχει προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες. Επίσης, η πιθανώς βιαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η αδυναμία παροχής διευκρινίσεων, αν χρειαστούν, αποτελούν μειονεκτήματα του διαδικτυακού τρόπου συλλογής.

Παρά τους ανωτέρω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα θεωρείται ότι συνετέλεσε στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας, η οποία υπολείπεται συγκριτικά με τη διεθνή. Επίσης, κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκαν αρκετές έρευνες που να μελετούν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα στυλ ηγεσίας που αξιοποίησε η παρούσα εργασία, δηλαδή την κατηγοριοποίηση των Hoy και Clover (1986). Η εν λόγω κατηγοριοποίηση αν και φάνηκε να μην αξιοποιείται συχνά, ωστόσο είναι αρκετά ξεκάθαρη στη χρήση και την ερμηνεία της. Επιπρόσθετα, προτείνεται μελλοντικά η διεξαγωγή εκτεταμένης έρευνας με πιο ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί το ηγετικό στυλ του διευθυντή και η επαγγελματική ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους εξουθένωση ή σε συνδυασμό με κάποια άλλη μεταβλητή που να αφορά την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας, ως το πιο ωφέλιμο και θετικό για την αύξηση και ενίσχυση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Η παρούσα έρευνα, συνεπώς, παρέχει πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με στόχο την παραγωγικότητα, την ευημερία και την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών της χώρας μας.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν σας δημογραφικά σας στοιχεία. Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση.

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα:

Έως 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51 - 60 ετών

61 + ετών

3. Επίπεδο σπουδών

Βασικό πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Συμπληρώστε την ειδικότητά σας (π. χ ΠΕ 70)

.....

5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

0 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

16 – 20 έτη

21 + έτη

6. Εργάζεστε σε:

Δημοτικό

Νηπιαγωγείο

7. Εργάζεστε σε:

Δημόσιο

Ιδιωτικό

8. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

9. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη (φετινή) σχολική μονάδα:

0 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 15 έτη

Άνω των 15 ετών

10. Το σχολείο βρίσκεται σε:

Μεγάλο αστικό κέντρο

Επαρχιακή πόλη/νησί

11. Αριθμός μαθητών σχολείου:

Έως 50

51 – 100

101 – 150

151 – 200

201 – 250

Άνω των 250

12. Ο/Η διευθυντής/τρια σας είναι:

Άνδρας

Γυναίκα

13. Πόσα έτη υπηρετείτε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχοντας διευθυντή το πρόσωπο που αξιολογείτε; (συμπληρώστε τον αριθμό):

.....

14. Έχετε εμπειρία σε θέση ευθύνης;

Ναι

Όχι

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στο πώς εσείς αξιολογείτε τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου που υπηρετείτε. Παρακαλώ να επιλέξετε τον βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη σχολική διεύθυνση, σύμφωνα με την άποψή σας.

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

1. Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια            1            2            3            4            Πολύ συχνά

2. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί τον ρόλο του με «σιδηρά πυγμή».

Σπάνια            1            2            3            4            Πολύ συχνά

3. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.

Σπάνια            1            2            3            4            Πολύ συχνά

4. Ο διευθυντής του σχολείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.

Σπάνια            1            2            3            4            Πολύ συχνά

5. Υπάρχουν καθήκοντα ρουτίνας που εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

6. Ο διευθυντής του σχολείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

7. Ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

8. Ο διευθυντής του σχολείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

9. Ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

10. Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

11. Ο διευθυντής του σχολείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

12. Ο διευθυντής του σχολείου διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

13. Σε αυτό το σχολείο η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

14. Ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

15. Ο διευθυντής του σχολείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

16. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

17. Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον διευθυντή του σχολείου, μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

18. Ο διευθυντής του σχολείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

19. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

20. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

21. Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυταρχικός.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

22. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

23. Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.

Σπάνια      1          2          3          4          Πολύ συχνά

Οι παρακάτω προτάσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από την εργασία. Παρακαλώ να επιλέξετε τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, σε κάθε πρόταση. 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

1. Ο διευθυντής μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

2. Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

3. Ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον διευθυντή μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

5. Ο διευθυντής μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

17. Οι μαθητές μου με σέβονται.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.

Διαφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      5      Συμφωνώ απόλυτα

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

- Αγγελίδης, Α. Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Ν. (2013). *Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αμπεριάδου, Π. (2020). *Δυνατότητες και αδυναμίες εφαρμογής του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην διοίκηση σχολικών μονάδων στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Α.Ε.Π.
- Ανδρής (2015). *Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη*. Στο Σ. Αντωνίου (Επιμελητής Έκδοσης), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αξαοπούλου, Μ. (2019). *Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Α.Ε.Π.
- Βιτσιλάκη, Χ., Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη.



- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory - TSI). *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(3), 195-214.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δημητρόπουλος Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διερωνίτου, Ει. (2006). Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία «μετά» τη μετασχηματιστική. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δουλκέρη, Τ. (2015). *Οδηγός Μεθοδολογίας για τις Κοινωνικές Έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφραση Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). *Στυλ Ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 29, 34-43.

- Κάντας Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακαζιά, Ε. (2017). *Επιλογή στρατηγικών διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων από τους δασκάλους/λες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Λάρισα, σε συσχέτιση με την προσωπικότητά τους και το διερμηνευόμενο από αυτούς στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2021 από: [http://www.pischools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf).
- Κολοβού, Σ. (2016). *Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Οι απόψεις του προσωπικού των ΚΕ.ΔΔΥ*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. (Μετάφραση Σοκόδημος, Α.) Αθήνα: Κριτική.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κωνσταντινίδης, Χ. (2017). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μαλλιάρια, Κ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαράτου, Π. (2020). *Ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης*. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Μπαντές, Δ. (2019). *Διοίκηση και ηγεσία στους δημόσιους οργανισμούς: Η περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρής Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
- Νάτση, Π. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων αναφορικά με τους παράγοντες, τις συνέπειες και τους τρόπους διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στύλ χιούμορ και το στύλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ντούφα, Ι. Ν. (2019). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου – υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: Ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 87-103.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 213 – 230). Θεσσαλονίκη: Π.Ι.Α.Π.Θ.

- Παλαιολόγου, Χ. (2018). Παράγοντες παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού: Ο ρόλος του ηγετικού προφίλ και του σχολικού κλίματος (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2022 από: [https://www.researchgate.net/publication/281319017\\_E\\_epangelmatike\\_ikanopoiiese\\_ton\\_ekpaideutikon\\_Protobathmias\\_kai\\_Deuterobathmias\\_ekpaideuses\\_Mia\\_empeirike\\_melete](https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiiese_ton_ekpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete)
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαπαναγιώτου, Φ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία*.
- Πασιαρδής, Π.(2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πετρίδου, Ε. (2016). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ : Μια εισαγωγική προσέγγιση* (3η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2009). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 145- 159.
- Robson, C. ( 2010). *Η έρευνα του πραγματικού*. Αθήνα: Gutenberg
- Σαΐτης, Χ.(1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.),

- Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017* (σσ. 436-445). Αθήνα.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/ αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2022 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38568#page/1/mode/2up>
- Σταύρου, Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 749-760.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 116-145.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009) Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση Σχολικής Τάξης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6(3), 147-212.
- Τσαπατσάρης, Π. (2015). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2021 από <https://xenoglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagiotti-tsapatsari-pe011/>
- Τσιλίκας, Χ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τσιούμας, Β. (2013). *Διευθυντής και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (επιμ. Α.Σ. Αντωνίου, 6η έκδοση). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

## Ξένη

Abdul Wahab, J., Mohd Fuad, C. F., Ismail, H., & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. *International Education Studies*, 7(13), 40-48.

Abdullah, M. M., Uli, J., & Parasuraman, B. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Jurnal Kemanusiaan*, 13, 11-18.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology* (2), pp. 267-299. New York: Academic Press.

Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127.

Ahmad, M., & Dilshad, M. (2016). Leadership Styles of Public Schools' Heads in Punjab: A Teachers' Perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 36(2), 907-916.

Akhtar, S. N., Hashmi, M. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.

Ali, M. A., Zaman, T., Tabassum, F., & Iqbal, Z. (2011). A study of job satisfaction of secondary school teachers. *Journal of Education and Practice*, 2(1), 32-37.

Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164.

Al-Sada, M., Al-Esmael, B., & Faisal, M. N. (2017). Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 163-188.

- Alt, M. N., & Peter, K. (2002). Private Schools: A Brief Portrait. Findings from the Condition of Education 2002. NCES 2002-013. *National Center for Education Statistics*.
- Al-Safran, E., Brown, D., & Wiseman, A. (2014). The Effect of Principal's Leadership Style on School Environment and Outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1-19.
- Amarasena, T. S. M., Ajward, A. R., & Haque, A. K. M. (2015). The effects of demographic factors on job satisfaction of university faculty members in Sri Lanka. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(4), 89-106.
- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 58-77.
- Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (TM). Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA.
- Aydin, A., Uysal, S., & Sarier, Y. (2012). The effect of gender on job satisfaction of teachers: a meta-analysis study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 356-362.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bender, K. A., Donohue, S. M., & Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57(3), 479-496.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662 -683.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and teacher Education*, 18(6), 665-673.

- 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.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64.
- Brinia, V., & Papantoniou, E. (2016). High school principals as leaders: Styles and sources of power. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 520-535.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, G., & Martin, B. N. (2010). Examination of the Effectiveness of Male and Female Educational Leaders Who Made Use of the Invitational Leadership Style of Leadership. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 30-56.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757-1766.
- Carter, J. W. (2010). *A correlational study of principals' leadership style and teacher absenteeism* (Doctoral dissertation). University of Alabama Libraries. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2022 από [https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/923/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/923/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Çetin, C., & Turan, N. (2013). The relationship between qualitative job insecurity and burnout. *Management*, 21, 28-36.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Chirchir, R. (2016). Demographic Factors and Job Satisfaction: A Case of Teachers in Public Primary Schools in Bomet County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(13), 152-158.
- Clemers, M. M. (1997). *An Interactive Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School leadership & management*, 23(3), 325-339.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.



- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7<sup>th</sup> ed.). London, UK: Routledge-Falmer.
- Cohrs, J. C., Abele, A. E., & Dette, D. E. (2006). Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: Findings from three samples of professionals. *The Journal of Psychology, 140*(4), 363-395.
- Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *Online Submission, 99-106*.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(1), 29-46.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6<sup>th</sup> edition). Stamford: Cengage Learning.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Maynooth Business Campus: Ireland Teaching Council, 1-47*.
- Demertzi, V., Bagakis, G., & Georgiadou, S. (2009). School voices in leadership for learning within the Greek context. *International Journal of Leadership in Education, 12*(3), 297-309.
- Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2014). "Self-report questionnaires". *The Encyclopedia of Clinical Psychology, 1-6*.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publications, Inc.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*, 362-278.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration, 38*(4), 379-396.
- Drucker, P. (2009). *Managing in a time of grate change*. Noston: Harvard Business School Press.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005). Assessing leadership styles and organisational context. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 105-123.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 108*(2), 233-256.

- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76-102.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569-591.
- Eboka, O. C. (2016). Principals Leadership Styles and Gender Influence on Teachers Morale in Public Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 25-32.
- Eddins, G. M. (2012). *The influence of principal gender, teachers' years of experience, and retention on teacher perceptions of principal leadership style, qualities, and job satisfaction*. University of Missouri-Columbia. Ανακτήθηκε στις 05 Ιανουαρίου 2022 από <https://www.proquest.com/openview/c61e7affc9483974dd4a34ed8f766ba3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412.
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17-26.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage.
- Falokun, S. O. (2016). *Educational leadership style and teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University.
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
- Finley, C. E. (1991). The Relationship between Unionization and Job Satisfaction among Two-Year College Faculty. *Community College Review*, 19(2), 53-60.
- Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B., & Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction: An integration. *Small Group Research*, 31(6), 676-701.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garg, S., & Jain, S. (2013). Mapping leadership styles of public and private sector leaders using Blake and Mouton leadership model. *Drishtikon: A Management Journal*, 4(1), 48-56.

- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 45-64.
- Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership*. London. Sage Publications.
- Gius, M. (2015). A comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 155-167.
- Gligorović, B., Terek, E., Glušac, D., Sajfert, Z., & Adamović, Ž. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 4(2), 94-100.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55-65.
- Gray, L. S. (1993). *The route to the top: Female union leaders and union policy*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2022 από [https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/75092/Gray\\_11\\_The\\_Route\\_to\\_the\\_Top.pdf?sequence=1](https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/75092/Gray_11_The_Route_to_the_Top.pdf?sequence=1)
- 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.
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). 'A bit more life in the leadership': Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice?. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.
- Hansen, J. R., & Villadsen, A. R. (2010). Comparing public and private managers' leadership styles: Understanding the role of job context. *International Public Management Journal*, 13(3), 247-274.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2014). Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian school context. *School Leadership & Management*, 34(3), 284-298.

- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1996). The affective implications of perceived congruence with culture dimensions during organizational transformation. *Journal of Management*, 22(4), 527-547.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources* (7<sup>th</sup> Ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees*. (Vol. 65). Boston, MA: Harvard Business Review.
- Hope, W. C. (1999). Principals' orientation and induction activities as factors in teacher retention. *The Clearing House*, 73(1), 54-56.
- Hoy, W. K., Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W., & Clover, S. (2007). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. In Hoy, W. K., & DiPaola, M. (eds.), *Essential ideas for the reform of American Schools* (pp. 27-45). IAP.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7<sup>th</sup> Ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* (8<sup>th</sup> Ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Hui, H., Jenatabadi, H. S., Binti Ismail, N. A., & Wan Mohamed Radzi, C. W. J. (2013). Principal's leadership style and teacher job satisfaction: A case study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4), 175-184.
- Hussain. A. H., Ahmad, S., Malik, M., & Batool, A. (2017). Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction: A Correlation Study at Secondary Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 45-56.
- Ibrahim, A., & Al-Taneiji, S. (2019). Teacher satisfaction in Abu Dhabi public schools: What the numbers did not say. *Issues in Educational Research*, 29(1), 106-122.

- Imhangbe, O. S., Okecha, R. E., & Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 909-924.
- Iqbal, M. (2005). *A comparative study of organizational structure, leadership style and physical facilities of public and private secondary schools in Punjab and their effect on school effectiveness* (Doctoral dissertation). University of Punjab.
- John, M. C. (1999, April). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. In *International Forum Journal*, 2(1), 25-57.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of 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.
- Kantrowitz, B., Mathews, J., & Bondy, H. (2007). The principal principle. *Newsweek*, 49, 44-52.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School leadership & management*, 35(3), 321-345.
- Katsaros, I. (2008). *Educational Organisation and Management*. Athens: Pedagogical Institute, Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, Greece.
- Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1489-1495.
- 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), 741-756.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 23-55.
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4, 73.

- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Lally, P. A. (2008). *The relationship between gender and leadership style in the Massachusetts high school principalship* (Doctoral dissertation). Capella University.
- Laxman, T. S. (2017). Job Satisfaction and Occupational Stress among Permanent and Temporary School Teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 82-88.
- Lease, S. H. (1998). Annual review, 1993–1997: Work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), 154-183.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of Research on Educational Administration*, 2, 45 – 72.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practicing Administrator*, 26(4), 1-8.
- Lin, M. H., & Chuang, T. F. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7(1), 1-10.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Lo, J. W. Y. (2005). The Influence of Leadership Style on Schools' Development into Learning Organisations. *Social Sciences (1392-0758)*, 47(1), 6-25.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Locke, E. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. In M.D. Dunnette (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally Inc.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425.

- Mahmood, A., Nudrat, S., Asdaque, M. M., Nawaz, A., & Haider, N. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, 7(8), 203-208.
- Martell, R. F., & DeSmet, A. L. (2001). A diagnostic-ratio approach to measuring beliefs about the leadership abilities of male and female managers. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1223-1231.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M.A. Huberman (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge, UK.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 607-628.
- Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Menon, M. E., Papanastasiou, E., & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-87.
- Merchant, K. (2012). *How men and women differ: Gender differences in communication styles, influence tactics, and leadership styles*. Ανακτήθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 2021 από [https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1521&context=cmc\\_theses](https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1521&context=cmc_theses)
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg: HWWA Discussion Paper No. 188, Hamburg Institute of International Economics (HWWA).
- Miskel, C. (1989). Research and preparation of educational administrators. *Journal of Educational Administration*, 28, 33-47.

- Mitchell Jr, J. B. (1989). *Teacher job satisfaction and teacher rapport with the principal in relationship to principals' leadership styles and school enrollment size in Tennessee public secondary schools* (Doctoral dissertation). Memphis State University.
- Nadeem, M. (2010). Role of Training in Determining the Employee Corporate Behavior with Respect to Organizational Productivity: Developing and Proposing a Conceptual Model. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 206-211.
- Nazim, F., & Mahmood, A. (2018). A study of relationship between leadership style and job satisfaction. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 165-181.
- Okpara, J. O., Squillace, M., & Erondy, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in management Review*, 20(3), 177-190.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(1), 9-15.
- Omidifar, R. (2013). Leadership style, organizational commitment and job satisfaction: A case study on high school principals in Tehran, Iran. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(4), 263-267.
- Onongha, G. I. (2018). Comparative analysis of administrative leadership styles of principals in public and private schools in Oriade Local Government Area, Osun State, Nigeria. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(1), 37-46.
- Oshagbemi, T., & Gill, R. (2003). Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviour of UK managers. *Women in Management Review*, 18(6), 288-298.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 35-45.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten schoolteachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 147-167.
- Parson, L., Hunter, C. A., & Kallio, B. (2016). Exploring Educational Leadership in Rural Schools. *Planning & Changing*, 47(1/2), 63-81.
- Parveen, S., & Tariq, A. (2014). Leadership style, gender and job satisfaction: A situational leadership approach. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 3(12), 1-6.



- Paul, E. P., & Phua, S. K. (2011). Lecturers' job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 141-151.
- Perie, M., Baker, D., Whitener, T. (1997). *Job satisfaction among America's teachers. Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471)*. Washington: DC: U.S.A, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors. The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327 – 340.
- 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.
- Plihal, J. (1982). Types of Intrinsic Rewards of Teaching and their Relation to Teacher Characteristics and Variables in the Work Setting. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2022 από <https://eric.ed.gov/?id=ED215978>
- Price, T. L. (2008). *Leadership ethics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Raja, A. S., & Palanichamy, P. (2011). Leadership Styles of School Principals-An Examination at Mandurai District. *Global Management Review*, 5(4), 48-54.
- Rehman, A. U., Khan, M. I., & Waheed, Z. (2019). School Heads' Perceptions about Their Leadership Styles. *Journal of education and educational development*, 6(1), 138-153.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior* (9<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Rollinson, D. (2008). *Organizational behavior and analysis: An integrated approach*. 4th Edition (pp. 65-311). Essex: Pearson Education Limited.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68, 119-125.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saitis, C. (2002). *School Management and Administration*. Athens: Atrapos.
- Saitis, C., & Menon, M. E. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and policy in schools*, 3(2), 135-157.

- Sala, F. (2003). Leadership in education: Effective UK college principals. *Nonprofit management and leadership*, 14(2), 171-189.
- Saleem, H. (2015). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 563-569.
- Salfi, N. A., Virk, N., & Hussain, A. (2014). Analysis of leadership styles of head teachers at secondary school level in Pakistan: Locale and gender comparison. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 2(2), 341-356.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Sawati, M. J., Anwar, S., & Majoka, M. I. (2013). Do Qualification, Experience and Age Matter for Principals Leadership Styles?. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(7), 403.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30(2), 57-65.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among schoolteachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.
- Shrestha, M. (2019). Influence of age group on job satisfaction in Academia. *SEISENSE Journal of management*, 2(3), 30-41.
- Sönmezer, M. G., & Eryaman, M. Y. (2008). A comparative analysis of job satisfaction levels of public and private school teachers. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 4(2), 189-212.
- Spector, P. (2000). *Industrial and organizational psychology: research and practice*. New York: Wiley J. & Sons.

- Sung, C. L. (2007). Relationship Among Supervisors' Transformational and Transactional Leadership Styles, and Teachers' Job Satisfaction in Taiwan Higher Education (Doctoral dissertation). Lynn University.
- Suri, S. (2016). Influence of Leadership Style on Employee Motivation and Performance. *International Journal of Research in Management*, 5(6), 65-71.
- Tharrington, D. E. (1992). *Perceived principal leadership behavior and reported teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Turner, H. C. (2007). *Predictors of teachers' job satisfaction in urban middle schools* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2022 από <https://www.proquest.com/openview/81bdca9be37c7f3ca2673efa7598d2d5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Van Engen, M. L., & Willemssen, T. M. (2004). Sex and leadership styles: A meta-analysis of research published in the 1990s. *Psychological reports*, 94(1), 3-18.
- 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.
- Van Scooter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Vinkenburg, C. J., Van Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion?. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 10-21.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Waqar, S. H., & Siddiqui, K. (2008). A study about the leadership styles of public and private school principals. *Journal of Elementary Education*, 18(1-2), 5-20.
- Wang, C. C., Lin, H. M., & Liang, T. L. (2017). A Study on Comparing the Relationship among Organizational Commitment, Teachers' Job Satisfaction and Job Involvement of

- Schools with Urban-Rural Discrepancy. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 762-771.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in organizational behavior*, 18(1), 1-74.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Wood, M. (2005). The fallacy of misplaced leadership. *Journal of management studies*, 42(6), 1101-1121.
- Wote, E. P. (2014). *Comparative study on leadership styles practiced in private and government secondary schools. The case of East Badawacho District, Hadya Zone, Snnpr*. (Master Thesis). Ethiopia: Haramaya University.
- Yaakub, N. F., & Ayob, A. M. (1993). Principals' Leadership Style and School Performance: Case of Selangor Secondary Schools. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(1), 19-25.
- Yan-Li, S., & Hassan, D. (2018). Leadership behaviour on job satisfaction in Malaysian national secondary schools: Motivation and hygiene satisfaction. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(3), 48-67.
- Yaseen, Z. (2010). Leadership styles of men and women in the Arab world. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(1), 63-70.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

## **Νομοθεσία – Υπουργικές αποφάσεις**

- Νόμος Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/Α/30-9 -1985 (άρθρο 11).

Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 105657. Καθηκοντολόγιο: Διευθυντές – Υποδιευθυντές. ΦΕΚ 1340, τ.Β' / 16 -10-2002 (άρθρα 27 & 28).