

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΛΗΨΗΣ
ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ευσταθία Ι. Κωνσταντή

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, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE IMPACT OF THE DECISION-MAKING
PROCESS BY THE SCHOOL LEADERSHIP AND
THE ORGANISATIONAL SUPPORT ON THE
EMPLOYMENT SATISFACTION OF
SECONDARY SCHOOL TEACHERS

By

Efstathia I.Konstanti

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, December 2022

*Στην οικογένεια μου και
στα ανίψια μου
Φάνη, Πέτρο, Παύλο*

Ευχαριστίες

Με την ευκαιρία παρουσίασης της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του ΠΜΣ «Οικονομικά της εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και παρά τις δύσκολες συνθήκες της τηλεκπαίδευσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες καθηγητές/τριες για την άψογη συνεργασία τους, και για τα ερεθίσματα που προκάλεσαν με τις διαλέξεις και τις ερευνητικές τους αναφορές αλλά και και την ενθάρρυνση και υποστήριξη που παρείχαν για να ολοκληρώσουμε το μεταπτυχιακό μας και να αποκτήσουμε τα απαραίτητα εφόδια για την εξέλιξή μας.

Περίληψη

Το παρόν πονήμα τιτλοφορείται «*Η επίδραση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από τη σχολική ηγεσία και της οργανωσιακής υποστήριξης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*» και αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την επίδραση του στυλ που ο διευθυντής/τρια λαμβάνει αποφάσεις και της κουλτούρας οργανωσιακής υποστήριξης στο αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους. Η κεντρική προβληματική εντάσσεται στο ευρύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των εργαζομένων στους οργανισμούς εν γένει και των εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς εν είδει. Σε κάθε περίπτωση, εντάσσεται σε μια επίκαιρη διαλεκτική σχετικά με την ανάγκη εκσυγχρονισμού, όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αυτού καθαυτού, αλλά και των ρόλο που διαδραματίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική πραγματικότητα.

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς αναμφίβολα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά τους, με την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας και την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συνεπώς, ανάγεται σε καθοριστικό στοιχείο για την ισχυροποίηση της επαγγελματικής υπόστασης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο, πλουραλιστικό και τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον. Στη μετάβαση αυτή του ρόλου του εκπαιδευτικού από το στατικό «χθες» στο διαρκώς μεταβαλλόμενο «αύριο» καταλυτικός αρωγός είναι ο διευθυντής/τρια, που καλείται εξίσου να φέρει σε πέρας το πολυπρισματικό του πια έργο. Με τη θετική και δημιουργική παρακίνηση και έμπρακτη υποστήριξή του, με τις αποφάσεις του, διαμορφώνονται οι συνθήκες που επηρεάζουν το κλίμα, την οργανωσιακή υποστήριξη, τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την υποστήριξη. Κατ' επέκταση, με τις αποφάσεις του η σχολική διεύθυνση ρυθμίζει το πόσο ικανοποιημένος ή δυσαρεστημένος αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του, το πόσο παραγωγικός θα είναι σε αυτή και το πόσο θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο του πονήματος διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Β'θμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε το

εργαλείο της συνέντευξης με χρήση ερωτηματολογίου ημιδομημένων ερωτήσεων. Από τα αποτελέσματα καταδείχθηκε χαλαρή συνάφεια μεταξύ της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που υλοποιεί η σχολική ηγεσία και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα προέκυψαν ευρήματα σχετικά με τη συνάφεια του στυλ λήψης αποφάσεων, του στυλ ηγεσίας και της οργανωσιακής υποστήριξης με «φόνο» την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Εργασιακή Ικανοποίηση, Λήψη αποφάσεων, Σχολική Ηγεσία, Διευθυντής/τρια, Οργανωσιακή Υποστήριξη, Στυλ Ηγεσίας

Abstract

The present study is entitled "The effect of the decision-making process by school leadership and organizational support on teachers' job satisfaction" and aims to investigate the opinions and beliefs of secondary school teachers in Greece regarding the effect of the style that the manager makes decisions and the culture of organizational support in the feeling of satisfaction from their work. The central issue is part of the wider scientific interest in the satisfaction of employees in organizations in general and teachers in school organizations in general. In any case, it is part of a current dialectic about the need to modernize, not only the educational system as such, but also the role played by all those involved in the school reality.

The concept of job satisfaction among teachers is undoubtedly related to their effectiveness, the efficiency of the school unit and the quality of the educational services provided. Therefore, it is reduced to a decisive element for strengthening the professional status of teachers in the modern, pluralistic and technologically supported environment. In this transition of the teacher's role from the static "yesterday" to the ever-changing "tomorrow", the principal is a catalytic helper, who is equally called upon to carry out his multi-prismatic task. With his positive and creative motivation and practical support, with his decisions, the conditions that affect climate, organizational support, cooperation and interaction, reciprocity and support are formed. By extension, with its decisions, the school management regulates how satisfied or dissatisfied a teacher feels with his work, how productive he will be in it and how much he will contribute to the achievement of the goals of the school unit.

In the framework of the project, qualitative research was conducted with the participation of secondary school teachers. The interview tool using a semi-structured question questionnaire was chosen for data collection. The results showed a loose relationship between the decision-making process implemented by the school leadership and teachers' job satisfaction, while at the same time there were findings about the relevance of decision-making style, leadership style and organizational support with "background" the job satisfaction of the teachers. teachers.

Key words: Job Satisfaction, Decision Making, School Leadership, Principal, Organizational Support, Leadership Style

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Λέξεις κλειδιά	5
Abstract	6
Εισαγωγή	10
Μέρος Α: Θεωρητικό υπόβαθρο	14
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	14
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «λήψη απόφασης»	14
1.2 Περιπτώσεις και στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.....	14
1.3 Τυπολογία λαμβανόμενων αποφάσεων και στυλ λήψης απόφασης.....	16
1.4 Όργανα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων στη σχολική μονάδα.....	19
1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη απόφασης.....	21
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η εργασιακή ικανοποίηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	24
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εργασιακή ικανοποίηση»	24
2.2 Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης	26
2.3 Η εργασιακή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς.....	28
2.4 Διαστάσεις/όψεις της εργασιακής ικανοποίησης	29
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού	32
2.6 Ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	37
2.7 Εργασιακή ικανοποίηση και οργανωσιακή υποστήριξη	39
Κεφάλαιο 3 ^ο : Σχέση λήψης αποφάσεων και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	43
3.1 Στυλ λήψης αποφάσεων σχολικής ηγεσίας και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	43
3.2 Στυλ σχολικής ηγεσίας και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών	47
3.3 Στυλ λήψης αποφάσεων και ηγεσίας του διευθυντή/τριας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	49
3.4 Συμμετοχική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών	51
Μέρος Β: Έρευνα	54
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία	54
4.1 Η Ερευνητική στρατηγική	54
4.2 Ερευνητικό εργαλείο	55
4.3 Δείγμα-πληθυσμός της έρευνας.....	56
4.4 Διαδικασία και περιορισμοί	57
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	58

4.6 Μέθοδος της ανάλυσης δεδομένων	58
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα της έρευνας	60
5.1 Δημογραφικά ερωτήματα	60
5.2 Πρώτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ διαχείρισης της σχολικής μονάδας και λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας.....	63
5.3 Δεύτερος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα και υποστήριξη της σχολικής μονάδας	67
5.4 Τρίτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα.....	72
5.5 Τέταρτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και την εργασιακή ικανοποίησή τους	75
Συμπεράσματα-Συζήτηση	77
Βιβλιογραφία.....	86
Ξενόγλωσση.....	86
Ελληνόγλωσση	98
Παράρτημα.....	103

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες διεξάγεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που εξετάζουν θέματα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων που απασχολούνται σε οργανισμούς κάθε οικονομικού κλάδου και πεδίου. Ανάλογο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον που προσεγγίζει το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες όλων των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις και η διάθεση των νέων τεχνολογικών μέσων, οι νέες ανάγκες οικονομικής δραστηριότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης, οι συνεχόμενες δημογραφικές ανακατατάξεις, οι ολοένα και εντεινόμενες μεταναστευτικές-προσφυγικές ροές, και η εκρηκτική ανάπτυξη της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση σε όλες της τις διαστάσεις. Όπως και όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξαρτήτως του κλάδου στον οποίο απασχολούνται, έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδείξουν μεγάλη προσαρμοστικότητα και ευελιξία στις νέες συνθήκες. Τα ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με αυτό αφορούν τόσο στον τρόπο που προσαρμόζεται το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκάστοτε σχολείο, όσο και στον τρόπο που επανακαθορίζεται ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο όμως αυτών των επανακαθορισμών κρίνεται σκόπιμο και επιβεβλημένο να καταγραφεί αφενός, το πως επηρεάζεται το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με τα νέα καθήκοντα και αφετέρου, πόσο συνδέεται με αυτό ο τρόπος που ενεργεί, λειτουργεί και αποφασίζει ο διευθυντής/τρια.

Η βιβλιογραφία συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι σημαίνων αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα ότι ο τρόπος που λαμβάνει αποφάσεις, άρα και ο τρόπος που ενδεχομένως διοικεί τη σχολική μονάδα, καθορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και εν τέλει την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο τρόπος που ο διευθυντής/τρια ενός σχολείου λαμβάνει αποφάσεις, τόσα περισσότερα είναι τα προσωπικά κίνητρα που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε αυτό. Ένας/μία εκπαιδευτικός που γίνεται δέκτης παρότρησης από την πλευρά του σχολικού ηγέτη, εμπλέκεται συναισθηματικά, επενδύει και συμμετέχει ενεργά για το κοινό καλό, αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τους

συναδέλφους/ισσές του, αναπτύσσει μαζί τους σχέσεις σεβασμού, αμοιβαιότητας, ειλικρίνειας και συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας, ενός θετικού σχολικού κλίματος. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτυγχάνονται ταυτόχρονα οι παραγωγικοί στόχοι και ο υψηλότερος βαθμός εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων ή/και για τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, οικονομικής και διοικητικής λειτουργίας της. Συνεπώς, είναι και ο κατεξοχήν υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος, των συνθηκών και των ευκαιριών, που καθορίζει το αίσθημα της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Όσο η λειτουργία του σχολείου είναι η προσδοκώμενη με την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται, τόσο θετικότερο είναι το κλίμα και η κουλτούρα, άρα και τόσο πιο ικανοποιημένοι μπορούν να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ότι το έργο τους αποδίδει και ότι αναγνωρίζεται.

Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον που, όπως προαναφέρθηκε, εστιάζει στο ζήτημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και όλων των εργαζομένων, με την προοπτική αύξησης της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητάς τους. Λαμβάνοντας ως δεδομένη τη στενή συνάφεια μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, όπως και τη σύνδεση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων από τη σχολική διεύθυνση, κρίθηκε σκόπιμη μια συνεξέταση των εν λόγω μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενδέχεται να φωτίσουν πτυχές που είναι συνυφασμένες άρρηκτα με την προοπτική της ανέλιξης των εκπαιδευτικών, της ανάδειξης πρακτικών που συνδράμουν ως προς αυτό και της υποστήριξης των διευθυντών/τριών που, ενώ είναι επιφορτισμένοι με έναν μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, σπανίως τυγχάνουν τις κατάλληλης καθοδήγησης.

Πρόθεση της ερευνήτριας είναι να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των υφιστάμενων ερευνητικών και βιβλιογραφικών δεδομένων, πρωτίστως σε εγχώριο και δευτερευόντως σε διεθνές επίπεδο. Η συμβολή στην κεκτημένη γνώση αναμφίβολα θα συνδυαστεί με την κάλυψη ενός μέρους του υπάρχοντος κενού των ελληνικών

ερευνών, δεδομένου ότι δεν παρατηρείται ιδιαίτερη κινητοποίηση ως προς αυτό. Αν και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στο επίκεντρο αρκετών ερευνών, όπου διερευνώνται επισταμένως οι παράγοντες που την επηρεάζουν, ωστόσο δεν προσεγγίζεται σε σχέση με το ζήτημα της λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής διεύθυνσης και ηγεσίας, και πιο συγκεκριμένα σε αυτή των σχολείων της Β'θμιας Εκπαίδευσης. Τα εμπειρικά δεδομένα θα αναδείξουν νέες πτυχές και στοιχεία, που θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν ως βάσεις μελλοντικών ερευνών, αλλά και να βρουν έμπρακτη εφαρμογή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να αναβαθμιστεί όχι μόνο ο ρόλος των εκπαιδευτικών, αλλά οι παρεχόμενες υπηρεσίες και η αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων. Αυτό σημαίνει ότι η συμβολή της παρούσας έρευνας δεν περιορίζεται απλώς στην περιγραφή ή την εμβάθυνση της επικρατούσας κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και στην ανάδειξη πρακτικών, συμπεριφορών και στάσεων που μπορούν να ενισχύουν τη θέση των εκπαιδευτικών, άρα και να εντείνουν το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους. Όσες περισσότερες ανάλογες έρευνες διεξάγονται σε εγχώριο τουλάχιστον επίπεδο, τόσο πιο πιθανό είναι να επιτευχθεί η προσδοκώμενη αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τις σύγχρονες σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά στη δομή και τη διάρθρωση της εργασίας, το περιεχόμενό της αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό (εμπειρικό). Στο θεωρητικό μέρος δομείται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η έρευνα. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται σε τρία κεφάλαια, τα οποία με τη σειρά τους ολοκληρώνονται σε επιμέρους ενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο, προσεγγίζεται το θέμα της λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «λήψη απόφασης» και παρουσιάζονται οι περιπτώσεις και τα στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, η τυπολογία λαμβανόμενων αποφάσεων και τα στυλ λήψης απόφασης, τα όργανα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων στη σχολική μονάδα, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η εργασιακή ικανοποίηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εργασιακή ικανοποίηση», ενώ προβάλλεται η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης. Παρουσιάζεται η εργασιακή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, οι διαστάσεις/όψεις της εργασιακής ικανοποίησης και παρατίθενται

οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, συνδυαστικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και κατά ανάλογο τρόπο συνεξετάζονται η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή υποστήριξη. Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, προσεγγίζεται η σχέση λήψης αποφάσεων και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναλύεται το στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας και το στυλ σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίησης εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, εξετάζεται το στυλ λήψης αποφάσεων και ηγεσίας του διευθυντή/τριας, καθώς και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος, το εμπειρικό της έρευνα, ολοκληρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο του μέρους και στο τέταρτο της εργασίας, περιγράφονται οι πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα-πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα-πληθυσμός της έρευνας, η διαδικασία και οι περιορισμοί, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, καθώς και η μέθοδος της ανάλυσης δεδομένων. Το τελευταίο πέμπτο κεφάλαιο και δεύτερο του ερευνητικού μέρους, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε δύο θεματικές: στην ενότητα των δημογραφικών ερωτημάτων και σε εκείνες των πέντε αξόνων. Η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των συμπερασμάτων-συζήτησης, με τον κατάλογο των βιβλιογραφικών παραπομπών και με το παράρτημα, όπου παρατίθεται η Φόρμα Συναίνεσης Ερωτώμενου και το Πρωτόκολλο Συνέντευξης Ερωτώμενων.

Μέρος Α: Θεωρητικό υπόβαθρο

Κεφάλαιο 1^ο: Η λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «λήψη απόφασης»

Η λήψη αποφάσεων συνιστά μια βασική αρμοδιότητα ενός ηγέτη, καθώς συνδέεται με τον αποτελεσματικό προγραμματισμό των δράσεων του οργανισμού που διατρέχουν όλες τις διοικητικές λειτουργίες (Omotola, 2012). Αυτή, καθορίζει τα κριτήρια αποδοτικότητας και ελέγχου, άρα καθορίζει το παρόν και το μέλλον του οργανισμού, δηλαδή τη βιωσιμότητά του (Hengriya, 2008; Χριστόπουλος, 2004). Εννοιολογικά, αφορά σε μια έλλογη διαδικασία που προϋποθέτει τη συνειδητή επιλογή εμπλοκής, δέσμευσης και δράσης μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών (Johnson & Kruse, 2012; Eisenfuhr, 2011; Shahzad et al., 2010; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α). Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η λήψη απόφασης αφορά στη συνειδητή επιλογή μιας ενέργειας είτε από ένα μονομελές διοικητικό όργανο, όπως είναι ο διευθυντής/τρια, είτε από ένα συλλογικό διοικητικό όργανο, όπως είναι το συμβούλιο των διδασκόντων/ουσών εκπαιδευτικών, που έχει σχετική εξουσιοδότηση ή αρμοδιότητα. Πρόκειται για την έκφραση της βούλησης των εν λόγω οργάνων προκειμένου να επιτευχθεί ένας ή περισσότεροι στόχοι αναφορικά με τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, με τα μέσα που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας της, με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων ή μεταξύ αυτών και των εξωτερικών παραγόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α).

1.2 Περιπτώσεις και στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων λαμβάνει χώρα ανά στάδια: το εξουσιοδοτημένο όργανο εντοπίζει τα προβλήματα ή τις ευκαιρίες, καταλήγει σε πιθανές λύσεις και εν τέλει επιλέγει την ή τις συμφερότερες (Draft & Marcic, 2016; Nutt, 2008). Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με

πολλαπλές και πολύπλοκες προκλήσεις, τόσο λόγω εσωτερικών παραγόντων όσο και εξωτερικών συνθηκών, και καλούνται να λαμβάνουν άμεσα, τάχιστα και αποφασιστικά κρίσιμες αποφάσεις (Hoy & Miskel, 2013; Dimmock & Walker, 2002). Σε κάθε περίπτωση, οι εν λόγω αποφάσεις που συνήθως αφορούν στην οργάνωση δραστηριοτήτων, στα οικονομικά ζητήματα, στην πρόοδο των μαθητών/τριών, στη διδακτέα ύλη κ.ά. (Lunenburg, 2010; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α) θα πρέπει να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην υλοποίηση των στόχων της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β; Σαΐτης, 2007).

Η διαδικασία της λήψης αποφάσεων ενεργοποιείται για μια ποικιλία λόγων και περιπτώσεων: για την αξιοποίηση μιας ευκαιρίας που ενδεχομένως θα εντείνει τους ρυθμούς ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού, για την πρόληψη μιας προβλεπόμενης δυσκολίας, για τη διαχείριση ενός άμεσου αλλά μη κρίσιμου προβλήματος, για την επιτακτική αντιμετώπιση μιας σοβαρής δυσχέρειας (Armstrong, 2006). Η δεξιότητα ενός διοικητικού οργάνου στη λήψη αποφάσεων αξιολογείται θετικά ή αρνητικά όχι μόνο βάσει της αποτελεσματικότητας της επιλογής, αλλά και βάσει της ορθής τήρησης και της έγκαιρης ακολουθίας των προβλεπόμενων σταδίων της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2013) και τους Daft και Marcic (2004) και Rausch, (2005) η λήψη μιας απόφασης περιγράφεται ως μια κυκλική πορεία με επιμέρους στάδια, τα οποία δεν πρέπει να παραλείπονται και δεν πρέπει να ολοκληρώνονται σε χρόνο μεγαλύτερο του αναμενόμενου. Συγκεκριμένα, ορίζουν ότι το πρώτο στάδιο αφορά στην αναγνώριση της ευκαιρίας ή του προβλήματος, όπου εκτός από τη διάγνωσή του περιλαμβάνεται ο ακριβής προσδιορισμός του, η ορθή ερμηνεία του, η ανάλυση των υφιστάμενων συνθηκών, παραγόντων και καταστάσεων. Το εξουσιοδοτημένο διοικητικό όργανο αντιλαμβάνεται το πρόβλημα ή την ευκαιρία συλλέγοντας πληροφορίες, αναλύοντας τα δεδομένα και συγκρίνοντας την υφιστάμενη κατάσταση με την επιθυμητή. Αν αξιολογήσει ότι η πρώτη αποκλίνει παρασάγγας από τη δεύτερη, εγείρεται σοβαρός λόγος ενεργοποίησης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Το δεύτερο στάδιο αφορά στη στάθμιση ή/και ρύθμιση των κριτηρίων της απόφασης. Ο λήπτης/τρια της απόφασης καλείται να ορίσει τους αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες που σχετίζονται με μια απόφαση, καθώς επίσης να δώσει την απαραίτητη βαρύτητα σε όποιον πρέπει. Κάθε φορά που τα εν λόγω κριτήρια αλλάζουν ή η βαρύτητα ως προς αυτά διαφοροποιείται, η απόφαση δεν μένει ίδια. Για

τον λόγο αυτό, κρίνεται επιβεβλημένο κάθε αλλαγή κριτηρίων ή βαρύτητας να διασφαλίζεται ότι συνάδει με την αποστολή του οργανισμού, και εν προκειμένω, της σχολικής μονάδας (Shahzad et al., 2010). Το τρίτο στάδιο της διαδικασίας αφορά στην ανάπτυξη εναλλακτικών, οι οποίες αναμφίβολα επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ειδικότερα, όταν οι εναλλακτικές είναι λίγες στον αριθμό, ενδεχομένως περιορίζουν τις επιλογές, ενώ όταν είναι πολλές, πιθανώς αποπροσανατολίζουν το διοικητικό όργανο και οδηγούν σε περαιτέρω επιπλοκές εντός του οργανισμού. Σε κάθε μια από τις ακραίες αυτές περιπτώσεις, η παρουσία εναλλακτικών λειτουργεί αντιπαραγωγικά και στρέφει τον λήπτη/τρια προς λάθος αποφάσεις. Η ορθή εκτίμηση των παρεχόμενων εναλλακτικών επιτάσσει την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης του αρμόδιου/ας για τη λήψη αποφάσεων, καθώς επίσης και τη σύναψη συνεργασιών με άτομα ικανά να συνδράμουν προς τη σωστή κατεύθυνση.

Στο τέταρτο στάδιο της διαδικασίας προβλέπεται η εξέταση της καταλληλότητας των εναλλακτικών, βάσει των τιθέμενων κριτηρίων, και των πιθανών επιπτώσεών τους. Για την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου επιλογής, ο λήπτης/τριας της απόφασης έχει στη διάθεσή του μια σειρά εργαλείων, όπως τα δέντρα απόφασης. Στο επόμενο, πέμπτο στάδιο, η απόφαση του διοικητικού οργάνου κοινοποιείται. Ειδικότερα, κοινοποιείται η επιλογή και ο τρόπος δράσης επίλυσης του προβλήματος ή εκμετάλλευσης της ευκαιρίας, ενώ γνωστοποιούνται οι ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν και να διαδραματίσουν οι λοιποί εμπλεκόμενοι. Αυτό που πρέπει να διασαφηνιστεί είναι τίποτα ως προς το τελευταίο δεν είναι στατικό ή μόνιμο, αλλά υπόκειται σε συνεχείς αναθεωρήσεις και αλλαγές, προκειμένου να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Το τελευταίο και έκτο στάδιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων προβλέπει την αξιολόγηση. Σε αυτό, εξετάζεται το αν η απόφαση που λήφθηκε οδήγησε πράγματι στην αποτελεσματική λύση του προβλήματος ή στην αποτελεσματική αξιοποίηση της ευκαιρίας. Επιπροσθέτως, αποτιμάται η ποιότητα της γνώσης που αποκομίστηκε από τον οργανισμό, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέλλον σε ανάλογες περιπτώσεις.

1.3 Τυπολογία λαμβανόμενων αποφάσεων και συλ λήψης απόφασης

Στο σχολικό περιβάλλον, όπου προβλέπεται και ορίζεται «άνωθεν» η πολιτική κανόνων, ακολουθείται μια καθιερωμένη διαδικασία προγραμματισμένων αποφάσεων. Οι μη προγραμματισμένες αποφάσεις σπανίζουν, κι έτσι τα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας συνήθως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Όταν προκύπτουν έκτακτες περιστάσεις, η λήψη αποφάσεων επιφορτίζει τον διευθυντή/τρια και η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εξαρτάται από την ικανότητα, την αποφασιστικότητα, την ευφυΐα και τις γνώσεις του/της (Nelson & Quick, 2009; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α; Καμπουρίδης, 2002). Ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας πρωτίστως και ο σύλλογος διδασκόντων δευτερευόντως, είναι οι ανθρώπινοι εκείνοι παράγοντες που με τις διαφορετικές εμπειρίες, προτιμήσεις και ανάγκες τους καλούνται να λάβουν την καταλληλότερη δυνατή απόφαση για τη σχολική τους μονάδα, με γνώμονα την ορθή λογική και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε περίπτωσης (Κουλάφας, 2016; Πασιαρδής, 2014).

Οι προγραμματισμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις αφορούν σε οικεία, επαναλαμβανόμενα και καλά δομημένα προβλήματα, για τα οποία συλλέγονται εύκολα πληροφοριακά δεδομένα. Για αυτές, προβλέπονται και επιστρατεύονται συστηματικά καθιερωμένοι κανόνες, πολιτικές και αρχές, καθώς και τυποποιημένες πρακτικές βασισμένες σε ειδικά εγχειρίδια με σαφείς κατευθυντήριες γραμμές. Συνήθως οι σχολικές μονάδες είναι προετοιμασμένες για τη λήψη τέτοιων αποφάσεων. Αντίθετα, οι μη προγραμματισμένες αντίστοιχες τους, αφορούν σε έκτακτες ή/και ασυνήθιστες καταστάσεις που επιτάσσουν μοναδικές λύσεις. Αυτές δεν απαιτούν επίκληση και εφαρμογή συγκεκριμένων κανονισμών, οδηγιών και αρχών, αλλά επιβάλλουν επαναπροσέγγιση και αξιολόγηση των υφιστάμενων συνθηκών. Πολύ συχνά, για την αποτελεσματική ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής αποβαίνει καθοριστικής σημασίας η διαίσθηση, η κρίση και η δεξιότητα των εξουσιοδοτημένων διοικητικών οργάνων του σχολείου. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ των προγραμματισμένων και μη προγραμματισμένων αποφάσεων αφορά στον βαθμό βεβαιότητας ή αβεβαιότητας, ρίσκου, ασάφειας και σύγκρουσης που προκύπτει κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης, η οποία σχετίζεται με την ποιότητα και το εύρος των διαθέσιμων πληροφοριών (Daft, 2008).

Μια επιμέρους διάκριση των εκπαιδευτικών (κι άλλων) αποφάσεων είναι ανάμεσα στις ατομικές και τις ομαδικές. Οι πρώτες αξιολογούνται ως καταλληλότερες για ζητήματα που είναι απλά, που προβλέπονται συγκεκριμένες λύσεις και που δεν

υπάρχουν χρονικά περιθώρια, ενώ οι δεύτερες είναι καταλληλότερες για ζητήματα δύσκολα ή πολύπλοκα, για περιπτώσεις που υπάρχει μια πληθώρα εναλλακτικών ή/και πληροφοριών (Χυτήρης & Άννινος, 2015). Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μπορούν επίσης να είναι ορθολογικές και μη ορθολογικές, χωρίς αυτό να περιορίζεται απλώς στην ενεργοποίηση της λογικής ή μη τη λήπτη/τριας. Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο ορθολογισμός συνεπάγεται την αξιολόγηση των εναλλακτικών, των συνθηκών και των πληροφοριών βάσει ενός αξιακού συστήματος ή των επιδιωκόμενων στόχων. Υπό αυτό το πρίσμα, μια απόφαση είναι αντικειμενικά ορθολογική αν και εφόσον συμμορφώνεται στο μεγιστοποιητικό κριτήριο αποτελεσματικότητας, είναι υποκειμενικά ορθολογική όταν ο ίδιος ο λήπτης/τρια μεγιστοποιεί την αποδοτικότητα, είναι οργανωσιακά ορθολογική όταν ικανοποιεί τους στόχους του οργανισμού, είναι ατομικά ορθολογικά όταν ικανοποιεί τους στόχους του ατόμου (Χριστόπουλος, 2004).

Η λήψη αποφάσεων στα σχολικά περιβάλλοντα επί των πολλαπλών και πολύπλοκων ζητημάτων μπορεί να προκύπτει από μια διαδικασία αυταρχική, πειστική, συμβουλευτική ή συνεργατική. Ο χαρακτήρας της εξαρτάται από τον τρόπο που η σχολική ηγεσία ενεργεί μονομερώς, συμβουλεύεται ή αξιοποιεί τον σύλλογο διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α; 2008β). Σε αυτό το πλαίσιο, ο τρόπος λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι αυταρχικός όταν ο διευθυντής/τρια του σχολείου ενεργεί κατά μόνας και κατά το δοκούν, αποκλείοντας τους λοιπούς εμπλεκόμενους από τη διαδικασία. Στις περιπτώσεις που επιχειρεί να επηρεάσει τους άλλους εμπλεκόμενους, ώστε να ενστερνιστούν τη βούληση και την επιλογή του χωρίς διαπραγματεύσεις ή ενστάσεις, ο τρόπος λήψης αποφάσεων θεωρείται πειστικός. Αντίθετα, όταν ο διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες των διδασκόντων πριν αποφασίσει ο ίδιος, υποστηρίζεται ότι η λήψη της απόφασης γίνεται με τρόπο συμβουλευτικό. Τέλος, όταν η απόφαση για τα σχολικά ζητήματα λαμβάνεται από κοινού, ύστερα από συνεργασία, αμοιβαία πληροφόρηση και ενεργοποίηση των αρχών της πλειοψηφίας ή της ομοφωνίας, τότε γίνεται λόγος για δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Αξίζει να κατανοηθεί ότι όλοι οι ανωτέρω τρόποι λήψης αποφάσεων είναι δόκιμοι όταν το επιτάσσουν οι συνθήκες ή το πραγματεύσει πρόβλημα/ευκαιρία, αλλά αναμφίβολα είναι ενδεικτικοί του τρόπου ηγεσίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Κουσουλός κ.ά., 2004).

Ο λήπτης/τρια ορθολογικών αποφάσεων προβλέπει την ανάγκη διαχείρισης προβλημάτων ή αξιοποίησης ευκαιριών, προετοιμάζεται αναζητώντας σχετικές πληροφορίες και βρίσκεται σε ετοιμότητα να τις επεξεργαστεί με τρόπο συστηματικό και προσανατολισμένο τόσο προς τα έσω όσο και προς τα έξω (Thunholm, 2004). Η ορθολογική λήψη αποφάσεων προϋποθέτει τη σύνδεση με σκοπούς ή στόχους, τη λογική ανάλυση των πιθανών εναλλακτικών βάσει ποικίλων σταθμισμένων σεναρίων και την επιλογή εκείνου με την υψηλότερη πιθανότητα απόδοσης (Sengul & Filiz, 2008; Oliveira, 2007). Εκτός από ορθολογικός, ο λήπτης/τρια αποφάσεων μπορεί να είναι διαισθητικός, όταν λειτουργεί με γνώμονα την προηγούμενη γνώση θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων. Οι τρεις βασικές πηγές διαίσθησης που θεωρητικά χρησιμοποιούνται από τους υπεύθυνους/ες λήψης αποφάσεων σε αβέβαιες ή απρόβλεπτες καταστάσεις είναι η έμφυτη απόκριση, δηλαδή το εγγενές ένστικτο που οδηγεί σε υποσυνείδητες αντιδράσεις, η εμπειρία και η εστιασμένη μάθηση. Ο διαισθητικός λήπτης/τρια αποφάσεων παρωθείται από το σωστό κι όχι πάντα από το λογικό, ενώ εστιάζει στις λεπτομέρειες κι όχι στη «μεγάλη εικόνα» των πληροφοριών (Bierman, 2005). Το διαισθητικό στυλ λήψης αποφάσεων διαφοροποιείται από το παρορμητικό, το οποίο υιοθετείται από λήπτες/τριες που επιθυμούν να διεκπεραιώσουν τη διαδικασία το ταχύτερο δυνατό ή/και βασίζονται σε αυτό που φαίνεται φυσικό, ορθό ή λογικό «στη στιγμή» (Spicer, & Sadler-Smith, 2005; Thunholm, 2004). Τέλος, υπάρχει ο λήπτης/τρια αποφάσεων που εξαρτάται από την υποστήριξη ή/και την καθοδήγηση τρίτων και δεν αποποιείται την αποκλειστική του ευθύνη, καθώς κι εκείνος/η που έχει την τάση να αναβάλλει ή να υπεκφεύγει τη λήψη της απόφασης για λόγους κυρίως ανησυχίας (Sengul & Filiz, 2008; Spicer, & Sadler-Smith, 2005).

1.4 Όργανα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Ο διευθυντής/τρια και ο σύλλογος των διδασκόντων των σχολικών μονάδων επιφορτίζονται αφενός, με την αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται στο ανώτατο διοικητικό επίπεδο και αφετέρου, με τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων σε κατώτερο επίπεδο (Κατσίμπρα, 2013). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι

ο διευθυντής/τρια καλείται να αποφασίσει για ήσσονος σημασίας ζητήματα. Αντίθετα, οι αποφάσεις του καθορίζουν την τύχη της σχολικής μονάδας, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την εξέλιξη των μαθητών/τριών (Eberlin & Tatum, 2008). Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής/τρια είναι ο κατεξοχήν λήπτης/τρια αποφάσεων, οι οποίες επιβάλλεται να είναι ορθολογικές και συνετές, ανταποκρινόμενες στις απαιτήσεις των περιστάσεων (Φωτόπουλος, 2013). Τα δύο όργανα λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας καλούνται να ισορροπούν ανάμεσα σε διλήμματα, να συμμορφώνονται σε αξιακά συστήματα, να σέβονται τις προσωπικές αξίες όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να φέρουν σε πέρας τον διττό τους ρόλο (εκπαιδευτικό και διοικητικό). Έχουν την εξουσία, αλλά και την υποχρέωση να αποφασίζουν για τη διδακτική διαδικασία, για τα μαθησιακά αποτελέσματα, για την πολιτιστική και κοινωνική ατζέντα της σχολικής μονάδας, για την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, για τον χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία της, για την οργανωσιακή κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Lunenburg, 2010).

Η ατομική ή η συλλογική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα θα πρέπει να γίνεται κατόπιν της συλλογής του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού πληροφοριακών δεδομένων και απόψεων, κατόπιν της στάθμισης των εναλλακτικών επιλογών, κατόπιν της συνεκτίμησης των κριτηρίων που καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της. Με άλλα λόγια, η σύγχρονη διοίκηση των σχολικών μονάδων επιτάσσει τη λήψη αποφάσεων βάσει επεξεργασμένων πληροφοριών που απαντούν στο «πώς», στο «τί», στο «πότε», στο «ποιός», στο «πού», στο «γιατί» άκρως ικανοποιητικά (Καλογήρου & Σιώκας, 2015). Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνονται με τρόπο ορθολογικό, προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας ενδελεχούς εξέτασης-ανάλυσης-συνεξέτασης πολλαπλών και ποικίλων μεταβλητών, όπως είναι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η πολυμορφία και ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η σχολική αποτυχία και διαρροή, η σχολική βία, η παραβατικότητα και επιθετικότητα των μαθητών/τριών, η εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των διδασκόντων/ουσών, η υποβάθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, η υποχρηματοδότηση και η έλλειψη πόρων στις σχολικές μονάδες κ.ά. (Φωτόπουλος, 2012).

Τα όργανα που λαμβάνουν τις αποφάσεις σε επίπεδο σχολείου ανάγονται σε διαμορφωτικούς παράγοντες του αξιακού συστήματος και της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Από την αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται το

αν οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι ή μη με την/κατά την εργασία τους, το αν θέτουν επαγγελματικές προτεραιότητες που αποβαίνουν υπέρ της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αν είναι διατεθειμένοι να αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί με συνέπεια. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διευθυντής/τρια είναι το κατεξοχήν διοικητικό όργανο που λαμβάνει αποφάσεις ή που επηρεάζει αποφάσεις, άρα είναι σημαίνων παράγοντας στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, την οποία επηρεάζει άμεσα και έμμεσα. Δεδομένου αυτού, ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας και κατ' επέκταση ο τρόπος λήψης αποφάσεων, μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων/ουσών (Ölçüm & Titrek, 2015).

1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη απόφασης

Ο δημοκρατικός, αυταρχικός και εξουσιοδοτικός διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας επιδρά καθοριστικά στη λήψη αποφάσεων, δεδομένου ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Μπορεί να δίνει εντολές και να αποφασίζει μόνος του, μπορεί να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις γνώμες των συνεργατών του, παρωθώντας τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, μπορεί να αφήνει χώρο στους συνεργάτες του να αποφασίσουν, παραμένοντας υποστηρικτικός (Μπουραντάς, 2004). Οι συνεργάτες της σχολικής ηγεσίας είναι πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων/ουσών που λειτουργούν ως ομάδα. Συνεπώς, ανάγεται στον δεύτερο παράγοντα που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων. Στις περιπτώσεις που οι στόχοι των μελών είναι αντικρουόμενοι, που υπάρχει προσωπικός ανταγωνισμός μεταξύ τους, που επιδεικνύουν επιφανειακή υπακοή στους κανόνες και το σύνολο, που προωθούνται οι στόχοι μιας υποομάδας, ο ρόλος του συλλόγου είναι μάλλον προβληματικός. Αντίθετα, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η αποσαφήνιση των ρόλων και η διαχείριση των διαπροσωπικών διαφορών αποτρέπει τις συγκρούσεις, προάγει τη συνεργασία και οδηγεί στην ορθή λήψη αποφάσεων (Φασούλης, 2011).

Παράγοντας αποτελεσματικότητας είναι οι ρόλοι των μελών του συλλόγου, οι οποίοι σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων, την εκτέλεση των καθηκόντων, την ανάπτυξη και τη λειτουργία της ομάδας, οι ρόλοι που διαδραματίζουν. Τα καθήκοντα αφορούν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, στην αναζήτηση και παροχή πληροφοριών

και διευκρινήσεων, στην εξακρίβωση και την ανακεφαλαίωση. Οι ρόλοι σχετίζονται με την εναρμόνιση και τη συναίνεση, με την ενθάρρυνση, τον καθορισμό των κανόνων και των διαδικασιών, τη δημιουργία συνεργατικού, εμπυχωτικού και αποδοτικού κλίματος. Ωστόσο, οι εν λόγω ρόλοι είναι πιθανό να είναι ατομικιστικοί και να συνδέονται με την τάση κυριαρχίας επί των άλλων (Φασούλης, 2011). Ο κατάλληλος συνδυασμός ρόλων συμβάλλει στην ομαλοποίηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Μπουραντάς, 2015). Σύμφωνα με τους Koontz και O'Donnell (1983), μεταξύ άλλων, η τυραννία της μειοψηφίας, η διαίρεση της ευθύνης, η αναποφασιστικότητα και επιβολή του ενός επί των πολλών είναι τα κυριότερα προβλήματα των ομάδων λήψης αποφάσεων. Στα ανωτέρω συγκαταλέγεται και ο παράγοντας «ομαδική σκέψη», που επιφέρει μειωμένο καταλογισμό και σε μη ορθολογική/ρεαλιστική συμπεριφορά (Μπουραντάς, 2015). Η αναποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου επιβάλλει την παρέμβαση του διευθυντή/τριας (Σαΐτης, 2014; Πασιαρδής, 2014; Μπουραντάς, 2017).

Ανασταλτικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε έναν πολυπρόσωπο οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, λειτουργεί το διαφορετικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων/ουσών, η διαφορετική ηλικία και εμπειρία, το διαφορετικό αξιακό σύστημα, οι διαφορετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, οι προκαταλήψεις μειοψηφίας-πλειοψηφίας. Η διαχείριση των ανωτέρω προϋποθέτει διαπροσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αφοσίωση στον οργανισμό, οργανωσιακή δέσμευση και υποστήριξη (Πασιαρδής, 2014; Ζαβλανός, 2002). Προβλήματα προκαλούνται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα όταν η πλειοψηφία επηρεάζει τη μειοψηφία και αποτρέπεται η ανάπτυξη αποκλινουσών απόψεων που θα μπορούσαν να εγείρουν δημιουργικό διάλογο. Το γεγονός της παράβλεψης ή της αποσιώπησης της επιρροής της μειοψηφίας στενεύει τα περιθώρια λήψης των κατάλληλων αποφάσεων και λανθασμένα παρουσιάζεται ως πρόθεση πρόκλησης συγκρουσιακού κλίματος. Σε ένα σχολικό περιβάλλον που το θετικό κλίμα είναι αδιαπραγμάτευτη πραγματικότητα, η σύγκρουση ιδεών είναι ωφέλιμη. Αντίθετα επιδρά όταν το σχολικό κλίμα είναι αρνητικό (Ζαβλανός, 2002).

Οι συγκρούσεις εκκινούν από τη διαφορετικότητα των απόψεων και των γνώμών, από την πολλαπλότητα των πληροφοριών, από τον βαθμό ατομικισμού των μελών, από τα επίπεδα εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας μεταξύ τους (Ζαβλανός, 2002). Η τελευταία καθορίζεται από την ανάγκη επιβεβαίωσης και αυτοεκτίμησης

του ατόμου, από την ικανότητά του να διακρίνει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και να διαχειριστεί με ψυχραιμία τις προκαταλήψεις των άλλων. Ωστόσο, η προσωπικότητα και τα βασικά στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε συμμετέχοντα/ουσα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αν και πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και κατανόηση, μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τον βαθμό ωριμότητας της ομάδας (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ωριμότητας της ομάδας λήψης αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα, τόσο πιο πιθανό είναι οι συμμετέχοντες να περνούν από την παθητική στην ενεργητική κατάσταση, από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, από τον περιορισμό στην ευελιξία, από την επιφάνεια στο βάθος, από το παρόν στο μέλλον, από την περιφέρεια στο κέντρο, από την αμετροέπεια στον έλεγχο (Σαϊτής, 2014; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Σε αυτό το πλαίσιο, ο λήπτης/τρια αποφάσεων μπορεί να επηρεαστεί από την προσωπικότητά του, στην οποία συμπεκνώνεται η κληρονομικότητα, οι περιβαλλοντικές συνθήκες ανατροφής του, η μόρφωση και η παιδεία του, η εμπειρίες και τα βιώματά του, οι αξίες και οι ανάγκες του, η οποία με τη σειρά της να επηρεαστεί από την ωριμότητα του συνόλου (Φασούλης, 2011). Η επιρροή αυτή μπορεί να είναι σε επίπεδο αίσθησης και διαίσθησης, σκέψης και συναισθήματος, κρίσης και αντίληψης, εσωστρέφειας και εξωστρέφειας (Μπουραντάς, 2015), και μπορεί να «μετρηθεί» σε νευρωτισμό, δεκτικότητα στην εμπειρία, προσήγεια και ευσυνειδησία (Φασουλής & Νικολάου, 2018; Νικολάου, 2009). Η κατάσταση περιπλέκεται όταν η απόφαση που πρόκειται να ληφθεί χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα στόχων, παραμέτρων και εμπλεκομένων, δεδομένου ότι επιτάσσει και προϋποθέτει συμβιβασμούς από πλευράς προσώπων και υποομάδων (Forman & Selly, 2001).

Κεφάλαιο 2^ο: Η εργασιακή ικανοποίηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εργασιακή ικανοποίηση»

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της εργασιακής (ή επαγγελματικής) ικανοποίησης μπορεί να γίνει περισσότερο περιγραφικά, δεδομένου ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράμετροι και οι συνιστώσες που την πλαισιώνουν, την καθορίζουν και την επηρεάζουν (Belias et al., 2015; Demitras, 2010; Menon et al., 2008; Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι περισσότεροι μελετητές/τριες συμφωνούν στο ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια εσωτερική, ευχάριστη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση για το άτομο, η οποία απορρέει από τα προσωπικά εμπειρικά του βιώματα εντός του εργασιακού χώρου, εκλαμβάνομενου ως τόπος που συνδυάζονται ψυχολογικές, φυσιολογικές και περιβαλλοντικές συνθήκες (Hilmi et al., 2016; Σωκράτους, 2010). Η εργασιακή ικανοποίηση είναι το σύνολο των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων που έχουν οι άνθρωποι για την τρέχουσα εργασία τους. Τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία των ανθρώπων μπορεί να κυμαίνονται από ακραία ικανοποίηση έως ακραία δυσαρέσκεια. Οι άνθρωποι μπορούν επίσης να έχουν στάσεις σχετικά με διάφορες πτυχές της δουλειάς τους, τις οποίες θεωρούν σημαντικές, όπως είναι το είδος της εργασίας που κάνουν, τους συναδέλφους τους, τους προϊσταμένους ή τους υφισταμένους τους και την αμοιβή τους (Ahmad et al., 2010; George & Jones, 2008).

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτυπώνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, τον συναισθηματικό τρόπο που ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την εργασία του και τον ρόλο που ο ίδιος επιτελεί εντός αυτής. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Mullins, 2010). Εξαρτάται από τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας, από τις προσδοκίες και τις αξίες του εργαζομένου, σχετικά με τις επαγγελματικές ικανότητές του και το επαγγελματικό έργο που επιτελεί. Υπό αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική κατάσταση που συνδέεται με τις ανταμοιβές που λαμβάνει από την εργασία του, όπως είναι τα επαγγελματικά κίνητρα, με τις επαγγελματικές προτιμήσεις και με τις

επαγγελματικές πρακτικές και μεθόδους, με την εκπλήρωση των ευθυνών (Fairman & Mackenzie, 2015; Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Οι μεταβλητές που είναι συναφείς με την εργασιακή ικανοποίηση είναι τρεις: 1. το σθένος, δηλαδή η υποκειμενική προτίμηση του ατόμου για ένα επαγγελματικό αποτέλεσμα, ανεξαρτήτως αν αυτό είναι εφικτό ή όχι. Αυτό σημαίνει ότι το σθένος αφορά στην ικανοποίηση που αναμένεται από ένα επαγγελματικό αποτέλεσμα σε ένα ιδεατό ή ιδανικό επίπεδο. 2. Η συντελεστικότητα, δηλαδή το κατά πόσο το επαγγελματικό αποτέλεσμα που έχει επιτύχει ένα άτομο είναι το αναμενόμενο, ώστε να οδηγήσει στην πραγμάτωση και των λοιπών προσδοκιών. 3. Η προσδοκία, δηλαδή το κατά πόσο μια εργασία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του προσδοκώμενου επαγγελματικού αποτελέσματος. Από τα ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να είναι υψηλή και χαμηλή, ανάλογα με το πόσο θετική ή αρνητική αντίστοιχα είναι η στάση του εργαζομένου έναντι στην εργασία και τον ρόλο που καλείται να διεκπεραιώσει στον εργασιακό χώρο. Η στάση αυτή είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τα συναισθήματα που βιώνει ο εργαζόμενος, τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με το αν επιβεβαιώνονται οι επαγγελματικές προσδοκίες του, αν η ποιότητα των διαπροσωπικών και επαγγελματικών του σχέσεων με τους συναδέλφους κρίνεται ικανοποιητική, αν επιτυγχάνονται οι προσωπικοί επαγγελματικοί του στόχοι (Παπαϊκονόμου, 2017; Γραμματικού, 2016; Belias et al., 2015).

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται πρωτίστως από την αυτό-αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με το αν επιτυγχάνει στην περαίωση του εκπαιδευτικού του έργου ή όχι. Αυτό σημαίνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με πολλές παραμέτρους και συνιστώσες, όπως είναι τα επιτεύγματα και η απόδοση των μαθητών/τριών, οι διαπροσωπικές/επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη σχολική ηγεσία ή/και το διοικητικό/συμβουλευτικό δυναμικό, η προσωπική ανέλιξη, η αξιοποίηση των επαγγελματικών ευκαιριών, η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι Balias και συνεργάτες (2015) συμφωνούν με τους Van Maele και Van Houtte (2012) στο ότι ιδιαίτερης βαρύτητας στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι ο παράγοντας του εργασιακού περιβάλλοντος, συμβάλλει στην ικανοποιητική ή μη κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών, άρα και στην καλλιέργεια θετικών ή αρνητικών

συναίσθημάτων σε αυτούς. Έτσι, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με το πώς ο εργαζόμενος αξιολογεί συνολικά το εργασιακό περιβάλλον που δραστηριοποιείται (Gkolia et al., 2014). Στο «περιβάλλον» αυτό συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις, οι ευκαιρίες ανέλιξης, οι εμπειρίες, οι επαγγελματικές ανάγκες και οι απολαβές (Belias et al., 2015; Belias & Koustelios, 2014; Menon et al., 2008).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται προσπάθειες μελετητών/τριών, όπως η Evans, να διαχωρίσουν την εργασιακή ικανοποίηση σε πολλαπλούς άξονες, με κυριότερους εκείνον της επαγγελματικής ολοκλήρωσης και εκείνον της επαγγελματικής απόλαυσης. Υπό αυτό το πρίσμα, ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι περισσότερο ικανοποιημένος από την εργασία που επιτελεί και από τον τρόπο που τη διεκπεραιώνει, και λιγότερο ικανοποιημένος ως προς την πραγματική απόλαυση που αισθάνεται όταν εργάζεται σε ορισμένες εργασιακές συνθήκες. Κατά ανάλογο τρόπο, είναι εφικτό και το αντίστροφο. Η διάκριση της εργασιακής ικανοποίησης σε επαγγελματική ολοκλήρωση και σε επαγγελματική απόλαυση ουσιαστικά ισοδυναμεί με τη διάκρισή της σε άμεση και σε έμμεση αντίστοιχα. Η άμεση εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με την ίδια την εργασία (απόδοση και παραγωγικότητα), ενώ η έμμεση σχετίζεται με τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον, όπως προαναφέρθηκαν (Bogler & Nir, 2012).

2.2 Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση έχει μελετηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία της διοίκησης λόγω της συνάφειάς της με την ψυχοσωματική ευημερία και την παραγωγικότητα του εργαζόμενου (Eyuroglu & Saner, 2009). Επίσης, έχει καταδειχθεί ότι διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης και της βιωσιμότητας των οργανισμών (Aronson et al., 2005), ενώ συνιστά μια οργανωσιακή μεταβλητή που επιβάλλεται να υπόκειται σε συνεχή έλεγχο προκειμένου να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό, άρα και τον οργανισμό εν γένει. Στην πραγματικότητα, η κατανόηση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων είναι ένας σημαντικός οργανωσιακός στόχος και δικαίως συγκεντρώνει το ενδιαφέρον όσων ερευνούν την ποιότητα της εργασιακής ζωής και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Eyuroglu & Saner, 2009).

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι σημαντική στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εφόσον σχετίζεται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής κουλτούρας, με τη βελτίωση της ποιότητας του εργασιακού περιβάλλοντος και των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Ενδεικτική της σημασίας της εργασιακής ικανοποίησης στην εκπαίδευση είναι η αντίληψη μερίδας ερευνητών που υποστηρίζουν ότι είναι αποτελεσματικότερο τα δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παρά να προσληφθούν νέοι εκπαιδευτικοί με καλύτερο «βιογραφικό» (Bogler, 2001). Σε αντιπαράθεση με την εργασιακή δυσανεμία, τα οφέλη της αντίστοιχης ικανοποίησης αποτιμώνται θετικότερα (Armstrong, 2006). Ειδικότερα, ένας εργασιακά δυσανεμισμένος εκπαιδευτικός εμφανίζει έλλειμμα αφοσίωσης, απουσιάζει συχνά, υποπίπτει συχνά σε αστοχίες κ.ά., σε αντίθεση με τον εργασιακά ικανοποιημένο, ο οποίος εμφανίζεται πιο ισορροπημένος ψυχικά, πιο σίγουρος και πιο ευτυχής (Ayele, 2014). Σύμφωνα με τους Steele και συνεργάτες (2015), σε αντίθεση με τους οικονομικούς πόρους που δεν φαίνεται να επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν ή να παραμείνουν σε μια σχολική μονάδα, η εργασιακή ικανοποίηση ανάγεται σε προγνωστικός παράγοντας για την πρόθεση παραμονής ή αποχώρησης από αυτή. Ωστόσο, παράγοντες όπως ο μισθός, τα επίπεδα άγχους, η διοικητική υποστήριξη, η μονιμότητα, το ηθικό φρόνημα, οι συναδελφικές σχέσεις και η αίσθηση της κοινότητας, συμβάλλουν στην ικανοποίηση από την εργασία (Steele et al., 2015; Cerasoli et al., 2014).

Η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως καλός δείκτης της αποτελεσματικότητας των εργαζόμενων σε έναν οργανισμό, ο οποίος λειτουργεί σεβόμενος τις ανθρώπινες αξίες και αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους με σεβασμό. Τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να είναι δείγμα της καλής ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των εργαζόμενων και των οργανωσιακών δραστηριοτήτων, καθώς επίσης της φιλοσοφίας της διοίκησης του οργανισμού. Επιπροσθέτως, μπορεί να είναι ενδεικτική της ανάγκης παρέμβασης και αλλαγών σε διαφορετικές οργανικές μονάδες ή εργασιακές θέσεις, οι οποίες θα ενίσχυαν την απόδοση.

2.3 Η εργασιακή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, δηλαδή στις σχολικές μονάδες, έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, φόβο αύξησης της λογοδοσίας, αυξημένο φόρτο εργασίας, πιέσεις από αυταρχική σχολική ηγεσία, αθέμιτο ανταγωνισμό από τους συναδέλφους, και να έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα λόγω περιορισμένων ευκαιριών ανέλιξης, χαμηλού μισθού και αμφιλεγόμενων αντιλήψεων των διδασκόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/τριών. Το ηθικό των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από παράγοντες που προκύπτουν εκτός σχολικής μονάδας, όπως είναι οι κυβερνητικές πολιτικές, η οικογενειακή κατάσταση και η προσωπική ψυχοσυναισθηματική και σωματική υγεία (Rauf et al., 2013). Η εργασιακή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών απορρέει από τη σύγκρουση μεταξύ των τυπικών συνιστωσών του εργασιακού τους περιβάλλοντος και των προσδοκιών που διατηρούν οι ίδιοι για την εργασία τους. Το άγχος είναι ένας επιμέρους σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το ηθικό των εκπαιδευτικών και ορίζεται ως ανισορροπία μεταξύ παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων σε προσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο (Prilleltensky et al., 2016). Οι κίνδυνοι μπορούν να γίνουν αντιληπτοί διαφορετικά με βάση εγγενείς και εξωτερικούς παράγοντες που είναι συγκεκριμένοι για το άτομο, αλλά συνδέονται ευρέως με τον φόρτο εργασίας και τις προσδοκίες που τίθενται στους εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με το ποσό της υποστήριξης και της συνεργασίας που λαμβάνεται για την κάλυψη αυτών των απαιτήσεων της εργασίας (Mulholland et al., 2017; Burns et al., 2013).

Η σχολική κουλτούρα, εννοούμενη ως το σύνολο των πεποιθήσεων και των παραδόσεων που χαρακτηρίζουν μια σχολική μονάδα, περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται μεταξύ τους, πόσο αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και πόσο καλά νιώθουν όταν αισθάνονται ότι έχουν λόγο. Η εργασιακή ικανοποίηση και δυσαρέσκεια βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική κουλτούρα, η οποία ανάγεται σε ρυθμιστικό παράγοντα για το ηθικό των εκπαιδευτικών (Blackburn, 2015). Η θετική σχολική και οργανωσιακή κουλτούρα, και ιδίως το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των διδασκόντων, έχει αξιολογηθεί ως καταλυτική για το υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών. Οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μπορούν να λειτουργήσουν παρωθητικά στους εκπαιδευτικούς και να

παρέχουν ένα βελτιωμένο εργασιακό κλίμα, ενδεικτικό υψηλότερου ηθικού (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα που βασίζεται στην επαγγελματική συνεργασία, στην ευγένεια, στην απρόσκοπτη και ειλικρινή ανταλλαγή πληροφοριών, στα συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και στους υποστηρικτικούς διαχειριστές-διευθυντές/τριες συμβάλλει στο υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών. Αντιστρόφως, όταν λείπει μια τέτοια οργανωσιακή κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί στερούνται κινήτρων και δυσχεραίνονται από την εργασία τους (Lyons, 2017; Grissom et al., 2016). Οι Kiboss και Jemiryott (2014) εξηγούν ότι το εργασιακό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν παράγοντας που ρυθμίζει το επίπεδο του ηθικού του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, η αιτιώδης σχέση μεταξύ της εργασιακής κουλτούρας και του επιπέδου ικανοποίησης από την εργασία θα πρέπει να αποτελεί βασικό επίκεντρο των μεθόδων παρέμβασης που στοχεύουν στη βελτίωση του ηθικού και της ενίσχυσης του αισθήματος ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του.

2.4 Διαστάσεις/όψεις της εργασιακής ικανοποίησης

Από τη επισκόπηση των σχετικών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ερευνών, αναδεικνύονται εννιά (9) βασικές πτυχές ή όψεις της: η αμοιβή, η προαγωγή, η εποπτεία, οι παροχές, οι πρόσθετες παροχές, οι διαδικασίες εργασίας, οι συναδέλφοι, η φύση της εργασίας και η επικοινωνία (Amie, 2012). Ειδικότερα, η αμοιβή συνδέεται στενά με την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά δεν αυτό δεν σημαίνει ότι οι επαγγελματίες που κερδίζουν περισσότερα είναι και πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Spector, 2021). Συνεπώς, η αμοιβή λειτουργεί ως βραχυπρόθεσμο κίνητρο. Αυτό σημαίνει ότι η αμοιβή από μόνη της δεν είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση, δεδομένου ότι η τελευταία δεν συνδέεται με την απόλυτη αξία των αποδοχών. Η δίκαιη αμοιβή είναι αυτή που καθορίζει την ικανοποίηση, παρά το επίπεδό της αυτό καθαυτό. Αν δηλαδή, η αποζημίωση ενός εκπαιδευτικού θεωρείται δίκαιη, και σε σύγκριση με τους συναδέλφους του, η ικανοποίηση για την εργασία του μπορεί να είναι το πιθανότερο αποτέλεσμα (Yang et al., 2008; Josias, 2005).

Η δεύτερη πτυχή ή όψη της εργασιακής ικανοποίησης είναι η προαγωγή, δηλαδή οι ευκαιρίες ανέλιξης που υπάρχουν στο επάγγελμα, όπως προκύπτουν από τις στρατηγικές πολιτικές του οργανισμού (Spector, 2021; Friday & Friday, 2004, 2003). Η προαγωγή παρέχει στους επαγγελματίες τις κατάλληλες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, περισσότερο κύρος, αλλά περισσότερες ευθύνες. Η έρευνα δείχνει ότι οι εργαζόμενοι αναζητούν πολιτικές και πρακτικές προώθησης που θεωρούν δίκαιες και σαφείς, και σύμφωνες με τις προσδοκίες τους. Όταν οι τελευταίες επιβεβαιώνονται ως προς αυτό, οι επαγγελματίες βιώνουν εργασιακή ικανοποίηση (Lumely et al., 2011; Bajpai & Srivastava, 2004; Josias, 2005). Η τρίτη όψη είναι η εποπτεία, που αναφέρεται στην ικανότητα του προϊσταμένου να παρέχει συναισθηματική και τεχνική υποστήριξη και καθοδήγηση σε σχέση με την εργασία. Όσοι επαγγελματίες δηλώνουν ότι απολαμβάνουν τη συν-εργασία με τους προϊσταμένους τους, είναι πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους (May, 2012). Η εποπτεία ως πτυχή της εργασιακής ικανοποίησης μοιάζει να είναι τεσσάρων διαστάσεων: πρώτον, σχετίζεται με τον βαθμό με τον οποίο οι προϊστάμενοι ασχολούνται με την ευημερία των εργαζομένων τους, δεύτερον, σχετίζεται με τον βαθμό συμμετοχής των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν την εργασία τους, τρίτον, σχετίζεται με την αντίληψη του εργαζομένου για το αν έχει σημασία για τον προϊστάμενό του και για τον οργανισμό, τέταρτον σχετίζεται με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ο προϊστάμενος προς τον εργαζόμενο (Lumely et al., 2011; Josias, 2005).

Η τέταρτη πτυχή της εργασιακής ικανοποίησης είναι οι πρόσθετες παροχές που προβλέπονται από τον οργανισμό ή την κεντρική διοίκηση. Μπορεί να είναι χρηματικά ή μη χρηματικά οφέλη, που παρακινούν τον εργαζόμενο να αυξήσει την απόδοσή του ή να εμπλακεί σε υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης. Τέτοιες παροχές μπορεί να είναι η ομαδική ασφάλιση, οι αμειβόμενες διακοπές και αργίες, τα συνταξιοδοτικά προγράμματα κ.ά. (May, 2012; Lumely et al., 2011). Η πέμπτη όψη αφορά και πάλι σε μια μορφή ανταμοιβής, η οποία σχετίζεται με την αναγνώριση και την εκτίμηση της εργασιακής απόδοσης του επαγγελματία. Παραδείγματα τέτοιων ανταμοιβών είναι η δίκαιη αξιολόγηση, η εκτίμηση και η αναγνώριση, οι οποίες, βάσει της θεωρίας ενίσχυσης των κινήτρων, οδηγούν σε αύξηση της συχνότητας της ορθής εργασιακής συμπεριφοράς (Biggerstaff, 2012; Spector, 2021). Η έκτη πτυχή αφορά στις λειτουργικές διαδικασίες, δηλαδή στους κανόνες, στις πολιτικές, στις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος και τον φόρτο εργασίας. Είναι ένας

εξωγενής παράγοντας που σχετίζεται με την προσωπική άνεση και τη διευκόλυνση της καλής εργασιακής απόδοσης, με τα επίπεδα περιορισμών, με τις αντιλήψεις περί δικαιοσύνης, με τις πρακτικές εξισορρόπησης της εργασίας και της προσωπικής ζωής κ.ά. (Lumely et al., 2011; Martins & Coetzee, 2007; Josias, 2005).

Η έβδομη διάσταση που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι η στάση των συναδέλφων. Η έρευνα δείχνει ότι οι εργαζόμενοι που έχουν φιλικούς, ικανούς και υποστηρικτικούς συναδέλφους είναι πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους (Josias, 2005; Robbins, 2003). Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ερευνητικά ότι οι εργαζόμενοι τείνουν να μοντελοποιούν τη θετική ή την αρνητική στάση των παλαιότερων συναδέλφων τους, συνεπώς τείνουν να «μιμούνται» το να είναι παραγωγικοί και ικανοποιημένοι ή όχι. Η στάση και η συμπεριφορά των συναδέλφων διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την οργανωσιακή κουλτούρα στην οποία εκτίθεται κάθε εργαζόμενος και επηρεάζεται από αυτή. Η όγδοη όψη αφορά στη φύση της εργασίας, δηλαδή στα σχετικά καθήκοντα που αυτή προβλέπει, στις ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης που προσφέρει, στην ευθύνη που επιτάσσει και στο αίσθημα της ικανοποίησης που προκαλεί η εκτέλεσή της στον εργαζόμενο (May, 2012; Aamodt, 2004; Robbins, 2003). Όταν η εργασία παρέχει στον εργαζόμενο τη δυνατότητα να ασκήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, την ελευθερία και το αίσθημα αυτονομίας, τη συνεχή ανατροφοδότηση σε σχέση με την απόδοσή του, είναι πιθανό να τον ικανοποιεί και να τον καθιστά περισσότερο παραγωγικό. Η εργασία που γίνεται αντιληπτή ως διασκεδαστική, αποδοτική, δημιουργική ή αυξημένου κύρους, προσδίδει την αίσθηση της επιτυχίας, άρα ενισχύει και την εργασιακή ικανοποίηση (Lumely et al., 2011). Η ένατη και τελευταία διάσταση αφορά στην επικοινωνία, ως ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων. Ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων, η ανατροφοδότηση για την πρόοδο ως προς αυτούς, η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς πραγματώνεται μέσω της επικοινωνίας χωρίς στρεβλώσεις, ασάφειες και ασυμφωνίες εντός των εμπλεκόμενων του οργανισμού (May, 2012; Lumely et al., 2011). Η επικοινωνία προϊσταμένου-υφισταμένου, ως ανταλλαγή λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, είναι κρίσιμης σημασίας για την αρνητική ή θετική εργασιακή ικανοποίηση (Teven, 2010).

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλοί και ποικίλοι, και διακρίνονται σε οργανωσιακούς και προσωπικούς. Οι πρώτοι συνυφαίνονται την εργασία αυτή καθαυτή, ενώ οι δεύτεροι, τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Κατά ανάλογο τρόπο, οι εν λόγω παράγοντες διακρίνονται σε εξωγενείς ή ενδογενείς, σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς. Οι δεύτεροι αφορούν στη φύση, στο περιεχόμενο και τον τρόπο που διεκπεραιώνεται η εργασία, ενώ οι δεύτεροι αφορούν στις συνθήκες και στο περιβάλλον της εργασίας (Menon et al., 2008; Warr, 2005). Ωστόσο, ερευνητικά εντοπίζονται προσπάθειες περαιτέρω επιμερισμού των εν λόγω παραγόντων σε προσωπικούς, όπου περιλαμβάνονται οι δεξιότητες, τα δημογραφικά και η εμπειρία του εκπαιδευτικού, σε κοινωνικούς, όπου περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, σε εργασιακές, όπου περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας, τα κίνητρα, οι ευκαιρίες, ο φόρτος και ο καταμερισμός εργασίας, και τέλος, σε οργανωσιακούς, όπου περιλαμβάνεται η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, το κλίμα και το αξιακό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση, σε συσχέτιση με μεταβλητές, όπως είναι ο χρόνος, η διάρκεια, ο τόπος κ.ά. (Van Maele & Van Houtte, 2012; Rhodes et al., 2004).

Ο Σωκράτους (2010) διατύπωσε ότι το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης δεν παραμένει σταθερό στο πέρας του χρόνου, σε διαφορετικές χρονικές συγκυρίες και σε διαφορετικές χρονικές φάσεις της προϋπηρεσίας. Στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2016). Ωστόσο, το ανωτέρω αποτέλεσμα ανατρέπεται όταν διαφοροποιείται το ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία δηλώνουν απογοητευμένοι με την πορεία των εκπαιδευτικών ζητημάτων, με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου και με το κύρος του επαγγέλματός τους σήμερα, συγκριτικά με το παρελθόν. Αυτό τους κάνει να νιώθουν μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2016; Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015).

Υποστηρίζουν ότι αισθάνονται ψυχοσυναισθηματική κόπωση λόγω της ελλιπούς κοινωνικής αναγνώρισης, της διαρκούς αύξησης των υποχρεώσεων και των καθηκόντων, του περιορισμού των κινήτρων και των ευκαιριών, της εξαναγκαστικής κάλυψης των υλικοτεχνικών ελλείψεων, σε μια εποχή που ο τομέας της εκπαίδευσης εξελίσσεται και οι απαιτήσεις πολλαπλασιάζονται (Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015).

Οι δημογραφικοί παράγοντες, αν και τείνουν να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, της προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης (Bolin, 2007), έπονται σε σημασία των παραγόντων εκείνων που συσχετίζονται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες, με τη δυνατότητά τους να σκέφτονται και να ενεργούν στην τάξη δημιουργικά και αυτόνομα, με την πρόοδο των μαθητών/τριών (Spear et al., 2000). Έχει καταδειχθεί ότι τα έτη προϋπηρεσίας και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μεγέθη ανάλογα: όσο αυξάνονται τα πρώτα τόσο αυξάνεται και η δεύτερη (Πατσαλή & Παπουτσάκη, 2016). Ως προς αυτό, οι Brief και Weiss (2002) σημείωσαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο αποτελεσματικότερα μπορούν να διαχειρίζονται τα προβλήματα, άρα και τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που αισθάνονται για την εργασία τους. Ανάλογη συνάφεια εντόπισαν οι Τσουνής και Σαράφης (2016) μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, δεν υπάρχουν σαφή πορίσματα σε σχέση με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους (Menon & Athanasoula-Reppa, 2011; Menon et al., 2008). Οι Al Juhani και Kishk (2006) κατέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται συχνότερα εργασιακά δυσαρεστημένες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ η Ghosh (2013) και οι Nhat και Tuyen (2018) διαπίστωσαν ακριβώς το αντίθετο. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δημογραφικά στοιχεία συνδυαστικά με την οργανωσιακή κουλτούρα και το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας μπορούν να καθορίσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Belias & Koystelios, 2014; Menon et al., 2008).

Θετικά επίσης επιδρά η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Van Maele & Van Houtte, 2012), η υποστήριξη, η σύμπραξη και η στάση του διευθυντή/τριας, η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα. Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι οι ανωτέρω παράγοντες

οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Biggerstaff, 2012; Saari & Judge, 2004). Ιδιαίτερος ρυθμιστικός είναι ο παράγοντας των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, καθώς λειτουργεί ως σημαντικό εξωτερικό κίνητρο ή αντι-κίνητρο για αυτούς (Gligorovic et al., 2014; Iwu et al., 2017; Zembylas & Papanastasiou, 2004). Χαρακτηριστικό είναι ότι το ζήτημα του μισθού συσχετίζεται με το κύρος και την αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς και με τις ευκαιρίες που παρέχονται για επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη των διδασκόντων/ουσών. Υπό αυτό το πρίσμα, το έλλειμμα της οικονομικής ανταμοιβής του εκπαιδευτικού, συσχετίζεται συνειδησιακά με το χαμηλό κύρος και την υποτίμηση του επαγγέλματός του, με την επαγγελματική και προσωπική του στασιμότητα, λόγω της ενασχόλησής του με ένα αντικείμενο που θεωρείται τελματωμένο (Gligorovic et al., 2014; Iwu et al., 2017).

Έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά ότι η κακή και αναποτελεσματική διοικητική διαχείριση, και η ελλιπής υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία και τον σύλλογο διδασκόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας εντείνουν την εργασιακή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Κι αυτό γιατί, σε μη υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους λόγω της υπερβολικής λογοδοσίας που τους επιβάλλεται, η οποία περιορίζει τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών επί της διδακτικής διαδικασίας (Biggerstaff, 2012; Popham, 2004). Η δυσαρέσκειά τους σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους, ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε μειωμένη ψυχοσυναισθηματική εμπλοκή και σε μειωμένη δέσμευση προς τις σχολικές μονάδες-οργανισμούς, γεγονός που αντανακλά και επηρεάζει αρνητικά τους συναδέλφους και κυρίως, τους μαθητές/τριες (Biggerstaff, 2012). Μεταξύ των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν την εργασία τους, παρατήρησαν ότι το αυξημένο άγχος, η υπερβολική γραφειοκρατία, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, οι ανεπαρκείς πόροι, η αρνητική σχολική κουλτούρα, η κακή αμοιβή και το χαμηλό ηθικό ήταν ο συνδυασμός παραγόντων που οδήγησαν στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν εντελώς τη διδασκαλία (Spear et al., 2000). Σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010) το χαμηλό άγχος των εκπαιδευτικών οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση, ενώ το υψηλό στην αντίστοιχη δυσαρέσκεια.

Οι Connolly και Viswesvaran (2000) σημείωσαν ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από την εργασία αυξάνεται όταν συνειδητοποιούν ότι έχουν περιορισμένη πρόσβαση και συμβολή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε συνδυασμό με περιορισμένη αυτονομία μέσα στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αισθάνονται απομονωμένοι και θυμωμένοι, ενώ υιοθετούν μια ασεβή στάση προς τη διοίκηση, είτε πρόκειται για τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας είτε για τον σύλλογο των διδασκόντων/ουσών. Σε αυτή τη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά σε διένεξη ή σύγκρουση με τους συναδέλφους τους, αισθάνονται απογοήτευση και εξάντληση, ενώ δεν δείχνουν διατεθειμένοι να επενδύσουν στο διδακτικό τους καθήκον. Όσο οι εκπαιδευτικοί απομονώνονται στις τάξεις τους και τις στενές διδακτικές τους αρμοδιότητες, τα επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσής τους μειώνονται σταδιακά και σημαντικά (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014; Danielson, 2002). Επομένως, όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως τυποποιημένη εργασία κι όχι ως ένα επάγγελμα με ουσιαστικό νόημα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα που σταδιακά τους αποθαρρύνουν και τους προβληματίζουν, αισθάνονται σοβαρή δυσαρέσκεια για την εργασία τους.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες εργασίας, από τον έλεγχο που έχουν ή αισθάνονται να έχουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, από την καθοδήγηση που λαμβάνουν, από τον βαθμό που θεωρούν τους εαυτούς τους επιτυχημένους στην τάξη, από το αν αντιλαμβάνονται το εργασιακό τους περιβάλλον ασφαλές, δημιουργικό και ευνοϊκό για την πραγμάτωση της προσωπικής τους ανέλιξης (Asiago et al., 2015; Stockard & Lehman, 2004). Η προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ύστερα από παρακίνηση της σχολικής ηγεσίας, η οποία συμβάλλει στην ενδυνάμωση της εργασιακής ικανοποίησής τους (Nhat & Tuyen, 2018; Chux et al., 2017). Οι ανωτέρω, συγκαταλέγονται στους τομείς παρέμβασης των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων, όπου οι τελευταίοι ασκούν έλεγχο και δύνανται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η δυνατότητα ακριβούς προσδιορισμού του βαθμού επίδρασης των προαναφερθέντων παραγόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνεπάγεται την εξασφάλιση ζωτικής σημασίας πληροφοριών στους διευθυντές/τριες σχετικά με το πως να προσαρμόσουν καλύτερα

τα δικά τους στυλ λήψης αποφάσεων για να βελτιώσουν την οργανωσιακή κουλτούρα και το εργασιακό κλίμα, άρα και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους, στο πως θα (Saiti, 2007; Stockard & Lehman, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, όπως και οι αποφάσεις που λαμβάνουν, είναι καταλυτικός για τη ρύθμιση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

2.6 Ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, είναι προσανατολισμένη σε δημοκρατικά μοντέλα λειτουργίας, όπου η συλλογική δράση και η συλλογική διαχείριση των σχολικών μονάδων είναι αυτονόητη. Ο σύγχρονος διευθυντής/τρια απέχει από το πεπερασμένο πρότυπο του αυταρχικού ηγέτη, που ασκούσε την εξουσία μονομερώς, απόλυτα και ολοκληρωτικά. Σήμερα, ο σχολικός ηγέτης/ίδα δεν είναι ένας απλός γραφειοκράτης, αποκλειστικά επιφορτισμένος να φέρει σε πέρας τις αποφάσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης με κάθε κόστος. Αντίθετα, είναι ο εκπαιδευτικός και διοικητικός λειτουργός, που είναι ικανός να αναλάβει ένα ευρύ σύνολο αρμοδιοτήτων, υποχρεώσεων, αλλά και πρωτοβουλιών, κατάλληλων για την επίτευξη της ομαλής, της αποδοτικής και της προσδοκώμενης λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012; Μπρίνια, 2012). Βασικές ευθύνες του διευθυντή/τριας είναι να κινητοποιεί, να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική (κι όχι μόνο) διαδικασία, μέσω της αποτελεσματικής ανταπόκρισής του στις ανάγκες, στις ελλείψεις, στα προβλήματα, αλλά και τις ευκαιρίες που προκύπτουν καθημερινά. Γνώμονας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του και τον σχεδιασμό στρατηγικών πολιτικών είναι οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα που κρατά ενωμένο και οδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2012). Ο σύγχρονος διευθυντής/τρια αναμένεται να λειτουργήσει ως φορέας ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, ως παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης της λειτουργίας του σχολείου, σε επίπεδο επιδόσεων, αποτελεσματικότητας και υπηρεσιών. Είναι αναγκαίο να θέτει στόχους, να είναι διατεθειμένος και ικανός να διαχειρίζεται δυσλειτουργίες και επιπλοκές, να ερμηνεύει και να υλοποιεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, να αποφασίζει με τρόπο δημοκρατικό, λαμβάνοντας υπόψη του τις θέσεις του συλλόγου διδασκόντων/ουσών, των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Παπαθωμόπουλος, 2016).

Ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης/ίδα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει και να αναλύει τα πληροφορικά δεδομένα, ανεξαρτήτως από το που αυτά προκύπτουν, να αποφασίζει και να ενεργεί με διορατικότητα, να προωθεί τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, να μεριμνά για την

κινητοποίηση και την ανέλιξη των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, μέσω της οργάνωσης πρακτικών και της ανάληψης πρωτοβουλιών (Παπαλόη, 2012). Ο υγιώς σκεπτόμενος διευθυντής/τρια επικεντρώνεται στην ενθάρρυνση των υφισταμένων του να παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, να εκσυγχρονίζουν τις μεθόδους τους, να αναθεωρούν τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους, να στοχάζονται και να αναπτύσσονται έτσι, ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό τους έργο, να θέτουν υψηλούς στόχους και να συμβάλλουν στην καλή εικόνα της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012). Είναι σημαίνουσα σημασίας, ο σχολικός ηγέτης/ίδα να παρέχει τα διαπνεόμενα από τις κοινές αξίες κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου, αφενός, να τους καλλιεργήσει ένα αίσθημα ικανοποίησης σε σχέση με την εργασία τους, και αφετέρου, να διαμορφώσει μια ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα, προσανατολισμένη στην πραγμάτωση του κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα. Μέσω των κινήτρων αυτών, αναμένεται να επιτευχθεί σε πρώτο επίπεδο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε δεύτερο επίπεδο η μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών/τριών, άρα και η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Bitterová et al., 2014).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής/τρια μπορεί να λειτουργήσει ρυθμιστικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν σταματήσει να εστιάζει αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των κανόνων, των εγκυκλίων και των νόμων της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, υπέρ της κατανόησης της συναισθηματικής διάστασης των καθηκόντων του. Όσο πιο συναισθηματικά νοήμων είναι ένας διευθυντής/τρια, τόσο ικανότερος θα είναι να αντιληφθεί τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας που υπηρετεί, άρα και να δώσει λύσεις σε αυτούς, ικανοποιώντας τους ψυχοσυναισθηματικά (Petrovici, 2014). Η διαμόρφωση μιας ισχυρής και συμπαγούς οργανωσιακής κουλτούρας, και ενός θετικού σχολικού κλίματος δεν είναι αποτέλεσμα συμμόρφωσης στις υποδείξεις της εκπαιδευτικής κεντρικής ηγεσίας. Αντίθετα, είναι απόρροια της μεταλαμπάδευσης του κοινού σχολικού οράματος και των κοινών σχολικών αξιών σε όλους τους εμπλεκόμενους, μέσω της λήψης δημοκρατικών αποφάσεων (Μπρίνια, 2012; Φωτόπουλος, 2012).

Το ανοικτό και θετικό κλίμα είναι καταλυτικό στοιχείο της ισορροπημένης, ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, καθώς και ακρογωνιαίος λίθος της οικοδόμησης μιας ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας. Υπό αυτό το

πρίσμα, το σχολικό κλίμα ρυθμίζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είτε αρνητικά είτε θετικά (Balyer & Ozcan, 2017; Bala, 2015; Treputtharat & Tayiam, 2014; Basak & Ghosh, 2011). Το θετικό σχολικό κλίμα, η διαμόρφωση του οποίου είναι κατεξοχήν «άτυπη» αρμοδιότητα του διευθυντή/τριας, συνεπάγεται τη σύναψη και διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, την προαγωγή της συνεργατικότητας, της συναδελφικότητας και της ομαδικότητας, την επιδίωξη της ειλικρινούς και απρόσκοπτης επικοινωνίας, της καθιέρωσης της ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από όλους, της ανάληψης εκπαιδευτικών και διοικητικών πρωτοβουλιών (Treputtharat & Tayiam, 2014; Basak & Ghosh, 2011). Στις σχολικές μονάδες όπου το κλίμα χαρακτηρίζεται θετικό, άρα παρατηρούνται όλες ή μερικές από τις ανωτέρω περιγραφές, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καταγράφεται υψηλή. Αντίθετα, στα σχολεία που το κλίμα είναι αρνητικό, λόγω της αυταρχικής ή ολοκληρωτικά καθοδηγητικής στάσης και συμπεριφοράς του διευθυντή/τριας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ή καθόλου ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Huang & Waxman, 2009).

Η ποιότητα σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές/τριες από τη μια και με τα λοιπά μέλη του συλλόγου διδασκόντων/ουσών της σχολικής μονάδας από την άλλη, είναι ταυτόχρονα ενδεικτική του σχολικού κλίματος και της ικανοποίησής τους από την εργασία τους. Υπό αυτό το πρίσμα, οι παράγοντες που διαμορφώνουν το αρνητικό ή το θετικό κλίμα είναι κι αυτοί που παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με την αντίστοιχα χαμηλή ή υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε πολλούς από αυτούς τους παράγοντες ρυθμιστικός είναι ο ρόλος και η παρέμβαση του διευθυντή/τριας: όταν ανταποκρίνεται θετικά στην αναγκαιότητα ανατροφοδότησης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών του, όταν κρατά συνεκτικούς τους δεσμούς μεταξύ των διδασκόντων/ουσών, όταν επιτρέπει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων η σχολική ηγεσία επιδρά άμεσα και καταλυτικά στην υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015; Treputtharat & Tayiam, 2014).

2.7 Εργασιακή ικανοποίηση και οργανωσιακή υποστήριξη

Η Armstrong-Stassen (1998) εξήγησε ότι η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από τη γνώμη τους σχετικά με τις θεμελιώδεις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός οργανισμού. Η λήψη αποφάσεων είναι μεταξύ αυτών. Η αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη είναι μια προσωπική κατάσταση όπου ο εργαζόμενος/η (βλ. ο/η εκπαιδευτικός) αισθάνεται ότι ο οργανισμός (βλ. διευθυντής/τρια) τον/τη θεωρεί σημαντικό, εξέχον και χρήσιμο στέλεχος, του οποίου την υπηρεσία έχει άμεση ανάγκη (Chen & Shaffer, 2016). Η θεωρία της οργανωσιακής υποστήριξης βασίζεται στο ότι το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού (βλ. σχολική μονάδα) κινητοποιείται από μια ιδεολογία γύρω από το πόσο εκτιμώνται οι προσπάθειες, ο ρόλος και η ευημερία τους (Fathi & Saeedian, 2020; Eisenberger & Stinglhamber, 2011). Η οργανωσιακή υποστήριξη βρίσκεται σε συνάφεια με την εργασιακή ικανοποίηση, δεδομένου ότι όταν ο εργαζόμενος/η νιώθει ότι τυγχάνει της υποστήριξης του οργανισμού, αισθάνεται ότι οι προσπάθειές του γίνονται αντιληπτές και ότι εκτιμώνται από τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων (Kurtessis et al., 2015). Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι που το έργο τους αναγνωρίζεται από τους διευθυντές/τριες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής υποστήριξης, αυτοβελτιώνονται και γίνονται αποτελεσματικότεροι, συνεπώς συμβάλλουν στην οργανωσιακή ευημερία και αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Tseng & Yu, 2016).

Λίγοι μελετητές/τριες έχουν αποκαλύψει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ της αντιληπτής οργανωσιακής υποστήριξης και της εργασιακής ικανοποίησης (Filipova, 2010; Erdogan & Enders, 2007). Στη μελέτη της Armstrong-Stassen (1998) καταδείχθηκε ότι οι διευθυντές/τριες που απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής υποστήριξης αναφέρουν αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους σε σύγκριση με εκείνους που απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα οργανωσιακής υποστήριξης. Η πιθανή εξήγηση και ερμηνεία του εν λόγω αποτελέσματος αφορά στο ότι η αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη μπορεί να ενδυναμώνει στο αίσθημα εμπιστοσύνης και τις πεποιθήσεις των εργαζομένων ότι ο προϊστάμενός τους αναγνωρίζει και ανταμείβει τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά τους (Rhoades & Eisenberger, 2002). Ερευνητικά προτείνεται ότι η αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη εκκινεί μια διαδικασία κοινωνικής ανταλλαγής, όπου τα άτομα αισθάνονται ότι είναι

υποχρεωμένα να υποστηρίζουν τον οργανισμό και τον επικεφαλής του στην επίτευξη των στόχων του, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερες ανταμοιβές.

Όταν ένας εργαζόμενος/η συσχετίζεται θετικά με τη δουλειά και τους συναδέλφους του, τότε ενισχύεται και η συσχέτιση μεταξύ τους και εντός του πεδίου της θεωρίας των κοινωνικών ανταλλαγών (Biswas & Bhatnagar, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα άτομα να ανταποκρίνονται στην οργανωσιακή υποστήριξη με πολλούς τρόπους και να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένα με την εργασία τους. Είναι δεδομένο ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη να αισθάνονται έναν εγγενή καταναγκασμό, ώστε να είναι κοινωνικο-συναισθηματικά αφοσιωμένοι στην εργασία και στον οργανισμό, άρα και ικανοποιημένοι και με τα δύο. Σύμφωνα με τον Abou-Moghli (2015) μια διάσταση της οργανωσιακής υποστήριξης είναι η συμμετοχή των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η στάση του διευθυντή/τριας προς τους εργαζομένους ως προς αυτό. Στην έρευνά του κατέδειξε θετική συσχέτιση της οργανωσιακής υποστήριξης και της βελτίωσης της αποδοτικότητας των εργαζόμενων, η οποία συμβάλλει στην επιτυχία και την ικανοποίησή τους από την εργασία που επιτελούν. Η θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής υποστήριξης και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, προάγει την επιτυχία και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Adekanmbi & Ukpere, 2021).

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε έναν οργανισμό, όπως είναι και κάθε σχολική μονάδα, εκλαμβάνεται ως εκδήλωση έγκρισης, αναγνώρισης και επαίνου των εργαζομένων από τον διευθυντή/τρια, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει την επίγνωση της οργανωσιακής υποστήριξης που βασίζεται στη συχνότητα, στην ένταση και την ειλικρίνεια των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του εν λόγω οργανισμού. Μια θετική αντίληψη της οργανωσιακής υποστήριξης, ιδωμένη από την οπτική γωνία της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων ως ανταμοιβή σε αντάλλαγμα για την υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θα ενίσχυε τις προσδοκίες, την αυτοβελτίωση (Meyer et al., 2006), την αλληλεπίδραση (Cropanzano & Mitchell, 2005), τη συναισθηματική δέσμευση εντός του σχολείου, παρακινώντας τους τελευταίους να προσπαθήσουν να επιτύχουν τους οργανωσιακούς και τους προσωπικούς τους στόχους (Wen et al. 2019; Haar et al. 2016; Garg & Dhar 2014). Η θετική έκβαση αυτής της κινητοποίησης αναμένεται σε κάθε περίπτωση να αυξήσει την ικανοποίησή τους από την εργασία που επιτελούν (Appelbaum et al. 2019).

Με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας, οι εργαζόμενοι/ες που αισθάνονται υποστήριξη στον εργασιακό τους χώρο, τόσο από τον διευθυντή/τρια όσο και από τους συναδέλφους/ισσες, όχι μόνο βοηθούν τους τελευταίους, αλλά νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι και δεσμευμένοι από την εργασία και τον οργανισμό αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να μην παραιτούνται, να μην απουσιάζουν και να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στα καθήκοντά τους (Bohle et al., 2018; Chiang & Hsieh, 2012). Η οργανωσιακή υποστήριξη ανάγεται σε κρίσιμη μεταβλητή όσον αφορά στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων, δεδομένου ότι τρεις (3) βασικές της διαστάσεις είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Kentab, 2018), η δίκαιη ανταμοιβή (Cepplenski, 2013) και η ανάπτυξη ευκαιριών (Pope, 2019), που συνδέονται με την ευημερία του εργαζομένου στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 3^ο: Σχέση λήψης αποφάσεων και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένο το ενδιαφέρον διερεύνησης της συσχέτισης λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στη διεθνή έρευνα παρατηρείται μεγαλύτερη κινητοποίηση ως προς αυτό και συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της μεταξύ τους συνάφειας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν τη σχέση του τρόπου (στυλ) λήψης αποφάσεων από τη σχολική ηγεσία και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη το ότι οι διευθυντές/τριες με διαφορετικό στυλ ηγεσίας τείνουν να υιοθετούν ανάλογο στυλ λήψης αποφάσεων (Hui et al., 2013), αναπόφευκτα στην παρούσα επισκόπηση συμπεριλαμβάνονται και οι έρευνες που συνεξετάζουν τη μεταβλητή αυτή. Επιπροσθέτως, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν οι έρευνες που εστιάζουν σε οργανωσιακά θέματα (Thekedam, 2010) και σε θέματα συμμετοχής (Πασιαρδής, 2014), δεδομένου ότι σχετίζονται ερευνητικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τη σχολική ηγεσία και με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών.

3.1 Στυλ λήψης αποφάσεων σχολικής ηγεσίας και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Στα τέλη του 1990, οι Dinham και Scott (1998), έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία του Herzberg περί των ενδογενών και των εξωγενών παραγόντων που επιδρούν και καθορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, προσπάθησαν να αναδείξουν τους ευρέως αποδεκτούς παράγοντες. Στην έρευνά τους, όπου συμμετείχαν 892 εκπαιδευτικοί από 71 γενικά και ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, κατέδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίησή τους εξαρτάται από τρεις κατηγορίες παραγόντων: η πρώτη αφορά σε παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, όπως είναι η επίδοση των μαθητών/τριών και η προσωπική ανάπτυξη, η δεύτερη, σε παράγοντες σχετικούς με τη σχολική μονάδα, όπως είναι η ηγεσία/διευθυντής-τρια, οι υποδομές, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, το σχολικό κλίμα, η φήμη του σχολείου, η τρίτη, σε παράγοντες σχετικούς με την

αξιοκρατική ανέλιξη, με το κοινωνικό-προσωπικό κύρος, με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο ρόλος της ηγεσίας και της λήψης αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας επικοινωνίας, υποδείχθηκε ως κεφαλαιώδους σημασίας για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Hariri και συνεργάτες (2012) διεξήγαγαν έρευνα με τη συμμετοχή 475 εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ινδονησίας, προκειμένου να μετρήσουν τη συνάφεια μεταξύ του στυλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών/τριών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσαν αφορούσαν, εκτός από τη βασική προβληματική, το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ λήψης αποφάσεων της ηγεσίας του σχολείου τους αποκαλύπτουν και τον βαθμό της ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειάς τους από την εργασία τους. Τα ευρήματα της έρευνάς τους κατέδειξαν ότι ο τρόπος που λαμβάνει αποφάσεις ο διευθυντής/τρια ανάγεται σε προβλεπτικούς παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων δημογραφικών χαρακτηριστικών των τελευταίων ή της γεωγραφικής τοποθεσίας της σχολικής μονάδας. Αξίζει να αναφερθεί ότι από την έρευνα των Hariri και συνεργατών (2012) αναδείχθηκαν τέσσερις (4) τύποι ηγετικής λήψης αποφάσεων: 1. λογική, 2. διαισθητική, 3. αποφευκτική και 4. εξαρτώμενη. Η πρώτη, προκύπτει όταν ο διευθυντής/τρια αποφασίζει αφού έχει συλλέξει τις αναγκαίες πληροφορίες και έχει εξετάσει τις εναλλακτικές λύσεις, η δεύτερη, όταν αποφασίζει τάχιστα με κατευθυντήριο γνώμονα τη διαίσθησή του, η τρίτη, όταν αρνείται να αποφασίσει και η τέταρτη, όταν βασίζεται εξ ολοκλήρου στις τοποθετήσεις των άλλων.

Η περιγραφική έρευνα της Beri (2013) αποκάλυψε χαλαρή συνάφεια μεταξύ του στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμενοποίησε την έρευνά της έτσι, ώστε να εντοπίσει τις διαφορές στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βάσει φύλου και βάσει τοποθεσίας των σχολικών μονάδων. Έχοντας ως δείγμα 200 εκπαιδευτικούς και 40 διευθυντές/τριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδία, κατέδειξε ότι το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι υψηλό όταν οι διευθυντές υιοθετούν το κλασικό στυλ λήψης αποφάσεων, ανεξαρτήτως φύλου και ανεξαρτήτως της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει, ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες τόσο αστικών όσο

και αγροτικών περιοχών, δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την εργασία τους, καθώς εκτιμούν το γεγονός ότι ο διευθυντής/τρια αποφασίζει αφού έχει συλλέξει τις αναγκαίες πληροφορίες με μοναδικό σκοπό την ανεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης.

Οι Olcum και Titrek (2015) διερεύνησαν το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο που οι διευθυντές/τριες λαμβάνουν αποφάσεις με τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, διεξήγαγαν έρευνα με τη συμμετοχή δείγματος 167 διευθυντών/τρών και 483 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα, ότι το (ορθο)λογικό στυλ ηγετικού λήψης αποφάσεων επιδρά θετικά στον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι όταν οι διευθυντές/τριες αποφασίζουν λογικά, έχοντας δηλαδή συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες και λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες, την ηθική τάξη και τις αξιακές αρχές, σε πρώτο επίπεδο είναι σε θέση να αιτιολογήσουν την επιλογή-απόφασή τους και σε δεύτερο, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Οι ερευνητές εντόπισαν επίσης θετική συνάφεια μεταξύ της λήψης αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης, όταν οι πρώτες προκύπτουν από μια συνεργατική και δημιουργικού αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αντιθέτως, καταγράφεται μείωση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης, όταν οι διευθυντές/τριες αποφασίζουν κατά το δοκούν, όταν αναβάλλουν ή αποφεύγουν να αποφασίσουν για σημαντικά ζητήματα, όταν δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις του συλλόγου των διδασκόντων.

Οι Chaudhari και Bariya (2019) στην έρευνά τους, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της Bari (2013). Συγκεκριμένα, μέτρησαν την επίδραση του στυλ ηγεσίας και της συμπεριφοράς του σχολικού ηγέτη, στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με συμμετοχή 20 διευθυντών/τριών και 40 εκπαιδευτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδία. Έχοντας ως αφετηρία την έρευνα της Bari (2013) θεώρησαν ότι δεν υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πράγματι, τα δεδομένα που συνέλεξαν συμφωνούν με την ερευνητική διαπίστωση της Bari ότι όσοι διευθυντές/τριες υιοθετούν το κλασικό στυλ λήψης αποφάσεων συμβάλλουν στη διατήρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τους σε υψηλά επίπεδα.

Ωστόσο, δεν εντόπισαν επιμέρους ευρήματα που θα μπορούσαν να γενικευτούν σε σχέση με τη συνάφεια μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του στυλ λήψης ηγετικών αποφάσεων εν γένει.

Οι Htun και συνεργάτες (2020) επιδίωξαν να ερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μιανμάρ, σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας, τα επίπεδα ικανοποίησης των πρώτων από την εργασία τους και τη μεταξύ τους υπαρκτή ή μη συσχέτιση. Στη διερεύνησή τους έλαβαν υπόψη του επιμέρους μεταβλητές, όπως είναι οι προσωπικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, η έρευνά τους διενεργήθηκε μέσω της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθοδολογίας, με τη συμμετοχή ενός δείγματος 9 και 217 εκπαιδευτικών και 3 και 8 διευθυντών/τριών αντίστοιχα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/τριών υιοθετεί το (ορθο)λογικό στυλ λήψης αποφάσεων, ενώ σε πολύ σπανιότερες περιπτώσεις ακολουθούν το αναβλητικό ή αποφευκτικό στυλ. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε αρκετά υψηλό ποσοστό εργασιακής ικανοποίησης στους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς, ιδίως μεταξύ όσων διαθέτουν υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκά προσόντα και πολλά έτη υπηρεσίας. Επιπροσθέτως, οι Htun και συνεργάτες (2020) κατέδειξαν αφενός, υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ του (ορθο)λογικού και του εξαρτημένου στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και αφετέρου, υψηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ του αυθόρμητου τρόπου λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Ο σκοπός της έρευνας των Mirza και Iqbal (2021) ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του στυλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών/τριών στην εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων του. Για την περιγραφική και επαγωγική στατιστική μελέτη το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 423 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ινδία. Ένα από τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική συνάρτηση του στυλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών/τριών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντλούν την εργασιακή τους ικανοποίηση από τις αποφάσεις που λαμβάνονται και τον τρόπο που αυτό γίνεται από τα διευθυντικά στελέχη. Οι ερευνητές κατέδειξαν επίσης ότι το συναινετικό στυλ λήψης αποφάσεων είναι το πιο αποτελεσματικό για την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με το δημοκρατικό στυλ να

ακολουθεί. Τα ευρήματα των Mirza και Iqbal (2021) επιβεβαιώνει και εκείνα των προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που συνεπάγεται τη συζήτηση των προβλημάτων, την ακρόαση των προτάσεων και τη γνωστοποίηση των επιθυμιών τους, ενισχύει το αίσθημα της ικανοποίησης και τους κινητοποιεί ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα. Ένα επιμέρους σημαντικό εύρημα ανέδειξε ότι το αυταρχικό στυλ λήψης αποφάσεων παράγει περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση από το συμβουλευτικό, γεγονός που δικαιολογείται από την τάση των διευθυντών/τριών να φαίνονται «ανοικτοί» στις προτάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά στην πραγματικότητα να μη είναι. Έτσι, είναι πιο απογοητευτικό για τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τις απόψεις τους και να μην εισακούονται, παρά να μην τις εκφράζουν καθόλου.

3.2 Στυλ σχολικής ηγεσίας και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η Bogler (2001) ερευνήσε τη συσχέτιση ανάμεσα στα στυλ σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της αποτέλεσαν 745 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε 98 σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ. Στις ερωτήσεις για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/τριών συμπεριλήφθηκαν και εκείνες για το στυλ λήψης αποφάσεων των τελευταίων. Τα ευρήματα των εργαλείων της ποσοτικής μεθόδου κατέδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι ηγέτες που υιοθετούν το ανωτέρω στυλ ηγεσίας, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους ακολουθούν αυταρχικές και συναλλακτικές στρατηγικές, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που ενδυναμώνουν το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Οι εν λόγω πρωτοβουλίες αφορούν στην ενεργητική εμπλοκή, τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Οι Bhatti και συνεργάτες (2012) διερεύνησαν την επίδραση του δημοκρατικού και του αυταρχικού στυλ σχολικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των 250 εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του Πακιστάν. Βασική προβληματική της έρευνας ήταν η μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται με επικεφαλής διευθυντή/τρια που υιοθετεί δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και με επικεφαλής διευθυντή/τρια που υιοθετεί αυταρχικό στυλ, έχοντας ως αφετηρία ότι οι πρώτοι αισθάνονται χαμηλότερα επίπεδα άγχους και οι δεύτεροι υψηλότερα. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι τόσο το στυλ σχολικής ηγεσίας όσο και το στυλ λήψης αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν οι τελευταίοι εργάζονται σε δημοκρατικό περιβάλλον, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν ιδέες, να συμμετέχουν ελεύθερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Αντιστρόφως, στα αυταρχικά περιβάλλοντα, τα επίπεδα της ικανοποίησης είναι χαμηλά. Οι ερευνητές κατέγραψαν υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε πιο ελεγχόμενα και πιο αυστηρά στη λειτουργία τους ιδιωτικά σχολεία.

Οι Fisher και Jong (2017) διεξήγαγαν έρευνα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Οκλαχόμα, με σκοπό να καταγράψουν τις αντιλήψεις τους για τη σχέση του στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής/τρια και της ικανοποίησής τους. Οι ερευνητές ζήτησαν από τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών που ενισχύουν το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης, να δηλώσουν αν υπάρχουν δημογραφικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, να διακρίνουν τη βαρύτητα των ενδογενών και των εξωγενών παραγόντων σε αυτή. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν θετική συνάφεια μεταξύ του στυλ ηγεσίας του «υπηρετή/τριας» και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, λόγω του ότι αυτό αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των κινήτρων, στην ορθή διαχείριση και στην ταπεινότητα. Κατά ανάλογο τρόπο, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τους εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η συμπεριφορά των διευθυντών στο πλαίσιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Οι δημογραφικοί παράγοντες φάνηκε να μην επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση.

Οι Abid και συνεργάτες (2017) διερεύνησαν το πώς επηρεάζει το δημοκρατικό και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας το αίσθημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη συμμετοχή 200 εκπαιδευτικών από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Πακιστάν. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική θετική συνάφεια μεταξύ του δημοκρατικού στυλ σχολικής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που απασχολούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με αυταρχική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί των «δημοκρατικών» διευθυντών/τριών αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση δεδομένου ότι μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να μοιράζονται τις ιδέες τους και τις ιδέες των άλλων.

3.3 Στυλ λήψης αποφάσεων και ηγεσίας του διευθυντή/τριας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Ο Hariri (2011) διενέργησε έρευνα προκειμένου να ανιχνεύσει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ του στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας, του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί του. Το δείγμα της έρευνας του αποτελούταν από 518 εκπαιδευτικούς και 37 διευθυντές/τριες σχολείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το στυλ λήψης αποφάσεων που εφαρμόζει ο διευθυντής/τρια που υιοθετεί το μετασχηματιστικό και εξαρτημένο στυλ ηγεσίας, επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι άλλοι τρόποι λήψης αποφάσεων φαίνεται να έχουν αρνητική συνάφεια με το αίσθημα ικανοποίησής τους.

Οι Hui και συνεργάτες (2013) προσπάθησαν να εξακριβώσουν τη συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, του στυλ λήψης αποφάσεων και του στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 210 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα. Σημείο εκκίνησης της έρευνας τέθηκε η υπόθεση ότι το στυλ

ηγεσίας ενός διευθυντή/τριας καθορίζει το στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετεί, και αυτό συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα κατέδειξαν θετική και σημαντική συνάφεια μεταξύ του στυλ της σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, θετική συνάφεια ανάμεσα στο στυλ σχολικής ηγεσίας και της λήψης αποφάσεων της, ενώ επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και του ρόλου του διαμεσολαβητή που υιοθετείται από τη σχολική ηγεσία. Οι ερευνητές σημείωσαν ότι το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με το (ορθο)λογικό, το εξαρτημένο, το αποφευκτικό και το διαισθητικό στυλ λήψης αποφάσεων.

Οι Dadkhah και συνεργάτες (2014) διερεύνησαν τις συσχετίσεις μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας και του στυλ λήψης αποφάσεων του με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην ποσοτική έρευνα που διενέργησαν με τη συμμετοχή 210 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα, οι ερευνητές υπέθεσαν αρχικά ότι το στυλ σχολικής ηγεσίας και το στυλ λήψης αποφάσεων βρίσκονται αμφότερα σε θετική συνάφεια με την εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συνέλεξαν, κατέδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αναγνώρισαν ότι ο τρόπος με τον οποίο, όχι μόνο λαμβάνονται, αλλά και εφαρμόζονται οι αποφάσεις από τον διευθυντή/τρια αφενός, αντικατοπτρίζει το στυλ ηγεσία και αφετέρου, επηρεάζει το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία του. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ερευνητές δήλωσαν ότι το στυλ ηγεσίας δεν αρκεί για την επίτευξη του υψηλότερου βαθμού εργασιακής ικανοποίησης, αν δεν υιοθετείται το κατάλληλο στυλ λήψης αποφάσεων.

Η Μαλλιάρια (2015) διεξήγαγε ανάλογες ερευνητικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών «στυλ ηγεσίας διευθυντή/τριας», «στυλ λήψης αποφάσεων διευθυντή/τριας» και «εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών». Στον πυρήνα της έρευνας τέθηκαν οι υποθέσεις ότι το στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί, ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και το (ορθο)λογικό στυλ λήψης αποφάσεων βρίσκονται αμφότερα σε θετική συνάφεια με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 156 εκπαιδευτικοί σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη

περιοχή του Βόλου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το στυλ ηγεσία σχετίζεται με το στυλ λήψης αποφάσεων, ότι οι διευθυντές/τριες τείνουν να υιοθετούν διαφορετικά στυλ ηγεσία και στυλ διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Ο διευθυντής/τρια που ακολουθεί μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, ακολουθούν περισσότερο το (ορθο)λογικό στυλ λήψης αποφάσεων, λιγότερο το εξαρτώμενο και καθόλου τα λοιπά. Επιπροσθέτως, η Μαλλιάρια έδειξε ότι οι ανωτέρω διευθυντές/τριες επιδρούν θετικά και σημαντικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ότι το λογικό στυλ λήψης αποφάσεων συμβάλλει στην αύξηση της εν λόγω ικανοποίησης και το αποφευκτικό, αρνητικά.

Οι Hariri και συνεργάτες (2016) διερεύνησαν τις σχέσεις ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στα στυλ λήψης αποφάσεων, και της εργασιακής ικανοποίησης. Στην ποσοτική τους έρευνα συμμετείχαν 457 εκπαιδευτικοί σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ινδονησίας. Τα δεδομένα που συνέλεξαν κατέδειξαν ότι οι διευθυντές/τριες με μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης της σχολικής μονάδας, υιοθετούν τον (ορθο)λογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Οι ερευνητές δεν εντόπισαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από δημογραφικούς παράγοντες. Στην έρευνα των Koutouzis και Malliara (2017) 240 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Μαγνησίας κλήθηκαν να απαντήσουν σε συσχετιστικά ερωτήματα σχετικά με τον πως το στυλ που διοικεί τη σχολική μονάδα και ο τρόπος που αποφασίζει ο διευθυντής/τρια επηρεάζει το πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ σχολικής ηγεσίας συσχετίζεται θετικά με το (ορθο)λογικό και εξαρτημένο τρόπο λήψης αποφάσεων, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

3.4 Συμμετοχική λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Στην έρευνα του Thekedam (2010) οι 500 συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδία απάντησαν σε ερωτήσεις σε σχέση

με τον βαθμό της εργασιακής ικανοποίησής τους σε σχέση (μεταξύ άλλων) με τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι ο βαθμός του αισθήματος ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους επηρεάζεται από ένα μεγάλο εύρος μεταβλητών, τόσο εκπαιδευτικών όσο και οργανωσιακών. Μεταξύ αυτών, εντοπίστηκε η σημαντική θετική επίδραση του σχολικού ηγέτη/ιδας που επιλέγει να αφήνει περιθώρια αυτονομίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, στην εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ερευνητές επιβεβαίωσαν ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων ενισχύει το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Ο Van Dat (2016) διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων αφενός, με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου, με την αποδοτικότητά τους στα διδακτικά τους καθήκοντα. Για τη διενέργεια της έρευνας συμμετείχαν 197 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βιετνάμ. Στο επίκεντρο τέθηκε η υπόθεση ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι πιθανό να ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και την ικανοποίησή τους από αυτή. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση. Ο Hollins (2017) επιχείρησε να διερευνήσει τη συσχέτιση του βαθμού εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της ανάτασης του ηθικού, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανοποίησής τους από την εργασία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 976 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την κεντρική προβληματική. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το έλλειμμα ευκαιριών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και με το ηθικό τους.

Στην έρευνα της Ποργιαλίδου (2018) εξετάστηκε η επίδραση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή 219 δασκάλων που απασχολούνται σε σχολεία της βορείου Ελλάδας. Παράλληλα, η ερευνήτρια μέτρησε την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στην οργανωσιακή του δέσμευση και στην αποδοτικότητά τους στο διδακτικό έργο τους. Οι υποθέσεις που αποτέλεσαν την αφετηρία της διερεύνησης σχετίζονται αφενός, με τα μικρά ποσοστά συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αφετέρου με τη

θετική συσχέτιση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης, της αποδοτικότητας στο εκπαιδευτικό του έργο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά δεν βρίσκουν πάντα τις απαραίτητες ευκαιρίες. Το δείγμα στην πλειοψηφία του συμφωνεί ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα περιθώρια συμμετοχής και ότι αυτό επηρεάζει την αίσθηση της ικανοποίησης που βιώνουν κατά την επιτέλεση της εργασίας τους. Η Ποργιαλίδου (2018) εντόπισε διαφοροποιήσεις στην πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία.

Οι Brezicha και συνεργάτες (2019) διεξήγαγαν μια πολύ μεγάλη, διεθνή έρευνα, όπου συμμετείχαν 48.791 εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε σχολεία δευτεροβάθμιας βαθμίδας σε 29 χώρες. Σκοπός των ερευνητών είναι να διερευνήσουν τη συσχέτιση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στα σχολικά περιβάλλοντα και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα ερωτήματα αφορούσαν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την ενεργή εμπλοκή των διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, κοινωνίες και κουλτούρες. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατάδειξαν διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών όσον αφορά στον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής, καθώς και στις ευκαιρίες συμμετοχής. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ερευνητές αποκάλυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα, με την ανάδειξη και την αξιοποίηση των ευκαιριών συνεργασίας, οι οποίες «ανοίγουν» τον δρόμο για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, άρα και για την αύξηση του αισθήματος ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για/από την εργασία τους. Το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετεί η σχολική ηγεσία, αυξάνει την ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η μη εμπλοκή και η συμμετοχή συσχετίζεται με μείωση της εργασιακής ικανοποίησης.

Μέρος Β: Έρευνα

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία

4.1 Η Ερευνητική στρατηγική

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έτσι, ώστε να κατανοηθεί βαθύτερα η εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον βαθμό που καθορίζει την εργασιακή τους ικανοποίηση (Creswell, 2016; Robson, 2010). Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη για τον προσδιορισμό, την αποσαφήνιση και την αποκάλυψη τόσο των νοημάτων όσο και των κινήτρων που υπάρχουν πίσω από τα προσωπικά βιώματα των ερωτώμενων. Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής διερεύνησης, η ερευνήτρια έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες/ουσες και κατανοεί τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, που αξιολογούν και που ερμηνεύουν όσα συμβαίνουν γύρω τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στη συνέχεια η ερευνήτρια συλλέγει τα πληροφοριακά δεδομένα, τα επεξεργάζεται και τα αναλύει βάσει του περιεχομένου τους. Παράλληλα με την απάντηση του κεντρικού, αλλά και των επιμέρους ερωτημάτων, η ερευνήτρια δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους, εν προκειμένω, εκπαιδευτικούς να εκφραστούν και να αποκαλύψουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας δομεί το ερευνητικό εκείνο υπόβαθρο που προάγει την καλύτερη κατανόηση και γνώση της εκπαιδευτικής πράξης, τόσο της διδακτικής όσο και της διοικητικής, ως κοινωνικό φαινόμενο που επιδρά καταλυτικά στους εμπλεκόμενους και τους επηρεάζει έτσι, ώστε να εξελιχθούν ως άτομα και ως επαγγελματίες, ως άτομα και ως σύνολο (Creswell, 2016).

Η ποιοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να συνδέσει τις θεματικές, κεντρικές και επιμέρους, να τις επεκτείνει σε διάφορα επιστημονικά πεδία και να γενικεύσει ευκολότερα τα ευρήματα σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό (Willig & Stainton-Rogers, 2009). Κι αυτό γιατί τους βοηθά να εντοπίσουν, να συγκεκριμενοποιήσουν και να εκτιμήσουν τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους σχετικά με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπως είναι η λήψη αποφάσεων, με τον βαθμό της οργανωσιακής υποστήριξης που τυγχάνουν και με το πόσο ικανοποιημένοι

ή δυσαρεστημένοι νιώθουν από την εργασία τους. Το τελευταίο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ποιοτικής μεθόδου, δεδομένου ότι επιτρέπει στην ερευνήτρια να «κοιτάξει» προς άλλες οδούς και «ρίξει φως» σε θεματικές που δεν σκόπευε να προσεγγίσει. Η ποιοτική μέθοδος συλλογής πληροφοριακών δεδομένων συνιστά αναμφίβολα μια δυναμική διαδικασία που επιτρέπει τις αλλαγές και τις επαναπροσεγγίσεις, θέτοντας όμως συχνά την ερευνήτρια ενώπιον κινδύνων που επιβάλλεται να τεθούν υπό άμεση διαχείριση προκειμένου να αποτραπεί η αλλοίωση των ευρημάτων και εν τέλει των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2014). Εκτός από το ανωτέρω μειονέκτημα, η ερευνήτρια υποχρεούται να τηρεί τις αρχές δεοντολογίας και ηθικής, σχεδιάζοντας και οργανώνοντας προσεκτικά το ερευνητικό εργαλείο και την ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2016; Cohen et al., 2008). Ο βασικότερος ίσως περιορισμός της ποιοτικής μεθόδου είναι η συμμετοχή ενός μικρού δείγματος συμμετεχόντων, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εκτιμηθεί ως αντιπροσωπευτικό της «μεγάλης εικόνας». Υπό αυτό το πρίσμα, η ερευνήτρια δεν νομιμοποιείται να γενικεύει με τρόπο απόλυτο τις απαντήσεις, παρά μόνο να επισημαίνει και να αναδεικνύει τις βασικές ενδείξεις. Στην παρούσα έρευνα οι απαντήσεις κινούνται περισσότερο γύρω από προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις των ερωτώμενων, παρά γύρω από τη «μία» και «αντικειμενική αλήθεια».

4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των πληροφοριακών δεδομένων είναι η συνέντευξη, που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Η συνέντευξη είναι μέσο εμβάθυνσης στον εσωτερικό κόσμο των ερωτώμενων, μέσο απαρακώλυτης και ελεύθερης αλληλεπίδρασης συνεντευξιάστριας-συνεντευξιαζόμενου/ης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη που παρέχει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να είναι εύελικτη κατά την υποβολή ερωτημάτων και σε θέση να τις τροποποιεί ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Robson, 2011). Βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης έρευνας είναι ο μικρός χρόνος συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, ενώ ένα σημαντικό της μειονέκτημα αφορά στις ενδεχόμενες ασάφειες, στις απρόβλεπτες αντιδράσεις και τις νοηματικές αστοχίες των συνεντευξιαζόμενων

(Creswell, 2016). Για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου, η ερευνήτρια μελέτησε σε πρώτο επίπεδο τις διαθέσιμες σχετικές βιβλιογραφικές πηγές και σε δεύτερο επίπεδο συνέταξε ένα ερωτηματολόγιο πέντε πυλώνων. Κάθε ένας από αυτούς αφορά σε διαφορετική θεματική: ο πρώτος περιέχει δέκα (10) ερωτήματα δημογραφικού περιεχομένου, ο δεύτερος περιέχει πέντε (5) ερωτήματα για το στυλ διαχείρισης της σχολικής μονάδας και της λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας, ο τρίτος περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήματα για τη συνεργατική οργανωσιακή υποστήριξη και κουλτούρα της σχολικής μονάδας, ο τέταρτος περιλαμβάνει τέσσερα (4) ερωτήματα για τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και ο πέμπτος και τελευταίος, περιέχει τέσσερα (4) ερωτήματα για τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.3 Δείγμα-πληθυσμός της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, η ερευνήτρια προχώρησε σε βολική δειγματοληψία σκοπιμότητας (Patton, 2002), δεδομένου ότι η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών δεν έγινε με γνώμονα τη γενίκευση στον πληθυσμό (Creswell, 2016). Μέσω του παρόντος δείγματος, η ερευνήτρια στόχευσε στη συγκέντρωση και τη συλλογή ενός ικανοποιητικού αριθμού δεδομένων, κατάλληλων και ικανών να παρέχουν τις προσδοκώμενες απαντήσεις στο κεντρικό, αλλά και στα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας (Bailey, 1987). Σε αυτό το πλαίσιο, η στρατηγική επιλογής του δείγματος που ακολούθησε η ερευνήτρια υπήρξε βολική, καθώς επιλέχθηκαν να συμμετέχουν άτομα που δήλωσαν άμεσα διαθέσιμα, συμβάλλοντας έτσι στην οικονομία προσπάθειας και χρόνου (Robson, 2007). Το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα καθιστά τα ευρήματα της έρευνας αφενός, επισφαλή προς γενίκευση στον πληθυσμό και αφετέρου, ενδεικτικά των υποθέσεων της έρευνας. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών είναι απόρρητα και η ταυτότητά τους κωδικοποιήθηκε μέσω αριθμητικών ψηφίων.

4.4 Διαδικασία και περιορισμοί

Η ερευνήτρια διεξήγαγε τις συνεντεύξεις ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας skype κατά το χρονικό διάστημα 20 Σεπτεμβρίου-20 Νοεμβρίου του 2022, αφού νωρίτερα εξασφάλισε τη συναίνεση των συνεντευξιζόμενων. Οι τελευταίοι πληροφορήθηκαν από την πρώτη στιγμή την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία της έρευνας και την πορεία της συνέντευξης, τα κριτήρια που έγινες η επιλογή τους, το γεγονός της βιντεοσκόπησης-ηχογράφησης της συνομιλιών, καθώς και της καταγραφής των αναγκαίων σημειώσεων. Παράλληλα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες/ουσες για την πρόθεσή της να τηρήσει τις αρχές της ανωνυμίας και της εχεμύθειας, καθώς επίσης για το δικαίωμα-δυνατότητά τους να αποχωρήσουν από τη διαδικασία, αν και εφόσον αισθανθούν άσχημα, χωρίς κάποιο περιορισμό, ανεξαρτήτως σε ποια φάση βρίσκεται η διαδικασία της συνέντευξης (Creswell, 2016; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Κατά τη διαδικασία σύνταξης του εργαλείου της συνέντευξης, δηλαδή του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια κατάρτισε πρωτόκολλο που περιλήφθηκε το θέμα και η κεντρική προβληματική της έρευνας, η προβλεπόμενη διάρκεια, ο χρόνος και ο τόπος, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, οι ερωτήσεις, η δέσμευση της ερευνήτριας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, το ευχαριστήριο κείμενό της. Η παράθεση των ερωτημάτων έγινε με «ανοικτότητα» και ευελιξία, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα διακοπής και αποχώρησης των συμμετεχόντων/ουσών από τη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, ο βαθμός «ανοικτότητας» και ευελιξίας της συνέντευξης απέρρεε από τον αντίστοιχο βαθμό ετοιμότητας των συνεντευξιζόμενων, καθώς επίσης από τις ανάγκες τους σε κάθε περίπτωση. Κατά την πορεία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επέτρεψε την υποβολή διερευνητικών ερωτημάτων προκειμένου να δοθούν οι αναγκαίες επεξηγήσεις, αποσαφηνίσεις (Creswell, 2016). Μετά την ολοκλήρωση της μαγνητοφώνησης/ηχογράφησης, η ερευνήτρια προχώρησε στη απομαγνητοφώνησή τους, μελέτησε διεξοδικά τα δεδομένα που συνέλεξε και ανέλυσε τα ευρήματα ανά ερευνητικό ερώτημα, ακολουθώντας τις αρχές της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Πρόθεση και στόχος της ερευνήτριας ήταν να εξασφαλίσει το μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας της έρευνας, δια μέσου της ανιδιοτέλειας, της ειλικρίνειας και της συνέπειάς της, όπως επίσης της εγκυρότητας των ευρημάτων της, προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναπαραχθούν σε ανάλογες μελέτες στο μέλλον (Cohen et al., 2008). Η εξασφάλιση της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα επιτεύχθηκε με την οργάνωση και την αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος, με τη διαμόρφωση κοινών συνθηκών για όλους τους συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, με την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου, ενός ικανοποιητικού δείγματος και ενός άρτιου εργαλείου έρευνας, με την επισταμένη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης, έχοντας ως οδηγό την κεντρική προβληματική (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας ενισχύθηκε από την πρόθεση της ερευνήτριας να λύσει τις απορίες των συνεντευξιαζόμενων, να παρέχει επεξηγήσεις επ' αυτών, να προστατέψει τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, να προσαρμόζει τα ερωτήματά της σύμφωνα με τις διαφορετικές κάθε φορά ανάγκες του ερωτώμενου/ης, να αναλύσει αντικειμενικά και αμερόληπτα τα δεδομένα (Berger, 2015). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω ενδεδειγμένης περιγραφής και κωδικοποίησης των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν, γεγονός που ενίσχυσε την εγκυρότητά της. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να τις αξιοποιήσει αυτούσιες, χωρίς διαφοροποιήσεις ή/και προσθήκες, προκειμένου να κάνει πράξη την αρχική δέσμευσή της προς τους συμμετέχοντες/ουσες: να μην παραποιήσει τις απαντήσεις και να μην τις αξιοποιήσει για άλλους/ τρίτους σκοπούς.

4.6 Μέθοδος της ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου προκειμένου να διαχειριστεί και να επεξεργαστεί τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών υπέρ του σκοπού της έρευνας. Μέσω αυτής της μεθόδου, η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της ένα αποτελεσματικό και ιδιαίτερα δυναμικό ερευνητικό εργαλείο που αναδεικνύει και τονίζει συγκεκριμένα νοήματα, φράσεις ή

λέξεις εντός του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, προάγεται τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική οργάνωση του λόγου. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την πραγμάτωση των σκοπών των ποιοτικών ερευνών, στις οποίες οι ερευνήτρια/ής μπορεί να συγκεντρώνει τα δεδομένα, να τα μορφοποιεί και να τα επεξεργάζεται ενώ τα ερμηνεύει (Creswell, 2016). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη προτιμήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, καθώς δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να περιγράψει τις απόψεις και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, να εντοπίσει, να διακρίνει και να αναδείξει τον συναισθηματισμό τους, να καταγράψει τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης, να επισημάνει τις ενδεχόμενες μεταξύ τους διαφορές, να ερμηνεύει τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις θέσεις των συνεντευξιαζόμενων.

Οι σημασίες, οι φράσεις, οι λέξεις, τα νοήματα στις οποίες βασίστηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, αφορούν σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν ύστερα από την απομαγνητοφώνηση και την αποδελτίωση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και της εξαγωγής των πληροφοριακών δεδομένων. Στην πραγματικότητα έλαβε χώρα μια διαδικασία συγκέντρωσης, διαχωρισμού, ομαδοποίησης, όπου όσα δεδομένα κρίθηκε από την ερευνήτρια ότι δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο των εν λόγω κατηγοριών-υποκατηγοριών, δεν συμπεριλήφθηκαν και δεν λήφθηκαν υπόψη (Πηγιαδάκη, 1994). Συγκεκριμένα, η πορεία της ανάλυσης των δεδομένων εκκίνησε με τη συλλογή των απαντήσεων και προχώρησε με την απομαγνητοφώνησή τους, από την οποία προέκυψαν τα δεδομένα στη μεγάλη τους εικόνα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια μελέτησε τα τελευταία με τρόπο διεξοδικό, τα ανάλυσε προσεκτικά και αφαίρεσε κάθε τι πλεονάζον ή άσχετο με τα ερευνητικά ζητούμενα. Έπειτα, τα εν λόγω δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε επιμέρους θεματικές, προσεγγίστηκαν υπό τη μορφή αποτελεσμάτων, που οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2016).

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Δημογραφικά ερωτήματα

Από το σύνολο των συνεντευξιαζομένων (n=19) οι γυναίκες πλειοψηφούν (n=14), ενώ δεν προβλέπεται ή ορίζεται κάποιος αριθμητικός ή άλλος περιορισμός (Ιωσηφίδης, 2008). Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί του δείγματος απασχολούνται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Αττικής, με εξαίρεση ενός/μίας που εργάζεται σε αντίστοιχη σχολική μονάδα του Νομού Αχαΐας. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών είναι απόρρητα και κατά τη θεματική ανάλυση κωδικοποιούνται με τη χρήση αριθμών (1^η, 2^η, 3^η, 4^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 8^η, 9^η, 10^η, 11^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η, 17^η, 18^{ος}, 19^{ος}).

Όλοι ανεξαιρέτως είναι απόφοιτοι τμημάτων ελληνικών πανεπιστημίων, ενώ δεκαπέντε (15) από αυτούς έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σε επιστημονικά πεδία συναφή με την παιδαγωγική (ειδική και γενική) και την εκπαίδευση (ειδική και γενική). Συγκεκριμένα, οι δεκατρείς (13) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και οι δύο (2) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Πέντε (5) μόλις από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι οι σπουδές τους, προπτυχιακές σε τρεις (3) περιπτώσεις ή μεταπτυχιακές σε δύο (2) περιπτώσεις, σχετίζονται με τη διαχείριση σχολικών μονάδων.

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα κυμαίνονται από τα 29 ως και τα 55 έτη. Ειδικότερα, η 14^η ερωτώμενη δηλώνει 29 χρονών και η 16^η δηλώνει 55 χρονών. Αντίστοιχα, η πρώτη δηλώνει τη μικρότερη προϋπηρεσία σε έτη (μόλις 1, όπως και η 15^η ερωτώμενη) και η δεύτερη τη μεγαλύτερη (25 έτη, όπως και η 5^η ερωτώμενη).

Στην πλειοψηφία τους οι συνεντευξιαζόμενοι/ες (11) δηλώνουν ότι σήμερα απασχολούνται από τη θέση του αναπληρωτή/τριας, ενώ η μειοψηφία τους (8) δηλώνει ότι είναι εργαζόμενοι/ες πλήρους απασχόλησης. Οι σχολικές μονάδες, στον οποίων το έμψυχο δυναμικό ανήκουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, στο μέσο όρο (Μ.Ο.) τους, απασχολούν 29 περίπου διδάσκοντες/ουσες.

Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κατέχουν θέση εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα που εργάζονται, με τους δώδεκα (12) από αυτούς να έχουν συμπληρώσει μόλις έναν (1) χρόνο απασχόλησης εκεί. Οι δεκαεπτά (17) συνεντευξιζόμενοι/ες δεν υπερβαίνουν τα τέσσερα (4) χρόνια παρουσίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται σήμερα. Από τις δύο (2) υπόλοιπες, η μία δήλωσε ότι εργάζεται έξι (6) έτη και η άλλη δεκαπέντε (15). Στον πίνακα (1) που ακολουθεί παρατίθενται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών.

Α/Σ	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Προϋπηρεσία	Βαθμίδα	Νομός εργασίας	Σχολική μονάδα	Θέση	Έτη θέσης	Εργασιακή σχέση
1	Θ	38	Μ	16	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	35	Ε	1	ΠΑ
2	Θ	35	Μ	4	Β΄	ΑΧΑΪΑΣ	16	Ε	1	Α
3	Θ	50	Π	23	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	35	Ε	2	ΠΑ
4	Θ	54	Π	15	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	1	ΠΑ
5	Θ	50	Π	25	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	25	Ε	3	ΠΑ
6	Α	52	Μ	5	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	1	Α
7	Θ	32	Μ	10	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	4	Α
8	Θ	37	Μ	7	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	30	Ε	2	Α
9	Θ	35	Π	5	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	1	Α
10	Θ	32	Μ	10	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	30	Ε	1	Α
11	Θ	37	Μ	2	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	30	Ε	1	Α
12	Α	45	Δ	20	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	6	ΠΑ
13	Α	40	Μ	3	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	40	Ε	1	ΠΑ
14	Θ	29	Μ	1	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	25	Ε	1	Α
15	Θ	48	Δ	16	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	30	Ε	3	ΠΑ
16	Θ	55	Μ	25	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	30	Ε	15	ΠΑ
17	Θ	36	Μ	1	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	28	Ε	1	Α
18	Α	40	Μ	2	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	20	Ε	1	Α
19	Α	40	Μ	3	Β΄	ΑΤΤΙΚΗΣ	34	Ε	1	Α

5.2 Πρώτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ διαχείρισης της σχολικής μονάδας και λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας

Στον πρώτο άξονα προκύπτουν θεματικές σχέσεις με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση των θεμάτων και τη λήψη των αποφάσεων. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιούνται σε αυτές που αφορούν στις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας για διοικητικά, οργανωσιακά και εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν, στα κίνητρα βάσει των οποίων ενεργεί ο διευθυντής/τρια κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον τρόπο που επιδρούν οι αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας, στον βαθμό που οι παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτόμες, και τέλος, στο πως και από ποιον καθορίζονται και υλοποιούνται οι προβλεπόμενες υπηρεσίες της σχολική μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί, όταν ρωτήθηκαν πως εκτιμούν τις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας σχετικά με τα πολλαπλά ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, απάντησαν σε γενικές γραμμές θετικά, αφήνοντας να εννοηθεί **η επικράτηση ενός ισορροπημένου κλίματος χωρίς ακρότητες**. Συγκεκριμένα, οι οκτώ (8) από αυτούς δήλωσαν ότι *συμφωνούν* (1^η, 12^{ος}, 14^η, 15^η, 18^{ος}) και ότι *συμφωνούν απόλυτα* (2^η, 9^η, 13^{ος}), ενώ επτά (7) από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων (4^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 10^η, 11^η, 16^η) κράτησαν μια περισσότερο μετριοπαθή στάση αποφεύγοντας να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά. Για τον λόγο αυτό απάντησα ότι *ούτε διαφωνούν, αλλά ούτε συμφωνούν*, επιτρέποντας τις πολλαπλές ερμηνείες και αναγνώσεις. Τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι/ες (3^η, 8^η, 17^η, 19^{ος}) δήλωσαν ότι διαφωνούν με τις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια του σχολείου τους, χωρίς να δίνουν περισσότερες πληροφορίες επί τούτου.

Όταν κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα κίνητρα βάσει των οποίων ενεργεί ο διευθυντής/τρια κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έδωσαν πολλαπλές και ποικίλες απαντήσεις. Αν θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν, υπάρχουν εκείνες που εστιάζουν στην **εύρυθμη και καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, εκείνες**

που επικεντρώνονται στους μαθητές/τριες, εκείνες που υποστηρίζουν την αξία της συνεργατικότητας και της ισότιμης συμμετοχής. Συγκεκριμένα, οι 1^η και 2^η συνεντευξιαζόμενες θεωρούν ότι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένων των γονέων των μαθητών/τριών είναι το κίνητρο των διευθυντών/τριών, ενώ ο 6^{ος} ερωτώμενος δηλώνει ότι οι τελευταίοι ενεργούν με γνώμονα την *ισότιμη συμμετοχική διαδικασία και τον δημοκρατικό χαρακτήρα στον τρόπο λήψης των αποφάσεων.* Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών συμφωνούν ότι προτεραιότητα των διευθυντών/τριών κατά τη λήψη αποφάσεων αποτελεί το *καλό και το συμφέρον της σχολικής μονάδας* (12^{ος}, 15^η και 16^η) σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα (14^η), η *εύρυθμη λειτουργία της* (4^η και 10^η), η *μεγιστοποίηση της λειτουργικότητάς της* (11^η), η *βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών της και η καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος εντός της* (13^η). Για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου η 3^η, η 15^η και η 16^η αναφέρουν ρητώς ότι επιβάλλεται να τίθεται το προσωπικό συμφέρον του διευθυντή/τριας «κάτω» από το κοινό όφελος και ιδίως «κάτω» από την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η πρώτη αναφέρει ότι η *διευθύντρια δεν σταθμίζει σωστά το καλό της σχολικής κοινότητας όταν σκέφτεται για το δικό της μικρότερο κακό ή τη μικρότερη απειλή προς το πρόσωπό της* (3^η), η δεύτερη δηλώνει με βεβαιότητα ότι ο *διευθυντής βάζει το προσωπικό όφελος πάνω από το καλό του σχολείου όταν καλείται να αποφασίσει* (15^η) και η τρίτη προτείνει ότι *το καλό του σχολείου επιτυγχάνεται χωρίς προσωπικές παρεμβολές και με καθαρά αντικειμενικά κριτήρια από την πλευρά του διευθυντή/τριας* (16^η). Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι/ες αναγνωρίζουν ως κίνητρο κατά τη λήψη αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας την *ευημερία των μαθητών/τριών και την αναγκαιότητα μαθητοκεντρικής* (5^η) *στροφής της λειτουργίας του σχολείου.* Συγκεκριμένα, η 2^η συμμετέχουσα θεωρεί ότι ο *διευθυντής/τρια κινητοποιείται από την ανάγκη βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών/τριών* (και 9^η) και *αποφυγής παρεξηγήσεων-αρνητικών σχολίων για την επίδοσή τους,* ενώ η 4^η και η 9^η αναγνωρίζουν ως κίνητρο την *ικανοποίηση των αιτημάτων τους και την ηθοπλαστική διαπαιδαγώγησή τους* αντίστοιχα. Η 7^η ερωτώμενη δηλώνει ότι ο *διευθυντής/τρια αποφασίζει υπέρ της διεύρυνσης των οριζόντων και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριων,* καθώς και της *δημιουργίας καλών-θετικών σχέσεων μαζί τους,* μέσω των οποίων διαμορφώνεται ένα *υγιές σχολικό κλίμα* (13^{ος}) και *εκπαιδευτικό περιβάλλον.* Σε αυτό, οι *μαθητές/τριες δύνανται να αφομοιώσουν τις γνώσεις* (8^η). Οι 18^{ος} και 19^{ος} ερωτώμενοι θίγουν το ζήτημα της *υποστήριξης, της αξιολόγησης, του*

ελέγχου και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών καθηκόντων αντίστοιχα, ενώ η 17^η συμμετέχουσα δηλώνει ευθέως ότι τα κίνητρα του διευθυντή/τριας είναι *μεροληπτικά και αποσκοπούν στην ικανοποίηση των χειριστικών, φοβικών, ανασφαλών και εμπαθών διαθέσεων του.*

Οι ερωτώμενοι/ες *συμφωνούν στη μεγάλη πλειοψηφία τους στο ότι η υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας επηρεάζεται πολύ και πάρα πολύ από τις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής.* Ειδικότερα, Έξι (6) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι οι επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται *πάρα πολύ* από τη λήψη αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας (1^η, 3^η, 10^η, 13^{ος}, 17^η, 18^{ος}) και έντεκα (11) υποστηρίζουν ότι εξαρτάται *πολύ* (2^η, 4^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 9^η, 11^η, 12^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η). Μόλις ένας (1) συμμετέχων (19^{ος}) θεωρεί ότι οι αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια καθορίζουν *λίγο* την έκβαση των στόχων της σχολικής μονάδας και μία (1), η 8^η συμμετέχουσα δηλώνει ότι καθορίζουν *πολύ λίγο*. Περισσότερο μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στην ερώτημα που διερευνά κατά πόσο οι παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται από καινοτομία. Οκτώ (8) ερωτώμενοι/ες απάντησαν θετικά (3^η, 5^η, 6^{ος}, 9^η, 12^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η), αναγνωρίζοντας *πολύ* μια **συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών «παρεχόμενες υπηρεσίες» και «καινοτομία»**, ενώ έξι (6) από αυτούς (7^η, 8^η, 10^η, 11^η, 17^η, 18^{ος}) διέκριναν *λίγο* μια υφιστάμενη σύνδεση μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες 2^η, 4^η και 19^{ος} απαντούν αρνητικά, δηλώνοντας ότι ο ρόλος της καινοτομίας στις παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας που εργάζονται είναι *πολύ λίγο* σημαντικός. Αντίθετα, η 1^η συνεντευξιαζόμενη διαφωνεί και αξιολογεί τον εν λόγω ρόλο ως *πάρα πολύ* σημαντικό. Ο 13^{ος} συμμετέχων δεν απάντησε, δηλώνοντας άγνοια επί του ζητήματος.

Στο πρώτο σκέλος της τελευταίας ερώτησης του πρώτου άξονα, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες κλήθηκαν από την ερευνήτρια να υποδείξουν *τους υπεύθυνους που καθορίζουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας.* Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις τους υπήρξαν το «**Υπουργείο**» και η «**σχολική διεύθυνση**». Συγκεκριμένα, δώδεκα (12) συνεντευξιαζόμενοι/ες (1^η, 2^η, 9^η, 4^η, 6^{ος}, 7^η, 8^η, 10^η, 14^η, 15^η, 16^η, 19^{ος}) δήλωσαν ότι *ο ρόλος της διεύθυνσης είναι καθοριστικός, δεδομένου ότι οφείλει να διεκδικεί με ζήλο όλες τις υπηρεσίες που θα αναβαθμίσουν το σχολείο* (8^η). Η 14^η ερωτώμενη δήλωσε ότι στο έργο του αυτό, *ο διευθυντής υποστηρίζεται από τους υποδιευθυντές.* Δεκατέσσερις (14) συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούν ότι οι

παρεχόμενες σχολικές υπηρεσίες, όπως και πολλές άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθορίζονται από *εξω-σχολικούς κρατικούς φορείς* (1^η, 2^η, 9^η 13^{ος}), όπως είναι το *Υπουργείο Παιδείας* (6^{ος}, 7^η, 10^η, 11^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 15^η, 17^η) και η *Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (11^η, 15^{ος}). Οι 2^η και 9^η συμμετέχουσες εστιάζουν στη *συνεργασία της σχολικής διεύθυνσης με τους κρατικούς φορείς*, ενώ η 16^η συνεντευξιαζόμενη τονίζει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ της *ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού*. Ως υπεύθυνοι/ες για τις παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας υποδεικνύονται οι εκπαιδευτικοί από έξι (6) συνεντευξιαζόμενους (3^η, 4^η, 7^η, 8^η, 10^η, 13^{ος}). *Οι υπηρεσίες που παρέχονται στη σχολική μονάδα καθορίζονται από τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών* (8^η). Τον ρόλο των τελευταίων επισημαίνουν η 8^η και ο 13^{ος} συμμετέχοντας, ενώ την εμπλοκή των γονέων και της εκκλησίας θίγει η 2^η ερωτώμενη αναφέροντας ότι *οι φιλανθρωπικές δράσεις από γονείς ή εκκλησία λειτουργούν καθοριστικά ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας*. Ιδιαίτερη μνεία στον ρόλο των Συνελεύσεων και των Συλλόγων Μαθητών, Γονέων και Διδασκόντων γίνεται από τον 18^ο συμμετέχοντα και τις 14^η και 17^η συμμετέχουσες αντίστοιχα, που συμφωνούν ότι *οι παρεχόμενες υπηρεσίες σχολικής μονάδας πρέπει να καθορίζονται από τους συλλόγους και τις συνελεύσεις*. Η 5^η συνεντευξιαζόμενη αποφάσισε να μην απαντήσει στην ερώτηση, χωρίς να προβεί σε αιτιολόγηση.

Στο δεύτερο σκέλος του ανωτέρω ερωτήματος, οι συνεντευξιαζόμενοι απαντούν σχετικά με *τον τρόπο που νομίζουν ότι οι υλοποιούνται οι παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας*. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους *οικονομικούς πόρους* (13^{ος}), η *σωστή κατανομή των οποίων επί των υλικών ζητημάτων αποβαίνει αποτελεσματική* (1^η). Αυτό σημαίνει ότι *τα οικονομικά κονδύλια που δίδονται από τους εκάστοτε φορείς, όπως είναι το Υπουργείο και η Δευτεροβάθμια* (11^η και 13^{ος}), *αξιοποιούνται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας έτσι, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες του σχολείου* (11^η), *βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και να αποκτηθούν μέσα καινοτόμα για την άνοδο του μορφωτικού επίπεδου των μαθητών/τριών* (2^η και 9^η). Οι 3^η, 4^η και 13^{ος} ερωτώμενοι εστιάζουν στον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με κίνητρο *το προσωπικό τους φιλότιμο και την προσωπική σκληρή εργασία* συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων. Η 16^η συμμετέχουσα αναγνωρίζει στους εκπαιδευτικούς το καθήκον να *επιβλέπουν, σε συνεννόηση με τον διευθυντή/τρια, την*

υλοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι 6^{ος} και 7^η συνεντευξιαζόμενοι δεν απαντούν στο δεύτερο αυτό σκέλος, χωρίς περαιτέρω αναφορές. Η 8^η συμμετέχουσα δηλώνει ότι η διεύθυνση του σχολείου, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων, δραστηριοποιείται για την αναβάθμιση του σχολείου, όπως υλικοτεχνική υποδομή, διαδραστικούς πίνακες, εισαγωγή στις νέες τεχνολογίες, βιωματική διδασκαλία κ.ά. Ωστόσο, η ηγεσία του σχολείου είναι αυτή που κρίνει το πως θα υλοποιηθούν οι παρεχόμενες υπηρεσίες, είτε αυτές αφορούν σε οικονομική ενίσχυση, σε υλικές υποδομές ή σε λήψη αποφάσεων (12^{ος}). Σύμφωνα με τη 14^η, τη 15^η και τον 18^ο συνεντευξιαζόμενο, ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας, είτε μόνος είτε με τους υποδιευθυντές/τριες, είναι επιφορτισμένος να υλοποιεί αμερόληπτα (δημοκρατικά-18^{ος}, αυταρχικά-19^{ος} ή συλλογικά-19ος) τις αποφάσεις που λαμβάνονται από το Υπουργείο, τη Δευτεροβάθμια ή τους Συλλόγους. Η 17^η συμμετέχουσα συνδέει τις παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής ομάδας αποκλειστικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και δηλώνει ότι οι πρώτες υλοποιούνται μέσω της δεύτερης.

5.3 Δεύτερος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα και υποστήριξη της σχολικής μονάδας

Στο πρώτο ερώτημα του δεύτερου θεματικού άξονα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να **αποτιμήσουν την αξία της οργανωσιακής υποστήριξης και της συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας** στην οποία απασχολούνται. Όλοι στο σύνολό τους επεσήμαναν την **πάρα πολύ μεγάλη** (1^η, 2^η, 3^η, 4^η, 6^{ος}, 7^η, 10^η, 11^η, 14^η, 18^{ος}) και την **πολύ μεγάλη αξία της** (5^η, 8^η, 9^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 15^η, 16^η, 17, 18^{ος}), χωρίς κανείς να αμφιταλαντεύεται ως προς αυτό. Στο επόμενο, δεύτερο ερώτημα, η ερευνήτρια ζήτησε από τους συνεντευξιαζόμενους/ες να χαρακτηρίσουν **ποιο είναι κατά τη γνώμη τους το στυλ διοίκησης και λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας που διδάσκουν**. Οι απαντήσεις τους ήταν μοιρασμένες και το πιο αξιοσημείωτο ήταν το ότι κανείς/μία δεν περιέγραψε τη σχολική ηγεσία ως «αυταρχική». Οι περισσότεροι (1^η, 2^η, 5^η, 9^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 18^{ος}) δήλωσαν ότι ο διευθυντής/τρια του σχολείου τους ενεργεί και αποφασίζει με τρόπο δημοκρατικό και άλλοι/ες τέσσερις (4) χαρακτήρισαν ως

φιλελεύθερη την ηγεσία του σχολείου τους (8^η, 14^η, 16^η, 19^{ος}). Μία συμμετέχουσα έκανε λόγο για την *πατερναλιστική σχολική ηγεσία της παρούσας εμπειρίας της* (17^η), ενώ μία άλλη απέφυγε να απαντήσει δηλώνοντας αδυναμία να την προσδιορίσει σαφώς (10^η). Οι έξι (6) εναπομείναντες/σες συνεντευξιαζόμενοι/ες ανέφεραν ότι ο διευθυντής/τρια του σχολείου τους υιοθετεί ένα στυλ διοίκησης και λήψης αποφάσεων *άλλο*, που δεν μπορεί να συγκαταλεχθεί σε μια από τις καθορισμένες βιβλιογραφικά κατηγορίες. Μόνο η 3^η συμμετέχουσα δήλωσε ότι *η διευθύντρια του σχολείου της υιοθετεί έναν αλλοπρόσαλλο και μη ορθολογικό τρόπο διαχείρισης και λήψης αποφάσεων*. Στο συναφές με το δεύτερο, τρίτο ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι ο ***τρόπος που διοικεί και αποφασίζει ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας επηρεάζει πάρα πολύ*** (1^η, 2^η, 7^η, 8^η, 9^η, 10^η, 14^η, 17^η) ή ***πολύ*** (3^η, 5^η, 6^{ος}, 11^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 15^η, 16^η, 18^{ος}) την καλλιέργεια της συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας εντός αυτής. Μόνο η 4^η και ο 19^{ος} συνεντευξιαζόμενος δήλωσαν ότι επηρεάζει *λίγο και πολύ λίγο* αντίστοιχα.

Αναφορικά με τους ***παράγοντες που καθορίζουν την προώθηση της οργανωσιακής υποστήριξης και της συνεργατικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας***, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες τονίζουν την *καθοριστική σημασία του σεβασμού* (11^η), της *προσήλωσης σε ένα σαφές αξιακό σύστημα, της συμμόρφωσης σε ένα πρότυπο σωστής συμπεριφοράς από όλους* (1^η), της *ειλικρίνειας και της καλής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων* (4^η), του *διαλόγου και της έλλογης ανάθεσης αρμοδιοτήτων* (5^η), της *διαλλακτικότητας, της μεθοδικότητας, της συλλογικότητας και της αμοιβαιότητας, της πειθαρχίας, της ανάπτυξης του αισθήματος περί δικαίου, της συνεχούς και απαρακώλυτης ενημέρωσης επί των πεπραγμένων* (8^η), της *θέλησης για βελτίωσης και του δημοκρατικού πνεύματος* (9^η), του *σεβασμού της προσωπικότητας όλων και της τήρησης των κανόνων* (13^{ος}), της *συνέπειας και της αλληλεπίδρασης* (16^η), της *τακτικής επικοινωνίας και συνεργατικότητας* (18^{ος}), του *κοινού συμφέροντος* (19^{ος}). Στη συζήτηση περί σεβασμού, δόθηκε έμφαση σε αυτόν που επιδεικνύεται από τους εμπλεκόμενους στην *ιεραρχία και τη δομή του σχολικού περιβάλλοντος*, ο οποίος μαζί με όσα προαναφέρθηκαν *καθορίζουν το σκοπό της ύπαρξης του σχολείου* (2^η). Η 3^η συνεντευξιαζόμενη επισημαίνει *την ισορροπημένη και συγκρατημένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως καθοριστικό παράγοντα προώθησης του καλού οργανωσιακού κλίματος*, γιατί αυτό σημαίνει ότι *δεν νιώθει εγωιστικά και δεν αντιδρά φοβούμενος ότι υποσκελίζεται*, ενώ ο 12^{ος} συμμετέχων δίνει έμφαση στον *δημοκρατικό*

χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και στη διάθεσή του να επιλύει τα προβλήματα μέσω του διαλόγου. Οι 7^η, 8^η, 10^η, 11^η και 15^η συμμετέχουσες δηλώνουν ότι ο δημοκρατικός και ο ισότιμα συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων θέτουν τις βάσεις για την καλλιέργεια μιας δημιουργικής οργανωσιακής κουλτούρας. Η 14^η συνεντευξιαζόμενη, σε αντίθεση με τους άλλους, πρότεινε ως καθοριστικό παράγοντα κάτι που πρέπει να εξαλειφθεί και να ξεπεραστεί: την γραφειοκρατική οργανωτική αντίληψη που διακατέχει σήμερα το σχολείο. Σύμφωνα με την ίδια, είναι ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να προσαρμοστεί στα καινούρια δεδομένα της εποχής (14^η). Κατά ανάλογο τρόπο, η 17^η ερωτώμενη υποστήριξε ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη του προσδοκώμενου οργανωσιακού κλίματος η εξάλειψη του ανταγωνισμού, της υπερίσχυσης των προσωπικών κινήτρων και των φοβιών μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών.

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος για τους **παράγοντες προώθησης της οργανωσιακής υποστήριξης**, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τέθηκε ο διευθυντής/τρια. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν με ιδιαίτερη ποικιλία για το πώς κατά τη γνώμη τους η **σχολική ηγεσία** μπορεί να συμβάλλει θετικά ως προς αυτό, καλλιεργώντας μια συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα. Επιπροσθέτως, κλήθηκαν να παραθέσουν ορισμένες βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει, ώστε να το επιτύχει. Σύμφωνα με την 1^η ερωτώμενη ο διευθυντής/τρια θα πρέπει να συμμετέχει ο ίδιος/α στον σύλλογο ενεργά και σε όλες τις συλλογικές διαδικασίες καθηγητών και εκπαιδευτικών, ενώ στα βασικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να είναι οι **ικανότητες επικοινωνίας και διαλόγου**. Για τη 2^η συμμετέχουσα ο διευθυντής/τρια θα πρέπει να επενδύει σε **συλλογικές δράσεις που θα βασίζονται στην ειλικρίνεια, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τον ομαδικό έλεγχο**. Ο διευθυντής/τρια θα είναι σε θέση να το καταφέρει εντός της σχολικής μονάδας αν και εφόσον διαθέτει **ισχυρή θέληση, σταθερά πιστεύω και απόψεις, να είναι μαχητικός/ή, να εστιάζει στις λεπτομέρειες και να λειτουργεί υπέρ του συνόλου, υπέρ της σχολικής κοινότητας** (2^η). Η 2^η συνεντευξιαζόμενη θεωρεί ότι ο διευθυντής/τρια **πρέπει να έχει όραμα και να δίνει κίνητρα προς πάσα κατεύθυνση, πρέπει να εμπνέει, να δίνει το παράδειγμα και να αντιλαμβάνεται ποιος εκπαιδευτικός είναι ικανός να απασχοληθεί σε κάθε δράση**. Διαφοροποιώντας τις απαντήσεις της από τις προηγούμενες, η 4^η συμμετέχουσα δηλώνει ότι ο διευθυντής/τρια θα πρέπει να **προσπαθεί να εξομαλύνει τις διαφορές, να δημιουργεί κλίμα ηρεμίας, να διαχειρίζεται ορθά το ανθρώπινο**

δυναμικό, όπως και τις καταστάσεις, να επιδεικνύει ψυχραιμία και διάθεση ενθάρρυνσης. Σύμφωνα με την 5^η και την 9^η συνεντευξιαζόμενη, ο διευθυντής/τρια θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει τα κατάλληλα πρόσωπα στις κατάλληλες εργασίες, ενώ οι 6^{ος}, 9^η και 15^η σημειώνουν την αξία του δημοκρατικού στυλ διοίκησης από πλευράς του διευθυντή/τριας, που συνεπάγεται ότι θα λαμβάνει υπόψη του τις αποφάσεις των συλλόγων και των συνελεύσεων, ενεργώντας ορθολογικά και δίκαια (15^η). Η 8^η συμμετέχουσα πιστεύει ότι ο διευθυντής/τρια μπορεί να προωθήσει τη κουλτούρα οργανωσιακής υποστήριξης μέσα από επιμορφώσεις, οργάνωση σεμιναρίων και προτάσεις για συνεργατικές δράσεις μεταξύ διδασκόντων/ουσών και μαθητών/τριών. Για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού οργανωσιακού κλίματος, η σχολική ηγεσία θα πρέπει να διακρίνεται από μεθοδικότητα, οργανωτικότητα, διαλλακτικότητα και πυγμή για αυστηρή τήρηση των ορίων (9^η). Όταν ο διευθυντής έχει όραμα και πειθώ (11^η και 16^η), καθώς και ικανότητα να ηγείται (15^η και 16^η), να παραμερίζει τα προσωπικά του πάθη και να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους (12^{ος}), να λειτουργεί ως πρότυπο (15^η), να αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (19^{ος}), είναι πολύ πιθανό να επενδύει στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, άρα στην ισότιμη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, άρα στη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα (11^η). Σύμφωνα με τον 13^ο συνεντευξιαζόμενο ο διευθυντής/τρια είναι η ψυχή της σχολικής μονάδας, ο εμψυχωτής (14^η) που επιβάλλεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες όπου αυτό απαιτείται, να εισάγει καινοτομίες και να μετασχηματίζει τη λειτουργία του σχολείου (14^η). Όσο αποφεύγει να δημιουργεί εντάσεις και να προωθεί το ατομικό συμφέρον, η παρουσία του θα αποτελεί εγγύηση ανάπτυξης κλίματος οργανωσιακής υποστήριξης (13^{ος}). Όταν η σχολική διεύθυνση ηγείται της συνεργατικής κουλτούρας και ενεργεί εμπράκτως υπέρ αυτής, όταν επιδιώκει τη διενέργεια συνεδριάσεων των συλλόγων (19^{ος}), αναμφίβολα, λειτουργεί προωθητικά για την επικράτηση ενός κλίματος οργανωσιακής υποστήριξης (16^η και 18^{ος}). Όταν ο διευθυντής/τρια λειτουργεί ως υποκείμενο σταθερότητας, στήριξης, ενθάρρυνσης και οργανωτικότητας, υπέρμαχος της ουσίας και της ποιότητας, ανάγεται σε παράγοντα προώθησης συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας (17^η).

Οι συμμετέχοντες/ουσες, σε ένα μεγάλο μέρος τους, δηλώνουν ικανοποιημένοι (έστω και μονολεκτικά-1^η) από τη δική τους στάση (έστω κι αν συμβαίνει μόνο όταν τους ζητηθεί-13^{ος}) και από τις **προσωπικές τους προσπάθειες να προάγουν και να**

διατηρήσουν τη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αποτιμούν θετικά τη διάθεσή τους να συμμετέχουν στον Σύλλογο Διδασκόντων (18^{ος}) και να δηλώνουν «παρόντες/ουσες» στις συνελεύσεις, να εκφέρουν την άποψή τους και να συμβάλλουν εμπράκτως στις δράσεις συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών (2^η). Η 3^η συμμετέχουσα, από τη θέση της «χαμηλών τόνων» συντονίστριας, εκτιμά ότι με τη δημοκρατική διαχείριση, με τη στάση επιβράβευσης έναντι των συναδέλφων/ισσών εκπαιδευτικών, με την παραμέριση του εγωισμού και τη βαθιά αυτογνωσία, συνδράμει στην επικράτηση ενός κλίματος οργανωσιακής υποστήριξης. Κατά ανάλογο τρόπο, η 4^η συνεντευξιαζόμενη απαντά θετικά στο ερώτημα επικαλούμενη τη διάθεσή της να συνεργάζεται, να ανταλλάσσει απόψεις (18^{ος}, 7^η, 10^η) και να μην είναι ανταγωνιστική. Πολλοί συνεντευξιαζόμενοι/ες (5^η, 6^{ος}, 7^η, 10^η) τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία του διαλόγου, τον οποίο θεωρούν στοιχείο-κλειδί για την πραγμάτωση του οργανωσιακά δημιουργικού κλίματος εντός του σχολείου. Αναγνωρίζουν ότι το ελάχιστο που μπορούν να κάνουν ως προς αυτό είναι να δείχνουν προθυμία να συνδιαλλαγούν με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου, ώστε να έρχονται στην επιφάνεια τα προβλήματα, να αναγνωρίζονται και να επιλύονται συνεργατικά. Το ζήτημα της συνεργασίας, είτε μέσω της οργάνωσης ομαδικών δράσεων-συζητήσεων (9^η και 17^η) είτε μέσω των προβλεπόμενων διαδικασιών, τόσο με τον διευθυντή/τρια όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (11^η), θίγουν επίσης αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι/ες (6^{ος}, 7^η, 10^η), η οποία αποτιμάται θετικά για τη δημιουργία της κατάλληλης οργανωσιακής κουλτούρας. Οι 8^η και 9^η συνεντευξιαζόμενες θεωρούν ότι συμβάλλουν θετικά στην οργανωσιακή υποστήριξη λόγω της έμπρακτης προθυμίας τους να προσφέρουν στο μέγιστο δυνατό και σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από συλλογικές δράσεις που προωθούν, εκτός από τη συνεργασία, και την ομαδικότητα. Η ανάθεση ομαδικών εργασιών και δραστηριοτήτων προάγουν την αλληλεπίδραση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας (8^η και 9^η). Ο 12^{ος} ερωτώμενος θεωρεί ότι η «ανοικτότητα» του να διατυπώνει τις απόψεις του όπου χρειάζεται και να ακούει τις θέσεις των συναδέλφων ή/και των παιδιών μόνο θετικά μπορεί να αποβαίνει στη καλλιέργεια ενός καλού κλίματος εντός του σχολείου. Την εν λόγω στάση, η 16^η συμμετέχουσα την χαρακτηρίζει ως «συμμετοχική» που δεν περιορίζεται μόνο στα λόγια, αλλά επεκτείνεται στην πράξη, προς τους συναδέλφους, τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους. Η 17^η επισημαίνει ότι για να μπορέσει ένας/μία εκπαιδευτικός να συμβάλλει στην καλλιέργεια και τη διατήρηση ενός κλίματος οργανωσιακής

υποστήριξης θα πρέπει να αποφεύγει οποιαδήποτε εμπλοκή σε μη συνεργατικές δράσεις, υιοθετώντας μάλιστα τις κατάλληλες συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις. Ως ανεπαρκής κρίνεται οι τοποθέτηση της 1^η συνεντευξιαζόμενης που απάντησε μονολεκτικά καταφατικά. Αρνητικά αποκρίθηκε ο 19^{ος} ερωτώμενος, ενώ οι 14^η και 15^η συμμετέχουσες απέφυγαν να απαντήσουν.

Στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου θεματικού άξονα, οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν και **κατά πόσο επηρεάζονται από τη στάση του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στην οποία απασχολούνται**. Η μικρή πλειοψηφία των απαντήσεων καταδεικνύει ότι ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό μικρής (4^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 11^η, 13^{ος}, 16^η), πολύ μικρής (12^{ος}) ή και μηδαμινής σημασίας (1^η, 3^η, 19^{ος}). Ωστόσο, δεν λείπουν και εκείνοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες που δηλώνουν ότι η στάση, η συμπεριφορά, το στυλ διοίκησης και λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει πολύ (2^η, 8^η, 10^η, 14^η, 15^η, 17^η, 18^{ος}) ή και πάρα πολύ (9^η) την εργασιακή καθημερινότητά τους.

5.4 Τρίτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Στον τρίτο άξονα οι θεματικές που προκύπτουν από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με **το πως λαμβάνονται οι αποφάσεις στη σχολική μονάδα που απασχολούνται, προϋποθέτουν την αυτοαξιολόγηση των ερωτώμενων και την κρίση τους επί της στάσης της σχολικής ηγεσίας**. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα που διερευνά το στυλ λήψης διοικητικών και οργανωσιακών αποφάσεων η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων το αποτιμά θετικά, συμφωνώντας ότι είναι *Συλλογικό* (2^η, 4^η, 5^η, 9^η, 11^η, 13^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η, 18^{ος}) ή *Συναινετικό* (6^{ος}, 12^{ος}, 19^{ος}) ή *Δημοκρατικό* (1^η), καθώς επιτυγχάνεται ένας ικανοποιητικός βαθμός ενεργητικής εμπλοκής όλων. Η 3^η συμμετέχουσα δηλώνει ότι στο σχολείο της η *διευθύντρια ενεργεί και αποφασίζεται αλλοπρόσλλα και χαοτικά*, με αποτέλεσμα η *όποια δημοκρατικότητα να διασφαλίζεται μόνο ύστερα από πρωτοβουλία και εγρήγορση των συναδέλφων*. Οι λοιπές τέσσερις (4) συμμετέχουσες στην έρευνα (7^η, 8^η, 10^η, 17^η) αποφεύγουν να απαντήσουν συγκεκριμένα στο ερώτημα δηλώνοντας αδυναμία να προσδιορίσουν την εμπειρία τους.

Ποικιλία απαντήσεων καταγράφηκε στο ερώτημα σχετικά με *τα πλεονεκτήματα και να μειονεκτήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, όταν αυτή επιφορτίζει αποκλειστικά τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας*. Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εστιάζουν στην *εξοικονόμηση χρόνου* (4^η) και τη δυνατότητα λήψης *γρήγορων αποφάσεων* (7^η, 10^η, 11^η, 13^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η, 19^{ος}) για *σοβαρά και μη ζητήματα* (11^η). Σύμφωνα με τη 16^η συνεντευξιαζόμενη η λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή/τρια εξυπηρετεί τις περιπτώσεις που *συμβαίνουν γεγονότα και συντρέχουν καταστάσεις που χρήζουν άμεσης επίλυσης*. Ανάλογης απήχησης είναι και η άποψη ότι ένας διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας μπορεί με τις αποφάσεις του να διατηρήσει τη σταθερότητα και την εσωτερική ισορροπία του οργανισμού (7^η, 10^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 19^{ος}) δεδομένου ότι είναι αυτός/ή που έχει την πλήρη «εικόνα» των πραγμάτων (3^η, 14^η) και που δύναται να *κρατά μια σταθερή γραμμή αντιμετώπισης όλων των ζητημάτων* (6^{ος}). Η 2^η συμμετέχουσα θεωρεί ότι με την αποκλειστική επιφόρτιση των διευθυντών/τριών με την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων, η σχολική ηγεσία *αποκτά κύρος, αυτοπεποίθηση και σεβασμό, κερδίζει την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων μελών και διευκολύνει τις μελλοντικές συνεργασίες και δράσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κατά ανάλογο τρόπο, η 8^η και η 9^η ερωτώμενες επισημαίνουν ότι μέσω της εν λόγω αρμοδιότητας, ο διευθυντής/τρια ενεργεί με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αισθάνεται *υπόλογος για τις πράξεις του*. Σε αυτό το πλαίσιο, επιτυγχάνει στη σχολική μονάδα *την καλύτερη δυνατή οργάνωση και παροχή υπηρεσιών* (18^{ος}). Όσον αφορά στα μειονεκτήματα της αποκλειστικής άσκησης του δικαιώματος λήψης αποφάσεων από τη σχολική διεύθυνση, οι συνεντευξιαζόμενοι επισημαίνουν τους κινδύνους της επικράτησης ενός αυταρχικού 3^η, (6^{ος}, 7^η, 10^η, 14^η), *συγκεντρωτικού* (3^η, 7^η, 10^η), *μη δημοκρατικού* (19^{ος}), *προσωποκεντρικού* (6^{ος}, 13^{ος}, 15^η) και *ανορθολογικού* (11^η) στυλ διοίκησης, της διάπραξης λαθών (19^{ος}) και της αποσταθεροποίησης του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας (19^{ος}), ιδίως σε περιπτώσεις που παρατηρείται *μη αποδοχή των αποφάσεων του/της* (4^η). Ο 18^{ος} ερωτώμενος τονίζει ότι ο συγκεντρωτισμός εντός του σχολείου σε επίπεδο λήψης αποφάσεων *πλήττει τα συμφέροντα των μαθητών/τριών και αφήνει ανικανοποίητα τα αιτήματά τους*, δεδομένου ότι τους στερεί την πρόσβαση εκεί που λαμβάνονται οι αποφάσεις. Στο ίδιο πνεύμα, οι 8^η και 9^η συνεντευξιαζόμενες ισχυρίζονται ότι ο *Σύλλογος διδασκόντων και οι συνάδελφοι στερούνται έκφρασης και δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες τους, με συνέπεια να λείπει η πολυφωνία*. Τον ίδιο αυτό συγκεντρωτισμό επισημαίνει και η 17^η συνεντευξιαζόμενη, καταδεικνύοντάς τον ως

αίτιο μεροληψίας (11^η, 13^{ος}, 16^η), αμετροεπών και ανεξέλεγκτων προβληματικών καταστάσεων, στις οποίες λείπουν οι ασφαλιστικές δικλείδες. Η συγκέντρωση της απόλυτης δικαιοδοσίας στη λήψη αποφάσεων από τη σχολική διεύθυνση, σύμφωνα με τους 7^η, 10^η και 12^ο συμμετέχοντες, έχει ως αποτέλεσμα συχνά την επικράτηση *μονοδιάστατων αντιλήψεων για τα πράγματα που οδηγούν σε λάθος εκτιμήσεις και σφάλματα*. Οι 2^η και 5^η συμμετέχουσες επισημαίνουν τα μειονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει η αποκλειστική αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων στον διευθυντή/τρια. Δηλώνουν ότι ο διευθυντής/τρια πιέζεται ψυχολογικά από την *ευθύνη που βαραίνει μόνο αυτόν, καθώς βρίσκεται μόνος υπόλογος σε περιπτώσεις εσφαλμένων κρίσεων* (2^η). Στη στρεσογόνα αυτή κατάσταση *αποσυντονίζεται και επιφορτίζεται εργασιακά περαιτέρω* (5^η). Η 1^η συμμετέχουσα αποφάσισε να μην απαντήσει.

Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι/ες πιστεύουν ότι *η ηγεσία της σχολικής τους μονάδας εγείρει εμπόδια στις διαδικασίες συμμετοχικής λήψης* αποφάσεων είτε πολύ (2^η, 4^η, 7^η, 10^η, 11^η, 12^{ος}, 14^η, 19^{ος}) είτε πάρα πολύ (3^η, 8^η, 17^η). Σημαντικά λιγότεροι είναι όσοι/ες απαντούν ότι οι παρεμβάσεις του διευθυντή/τριας επηρεάζουν λίγο (16^η) ή πολύ λίγο (6^{ος}, 15^η, 18^{ος}) την ομαλή λειτουργία των διαδικασιών της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο. Σε ένα ίδιο ποσοστό μετρούνται εκείνοι/ες (1^η, 5^η, 9^η, 13^{ος}) που δεν αναγνωρίζουν κάποια αρνητική εμπλοκή της σχολικής διεύθυνση στις εν λόγω διαδικασίες. Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν την *προσωπική εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με ζητήματα κατανομής καθηκόντων, διδασκαλίας, προγραμματισμού λειτουργίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και συνεργασίας με τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους*, μόλις πέντε (5) από αυτούς απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή απέχουν πλήρως και παντελώς (6^{ος}, 7^η, 10^η, 18^{ος}, 19^{ος}). Αντίθετα, η μεγάλη πλειοψηφία τους αποκρίθηκαν θετικά, έστω και χωρίς να προσδιορίζουν ακριβώς τη συχνότητα ή τη φύση της εμπλοκής (4^η, 13^{ος}, 14^η). Συγκεκριμένα, οι 2^η, 8^η και 9^η συνεντευξιαζόμενες δηλώσαν ότι *δραστηριοποιούνται δύο (2) φορές μηνιαίως*, η 15^η σημείωσε ότι συμμετέχει *συχνά*, η 1^η *αρκετά*, η 5^η *μέτρια*, ο 12^{ος} *όσο χρειαστεί*. Η 3^η συνεντευξιαζόμενη διευκρίνισε ότι συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων μέσω των συνελεύσεων που συγκαλούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ οι 11^η και 16^η δήλωσαν ότι *συμμετέχουν σε κάθε ευκαιρία ανάλογα με τα ζητήματα που προκύπτουν και όταν κρίνεται απαραίτητο, είτε σε καθημερινή βάση είτε σε πιο αραιά χρονικά διαστήματα*, αντίστοιχα. Τέλος, η 17^η συνεντευξιαζόμενη απαντά θετικά και

προσδιορίζει ότι ενεργοποιείται σε επίπεδο *ανάληψης πρωτοβουλιών σε ζητήματα διδασκαλίας, συνεργασίας με τους μαθητές/τριες και επικοινωνίας με τους γονείς*, επιδιώκοντας την άμεση δράση κι όχι εκείνη μέσω τρίτων.

5.5 Τέταρτος Άξονας: Απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και την εργασιακή ικανοποίησή τους

Στον τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα ερωτημάτων, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με *το πως πιστεύουν ότι ο τρόπος λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα που απασχολούνται επηρεάζει θετικά, αρνητικά ή καθόλου το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία τους εκεί*. Πιο συγκεκριμένα, δέκα (10) από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν (2^η, 4^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 8^η, 10^η, 11^η, 14^η, 19^{ος}) ότι ικανοποιούνται ή δυσαρεστούνται *πολύ* από τον τρόπο που ο διευθυντής/τρια του σχολείου λαμβάνει αποφάσεις, ενώ δύο (2) από αυτούς, επισήμαναν ότι επηρεάζονται *πάρα πολύ* (9^η και 17^η). *Λιγότερο* φαίνεται ότι επηρεάζει, είτε θετικά είτε αρνητικά, το στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετεί η διεύθυνση του σχολείου πέντε (5) συνεντευξιαζόμενους (12^{ος}, 13^{ος}, 15^η, 16^η, 18^{ος}). Η 1^η ερωτώμενη δήλωσε ότι δεν επηρεάζεται *καθόλου* και σε καμία περίπτωση, ενώ η 3^η υποστήριξε ότι αν και *νωρίτερα* την επηρέαζε *πολύ*, *σήμερα έχει πολύ μικρή επίδραση πάνω της γιατί έπαψε να το επιτρέπει*.

Στο ερώτημα που ελέγχει την *επίδραση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και της συνεργατικής οργανωσιακής υποστήριξης στην εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των συνεντευξιαζόμενων*, οι πλειοψηφία τους (2^η, 7^η, 8^η, 9^η, 10^η, 11^η, 12^{ος}, 13^{ος}, 14^η, 15^η, 16^η, 17^η) την αποτίμησε θετικά ως *πολύ σημαντική*. Έξι από αυτούς/ές δήλωσαν ότι επηρεάζονται *λίγο* (4^η, 5^η, 6^{ος}) ή *πολύ λίγο* (3^η, 18^{ος}, 19^{ος}) είτε θετικά είτε αρνητικά, καταδεικνύοντας ότι για τους ίδιους δεν υπάρχει μεγάλη συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Τέλος, η 1^η ερωτώμενη ισχυρίστηκε ότι το αν αισθάνεται ικανοποιημένη ή δυσαρεστημένη από την εργασία της δεν έχει σε τίποτα να κάνει με το αν προάγεται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων ή η συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολείο που εργάζεται. Περισσότεροι από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους/ες (2^η, 5^η, 9^η, 14^η, 15^η, 16^η, 17^η, 18^{ος}, 19^{ος} και 1^η) απάντησαν ότι

είναι *πολύ* και *πάρα πολύ* αντίστοιχα *ικανοποιημένοι/ες από τις σχέσεις με τον διευθυντή/τρια της σχολικής τους μονάδας, όταν αυτός/ή λειτουργεί ως βασικός φορέας λήψης αποφάσεων*. Από την άλλη, έξι (6) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν *λίγο* (4^η, 6^{ος}, 7^η, 10^η, 12^{ος}) ή *πολύ λίγο* (8^η) *ικανοποιημένοι/ες* στις περιπτώσεις που η σχολική διεύθυνση επιφορτίζεται κατά αποκλειστικότητα με τη λήψη αποφάσεων, ενώ τρεις από αυτές δηλώνουν καθόλου *ικανοποιημένες* και πλήρως *δυσανεστημένες* (3^η, 11^η, 17^η).

Στο τελευταίο ερώτημα, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν *είναι ικανοποιημένοι/ες από τις σχέσεις τους με τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας τους, όταν αυτός/ή λειτουργεί ως εκφραστής της συλλογικής αίσθησης περί της λήψης αποφάσεων και ως επικεφαλής μιας αποτελεσματικής ομάδας λήψης αποφάσεων*. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους μοιράζονται σχεδόν εξίσου στα αποτιμώμενα ως θετικά και ως αρνητικά. Ειδικότερα, *πολύ* ή *πάρα πολύ* *ικανοποιημένοι/ες* δηλώνουν αντίστοιχα πέντε (13^{ος}, 15^η, 16^η, 18^{ος}, 19^{ος}) και τέσσερις (1^η, 2^η, 9^η, 14^η) *συνεντευξιαζόμενοι/ες*. Αντίθετα, επτά από αυτούς δηλώνουν *λίγο* (9^η, 5^η, 6^{ος}, 7^η, 10^η, 12^{ος}) ή *πολύ λίγο* (8^η) *ικανοποιημένοι/ες*, ενώ τρεις (3^η, 11^η, 17^η) δηλώνουν *καθόλου* *ικανοποιημένες*.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Το ζήτημα της συστηματικής διερεύνησης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι κεντρικό στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες, ιδίως σε διεθνές επίπεδο. Η τάση αυτή συνδέεται άμεσα με το ότι λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις και μεταβολές στην εκπαίδευση, είτε ως πράξη είτε ως επιστήμη, οι οποίες ωθούν τους ειδικούς να επαναπροσεγγίσουν, να αναθεωρήσουν και να προσδιορίσουν εκ νέου τον σύγχρονο ρόλο του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού σε αυτή. Σήμερα υποστηρίζεται πανταχόθεν το πρόταγμα για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό με την επάρκεια, την ετοιμότητα και την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού του. Σε αυτό το πλαίσιο, κεντρικής σημασίας είναι το ζήτημα της λήψης αποφάσεων επί των θεμάτων που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά, τα λειτουργικά, τα διοικητικά, τα οικονομικά και τα κοινωνικά πεπραγμένα των σχολικών μονάδων. Η λήψη των αποφάσεων αφορά σε μια ζωτικής σημασίας διαδικασία που συντελείται εντός του σχολείου, είτε με ατομική είτε με συλλογική πρωτοβουλία, είτε τυπικώς είτε ατύπως καθορισμένη. Σε κάθε περίπτωση, η σχολική διεύθυνση είναι αυτή που καθορίζει τον τρόπο που θα λαμβάνει χώρα, με γνώμονα πάντα το καλό του σχολείου, των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.

Βασικές συνιστώσες στο πλαίσιο της παρούσας διερεύνησης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν το στυλ λήψης αποφάσεων και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και εφαρμόζει ο διευθυντής/τρια στη σχολική μονάδα που απασχολούνται. Ο διευθυντής/τρια του σύγχρονου σχολείου είναι ταυτόχρονα ηγέτης, διαχειριστής και καθοδηγητής, ο οποίος καλείται να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό προσωπικό πολύπλευρα έτσι, ώστε να καταστεί το τελευταίο αποτελεσματικό και αντάξιο των απαιτήσεων και των προκλήσεων του πολυπρισματικού εκπαιδευτικού έργου και καθήκοντος. Από το στυλ ηγεσίας, διαχείρισης και καθοδήγησης που υιοθετεί, καθώς και από το στυλ λήψης αποφάσεων, ο διευθυντής/τρια δύναται να διαμορφώσει το σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα, που μεταφράζονται σε έμπρακτη οργανωσιακή υποστήριξη και συνεργασία, σε ειλικρινή και δημιουργική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη στενή ή/και την

ευρύτερη σχολική κοινότητα. Από τα ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει καταλυτικά τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο, άρα και το αίσθημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εκκίνησε έχοντας ως αφετηρία την προηγούμενη σχετική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με την τελευταία, το στυλ ηγεσίας και λήψης αποφάσεων από τη σχολική διεύθυνση επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα εξασφαλίζονται και δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες που ενισχύουν την οργανωσιακή υποστήριξη και το σχολικό κλίμα. Θεωρητικά, τα τελευταία ανάγονται σε μεταβλητές και παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αρχίζοντας από το ανωτέρω βιβλιογραφικό δεδομένο, η ερευνήτρια επιδίωξε να καταδείξει αν ο τρόπος που επιλέγει ο διευθυντής/τρια να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με θέματα της σχολικής μονάδας αφενός, σχετίζεται με τον τρόπο που τη διοικεί και αφετέρου, καθορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα, από την οποία ρυθμίζεται και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Στην έρευνα δεν κατέστη σαφές με βεβαιότητα το αν η εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών εξαρτάται από παράγοντες σχετικούς με τη σχολική μονάδα όπως είναι ο διευθυντής/τρια, ο τρόπος λήψης αποφάσεων και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας τους στα σχετικά ερωτήματα αποκαλύπτουν μια μορφή ικανοποίησης από την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο τους, χωρίς όμως να προεκτείνεται και να συγκεκριμενοποιείται προς επιμέρους διαστάσεις. Για παράδειγμα, κανένας συνεντευξιαζόμενος/η δεν θίγει ζητήματα σχετικά με την αξιοκρατική ή μη ανέλιξη, με το προσωπικό ή το κοινωνικό κύρος, με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, με τη φήμη του σχολείου κ.ά. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως μπορεί να εξηγηθεί ως άγνοια της οριζόμενης από τη βιβλιογραφία έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης, την οποία οι ερωτώμενοι/ες αποδίδουν μόνο εν μέρει. Αναμφίβολα, επισημαίνουν τον σημαίνοντα ρόλο της σχολικής διεύθυνσης στη επίτευξη της εσωτερικής σταθερότητας και ενός καλού και ισορροπημένου κλίματος, αλλά προβληματισμό προκαλούν οι ασαφείς απαντήσεις των ερωτώμενων που δηλώνουν εργασιακά δυσαρεστημένοι σε μονάδες όπου ο διευθυντής/τρια λειτουργεί ως λήπτης/τρια αποφάσεων και εκφραστής της συλλογικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν τον διευθυντή/τρια ως σύνδεσμο μεταξύ του υπουργείου, των υπηρεσιών και των θεσμών από τη μια, και της σχολικής μονάδας από την άλλη, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει τις επίσημες και άνωθεν οδηγίες στο στενό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως και σε έναν βαθμό τον απενοχοποιούν για ορισμένες παθογένειες όσον αφορά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένα επιμέρους προβληματικό και αμφίσημο στοιχείο που προέκυψε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων υπήρξε αφενός, η αξιοσημείωτη παρεμβατικότητα της σχολικής ηγεσίας και αφετέρου, η ομολογούμενη συμμετοχή και εγρήγορση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ενώ οι συνεντευξιζόμενοι επισημαίνουν την αρκετά έντονη συμμετοχή τους στα κοινά του σχολείου, ταυτόχρονα σημειώνουν τη διάθεση της σχολικής τους διεύθυνσης να εγείρει εμπόδια σε αυτή ακριβώς τη συμμετοχή. Ωστόσο, στα ερωτήματα που ελέγχουν την εργασιακή τους ικανοποίηση, δεν παρατηρείται σύνδεση της τελευταίας με τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Βάσει των όσων αναφέρθηκαν ως αυτό το σημείο, η παρούσα έρευνα φαίνεται να μην επιβεβαιώνει τις έρευνες των Dinham και Scott (1998), και Hariri και συνεργάτων (2012) που συμφωνούν ότι το στυλ λήψης αποφάσεων του σχολικού διευθυντή/τριας είναι προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Για τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ο διευθυντής/τρια εν γένει πρέπει να ενεργεί έχοντας ως κίνητρο την εύρυθμη και καλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, το καλό των μαθητών/τριών, την ισότητα των ευκαιριών συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, τις καινοτόμες προσφερόμενες υπηρεσίες. Επισημαίνουν ότι προσκόμματα εγείρονται ως προς τα ανωτέρω, όταν η σχολική διεύθυνση ενεργεί και αποφασίζει μεροληπτικά, συμφεροντολογικά, επιπόλαια, χωρίς την πλήρη «εικόνα» των πραγμάτων ή και άτολμα. Ανάλογα με το στυλ που υιοθετεί κατά τη διοίκηση, τη διαχείριση των εκπαιδευτικών και μη θεμάτων, και τη λήψη αποφάσεων ευνοεί ή αποτρέπει τη διαμόρφωση ενός καλού ή κακού κλίματος οργανωσιακής υποστήριξης και κουλτούρας. Συνεπώς, οι συνεντευξιζόμενοι/ες ανάγουν τον διευθυντή/τρια σε ακρογωνιαίο λίθο προώθησης της οργανωσιακής υποστήριξης και κουλτούρας, που συνεπάγεται την επικράτηση ενός εσωτερικού αξιακού συστήματος που βασίζεται στον σεβασμό και την εμπιστοσύνη, στην ορθή συμπεριφορά, στον διάλογο, στη διαλλακτικότητα, στη μεθοδικότητα, στη

συλλογικότητα, στην αμοιβαιότητα, στην πειθαρχία, στη δημοκρατικότητα και τη δικαιοσύνη, στο κοινό συμφέρον. Σε αυτό το πλαίσιο, θα ανάμενε κανείς να επισημανθεί από την πλευρά των ερωτώμενων η ισχυρή επιρροή, θετική ή αρνητική, της στάσης του διευθυντή/τριας στον εαυτό τους. Αντ' αυτού, στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου τους έχει μικρή, πολύ μικρή ή και μηδαμινή επίδραση «πάνω τους». Το εύρημα αυτό καταδεικνύει μια εξαιρετικά χαλαρή συνάφεια μεταξύ της στάσης της σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της Beri (2013) και των Chaudhari και Bariya (2019).

Αναφορικά με τις συσχετίσεις που προκύπτουν βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών μπορεί να υποστηριχθεί ότι το δημοκρατικό και το φιλελεύθερο διευθυντικό στυλ διοίκησης ικανοποιεί εργασιακά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τον διευθυντή/τρια του σχολείου τους όταν λειτουργεί ως λήπτης/τρια αποφάσεων και ως εκφραστής της συλλογικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζουν το στυλ διοίκησης της διεύθυνσης μη ορθολογικό, πατερναλιστικό και συναινετικό, δηλώνουν μικρή, πολύ μικρή ή καθόλου ικανοποίηση. Σε αυτούς συγκαταλέγεται και η συντριπτική πλειοψηφία όσων συνεντευξιαζόμενων δεν ήταν σε θέση να χαρακτηρίσουν επακριβώς το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου τους. Η ανωτέρω συνάφεια στυλ ηγεσίας και ικανοποίησης δεν φαίνεται να επηρεάζεται από άλλες μεταβλητές, όπως είναι η ηλικία, οι σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας, το φύλο και το μέγεθος του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα των ερευνών των Htun και συνεργάτες (2020) και Fisher και Jong (2017) σε σχέση με το στυλ και την ικανοποίηση.

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων προκύπτει ισχυρότατη συνάφεια μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην οποία απασχολούνται. Συγκεκριμένα, όσοι/ες χαρακτήρισαν το πρώτο είτε δημοκρατικό, είτε συναινετικό, είτε φιλελεύθερο, στη συνέχεια έκαναν λόγο για συλλογικό και συναινετικό στυλ λήψης αποφάσεων, γεγονός που επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα του Hariri (2011). Επιπροσθέτως, οι ίδιοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τον ρόλο του διευθυντή/τριας ως κύριο λήπτη/τρια αποφάσεων και εκφραστή των συλλογικών διαδικασιών. Ανάλογα είναι τα ευρήματα των Abid

και συνεργατών (2017) και Mirza και Iqbal (2021) που καταδεικνύουν ότι το δημοκρατικό και το συναινετικό στυλ ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης επιβεβαιώνονται τα πορίσματα των Bhatti και συνεργάτες (2012) ότι τόσο το στυλ σχολικής ηγεσίας όσο και το στυλ λήψης αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της ίδιας συζήτησης, προβληματισμός προκαλείται από τις ασαφείς απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίοι έχοντας ήδη αοριστολογήσει σχετικά με το στυλ ηγεσίας, δεν δίνουν σαφείς απαντήσεις και ως προς το στυλ λήψης αποφάσεων, το οποίο εν τέλει συνδέουν με την αρνητική αξιολόγηση του διευθυντή/τριας ως λήπτη/τριας αποφάσεων και εκφραστή των συλλογικών διαδικασιών.

Τα ερευνητικά ευρήματα του παρόντος πονήματος έδειξαν επίσης ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική τους μονάδα ως δημοκρατικό, συλλογικό ή συναινετικό, θεωρούν ότι η σχολική διεύθυνση εγείρει λίγα, πολύ λίγα ή καθόλου εμπόδια στις συνεργατικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην επίλυση ζητημάτων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Φυσικά, δεν λείπουν κι εκείνοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες που διαφωνούν, γεγονός που προκαλεί σκεπτικισμό αναφορικά με την αξιοπιστία των απαντήσεών τους, καθώς κρίνεται ως οξύμωρο σε ένα παρουσιαζόμενο ως δημοκρατικό περιβάλλον όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, ο επικεφαλής (διευθυντής/τρια) να εγείρει πολλά ή πάρα πολλά εμπόδια ως προς τις συμμετοχικές διαδικασίες. Ως προς αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η προσωπική εμπλοκή των ερωτώμενων στις συμμετοχικές διαδικασίες δεν φαίνεται να καθορίζεται από το στυλ ηγεσίας, από το στυλ λήψης αποφάσεων και από την αρνητική παρεμβατικότητα της σχολικής διεύθυνσης. Κι αυτό γιατί, οι συμμετέχοντες/ουσες που δηλώνουν ότι απέχουν από τις εν λόγω διαδικασίες δεν συμφωνούν ως προς τις ανωτέρω, προαναφερθείσες μεταβλητές. Κατά ανάλογο τρόπο, άλλοι ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι συμμετέχουν συχνά ενεργά στις συλλογικές και συμμετοχικές δράσεις που οργανώνονται στο σχολείο, τη στιγμή που δηλώνουν ότι το στυλ ηγεσίας, το στυλ λήψης αποφάσεων και ο βαθμός της αρνητικής παρεμβατικότητας θεωρητικά δεν επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Τα αντικρουόμενα αυτά ευρήματα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντικές ερευνητικές μελέτες, επιβεβαιώνοντας κατά κάποιο τρόπο, τις έντονες διαφοροποιήσεις που ανέδειξε η έρευνα των Brezicha και

συνεργατών (2019). Σε κάθε περίπτωση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την προσωπική τους εμπλοκή στις συλλογικές δράσεις δεν αξιολογούνται ως προβλεπτικές της εργασιακής ικανοποίησης. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα της Ποργιαλίδου (2018) και του Van Dat (2016).

Αναφορικά με το πως αξιολογούν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι την εργασιακή τους ικανοποίηση σε σχέση με το στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής/τρια του σχολείου τους, καθώς και σε σχέση με τη συμμετοχική και οργανωσιακά υποστηριζόμενη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καταγράφονται εν γένει θετικές ή πολύ θετικές αποκρίσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνουν ότι οι δυο αυτές μεταβλητές επηρεάζουν πολύ ή πάρα πολύ το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους εντός της σχολικής μονάδας, ενώ καταγράφεται ο ίδιος αριθμός αρνητικών απαντήσεων-αξιολογήσεων της εργασιακής ικανοποίησης με γνώμονα την ηγετική και συλλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ως προς το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων που δηλώνουν ότι επηρεάζονται λίγο, πολύ λίγο ή καθόλου, αξίζει να επισημανθούν ορισμένα στοιχεία: όλοι/ες τους ισχυρίζονται ότι το στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής διεύθυνσης είναι είτε δημοκρατικό, είτε συλλογικό, είτε συναινετικό, δεν εντοπίζεται μεταξύ τους συμφωνία όσον αφορά στην προσωπική τους εμπλοκή στις διαδικασίες, ενώ χαρακτηρίζουν το στυλ ηγεσίας του σχολείου στο οποίο απασχολούνται ως δημοκρατικό, μη ορθολογικό, συναινετικό και φιλελεύθερο. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι όσοι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι το αίσθημα της ικανοποίησής τους σε σχέση με την εργασία τους, δεν φαίνεται να φέρουν απαραίτητα κάποια συγκεκριμένα κοινά γνωρίσματα ή αντιλήψεις.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας καταδεικνύουν μια χαλαρή μόνο συνάφεια μεταξύ του στυλ λήψης αποφάσεων, του στυλ ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας-υποστήριξης σε μια σχολική μονάδα με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτή. Αν και χωρίς αμφιβολία μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η μικρή ή η ελεγχόμενη παρεμβατικότητα του διευθυντή/τρια, το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, το συλλογικό στυλ λήψης αποφάσεων βρίσκονται σε θετική συνάφεια με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Hui et al., 2013), καταδεικνύεται στο παρόν πόνημα ότι οι ανωτέρω μεταβλητές δεν «αρκούν» από μόνες τους για την επίτευξη του υψηλότερου βαθμού εργασιακής ικανοποίησης (Dadkhah et al., 2014). Αυτό θα

μπορούσε να εξηγηθεί ως συνέπεια της μεγάλης εξάρτησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα από την επίσημη εκπαιδευτική στρατηγική που σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, δηλαδή το Υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Λαμβάνοντας υπόψη τις υποχρηματοδοτήσεις, τα μεγάλα κενά σε διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, καθώς και τις διαχρονικές παθογένειες της γραφειοκρατικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, είναι εύλογο ότι επικρατεί δυσφορία και σκεπτικισμός μεταξύ των ενεργεία διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι από την πλευρά τους αφενός, αισθάνονται πιεζόμενοι και αβοήθητοι, και αφετέρου, πεπεισμένοι ότι πράττουν το καλύτερο δυνατό που τους επιτρέπεται. Σε αυτό το αρνητικό για τα εκπαιδευτικά ζητήματα κλίμα, οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων ενδεχομένως συγχέονται ή μεταβάλλονται συναισθηματικά, με αποτέλεσμα οι ερευνητές/ριες να οδηγούνται σε αντικρουόμενα συμπεράσματα που πλήττουν την αξιοπιστία των προσπαθειών τους. Άλλωστε ο βαθμός του αισθήματος ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους επηρεάζεται από ένα πολύ μεγάλο εύρος μεταβλητών τόσο εκπαιδευτικών όσο και οργανωσιακών (Thekedam, 2010).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμφίβολα συνέβαλα στη διαμόρφωση μιας εικόνας σχετικά με την επίδραση του στυλ λήψης αποφάσεων της σχολικής διεύθυνσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα ευρήματα καταδείχθηκαν χαλαρές συνάψεις μεταξύ του στυλ ηγεσίας, του στυλ λήψης αποφάσεων και της οργανωσιακής κουλτούρας με το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Ωστόσο ταυτόχρονα, «γεννήθηκαν» επιμέρους απορίες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης οι εκπαιδευτικοί, με το πόσο νηφάλια μπορούν να αξιολογήσουν την ευθύνη, τον ρόλο και τις προθέσεις της σχολικής διεύθυνσης, διαχωρίζοντάς την από την κεντρική ηγεσία που στην πραγματικότητα εφαρμόζει μια εξαιρετικά παρεμβατική (υποχρηματοδοτούμενη) πολιτική και επιτρέπει μικρές μόνο μικρές και «ανώδυνες» πρωτοβουλίες. Επιπροσθέτως, δεν εξήχθησαν χρήσιμα πορίσματα σχετικά με τον τρόπο ή τον βαθμό που επηρεάζουν τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων.

Από τα προαναφερόμενα μπορεί να γίνεται κατανοητό ότι υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι κατά κύριο λόγο συνδέονται με τη

δειγματοληπτική μέθοδο που δεν αποδείχθηκε η κατάλληλη, ώστε να διασφαλίσει τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα. Επιπροσθέτως, περιοριστικά προς την έρευνα λειτούργησε η διαδικασία συλλογής ποιοτικών μόνο δεδομένων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μη λάβει χώρα η απαραίτητη τριγωνοποίηση προερχόμενων από ποικίλες πηγές δεδομένων, προκειμένου να εξεταστεί η κεντρική και οι επιμέρους προβληματικές από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Λόγω των ευρημάτων της χαμηλής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, των περιορισμών που προαναφέρθηκαν και του σκεπτικισμού σχετικά με την αξιοπιστία ορισμένων απαντήσεων που δόθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους/ες κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή επιμέρους σχετικών μελετών. Σε αυτές θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συμμετοχή μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών μέσω της μεθόδου δειγματοληψίας, προκειμένου να είναι εφικτότερη η γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως και προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται από την ερευνήτρια η συμμετοχή εκπαιδευτικών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Α/θμια και Β/θμια) έτσι, ώστε να είναι δυνατή η διενέργεια συγκριτικών αναλύσεων των πεποιθήσεών τους όσον αφορά στην επίδραση του στυλ λήψης αποφάσεων στο αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία. Με τον τρόπο αυτό, ο μελλοντικός ερευνητής/τρια θα είναι σε θέση να αναδείξει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων.

Ιδιαίτερο επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον θα έχει κάθε προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων, των θέσεων και των στάσεων των ίδιων των διευθυντών/τριών. Συγκεκριμένα, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέροντα και ωφέλιμα για τη βιβλιογραφία η διερεύνηση αφενός, των απόψεων των εκπαιδευτικών και αφετέρου, οι αντίστοιχες των διευθυντών/τριών, επί ζητημάτων σχετικών με την εκπαιδευτική, διοικητική και κοινωνική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως, η εστίαση των απόψεων μπορεί να γίνει και σε επίπεδο πρακτικών που σχεδιάζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται με πρωτοβουλία των διευθυντών/τριών για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας, της αυτορρύθμισης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας ενδεχομένως θα αποβεί σημαίνουσας σημασίας, καθώς επιτάσσει τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων διασφαλίζοντας έτσι, την τριγωνοποίηση των δεδομένων που τόσο λείπει από την παρούσα έρευνα. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχθούν οι

αποκλίσεις και οι συγκλίσεις των απόψεων, των πεποιθήσεων και των θέσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών τους. Η εν λόγω έρευνα είναι πολύ πιθανό να αναδείξει το πώς και το κατά πόσο οι πρακτικές που υιοθετούν και υλοποιούν οι διευθυντές/τριες σήμερα, αξιολογούνται ως κατάλληλες και επαρκείς για τη διασφάλιση του υψηλότερου δυνατού επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aamodt, M.G. (2004). *Applied Industrial/Organisational Psychology*, Wadsworth Publishing

Abid, 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

Abou-Moghli, A. (2015). The Role of Organizational Support in Improving Employees Performance, *International Business Research*, 8(2), 198-203

Adekanmbi, F.P., & Ukpere, W.I. (2021). Employee participation in decision-making and perceived organizational support as predictors of organizational citizenship behaviors, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 25(3), 395-414

Ahmad, H., Ahmad, K. & Shah, I.A. (2010). Relationship between Job Satisfaction, Job Performance Attitude towards Work and Organizational Commitment, *European Journal of Social Sciences*, 18(2):257-267

Al Juhani, M., & Kishk, A. (2006). Job Satisfaction Among Primary Health Care Physicians and Nurses in Al-Madinah Al-Munawwara, *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, 81(3- 4), 165-180.

Amie, B. R. (2012). *Tennessee Public High School Principal's Leadership Behavior and Teacher's Job Satisfaction*. A Dissertation Proposal Presented for the Doctor of Philosophy Degree. The University of Tennessee, Knoxville

Appelbaum, N., Lee, N., Amendola, M., Dodson, K. & Kaplan, B. (2019). Surgical resident burnout and job satisfaction: The role of workplace climate and perceived support, *The Journal of Surgical Research*, 234, 20–25

Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Management Techniques: A Comprehensive Guide to Achieving Managerial Excellence and Improved Decision Making*, London: Kogan Page

- Armstrong-Stassen, M. (1998). Downsizing the federal government: a longitudinal study of managers' reactions, *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 15(4), 310–321
- Aronson, K., Lausenceau, J.-P., Sieveking, N. & Bellet, W. (2005). Job Satisfaction as a Function of Job Level, *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32(3), 285-91
- Asiago, S. L., Walter, O., Andrew, N., & Cleophas O., (2015). Effect of non - Financial Incentives on Job Satisfaction on Teachers in Public Secondary Schools - Survey of Kisii Sub County, *Journal of Education and Practice*, 6(13), 62-69
- Ayele, D. (2014). *Teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools of Hadiya Zone, in southern nation nationality and people of regional state*, PhD dissertation
- Bajpai, N. & Srivastava, D. (2004). Sectorial comparison of factors influencing job satisfaction in Indian banking sector, *Singapore Management Review*, 26(2)
- Bala, R. (2015). Job Satisfaction of Senior Secondary School Teachers in Relation to Organizational Climate, *Online International Interdisciplinary Research Journal*, V(Special Issue), 254-259
- Balyer, A. & Özcan, K. (2017). Organizational Climate at Primary Schools and Its Influences on Teachers Job Satisfaction, *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1737-1752
- Basak, R. & Ghosh, A. (2011). School environment and locus of control in relation to job satisfaction among school teachers—a study from Indian perspective, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1199-1208
- Belias, D., Koustelios, A. & Gkolia, A. (2015). Leadership Style and Job Satisfaction of Greek Banking Institutions, *International Journal of Management and Business Research*, 5(3), 237-248
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review, *International Review of Management and Marketing*, 4(2), 132-149

- Beri, N. (2013). Job Satisfaction among Primary School Teachers In Relation To Decision Making Styles of Their Heads, *Educational Confab*, 2(9), 21-29
- Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A., & Shaikh, F.M. (2012). The Impact of Autocratic and Democratic Leadership Style on Job Satisfaction, *International Business Research*, 5(2), 192-201
- Bierman, H. (2005). *Corporate Financial Strategy and Decision Making to Increase Shareholder Value*, Hoboken: Wiley
- Biggerstaff, J. K. (2012). *The Relationship between Teacher Perceptions of Elementary School Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction*, Western Kentucky University
- Biswas, S. & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee: role of perceived organizational support, p-o fit, organizational commitment and job satisfaction, *Soumendu Biswas and Jyotsna Bhatnagar Vikalpa*, 38(1), 27–40
- Bitterová, M., Hašková, A. & Pisoňová, M. (2014). School leader's competencies in management area, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 114-118
- Blackburn, J. (2015). *An evaluation of teacher morale in four elementary schools: The difference a school makes*, PhD Dissertation
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683
- Bohle, S., Chambel, M., Medina, F. & Cunha, B. (2018). The role of perceived organizational support in job insecurity and performance, *Revista de Administração de Empresa*, 58(4), 393–404
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It, *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64
- Brezicha, K., Ikoma S., Park, H. & LeTendre, G. (2019): The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals'

perception of decision-making opportunities, *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 428-456

Burns, G. N., Kotrba, L. M., & Denison, D. R. (2013). Leader-culture fit: Aligning leadership and corporate culture. In: Leonard, H.S., Lewis, R., Freedman, A.M. & Passmore, J. (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change, and Organizational Development* (113-128), Hoboken: Wiley-Blackwell

Ceplenski, L. (2013). Employee rewards: The importance of perceived fairness.

Ανακτήθηκε στις 19/11/2022 από:
<https://hrdailyadvisor.blr.com/2013/06/29/employee-rewards-the-importance-of-perceived-fairness/>

Cerasoli, C.P., Nicklin, J.M. & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008

Chaudhari, P. & Bariya, S. (2019). A study of job satisfaction in relation to decision making style of principals of primary schools of Vadodara city, *Global Journal for Research Analysis*, 8(3), 30-32

Chen, Y.P. & Shaffer, M.A. (2017). The influences of perceived organizational support and motivation on self-initiated expatriates' organizational and community embeddedness, *Journal of World Business*, 52(2), 197-208

Chiang, C.F. & Hsieh, T.S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: the mediating effects of organizational citizenship behavior, *International Journal of Hospital Management*, 31(1), 180-190

Chux, G.I., Ikechukwu, O.E., Ita C.I., Kenechukwu, I. & Robertson, K.T. (2017). Job motivation and management implications: a case of teachers in Nigeria, *Problems and Perspectives in Management*, 15(2-1), 277-287

Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 265–281

- Cropanzano, R. & Mitchell, M.S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review, *Journal of Management*, 31(6), 874-900
- Dadkhah V., Radzi, M., Hui, H. & Jenatabadi, H. (2014). An Application of Moderation Analysis: The Situation of School Size in the Relationship among Principal's Leadership Style, Decision Making Style, and Teacher Job Satisfaction, *International Journal of Research in Business and Technology*, 5(3), 724-729
- Daft, R. L. (2008). *Management*, Vanderbilt University
- Danielson, L. (2002). Developing and Retaining Quality Classroom Teachers through Mentoring, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 183-185
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). School leadership in context - societal and organizational cultures. In: Bush, T. & Bell, L. (eds.), *The principles and practice of educational management* (70-85), London: Paul Chapman
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction, *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378
- Draft, R.L. & Marcic, D. (2016). *Understanding Management*, Boston: Cengage Learning
- Eberlin, R.J. & Tatum, C.B. (2008). Making just decisions: Organizational justice, decision making, and leadership, *Management Decision*, 46(2), 310-329
- Eisenberger, R. & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*, Washington, DC: American Psychological Association
- Eisenfuhr, F. (2011). *Decision making*, New York: Springer
- Erdogan, B. & Enders, J. (2007). Support from the top: supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader–member exchange to satisfaction and performance relationships, *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 321-330

- Eyupoglu, S.Z. & Saner, T. (2009). Job Satisfaction: Does rank make a differences?, *African Journal of Business Management*, 3(10), 609-615
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87
- Fathi, J. & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers, *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 14-28
- Filipova, A.A. (2010). Relationships among ethical climates, perceived organizational support, and intent-to-leave for licensed nurses in skilled nursing facilities, *Journal of Applied Gerontology*, 30(1), 44-66
- Fischer, P. & Jong D.D. (2017). The Relationship between Teacher Perception of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction, *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4(2), 53-84
- Forman, E. & Selly, M.A. (2001). *Decision by Objectives*, Singapore: World Scientific Publishing Company
- Friday, S.S. & Friday, E. (2003). Racioethnic perceptions of job characteristics and job satisfaction, *Journal of Management Development*, 22(5), 426-442
- Friday, S.S., Moss, S.E & Friday, E. (2004). Socioethnic explanations for racioethnic differences in job satisfaction, *Journal of Management Development*, 23(2), 152-168
- Garg, S. & Dhar, R.L. (2014). Effects of stress, LMX and perceived organizational support on service quality: Mediating effects of organizational commitment, *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 21, 64–75
- George, J.M. & Jones, G.R. (2008). *Understanding and managing Organizational Behavior*, Upper SaddleRiver: Pearson Prentice Hall.
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J.P. & Shadman, M. (2013). Who stays with you? Factors predicting employees' intention to stay, *International Journal of Organizational Analysis*, 21(3), 288-312

- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece, *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80
- Gligorovic, B., Terek, E., Glusac, D., Sajfert, Z., & Adamovic, Z. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in serbian primary schools, *Journal of Engineering Management and Competitiveness*, 4(2), 94-100
- Grissom, J.A. & Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high achieving students of color in gifted programs, *American Educational Research Association-AERA Open*, 2(1), 1-25
- Haar, J., de Fluiter, A. & Brougham, D. (2016). Abusive supervision and turnover intentions: The mediating role of perceived organisational support, *Journal of Management & Organization*, 22(2), 139–153
- Hariri, H., Monypenny, R. & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature?, *Journal School Leadership & Management*, 36(4), 41-62
- Hariri, H., Monypenny, R. & Prideaux, M. (2012). Principalship in an Indonesian school context: can principal decision-making styles significantly predict teacher job satisfaction?, *Journal School Leadership & Management*, 32(5), 453-471
- Hariri, H. (2011). *Leadership styles, decision-making styles, and teacher job satisfaction: an Indonesian school context*, PhD Dissertation, Queensland: James Cook University
- Hengpiya, A. (2008). Construct Validation of a School Principal Decision-Making Styles Scale, *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 5, 41–61
- Hilmi, A., Ali, C. & Nihal, C. (2016). Herzberg's motivation-hygiene theory applied to high school teachers in Turkey, *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(4), 90-98
- Hollins, B.A. (2017). Levels of Participation in Decision Making as Correlates of Job Satisfaction and Morale of Teachers in Public Senior Secondary Schools in Delta

State, *Global Journal of Management and Business Research: An Administration and Management*, 17(1), 83-96

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, New York: McGraw Hill Education

Htun, K.H.H., Thwin, S.S. & Hlaing, N.T. (2020). Relationship between principals' decision-making styles and teachers' job satisfaction, *Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science*, 18(9), 57-70

Huang, S.Y.L & Waxman, H.C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment, *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 235-243

Hui, H., Salarzadeh Jenatabadi, H., Ismail, B., Azina, N., Radzi, W. M. & Jasimah, C. W. (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

Iwu, C.G., Ezeuduji, I.O, Iwu, I.C., Ikebuaku, K. & Tengeh, R.K (2017). Job motivation and management implications: a case of teachers in Nigeria., *Problems and Perspectives in Management*, 15(2-1), 277-287

Johnson, B.L. & Kruse, S.D. (2012). *Decision Making for Educational Leaders: Underexamined Dimensions and Issues*, New York: State University of New York Press

Josias, B.A. (2005). *The Relationship Between Job Satisfaction and Absenteeism in A Selected Field Services Section Within an Electricity Utility in the Western Cape*. University of the Western Cape

Kentab, M. (2018). The reality of participation in decision-making: A field study on the supervisory offices in Riyadh city, *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 881-896

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
- Koutouzis, M. & Malliara, K. (2017). Teachers' Job Satisfaction: The Effect of Principal's Leadership and Decision-Making Style, *International Journal of Education*, 9(4), 71-89
- Kurtessis, J., Eisenberger, R., Ford, M.T., Buffardi, L.C., Stewart, K.A. & Adis C.S. (2015). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory, *Journal of Management*, 20(10), 1-31
- Lumley, E.J., Coetzee, M., Tladinyane, R. & Ferreira, N. (2011). Exploring the job satisfaction and organizational commitment of employees in the information technology environment, *Southern African Business Review Volume*, 15(1), 100-118
- Lunenburg, F.C. (2010). The Decision-Making Process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, Huntsville: Sam Houston State University
- Lyons, J. (2017). *The Impact of Title I Designation on Teacher Morale in Middle Schools*, PhD dissertation
- Martins, N. & Coetzee, C. (2007). Organizational culture, employee satisfaction, perceived leader emotional competency and personality type: An exploratory study in a South African engineering company, *SA Journal of Human Resource Management* 5(2), 20-32
- May, R.Y. (2012). *Job Satisfaction and Work Performance. A Case Study of The American University in Cairo*, Master Thesis
- 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. & Zembylas, 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

- Meyer, J.P., Becker, T.E. & Van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: Toward an integrative model, *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 665-683
- Mirza, M.S.A. & Iqbal, M. (2021). The Effect of Principals' Decision-Making Styles on Teachers' Job Satisfaction, *Orient Research Journal of Social Sciences*, 6(2), 1-12
- Mulholland, R., McKinlay, A., & Sproule, J. (2017). Teachers in need of space: the content and changing context of work. *Educational Review*, 69(2), 181-200
- Mullins, L.J. (2010). *Management and Organisational Behaviour*, Hoboken: Prentice Hall
- Nhat, D.T. & Tuyen, N.T.T. (2018). Job satisfaction among elementary school teachers: A case report from Kien Giang, Vietnam, *Tap chi Khoa hoc*, 15(5b), 74-91
- Nelson, D.L. & Quick, J.C. (2009). *Organizational Behavior: Foundations, Realities, and Challenges*, South-Western College Publishing
- Nutt, P.C. (2008). Investigating the Success of Decision-Making Processes, *Journal of Management Studies*, 45(2), 425-455
- Ölçüm, D. & Titrek, O. (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles On Teacher Job Satisfaction, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(1), 1936 – 1946
- Oliveira, A. (2007). Decision-Making Theories and Models: A Discussion of Rational and Psychological Decision-Making Theories and Models: The Search for a Cultural-Ethical Decision-Making Model, *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 12(2), 12-17
- Omotola, O. (2012). *An investigation into Decision Making Styles practices and preferences of human resource managers in the Banking Industry in Southwestern Nigeria*, Adekunle Ajasin University
- Petrovici, M.A. (2014). Emotionally intelligent leader (ship): An efficient approach, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 227-231

Pope, L. (2019). *Employees weigh in on the importance of growth opportunities*. Ανακτήθηκε στις 18/11/2022 από: <https://learn.g2.com/growth-opportunities>

Popham, W.J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide, *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 62(1), 82-83

Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated, *Theory into Practice*, 55(2), 104-111

Rauf, M., Aktar, M., Iqbal, Z. & Malik, M. (2013). Relationship between morale and job satisfaction of subject specialists teaching in higher secondary schools of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan, *The Dialogue*, 8(1), 69-83

Rausch, E. (2005). A practical focus on leadership in management - For research, education and management development, *Management Decision*, 43(7/8), 988-1000

Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature, *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714

Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority, *Research in Education*, 71(1), 67-80

Robbins, S.P. (2003). *Organizational behaviour concepts, controversies, application*, Hoboken: Prentice-Hall International

Saari, L.M. & Judge, T.A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction, *Human Resousce Management-Advancing Human Resource Research and Practice*, 43(4), 395-407

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school teachers: factor analysis of the Greek reality, *Management in Education*, 21(2), 23-27

Sengul, H. & Filiz, Y. (2008). *The Relationship between Perception of Risk and Decision-Making Styles of Turkish University Students: A Descriptive Study of Individual Differences*, Ankara: Ankara University

- Shahzad, I.A., Farrukh, M., Kanwal, N. & Sakib, A. (2018). Decision-making participation eulogizes probability of behavioral output; job satisfaction, and employee performance (evidence from professionals having low and high levels of perceived organizational support), *World Journal of Entrepreneurship Management and Sustainable Development*, 14(2)
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—what do teachers say?, *International Education Studies*, 8(3), 181
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who Would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers*, Slough: National Foundation for Educational Research
- Spector, P.E. (2021). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*, Hoboken: Wiley-Blackwell
- Spicer, D.P. & Sadler-Smith, E. (2005). An examination of the general decision making style questionnaire in two UK samples, *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 137–149
- Steele, J.L., Pepper, M.J., Springer, M.G. & Lockwood, J.R. (2015). The distribution and mobility of effective teachers: Evidence from a large, urban school district, *Economics of Education Review*, 48, 86-101
- Stockard, J. & Lehman, B.L. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of 1st-Year Teachers: The Importance of Effective School Management, *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771
- Teven, J.J. (2010). The Effects of Supervisor Nonverbal Immediacy and Power Use on Employees' Ratings of Credibility and Affect for the Supervisor, *Human Communication*, 13(2), 69-85
- Thekedam, J.S. (2010). A Study of Job Satisfaction and Factors that Influence it, *Management and Labour Studies*, 35(4), 407-417
- Thunholm, P. (2004). Decision making style: Habit, style or both, *Personality and individual differences*, 36(4), 931-944

Treputtharat, S. & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000

Tseng, L.M. & Yu, T.W. (2016). How can managers promote salespeople's person-job fit? The effects of cooperative learning and perceived organizational support, *The Learning Organization*, 23(1), 61-76

Van Dat, T. (2016). Predicting sense of efficacy and teachers' job satisfaction of teachers from their perceptions of the decision participation, *International Journal of Higher Education*, 5(2), 59-62

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

Warr, P. (2005). Work, well-being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage

Wen, J., Huang, S.S. & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model, *International Journal of Hospitality Management*, 81, 120- 130

Yang, H., Miao, D., Zhu, X., Sun, Y., Liu, X. & Wu, S. (2008). The influence of a pay increase on job satisfaction: A study with the Chinese army, *Social Behavior and Personality an international journal*, 36(10), 1333-1340

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus, *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. &

Χαλκιώτης, Δ. (επιμ), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (71-118)., 1^{ος} Τόμ., Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Rosili

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση. Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: Σταμούλης

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρης

Καλογήρου, Γ. & Σιώκας, Ε. (2015). Η σύγχρονη διοίκηση. Στο: Καλογήρου, Γ., Τσακανίκας, Α., Σιώκας, Ε., Παναγιωτόπουλος, Π., Πρωτόγερου, Α. & Μαυρωτάς, Γ. (επιμ), *Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων για Μηχανικούς* (116-140), Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κατσίμπρα, Α. (2013). *Αποτελεσματική ηγεσία στις κατώτερες και μεσαίες βαθμίδες διοίκησης*, Διδακτορική διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κιουλάφας, Μ. (2016). Διαδικασία Λήψης Απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 135-145

Koontz, H. & Donnel, C.O. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχόμενων ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, Βαρδάκος, Χ. (μτφρ), Ζευγαρίδης, Σ. (επιμ), Αθήνα: Παπαζήσης

- Μαλλιάρα, Κ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ λήψης αποφάσεων*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Ρηγοπούλου, Σ. (επιμ.), Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*, Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Νικολάου, Ι. (2009). *Διοικώντας το Ανθρώπινο Κεφάλαιο. Ελληνικές μελέτες περίπτωσης*, Μπουραντάς, Δ. (προλ), Αθήνα: Σιδέρης
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο: Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*, Αθήνα: Διάδραση
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Γ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 5(1), 143-157
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής. Πρακτικά 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο», Α' τόμος (784-786), Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175

Ποργιαλίδου, Ο. (2018). *Η λειτουργία της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(64), 116-145

Σωκράτους, Μ. Δ. (2010). *Η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων: από τις σπουδές μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα*, Διδακτορική Διατριβή, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση, *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, *Μέντορας*, 13, 22-41

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης

Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και εξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο

Χριστόπουλος, Α. (2004). Το ορθολογικό μοντέλο απόφασης-New Public Administration, Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης

Χυτήρης, Δ. & Αννινος, Λ. (2015). *Διοίκηση και ποιότητα υπηρεσιών*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Φόρμα Συναίνεσης Ερωτώμενου

Τίτλος εργασίας:

Της ονοματεπώνυμο, μεταπτυχιακής φοιτήτριας στο Πανεπιστήμιο

και στο Τμήμα Τηλ: E-mail:

(Α) Επιβλέπων/ουσα: ονοματεπώνυμο, βαθμίδα (π.χ. καθηγητής/τρια, Αναπληρωτής/τρια, Λέκτορας κτλ) στο Τμήμα Τηλ: E-mail:

(Β) Επιβλέπων/ουσα: ονοματεπώνυμο, βαθμίδα (π.χ. καθηγητής/τρια, Αναπληρωτής/τρια, Λέκτορας κτλ) στο Τμήμα Τηλ: E-mail:

Σας ζητείται να συμμετάσχετε σε μια ερευνητική μελέτη. Η παρούσα φόρμα σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με αυτή. Η ερευνήτρια και υπεύθυνη για τη διενέργειά της, θα σας πληροφορήσει για το περιεχόμενο, τον σκοπό και τους στόχους της, και θα απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις σας. Διαβάστε τις παρακάτω πληροφορίες και προβείτε σε ερωτήσεις πριν αποφασίσετε αν θα συμμετάσχετε ή όχι. Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε χωρίς επιπτώσεις ή απώλειες παροχών που δικαιούστε διαφορετικά. Μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας ανά πάσα στιγμή και η απόφασή σας αυτή δεν θα επηρεάσει τις τρέχουσες ή μελλοντικές σχέσεις με τους εμπλεκόμενους ερευνητές/τριες ή τα πανεπιστημιακά τους ιδρύματα. Για να διακόψετε ή να απέχετε, απλώς πείτε στην ερευνήτρια ότι επιθυμείτε να τερματίσετε τη συμμετοχή σας. Η ερευνήτρια θα σας παράσχει ένα αντίγραφο αυτής της συγκατάθεσης για τα αρχεία σας.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να καταγράψει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση και την οργανωσιακή υποστήριξη, όπως αυτή επηρεάζεται από τον τρόπο που λαμβάνει αποφάσεις ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην οποία

απασχολούνται. Οι απαντήσεις σας στα ερωτήματα της συνέντευξης θα βοηθήσουν την ερευνήτρια να κατανοήσει καλύτερα το πως επιδρά το στυλ λήψης αποφάσεων, το στυλ ηγεσίας και η οργανωσιακή υποστήριξη στον βαθμό ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.

Αν συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα ερευνητική μελέτη, θα λάβετε μέρος σε μια επίσημη συνέντευξη, παρουσία της ερευνήτριας σε μια κατ' ιδίαν κατάσταση, όπου οι απαντήσεις σας θα ηχογραφηθούν με την άδειά σας.

Ο συνολικός εκτιμώμενος χρόνος συμμετοχής σας στη μελέτη είναι 1 ώρα.

Κίνδυνοι συμμετοχής στη μελέτη:

- Υπάρχουν ελάχιστοι μόνο κίνδυνοι που σχετίζονται με τη συμμετοχή σας στη μελέτη. Ένας, αφορά στην απώλεια εμπιστευτικότητας. Το απόρρητο θα προστατεύεται με τη χρήση ψευδώνυμου για την προστασία της ταυτότητάς σας και όλα τα αντίγραφα και οι μαγνητοφωνήσεις θα φυλάσσονται σε ασφαλισμένο ερμάριο σε κάθε περίπτωση. Αν επιθυμείτε να συζητήσετε τις ανωτέρω πληροφορίες ή έχετε υπόψη σας άλλους κινδύνους που νομίζετε ότι ενδέχεται να αντιμετωπίσετε, μπορείτε να κάνετε τις ερωτήσεις σας ανά πάσα στιγμή ή να καλέσετε τους επιβλέποντες καθηγητές, ως υπεύθυνους για την έρευνα, που αναφέρονται στην πρώτη σελίδα της παρούσας φόρμας.

Τα οφέλη της συμμετοχής στη μελέτη περιλαμβάνουν τη συμβολή στη διαμόρφωση νέων θεωριών και ερευνητικών προσεγγίσεων σχετικά με την επίδραση του τρόπου που λαμβάνει αποφάσεις η σχολική διεύθυνση τόσο στην οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας, όσο κυρίως, στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτή.

Αποζημίωση: δεν προβλέπεται και δεν υπάρχει αποζημίωση για τη συμμετοχή σας σε αυτή την ερευνητική μελέτη.

Προστασία εμπιστευτικότητας και απορρήτου:

Τα αρχεία αυτής της μελέτης θα αποθηκευτούν με ασφάλεια και θα παραμείνουν ιδιωτικά. Νόμιμο δικαίωμα επανεξέτασης των ερευνητικών σας αρχείων έχουν μόνο οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε αυτή, δηλαδή η ερευνήτρια και οι επιβλέποντες καθηγητές, οι οποίοι θα προστατεύσουν την εμπιστευτικότητα των αρχείων αυτών στο βαθμό που

προβλέπεται από τον νόμο. Όλες οι πληροφορίες που επιτρέπουν την ταυτοποίησή σας ως συμμετέχοντα/ουσα, θα αποκλειστούν από τις δημοσιεύσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης, η ερευνήτρια θα σας ειδοποιεί για τις νέες πληροφορίες που θα προκύπτουν ή θα είναι διαθέσιμες, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την απόφασή σας να παραμείνετε σε αυτή.

Επαφές και ερωτήσεις:

Αν έχετε απορίες σχετικά με την ερευνητική μελέτη, ρωτήστε τώρα. Αν θα έχετε απορίες αργότερα, αν θα θέλετε περαιτέρω πληροφορίες ή επιθυμείτε να ανακαλέσετε τη συμμετοχή σας, έχετε πάντα τη δυνατότητα να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια. Τα ονόματα, οι αριθμοί τηλεφώνου και οι διευθύνσεις e-mail βρίσκονται στην πρώτη σελίδα της φόρμας. Αν έχετε ερωτήματα σχετικά με τα δικαιώματά σας ως συμμετέχοντες στην έρευνα, παράπονα, ανησυχίες ή ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα, παρακαλείσθε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια.

Θα σας δοθεί ένα αντίγραφο αυτών των πληροφοριών για το προσωπικό σας αρχείο.

Δήλωση συναίνεσης:

Έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και έχω πληροφορηθεί ικανοποιητικά ώστε να αποφασίσω σχετικά με τη συμμετοχή μου στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Συμφωνώ να συμμετάσχω σε αυτή.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Υπογραφή της ερευνήτριας που λαμβάνει τη δήλωση συναίνεσης:

Ημερομηνία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Πρωτόκολλο συνέντευξης ερωτώμενων

A. Δημογραφικά ερωτήματα:

1. Φύλο: Άρρεν: _____ Θήλυ: _____ Άλλο: _____

2. Ηλικία: _____

3. Σπουδές: (πτυχίο/μεταπτυχιακό/διδακτορικό) _____

Σχετίζονται οι σπουδές σας με τη διαχείριση σχολικών μονάδων: Ναι: ____
Όχι: ____

4. Χρόνια προϋπηρεσίας: _____

5. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα απασχολείστε:

6. Σε ποιο νομό είναι η σχολική μονάδα που απασχολείστε:

7. Πόσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στη σχολική μονάδα σας σε μόνιμη ή/και μη βάση κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους: _____

8. Ποια είναι η θέση σας στη σχολική μονάδα που εργάζεστε:

Διευθυντής/τρια: _____ Υποδιευθυντής/τρια: _____ Εκπαιδευτικός: _____

9. Πόσα έτη απασχολείστε στην εν λόγω σχολική μονάδα:

10. Με ποια εργασιακή σχέση απασχολήστε στην εν λόγω σχολική μονάδα:

Πλήρους απασχόλησης: _____ Επί συμβάσει: _____ Αναπληρωτής/τρια: _____

B. Ερωτήματα για το στυλ διαχείρισης της σχολικής μονάδας και λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας

11. Συμφωνείτε με τις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια της σχολικής σας μονάδας για θέματα εκπαίδευσης, οργάνωσης ή διοίκησης ;

1=Διαφωνώ απόλυτα

2=Διαφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

12. Κατά την άποψή σας ποια είναι τα κίνητρα με βάση τα οποία ενεργεί ο διευθυντής/τρια όταν λαμβάνει κάποιες αποφάσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία;

13. Κατά την άποψή σας με ποιο τρόπο η υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τις αποφάσεις που λαμβάνει ο διευθυντής/τρια ;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

14. Κατά την άποψή σας σε ποιο βαθμό οι παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται από καινοτομία ;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

15. Κατά την άποψη ποιος ή ποιοι καθορίζουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες σχολικής μονάδας ; Με ποιο τρόπο υλοποιούνται οι παρεχόμενες υπηρεσίες της σχολικής μονάδας ;

Γ. Ερωτήματα για τη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας

16. Πως σημαντική αποτιμάτε την αξία της συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ σημαντική

5=πάρα πολύ σημαντική

17. Πως θα χαρακτηρίζατε το στυλ διοίκησης και λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας ;

1=αυταρχικό

2=φιλελεύθερο

3=πατερναλιστικό

4=δημοκρατικό

5=άλλο

18. Κατά την άποψή σας σε ποιο βαθμό επηρεάζει την καλλιέργεια συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

19.Κατά την άποψή σας ποιοι παράγοντες καθορίζουν την προώθηση της συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας ; Πως μπορεί ο διευθυντής να προωθήσει τη συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα ; Ποιες δεξιότητες χρειάζεται να έχει ;

20. Εσείς προσωπικά, πως νομίζετε ότι συμβάλλετε στην καλλιέργεια και τη διατήρηση της συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας;

21.Επηρεάζεστε από τη στάση του διευθυντή/τριας;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

Δ. Ερωτήματα για τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα

22. Με ποιο τρόπο λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές, οι διοικητικές και οι οργανωσιακές αποφάσεις της σχολικής σας μονάδας;

1=αυταρχικό

2=δημοκρατικό

3=συλλογικό

4=συναινετικός

5=άλλο

23. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, όταν αυτή επιφορτίζει αποκλειστικά τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας;

24. Πιστεύετε ότι η ηγεσία της σχολικής σας μονάδας εγείρει εμπόδια στις διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

25. Εσείς προσωπικά νομίζετε ότι εμπλέκεστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με ζητήματα κατανομής καθηκόντων, διδασκαλίας, προγραμματισμού της λειτουργίας και η ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργασίας με τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους;

1=όχι

2=ναι

Αν ναι, πόσο συχνά;

Ε. Ερωτήματα για τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

26. Θεωρείτε ότι το στυλ διαχείρισης της σχολικής μονάδας και λήψης αποφάσεων του διευθυντή/τριας επηρεάζει την εργασιακή σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

27. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής σας μονάδας, άρα και η συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα, σας ικανοποιεί ή σας δυσαρεστεί εργασιακά;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

28. Είσαστε ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις με τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας που εργάζεστε, όταν αυτός/ή λειτουργεί ως βασικός φορέας λήψης αποφάσεων;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

29. Είσαστε ικανοποιημένος/η από τις σχέσεις με τον διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας που εργάζεστε, όταν αυτός/ή λειτουργεί ως εκφραστής της συλλογικής αίσθησης περί της λήψης αποφάσεων και ως ηγέτης/ιδα μιας αποτελεσματικής ομάδας λήψης αποφάσεων;

1=καθόλου

2=πολύ λίγο

3=λίγο

4=πολύ

5=πάρα πολύ

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και τον χρόνο σας.