



«Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Επιστήμες της Αγωγής»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών
σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες»

Θεοχάρη Εβελίνα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αναστασίου Σοφία

Ιωάννινα, Ιούλιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού/συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών
σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες.»

Θεοχάρη Εβελίνα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Αναστασίου Σοφία»

«Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Κατσαρός Ιωάννης»

«Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ»

Ιωάννινα, Ιούλιος 2022

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την επιθυμία να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Αναστασίου Σοφία για την πολύτιμη επιστημονική της καθοδήγηση και τη γενικότερη υποστήριξή της, που με βοήθησε να ολοκληρώσω την ερευνητική μου αυτή προσπάθεια. Ευχαριστώ επίσης και τον δεύτερο επιβλέπων καθηγητή κύριο Κατσαρό Ιωάννη για τον συμβουλευτικό του ρόλο.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου και το παιδί μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους και την υπομονή τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, την αδερφή μου, τον πεθερό μου και την πεθερά μου για τη συμπαράσταση και τη βοήθεια που μου προσέφεραν απλόχερα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους, που με τη συμμετοχή τους βοήθησαν να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στις σχολικές μονάδες επηρεάζει τη λειτουργία αυτών, αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, ανάμεσα στους παράγοντες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η υποστήριξη από τη διεύθυνση και τους γονείς των μαθητών, η καλή συμπεριφορά αυτών, η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, η υιοθέτηση νέων και καινοτόμων ιδεών και οι ευκαιρίες για δημιουργικότητα. Οι σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν μαθητές πρόσφυγες, απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, εξαιτίας των χαρακτηριστικών που φέρει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα.

Ο σκοπός αυτής της ποσοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Έγινε χρήση των ερωτηματολογίων Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) για το στυλ ηγεσίας και Job Satisfaction Survey (JSS) για την εκτίμηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δομές υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) έδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας και λιγότερη ικανοποίηση από την αμοιβή. Επίσης, όσον αφορά το στυλ ηγεσίας των διευθυντών, οι συμπεριφορές που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία συνδέθηκαν με το μετασχηματιστικό στυλ και οι συμπεριφορές με τη χαμηλότερη βαθμολογία χαρακτηρίστηκαν ως προς αποφυγή. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών, ενώ για όλα τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά ηγεσίας στο MLQ5X και στο JSS βρέθηκαν χαμηλές ή μέτριες συσχετίσεις και μόνο μία συσχέτιση μεταξύ παθητικής ηγεσίας και ικανοποίησης από τους συνεργάτες είναι ισχυρή.

Λέξεις – Κλειδιά: Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών,
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μαθητές Πρόσφυγες

«Leadership and professional satisfaction of teachers
in Primary Schools
welcoming refugee children»

Theochari Evelina

Abstract

The way that leadership is exercised in schools affects their operation, but also the professional satisfaction that teachers receive. In particular, among the factors that create the conditions for a high degree of teacher satisfaction are the support from the management and the parents of the students, their good behavior, the existence of a positive school climate, participation in decision-making, autonomy, the adoption of new and innovative ideas and opportunities for creativity. The school units in which refugee students study, require special attention to the way of exercising leadership, due to the characteristics of the specific population group.

The purpose of this quantitative study was to investigate the leadership style adopted by principals according to the view of teachers teaching in Integration / Reception Departments and the level of professional satisfaction of teachers teaching in Integration / Reception Departments. The questionnaire was used to answer the research questions and it became clear that the teachers who teach in Integration / Reception Departments showed more satisfaction from the nature of the work and less satisfaction from the remuneration. Also, regarding the leadership style of the managers, the behaviors that scored the highest score were associated with the transformative style and the behaviors that scored the lowest score were characterized as avoidant. Finally, no statistically significant relationship was found between teachers' job satisfaction and preferred leadership behaviors, while for all individual leadership characteristics in MLQ5X and JSS low or moderate correlations were found and only one correlation between passive leadership and satisfaction with partners is strong.

Keywords: Leadership, Professional Teacher's Satisfaction, Primary Education,
Refugee Students

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	v
Abstract	viii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	x
Κατάλογος Πινάκων	xii
Εισαγωγή.....	1
1 Κεφάλαιο 1. Ηγεσία	3
1.1 Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση	3
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ηγεσίας	4
1.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία	5
1.4 Θεωρίες – Μοντέλα Ηγεσίας.....	8
1.4.1 Παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας	8
1.4.2 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας	18
1.5 Έρευνες για τη σχολική ηγεσία	28
1.5.1 Εργαλεία μέτρησης του στυλ ηγεσίας.....	32
1.5.2 Γενική αποτίμηση της Ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	33
1.6 Σύνοψη κεφαλαίου	35
2 Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ικανοποίηση.....	36
2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης.....	36
2.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης	38
2.2.1 Θεωρίες περιεχομένου ή Οντολογικές θεωρίες	38
2.2.2 Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές θεωρίες.....	47
2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	51
2.4 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	52
2.5 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης	53
2.6 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	55
2.7 Προσδιοριστικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	58
2.8 Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	59
2.9 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες	61
2.10 Σύνοψη κεφαλαίου.....	62
3 Κεφάλαιο 3. Εκπαίδευση προσφύγων.....	63
3.1 Ορισμός του πρόσφυγα	63
3.2 Παιδιά πρόσφυγες.....	63
3.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	64
3.4 Διεθνή κείμενα σχετικά με τα διακιώματα των προσφύγων	65
3.5 Ευρωπαϊκές δράσεις για την προστασία- συμπερίληψη των προσφύγων στις χώρες υποδοχής	67
3.6 Ελληνική νομοθεσία.....	68
3.6.1 Λειτουργία ΔΥΕΠ.....	69
3.6.2 Στοιχεία για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ	71
3.7 Σύνοψη κεφαλαίου	72
4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	73
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	73
4.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	73
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	74
4.4 Δείγμα.....	75

4.5	Εγκυρότητα και αξιοπιστία	75
4.6	Ανάλυση δεδομένων.....	76
4.7	Σύνοψη κεφαλαίου	79
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	80
5.1	Ανάλυση συχνότητων.....	80
5.1.1	Δημογραφικά.....	80
5.1.2	Περιγραφικά στατιστικά	85
5.2	Επαγωγική ανάλυση	88
5.3	Σύνοψη κεφαλαίου	91
6	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	93
6.1	Συζήτηση	93
6.2	Συμπεράσματα.....	99
6.3	Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις.....	101
	Βιβλιογραφία.....	103
	Ελληνόγλωσση.....	103
	Ξενόγλωσση	108
	Παράρτημα.....	128
	Ερωτηματολόγιο	128
	Πίνακας συσχετίσεων.....	133

Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Περιγραφή υποσυνόλων του MLQ5X Ηγετικές Συμπεριφορές και Σχετικές Ερωτήσεις</i>	76
<i>Πίνακας 2. Υποκλίμακες και Αντίστοιχες Ερωτήσεις για το JSS</i>	78
<i>Πίνακας 3. Φύλο</i>	80
<i>Πίνακας 4. Ηλικία</i>	80
<i>Πίνακας 5. Οικογενειακή Κατάσταση</i>	81
<i>Πίνακας 6. Αριθμός τέκνων</i>	81
<i>Πίνακας 7. Επίπεδο Σπουδών</i>	82
<i>Πίνακας 8. Χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση</i>	82
<i>Πίνακας 9. Εργάζεστε ως</i>	83
<i>Πίνακας 10. Περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε φέτος</i>	83
<i>Πίνακας 11. Μέγεθος σχολικής μονάδας (σε μαθητές)</i>	84
<i>Πίνακας 12. Αριθμός μαθητών προσφύγων που φοιτούν στο σχολείο σας</i>	84
<i>Πίνακας 13. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε σχολείο που υποδέχεται πρόσφυγες</i>	85
<i>Πίνακας 14. Περιγραφικά Στατιστικά για το JSS</i>	85
<i>Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για MLQ5X (Παρατηρούμενες συμπεριφορές ηγεσίας)</i>	87
<i>Πίνακας 16. Pearson r συσχέτιση της συνολικής προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς (MLQ5X) και του JSS</i>	88
<i>Πίνακας 17. ANOVA συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ</i>	90
<i>Πίνακας 18. ANOVA συσχέτιση της συνολικής προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς (MLQ5X) και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων</i>	91
<i>Πίνακας 19. Ικανοποίηση από την εργασία (JSS) – Υποκλίμακες με ηγετικές συμπεριφορές (MLQ5X) Συσχετίσεις Pearson</i>	133

Εισαγωγή

Οι μεγάλες εισροές προσφύγων που έφτασαν στη χώρα μας το 2015 και το 2016, έφεραν την Πολιτεία αντιμέτωπη με την ανάγκη να ληφθούν νέα μέτρα για την υποστήριξη αυτών και την κάλυψη βασικών αναγκών τους. Σε αυτά περιλαμβανόταν η δημιουργία οργανωμένων δομών για τη φιλοξενία τους, η εξασφάλιση διατροφής και η φοίτηση των παιδιών τους στα σχολεία.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-16 αποφασίστηκε η φοίτηση των προσφυγόπουλων σε επιλεγμένα ελληνικά σχολεία των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας των ΔΥΕΠ. Η απόφαση αυτή προκάλεσε έντονες αντιδράσεις σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίες συνοδεύονταν από διαμαρτυρίες γονέων και τοπικών κοινοτήτων, άρνηση φοίτησης των ελληνόπουλων στα σχολεία κ.α. Υπήρχαν ωστόσο και οι περιπτώσεις που η τοπική και εκπαιδευτική κοινότητα αγκάλιασαν την απόφαση αυτή και δέχτηκαν εγκάρδια τα προσφυγόπουλα στα σχολεία. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η φοίτηση και η ένταξη των προσφύγων μαθητών αποτελεί θέμα που χρήζει διερεύνησης.

Όπως αναφέρει η Κουννάπη (2011) ο ηγέτης- διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας κατέχει σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες που καταβάλλονται για να ενταχθούν τα παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων, στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται για το άτομο που συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους.

Όπως ορίζεται από τη σχετική υπουργική απόφαση στα καθήκοντα του διευθυντή είναι η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας, ώστε το σχολείο να εξελιχθεί σε δημοκρατικό αλλά και ανοιχτό στους κόλπους της κοινωνίας. Ακόμη, ο ρόλος του είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λάβουν πρωτοβουλίες και να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές με τρόπο τέτοιο που να εξελιχθούν σε ελεύθερους, υπεύθυνους, δημοκρατικούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες. Συνεπώς, ο ηγέτης- διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι εφικτό να ασκήσει επιρροή στην διαδικασία της ένταξης των προσφυγόπουλων και να λειτουργήσει με τρόπο τέτοιο που να την διευκολύνει.

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/ διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

σύμφωνα με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα. Υποδοχής, καθώς επίσης και το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς αυτούς.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με την ηγεσία. Αναλυτικότερα, αναλύονται οι έννοιες της ηγεσίας, της διεύθυνσης και της διοίκησης και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Επιπλέον, αναλύονται οι παραδοσιακές αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την ηγεσία. Γίνεται σύντομη περιγραφή των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση των στυλ ηγεσίας και τέλος, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την άσκηση ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας πραγματεύεται την επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και αναφέρονται οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με αυτήν. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι συνέπειες που απορρέουν από αυτήν και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της. Στις επόμενες υποενότητες περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τη σχέση της με την ηγεσία αλλά και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων. Ειδικότερα, παρέχεται ο ορισμός των προσφύγων και στοιχεία που αφορούν τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν στη χώρα μας. Ακόμη, παρουσιάζεται το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα στα οποία βασίζεται η εκπαίδευση των προσφύγων. Γίνεται αναφορά στην ίδρυση των ΔΥΕΠ και των τρόπων λειτουργίας αυτών. Τέλος, περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν την εκπαίδευση της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της, στο πέμπτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα και το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια συζήτηση επί της έρευνας, καθώς και τα συμπεράσματα της εργασίας.

Α. Θεωρητικό μέρος – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1 Κεφάλαιο 1. Ηγεσία

1.1 Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση

Για αρκετούς μελετητές οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση» αλληλοσυμπληρώνονται, όμως απαιτείται να αποδοθούν σε αυτούς ξεχωριστές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση σχετίζεται με την άσκηση πολιτικής αλλά και τη βραχυπρόθεσμη προοπτική του οργανισμού, αντιθέτως η ηγεσία έχει σχέση με τη χάραξη της πολιτικής, τη διαμόρφωση των αξιών και του οράματος, τη βελτίωση του προσωπικού, τη μεταβολή του τρόπου σκέψης που παρουσιάζουν οι εργαζόμενοι αναφορικά με το τι είναι αναγκαίο και επιθυμητό να επιτευχθεί (Bush, 2005).

Ο Daft (2015) αναφέρει πως η διοίκηση είναι μία λειτουργική διαδικασία για τον συντονισμό των πόρων και των δράσεων, ώστε να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι και προκαθορισμένοι στόχοι. Αυτή η διαδικασία είναι διαρκής και αποτελείται από τέσσερις επιμέρους λειτουργίες όπως είναι για παράδειγμα ο προγραμματισμός-ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, η καθοδήγηση και ο έλεγχος. Αντιθέτως, ο ρόλος της ηγεσίας έχει ως σκοπό να χαραχθεί στρατηγικός, μακροχρόνιος προγραμματισμός, που εστιάζει σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού. Από την επιτυχία αυτών εξαρτώνται οι πιθανότητες για την προοπτική και την εξέλιξη ενός οργανισμού (Fullan, 2001).

Αναφορικά με τις επιμέρους δεξιότητες τις οποίες οφείλει να διαθέτει ο καλός διοικητής, αυτές είναι οι τεχνικές δεξιότητες, η εξειδικευμένη δηλαδή γνώση, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες έχουν σχέση με την οργάνωση, την καθοδήγηση και την παρακίνηση των εργαζομένων και τέλος, οι δεξιότητες της συνολικής θεώρησης αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού ως ολότητα (Κουτούζης, 1999).

Προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους στοιχείων που περιλαμβάνουν οι ρόλοι του ηγέτη και του διοικητή/μάνατζερ, οι Bennis και Nanus (1985) προχώρησαν στην καταγραφή αυτών. Όπως σημείωσαν οι ηγέτες ενεργούν σωστά, αντιλαμβάνονται τους εργαζόμενους ως στοιχεία τα οποία αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα στα πλαίσια ενός οργανισμού, επικεντρώνονται στα

αποτελέσματα, προβαίνουν στην εξέταση του λόγου και του τρόπου επίτευξης των δράσεων, επιδιώκουν τις συνεργασίες και κάνουν διαμοιρασμό των πληροφοριών. Αντιθέτως, οι διευθυντές οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι έμπειροι και διαθέτουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης, περιγράφονται ως περισσότερο τυπολάτρες. Επικεντρώνονται στην διεκπεραίωση των πραγμάτων με σωστό τρόπο, δίνοντας έμφαση στην ιεραρχία, τη διαδικασία συμμόρφωσης στους κανόνες και την άσκηση του ελέγχου. Διστάζουν να κοινοποιήσουν πληροφορίες και θεωρούν τους εργαζόμενους ως πιθανά τρωτά σημεία του οργανισμού. Ως αποτέλεσμα συχνά συμβάλλουν στον περιορισμό των πρωτοβουλιών, όποια μορφή και αν μπορούν να λάβουν αυτές (Πασιαρδής, 2014).

1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ηγεσίας

Η διαδικασία αποσαφήνισης του όρου «ηγεσία» απασχόλησε σε έντονο βαθμό τους μελετητές και είναι μία από τις κυρίαρχες έννοιες της Διοικητικής Επιστήμης, αλλά και συστατικό στοιχείο της επιτυχίας ή της αποτυχίας των οργανισμών (Bush & Glover, 2003). Οι περισσότεροι από τους ορισμούς καταλήγουν στην κοινή διαπίστωση πως ο όρος «ηγεσία» έχει σχέση με ποικίλες έννοιες όπως είναι οι «αξίες» και το «όραμα». Είναι μία διαδικασία άσκησης επιρροής ανάμεσα στα άτομα, στόχος των οποίων είναι η ανάπτυξη και η εξέλιξη του οργανισμού στον οποίο ανήκουν (Hopkins et al, 1994).

Όπως υποστηρίζει ο Κατσαρός (2008), η ηγεσία είναι πιθανό να εκδηλωθεί όταν ο ηγέτης εμφανίζει τα εξής προσωπικά χαρακτηριστικά: πειθώ, ρητορική δεινότητα, ικανότητα να δημιουργεί κοινό όραμα, όπως για παράδειγμα δικτύωση και συνεργασία, καθώς επίσης και εξειδικευμένη γνώση εξαιτίας των σπουδών του, της εμπειρίας ή της πρόσβασης τους σε πηγές πληροφόρησης. Στις πηγές άσκησης δύναμης συμπεριλαμβάνεται επίσης ο θεσμικός ρόλος, η θέση στην ιεραρχία, η κατανομή και η διαχείριση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων. Η θεώρηση της ηγεσίας διαφοροποιείται σύμφωνα με τον τομέα στον οποίο επιλέγεται να δοθεί περισσότερη έμφαση, το πρόσωπο που βρίσκεται στη θέση άσκησης επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επιρροή αυτή (Leithwood & Duke, 1999).

Ο Αγγελίδης (2011) αναφέρει πως για τους περισσότερους πολίτες, ο ηγέτης είναι εκείνο το πρόσωπο που ασκεί εξουσία στους υφισταμένους του. Με αυτούς εργάζεται

στον ίδιο χώρο ή ακόμη και σ' ένα ευρύτερο κοινό πλαίσιο. Όμως, ο ίδιος επισημαίνει πως υπάρχει η δυνατότητα, να διαφοροποιείται ο ηγέτης από το πρόσωπο που βρίσκεται στη θέση του ανώτερου στελέχους ενός οργανισμού. Συνεπώς, η ηγεσία μπορεί να ασκείται από τους εργαζόμενους που κατέχουν χαμηλότερη ιεραρχική θέση. Κατά όμοιο τρόπο, ο Καντάς (2009) υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι πιθανό να ασκείται από ένα άτομο μεμονωμένα ή κατά συλλογικό τρόπο από περισσότερα του ενός άτομων. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα άτομα που την ασκούν, στα πλαίσια άσκησης αυτής, διαμορφώνονται αλληλοεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν μία ομάδα.

Σύμφωνα με τον ορισμό που υποστήριξε ο Clemers (1997), η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα από την επιρροή που ασκεί το άτομο στους γύρω του και το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την παρακίνησή τους να συνεργαστούν για να εκπληρώσουν έναν κοινό στόχο. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Whitaker (2000) υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι η συμπεριφορά ενός προσώπου, που αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας σε τρίτα άτομα, προκειμένου να πετύχουν το αποτέλεσμα που είναι επιθυμητό. Ο Μπουραντάς (2005) υποστήριξε πως η επίδραση που δέχονται οι υφιστάμενοι από τον ηγέτη, τους επηρεάζει σε αρκετά επίπεδα και ειδικότερα, σε επίπεδο ηθικό και συναισθηματικό και σε επίπεδο διαμόρφωσης των στάσεων και των απόψεων ως προς μία συγκεκριμένη κατάσταση. Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει πως η ηγεσία είναι η ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει μία ομάδα από άλλα άτομα.

Η ηγεσία περιγράφεται από τον Yukl (2009) ως μία ομάδα από ενέργειες, που ασκεί επιρροή στον πρακτικό και τον συναισθηματικό τομέα και στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται το σύνολο των ατόμων που δραστηριοποιείται αλλά και συνεργάζεται έχοντας ως γνώμονα το κοινό επιθυμητό αποτέλεσμα. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως στους ορισμούς που προτείνονται για την περιγραφή του όρου «ηγεσία» περιλαμβάνονται στοιχεία όπως είναι το πρόσωπο που ασκεί ηγεσία, ο σκοπός για τον οποίο αυτή ασκείται, ο τρόπος μέσω του οποίου το πρόσωπο που βρίσκεται σε θέση εξουσίας ασκεί επιρροή στους υφισταμένους του και το αποτέλεσμα που προκύπτει από την προσπάθεια αυτή.

1.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης οριοθετείται μέσω ενός συνδυασμού από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, τον διαχωρισμό των μη διακριτών ρόλων του σχολικού ηγέτη και του σχολικού διευθυντή, καθώς και από τον τρόπο που αλληλεπιδρά η

σχολική μονάδα με την τοπική κοινωνία (Πασιαρδής, 2014). Στις σύγχρονες μονάδες εκπαίδευσης, το ζητούμενο για να επιτευχθεί η ευημερία και η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, είναι η γνώση του τρόπου μέσα από τον οποίο οι ρόλοι που αναλαμβάνει ο «ηγέτης» και ο «διευθυντής» είναι πιθανό να ασκούνται με αποτελεσματικό τρόπο και να εναλλάσσονται σύμφωνα με τις ανάγκες που έχει κάθε περίπτωση (Whitaker, 2000).

Οι σχολικές μονάδες δε διαφέρουν από κάποιον τυπικό οργανισμό, καθώς διέπονται από ένα σύνολο καθηκόντων, ρόλων, σκοπών, αξιολογήσεων, συνεργασιών, ιεραρχίας και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους συναδέλφους (Σαΐτης, 1992). Όμως, υπάρχουν κάποιες ιδιομορφίες που καθιστούν τη σχολική μονάδα «ξεχωριστό» οργανισμό, που διαφέρει ως προς τη δομή αλλά και τη λειτουργία μίας επιχείρησης που είναι συνηθισμένη. Αυτή η διαφοροποίηση σχετίζεται με τους δεσμούς που δημιουργούνται ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο και προσδίδουν τον ρόλο του οργανισμού αλλά και του θεσμού που έχει κοινωνικές προεκτάσεις (Μπουραντάς, 2005).

Η διοίκηση είναι η διαδικασία, που τελείται στα πλαίσια της οργάνωσης και έχει ως στόχο την ενδυνάμωση των προσπαθειών για να αξιοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό και τα υλικά- μηχανήματα που διαθέτει ένας οργανισμός για να ολοκληρωθεί επιτυχώς ένας στόχος (Drucker, 2009.Σαΐτης, 2000). Ορόλος της διοίκησης σχετίζεται με την εφαρμογή της πολιτικής, την οποία υιοθετεί ο οργανισμός, ενώ ο ρόλος που αναλαμβάνει η ηγεσία είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η αναβάθμιση της συγκεκριμένης πολιτικής (Leithwood & Duke, 1999).

Στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, ο διευθυντής είναι σημαντικό να μπορεί να προβεί στην εφαρμογή των κανόνων που βασίζονται στην υπάρχουσα νομοθεσία. Να είναι σε θέση να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και να φέρνει εις πέρας διαδικασίες σύνθετες. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη καθώς και αναγκαία η ύπαρξη των διευθυντών και των ηγετών εντός των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2000).

Ο Miskel (1989), όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2008), προχώρησε στην πραγματοποίηση έρευνας αναφορικά με τις ενέργειες που εκτελούνται από τους διευθυντές αλλά και τους ηγέτες των σχολείων. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι διευθυντές έχουν τη συνήθεια να ασχολούνται πολλές ώρες με την εργασία τους,

χωρίς όμως αυτό να προϋποθέτει πως βρίσκονται συνεχώς στο χώρο του σχολείου. Επίσης, κατανέμουν τόσο τις ευθύνες, όσο και τις εργασίες στους τριγύρω και κάνουν προσαρμογή στο έργο τους, ανάλογα με τα ζητούμενα αλλά και τις καταστάσεις που επικρατούν. Οι ηγέτες αποφεύγουν την εμμονή στο γραφειοκρατικό τμήμα της εργασίας και επικεντρώνονται κατά βάση στη λεκτική επικοινωνία που έχουν με τους υφισταμένους τους.

Το σχολείο χαρακτηρίζεται από την ανάγκη ύπαρξης ενός προσώπου – ηγέτη, που συμβάλλει στην οργάνωση αλλά και τη βελτίωση της απόδοσής του (Μιχόπουλος, 1998). Είναι αναμφίβολο, πως η ηγεσία στο επίπεδο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από κοινούς σκοπούς με αυτή που ασκείται σε άλλους οργανισμούς, ωστόσο επηρεάζεται από την κοινωνική υπόσταση που έχει το σχολείο, ταυτόχρονα με τις αρχές που υπάρχουν και ρυθμίζουν τη νομοθετική λειτουργία του (Πασιαρδής, 2014).

Για τον Σαϊτή (1992), ο διευθυντής – ηγέτης διατηρεί πολύπλευρο και ιδιαίτερα υπεύθυνο ρόλο στο σχολείο. Ανάμεσα σε άλλα, είναι ενεργό μέλος αυτού, παρακινεί αλλά και συντονίζει το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, βρίσκεται σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς- κηδεμόνες και τους προϊσταμένους του. Δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες που έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό, για τη βούληση των μαθητών αλλά και την ακαδημαϊκή πορεία τους (Μπουραντάς, 2002).

Οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη ηγέτες που διαθέτουν όραμα, διαπροσωπική επιρροή και ορισμένη στοχοθεσία και όχι από διευθυντές που διαθέτουν ικανότητες και γνώσεις απλά (Μακρυγιάννη & Κουτρούκης, 2015). Έτσι το μοντέλο ηγεσίας που πρόκειται να ακολουθήσουν πρέπει να έχει θετική συσχέτιση με την παρώθηση των εκπαιδευτικών αλλά και τη ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας (Παπαϊωάννου, 2010). Ωστόσο, γίνεται φανερό η απουσία ενός μόνο μοντέλου ή θεωρίας που να είναι σε θέση να περιγράψει αλλά και να εξηγήσει τη σύνθετη φύση που έχει η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτόν, η ηγεσία απαιτεί την ύπαρξη αποτελεσματικής διάγνωσης των προβλημάτων και υιοθέτησης στρατηγικών που κρίνονται κατάλληλες για κάθε περίπτωση και ειδικότερα σε περιπτώσεις αναταράξεων και αλλαγών (Sykes, 2015. Bush, 2007).

Στη σχολική μονάδα ο διευθυντής θεωρείται ως η κινητήριος δύναμη για την πραγματοποίηση αλλαγών. Προκειμένου αυτός να είναι αποδοτικός είναι σημαντικό να κατανοήσει τις ποικίλες συμπεριφορές που παρουσιάζουν τα άτομα στο χώρο του

σχολείου, αλλά και να κάνει χρήση των γνώσεων που διαθέτει προκειμένου να ασκήσει επιρροή ή να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές έχουν ως στόχο να πετύχουν αποτελέσματα και να διατηρήσουν καλές σχέσεις στον εργασιακό χώρο (Πασιαρδής, 2004).

Κύρια επιδίωξη της ηγεσίας είναι να επιτευχθεί υψηλή απόδοση, αναπτύσσοντας συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής των υφισταμένων και αξιοποιώντας τόσο τις ιδέες, όσο και τις δεξιότητές τους. Η διοίκηση που είναι προσανατολισμένη στη συμμετοχή, είναι αυτή η διοίκηση που είναι επιθυμητή στις σχολικές μονάδες. Χαρακτηρίζεται από την ομαδική προσέγγιση, ενώ ο διευθυντής έχει τη θέση του συντονιστή της ομάδας αλλά και των ενεργειών που αυτή πραγματοποιεί. Ανάμεσα στα κύρια στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας περιλαμβάνεται η σύλληψη του οράματος, ο σχεδιασμός καινοτόμων στόχων, η ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, η ικανότητα ορισμένων να τους ακολουθούν με τη θέλησή τους και η επίδειξη προθυμίας από τους συνεργάτες τους. Ακόμη, σημαντικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη καθώς και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, στοχεύοντας στην ενσυναίσθηση αλλά και την ικανοποίηση που έχουν τα μέλη, τη διαχείριση συγκρούσεων, την επικοινωνία και τη λήψη των αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004. Southworth, 2002).

Ο ρόλος που έχει ο ηγέτης στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων έχει μεγάλη βαρύτητα. Αυτή δεν περιλαμβάνει την απλή επιλογή της λύσης ανάμεσα στις εναλλακτικές προτάσεις που έχει διαθέσιμες ο ηγέτης, αλλά την ουσία της συνολικής διαδικασίας του σχεδιασμού για το σύνολο της στρατηγικής που ακολουθεί ο ηγέτης. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κατέχουν σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη, την ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2005).

1.4 Θεωρίες – Μοντέλα Ηγεσίας

1.4.1 Παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας

ι. Θεωρία Μεγάλου Ηγέτη

Μεγάλο μέρος της δουλειάς σε αυτή τη θεωρία πραγματοποιήθηκε τον 19ο αιώνα και συνδέεται με το έργο του ιστορικού Thomas Carlyle. Αυτός σχολίασε τους μεγάλους

άνδρες ή ήρωες της ιστορίας, λέγοντας πως «η ιστορία του κόσμου δεν είναι κάτι άλλο από τη βιογραφία των μεγάλων ανδρών». Σύμφωνα με τον ίδιο, ηγέτης είναι αυτός που είναι προικισμένος με μοναδικές ιδιότητες που αιχμαλωτίζουν τη φαντασία των πολλών. Παλαιότερα η ηγεσία θεωρούνταν ως μια ιδιότητα που σχετιζόταν κυρίως με τους άντρες, και ως εκ τούτου η θεωρία ονομαζόταν η θεωρία του μεγάλου άνδρα. Αλλά αργότερα με την εμφάνιση και πολλών σπουδαίων γυναικών ηγετών, η θεωρία αναγνωρίστηκε ως η θεωρία του μεγάλου προσώπου (Mouton, 2017).

Για τη θεωρία του μεγάλου ανθρώπου ορισμένοι άνθρωποι γεννιούνται με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, τα οποία τους κάνουν να ξεχωρίζουν από τους άλλους. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι υπεύθυνα για την ανάληψη θέσεων εξουσίας. Η θεωρία υπονοεί πως όσοι έχουν την εξουσία αξίζουν να βρίσκονται σε εκείνη τη θέση, λόγω των ειδικών προσόντων τους. Επιπλέον, η θεωρία υποστηρίζει πως αυτά τα χαρακτηριστικά παραμένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου ακόμη και εάν τα άτομα βρεθούν σε διαφορετικές ομάδες. Έτσι, όλοι οι μεγάλοι ηγέτες μοιράζονται αυτά τα χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από το πότε και πού έζησαν ή τον ακριβή ρόλο στον οποίο υπηρέτησαν (Organ, 1996).

ii. **Θεωρία Χαρακτηριστικών Γνωρισμάτων (Trait Theories)**

Η θεωρία χαρακτηριστικών της ηγεσίας εστιάζει στον εντοπισμό των διαφορετικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που συνδέονται με την επιτυχημένη ηγεσία σε πλήθος καταστάσεων. Συνδέεται με τη θεωρία της ηγεσίας του Μεγάλου Ηγέτη, που προτάθηκε από τον Thomas Carlyle. Σύμφωνα με τον Carlyle, η ιστορία περιλαμβάνει εξαιρετικούς ηγέτες. Αυτή η ικανότητα να ηγούνται είναι κάτι με το οποίο οι άνθρωποι γεννιούνται, όπως πίστευε ο Carlyle δεν είναι κάτι που θα μπορούσε να αναπτυχθεί. Οι ιδέες του Carlyle οδήγησαν σε πρώιμες έρευνες για την ηγεσία, που επικεντρώθηκαν εξ' ολοκλήρου στα κληρονομικά χαρακτηριστικά (Spector, 2012).

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να γίνει κάποιος μεγάλος ηγέτης, υποδηλώνοντας πως η ηγεσία είναι κατά κάποιο τρόπο προκαθορισμένη σε ορισμένους ανθρώπους και σε άλλους απίθανη και αδύνατη. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Kirkpatrick & Locke, 1991):

- Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι σε θέση να σκέφτονται έξω από τα όρια και να προσαρμόζονται γρήγορα στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις
- Η επιβεβαίωση. Ο ηγέτης είναι σε θέση να είναι άμεσος και διεκδικητικός, δίχως να είναι πιεστικός ή επιθετικός σε υπερβολικό βαθμό
- Η ικανότητα να παρακινούνται άνθρωποι. Ο ηγέτης γνωρίζει τον τρόπο έμπνευσης των άλλων και τον τρόπο παρακίνησης, προκειμένου να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν
- Το θάρρος και η αποφασιστικότητα. Ο ηγέτης είναι γενναϊόδωρος και αφοσιωμένος στους στόχους της ομάδας. Δεν φοβάται τις προκλήσεις
- Η δημιουργικότητα. Ο ηγέτης διαθέτει δημιουργικότητα και είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα στα μέλη της ομάδας.
- Η αποφασιστικότητα. Ο ηγέτης είναι ικανός να λάβει απόφαση και είναι σίγουρος για τις επιλογές του.
- Η επίδειξη προθυμίας για την ανάληψη ευθύνης. Ο ηγέτης αναλαμβάνει την ευθύνη και δεν μεταφέρει την ευθύνη σε άλλα άτομα. Δέχεται τόσο την επιτυχία, όσο και τα λάθη του
- Η συναισθηματική σταθερότητα. Ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, είναι σε θέση να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αποφεύγει αντιδράσεις που είναι υπερβολικές
- Η ευφυΐα και η προσανατολισμένη κρίση στη δράση. Ο ηγέτης είναι έξυπνος και οι επιλογές του, προωθούν την ομάδα
- Η ανάγκη για επίτευγμα. Ο ισχυρός ηγέτης έχει την ανάγκη να σημειώσει επιτυχίες και να βοηθήσει την ομάδα να επιτύχει στόχους που έχει θέσει. Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για την επιτυχία της ομάδας και δεσμεύεται πως να βοηθήσει την ομάδα να πετύχει τον στόχο του
- Οι ανθρώπινες δεξιότητες. Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητες για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Ο σπουδαίος ηγέτης ξέρει πώς να αλληλεπιδρά καλά με τους άλλους ηγέτες, αλλά και τα μέλη της ομάδας
- Η επιμονή. Ο ισχυρός ηγέτης μένει στην άποψη του ακόμη και όταν δυσκολεύουν τα πράγματα ή η ομάδα αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια.
- Η αυτοπεποίθηση. Ο καλός ηγέτης είναι εξαιρετικά σίγουρος για τον εαυτό του

- Η ικανότητα εργασίας. Ο ηγέτης είναι ικανός και τα μέλη της ομάδας μπορούν να ζητήσουν την βοήθεια του.
- Η αξιοπιστία. Τα μέλη της ομάδας είναι σημαντικό να βασίζονται και να εμπιστεύονται το άτομο που τους οδηγεί.
- Η κατανόηση των μελών της ομάδας και των αναγκών τους. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δίνει προσοχή στα μέλη της ομάδας και ενδιαφέρεται πραγματικά να τα στηρίξει προκειμένου να πετύχουν.

iii. Θεωρία Ηγετικής Συμπεριφοράς

- ***Τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας του Lewin***

Το στυλ ηγεσίας περιγράφει τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές που αναπτύσσει ένας ηγέτης όταν κατευθύνει, παρακινεί, καθοδηγεί και διαχειρίζεται ομάδες ανθρώπων. Οι μεγάλοι ηγέτες μπορούν να εμπνεύσουν πολιτικά κινήματα και κοινωνικές αλλαγές, να παρακινήσουν άλλους, να δημιουργήσουν και να καινοτομήσουν. Τα στυλ ηγεσίας που προτείνει ο Lewin είναι το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το αντιπροσωπευτικό (Bass, 1990).

Αναλυτικότερα, στο αυταρχικό στυλ οι ηγέτες, παρέχουν σαφείς προσδοκίες για το τι πρέπει να γίνει, πότε πρέπει να γίνει και πώς πρέπει να γίνει. Αυτό το στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται σε έντονο βαθμό τόσο στην εντολή από τον ηγέτη όσο και στον έλεγχο των οπαδών. Υπάρχει επίσης σαφής διαχωρισμός μεταξύ του αρχηγού και των μελών. Οι αυταρχικοί ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις ανεξάρτητα έχοντας ελάχιστη ή καθόλου συμβολή από την υπόλοιπη ομάδα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η λήψη αποφάσεων είναι λιγότερο δημιουργική υπό αυταρχική ηγεσία. Ο Lewin κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα πως είναι πιο δύσκολο να περάσει κανείς από το αυταρχικό στυλ στο δημοκρατικό στυλ παρά το αντίστροφο. Η κατάχρηση αυτής της μεθόδου θεωρείται συνήθως ως ελεγκτική, αυταρχική και δικτατορική. Η αυταρχική ηγεσία εφαρμόζεται καλύτερα σε καταστάσεις όπου υπάρχει λίγος χρόνος για ομαδική λήψη αποφάσεων ή όπου ο ηγέτης είναι το πιο ενημερωμένο μέλος της ομάδας. Η αυταρχική προσέγγιση μπορεί να είναι καλή όταν η κατάσταση απαιτεί γρήγορες αποφάσεις και αποφασιστικές ενέργειες. Ωστόσο, τείνει να δημιουργεί δυσλειτουργικά ή ακόμη και εχθρικά περιβάλλοντα, φέρνοντας συχνά τους οπαδούς ενάντια στον ηγέτη που κυριαρχεί (Lewin, Lippitt & White, 1939).

Η συμμετοχική ηγεσία είναι γνωστή και ως δημοκρατική ηγεσία. Πρόκειται για το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Οι δημοκρατικοί ηγέτες προσφέρουν καθοδήγηση στα μέλη της ομάδας, αλλά συμμετέχουν επίσης στην ομάδα και επιτρέπουν τη συμβολή άλλων. Στη μελέτη που πραγματοποίησε ο Lewin, τα παιδιά αυτής της ομάδας ήταν λιγότερο παραγωγικά από τα μέλη της αυταρχικής ομάδας, αλλά η συνεισφορά τους ήταν υψηλότερης ποιότητας. Οι συμμετοχικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν, αλλά διατηρούν τον τελευταίο λόγο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα μέλη της ομάδας αισθάνονται εμπλεκόμενα στη διαδικασία, έχουν περισσότερα κίνητρα είναι δημιουργικοί. Οι δημοκρατικοί ηγέτες τείνουν να κάνουν τους οπαδούς να νιώθουν ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της ομάδας, κάτι που βοηθά στην ενίσχυση της δέσμευσης στους στόχους της ομάδας (Bass, 2009. Lewin, Lippitt & White, 1939).

Ο Lewin διαπίστωσε πως τα παιδιά που προερχόταν από αντιπροσωπευτική ηγεσία, γνωστή και ως «laissez-faire» ηγεσία, ήταν λιγότερο παραγωγικά και από τις τρεις ομάδες. Τα παιδιά αυτής της ομάδας έκαναν επίσης είχαν περισσότερες απαιτήσεις από τον αρχηγό, έδειξαν μικρή συνεργασία και δεν μπορούσαν να εργαστούν ανεξάρτητα. Οι αντιπροσωπευτικοί ηγέτες προσφέρουν ελάχιστη ή καθόλου καθοδήγηση στα μέλη της ομάδας και αφήνουν τη λήψη αποφάσεων στα μέλη της ομάδας. Αν και αυτό το στυλ μπορεί να είναι χρήσιμο σε καταστάσεις που αφορούν υψηλό βαθμό ειδίκευσης, συχνά οδηγεί σε κακώς καθορισμένους ρόλους και έλλειψη κινήτρων. Ο Lewin διαπίστωσε πως αυτό το στυλ ηγεσίας οδηγεί τις ομάδες να κατηγορεί το ένα το άλλο για τα λάθη, να παρουσιάζει άρνηση να δεχτούν την προσωπική ευθύνη τους, σημείωναν λιγότερη πρόοδο και παρήγαγαν λιγότερη δουλειά (Lewin, Lippitt & White, 1939).

- ***Τα στυλ ηγεσίας του Likert***

Ο Likert και οι συνεργάτες του μελέτησαν τα πρότυπα και τα στυλ των μάνατζερ και εντόπισαν ένα τετραπλό μοντέλο συστημάτων διαχείρισης. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε σύμφωνα με ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε διευθυντικά στελέχη, σε περισσότερους από 200 οργανισμούς. Τα τέσσερα στυλ στα οποία κατάληξαν ήταν τα εξής:

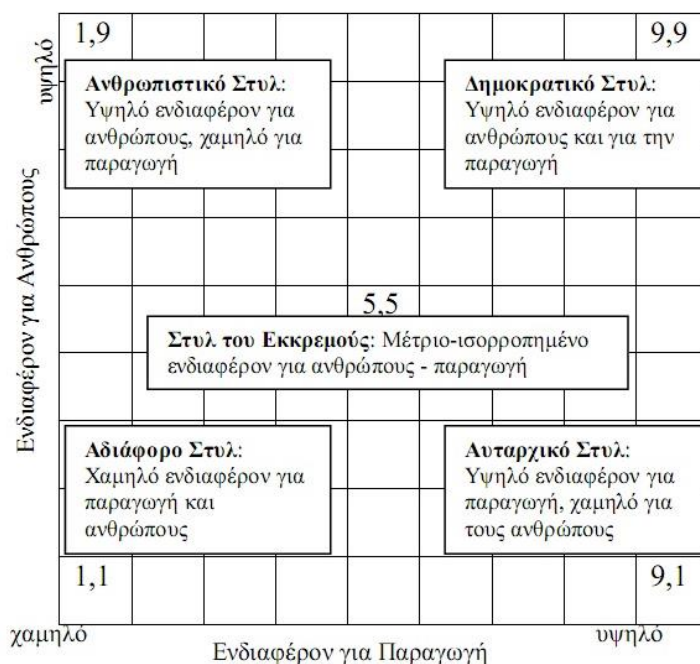
- **Αυταρχικό εκμεταλλευτικό:** Στα πλαίσια αυτού την ευθύνη την έχουν οι άνθρωποι που τοποθετούνται στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Ο ανώτερος δεν έχει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους, ενώ οι αποφάσεις επιβάλλονται σε αυτούς. Οι

υφιστάμενοι δεν νιώθουν ελευθερία να συζητήσουν πράγματα για τη δουλειά με τους ανωτέρους τους. Η ομαδική εργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι πολύ μικρή, ενώ το κίνητρο βασίζεται σε απειλές.

- Καλοπροαίρετο αυταρχικό: Η ευθύνη βρίσκεται στα διευθυντικά επίπεδα, αλλά όχι στα κατώτερα επίπεδα της οργανωτικής ιεραρχίας. Ο ανώτερος έχει συγκαταβατική εμπιστοσύνη στους υφισταμένους (σχέση αφέντη-υπηρέτη). Και εδώ, οι υφιστάμενοι δεν αισθάνονται ελεύθεροι να συζητήσουν πράγματα για τη δουλειά με τον ανώτερό τους. Η ομαδική εργασία και η επικοινωνία είναι πολύ μικρή και το κίνητρο βασίζεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών.
- Συμβουλευτικό: Η ευθύνη κατανέμεται ευρέως μέσω της οργανωτικής ιεραρχίας. Ο ανώτερος έχει ουσιαστική αλλά όχι πλήρη εμπιστοσύνη στους υφισταμένους. Πραγματοποιούνται κάποιες συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά ανάμεσα στους ανωτέρους και τους υφισταμένους. Υπάρχει αρκετός όγκος ομαδικής εργασίας και η επικοινωνία πραγματοποιείται κάθετα και οριζόντια. Το κίνητρο βασίζεται στις ανταμοιβές και στη συμμετοχή στην εργασία.
- Συμμετοχικό: Η ευθύνη για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων είναι ευρέως διαδεδομένη σε όλη την οργανωτική ιεραρχία. Υπάρχει υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης από τον ανώτερο στους υφισταμένους του. Υπάρχει υψηλό επίπεδο ομαδικής εργασίας, επικοινωνίας και συμμετοχής (Likert, 1967).

- ***Το διευθυντικό πλέγμα των Blake&Mouton***

Η αντιμετώπιση του προσανατολισμού στην εργασία και του προσανατολισμού στους ανθρώπους, ως δύο ανεξάρτητες διαστάσεις, ήταν ένα σημαντικό βήμα στις μελέτες ηγεσίας. Πολλές από τις μελέτες ηγεσίας που πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1950 στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν και στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Οχάιο επικεντρώθηκαν σε αυτές τις δύο διαστάσεις. Βασιζόμενοι στην εργασία των ερευνητών, οι Robert Blake και Jane Mouton πρότειναν μια γραφική απεικόνιση των στυλ ηγεσίας μέσω ενός διευθυντικού πλέγματος. Το πλέγμα απεικόνιζε δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς του ηγέτη, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (στον άξονα y) και το ενδιαφέρον για την παραγωγή (στον άξονα x), με κάθε διάσταση να κυμαίνεται από χαμηλό (1) έως υψηλό (9), δημιουργώντας έτσι 81 διαφορετικές θέσεις στις οποίες μπορεί να πέσει το στυλ του ηγέτη (Blake & Mouton, 1985).



Εικόνα 1: Το πλέγμα των Blake&Mouton

Πηγή: <https://managementstudyguide.com/blake-mouton-managerial-grid.htm>

Τα πέντε βασικά στυλ ηγεσίας που προέκυψαν είναι τα εξής:

- **Laissez- Faire (1, 1):** Οι διευθυντές με αυτήν την προσέγγιση είναι χαμηλοί και στις δύο διαστάσεις και καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια για να ολοκληρώσουν την εργασία από τους υφισταμένους. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται ελάχιστα για την ικανοποίηση των εργαζομένων και τις προθεσμίες εργασίας και ως εκ τούτου επικρατεί δυσαρμονία και αποδιοργάνωση εντός του οργανισμού. Οι ηγέτες ονομάζονται αναποτελεσματικοί, ενώ η δράση τους στοχεύει απλώς στη διατήρηση της θέσης εργασίας και της αρχαιότητας.
- **Αυταρχικό στυλ διοίκησης (9, 1):** Ονομάζεται επίσης δικτατορικό ή δικτατορικό στυλ. Εδώ οι ηγέτες ενδιαφέρονται περισσότερο για την παραγωγή και λιγότερο για τους ανθρώπους. Το στυλ βασίζεται στη θεωρία X του McGregor. Οι ανάγκες των εργαζομένων δεν καλύπτονται και αποτελούν απλώς ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Ο ηγέτης πιστεύει ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να προκύψει μόνο μέσω της σωστής οργάνωσης των συστημάτων εργασίας και μέσω της εξάλειψης των ανθρώπων, όπου είναι δυνατόν. Ένα τέτοιο στυλ μπορεί

- σίγουρα να αυξήσει την απόδοση του οργανισμού βραχυπρόθεσμα, αλλά λόγω των αυστηρών πολιτικών και διαδικασιών, ο υψηλός κύκλος εργασιών είναι αναπόφευκτος.
- Διοίκηση του εκκρεμούς (5, 5): Αυτό είναι βασικά ένα συμβιβαστικό στυλ όπου ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ των στόχων της εταιρείας και των αναγκών των ανθρώπων. Ο ηγέτης δεν πιέζει τα όρια των επιτευγμάτων με αποτέλεσμα τη μέση απόδοση για τον οργανισμό. Εδώ δεν καλύπτονται πλήρως, ούτε οι ανάγκες εργαζομένων ούτε οι ανάγκες παραγωγής.
 - Ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης (1, 9): Αυτό είναι ένα συλλογικό στυλ που χαρακτηρίζεται από χαμηλό καθήκον και υψηλό προσανατολισμό στους ανθρώπους, όπου ο ηγέτης δίνει στοχαστική προσοχή στις ανάγκες των ανθρώπων, παρέχοντάς τους έτσι ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον. Ο ηγέτης αισθάνεται ότι μια τέτοια αντιμετώπιση με τους υπαλλήλους θα οδηγήσει σε αυτο-κίνητρο και θα βρει τους ανθρώπους να δουλεύουν σκληρά μόνοι τους. Ωστόσο, η χαμηλή εστίαση σε εργασίες μπορεί να εμποδίσει την παραγωγή και να οδηγήσει σε αμφισβητήσιμα αποτελέσματα
 - Συμμετοχικό ή δημοκρατικό στυλ διοίκησης (9, 9): Χαρακτηρίζεται από υψηλό προσανατολισμό στα άτομα και στην εργασία. Το στυλ βασίζεται στη θεωρία Υ του McGregor και έχει χαρακτηριστεί ως το πιο αποτελεσματικό στυλ σύμφωνα με τους Blake και Mouton. Ο ηγέτης πιστεύει ότι η ενδυνάμωση, η δέσμευση, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός είναι τα βασικά στοιχεία για τη δημιουργία μιας ομαδικής ατμόσφαιρας που αυτόματα θα έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή ικανοποίηση και παραγωγή των εργαζομένων (McKee & Carison, 1999. Blake & Mouton, 1985).

iv. Θεωρία Δεξιοτήτων

Η θεωρία των δεξιοτήτων έχει ομοιότητες με τις συμπεριφορικές θεωρίες της ηγεσίας, ωστόσο εστιάζει στις δεξιότητες και όχι στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτήν, η ηγεσία είναι μια ικανότητα που μπορεί κανείς να μάθει. Οι ηγέτες έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες που χρησιμοποιούν για να οδηγήσουν τους οπαδούς τους. Υπονοεί ότι οι ηγέτες οδηγούν μέσω δεξιοτήτων για να παρακινήσουν τους υπαλλήλους τους και να τους κάνουν να αποδώσουν. Η θεωρία των δεξιοτήτων είχε αναπτυχθεί από τα ελαττώματα της θεωρίας των χαρακτηριστικών. Η θεωρία των χαρακτηριστικών παρέμεινε σταθερή σε

συγκεκριμένα γνωρίσματα, λόγω των οποίων αποδείχθηκε ότι δεν ήταν χρήσιμη όταν επρόκειτο για την ανάπτυξη ηγετών από τους μη ηγέτες. Αυτή η θεωρία υπογραμμίζει πέντε σημαντικές δεξιότητες που είναι σημαντικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Αυτά είναι οι ικανότητες, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα ηγεσίας, οι εμπειρίες σταδιοδρομίας και οι περιβαλλοντικές επιρροές. Η θεωρία δεξιοτήτων απέδειξε πως η ηγεσία δεν προορίζεται μόνο για τα προικισμένα, αλλά κάθε άτομο μπορεί να μάθει και να προσαρμόσει αυτό το συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων για να γίνει ηγέτης (Horner, 1997).

Η προσέγγιση των τριών δεξιοτήτων που πρότειναν οι Mumford και Katz υποστηρίζει πως υπάρχουν τρεις βασικές δεξιότητες για την ηγεσία. Αυτές είναι οι ανθρώπινες, οι εννοιολογικές και οι τεχνικές. Οι ανθρώπινες δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα εργασίας με τους ανθρώπους, αυτό που καταλαβαίνουμε επίσης ως δεξιότητες ανθρώπων. Οι εννοιολογικές δεξιότητες λειτουργούν για την ανάπτυξη εννοιών ή ιδεών. Οι τεχνικές δεξιότητες είναι δεξιότητες που απαιτούνται για την σωστή ολοκλήρωση ορισμένων εξειδικευμένων εργασιών και προϋποθέτουν τη γνώση συγκεκριμένων τεχνικών ή/και τρόπων λειτουργίας υπάρχοντος εξοπλισμού, δηλαδή κάποια εξειδικευμένη γνώση. Η προσέγγιση των τριών δεξιοτήτων δίνει επίσης έμφαση στο πως κινούνται οι ηγέτες σε διάφορα επίπεδα μέσα σε έναν οργανισμό. Σε πρώτο στάδιο είναι σημαντικές οι τεχνικές δεξιότητες, μετά οι ανθρώπινες δεξιότητες και τέλος, οι εννοιολογικές (Horner, 1997).

ν. *Ενδεχομενικές Θεωρίες ή Θεωρίες Εξάρτησης της Ηγεσίας*

- ***Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler***

Το Ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler υποστηρίζει πως δεν υπάρχει καλύτερο στυλ ηγεσίας. Αντίθετα, το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας για κάθε δεδομένη κατάσταση είναι αυτό που προσανατολίζεται στην τρέχουσα κατάσταση. Το στυλ ηγεσίας διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες της ζωής του ατόμου και είναι εξαιρετικά δύσκολο, έως αδύνατο να αλλάξει. Ο Fiedler υποστηρίζει πως ο σωστός ηγέτης πρέπει να επιλέγεται σε κάθε οργανισμό, σύμφωνα με το σύνολο των δεξιοτήτων που διαθέτει και τις απαιτήσεις της κατάστασης που καλείται να διαχειριστεί. Η ικανότητα που έχουν οι ηγέτες να επιτύχουν βασίζεται στο φυσικό στυλ ηγεσίας και την ευνοϊκή κατάσταση (Fiedler & House, 1988).

Ο Fiedler προχώρησε στην ανάπτυξη της κλίμακας Least Preferred Coworker (LPC), κατά την οποία ζητείται η περιγραφή του συναδέλφου με τον οποίο δείχνει λιγότερη προτίμηση κανείς να συνεργαστεί. Όσο πιο θετικά αξιολογείται ο λιγότερο προτιμώμενος συνάδελφος, μέσω μιας ποικιλίας κριτηρίων, τόσο πιο προσανατολισμένοι στις σχέσεις είναι. Όσο λιγότερο ευνοϊκά αξιολογείται, τόσο περισσότερο προσανατολισμένοι είναι στην εργασία. Δηλαδή, ο ηγέτης που συγκεντρώνει υψηλό LPC, είναι ο ηγέτης που προσανατολίζεται στη σχέση, ενώ ο ηγέτης με χαμηλό LPC, είναι ηγέτης που έχει γνώμονα την εργασία (Mitchell, 2018).

Οι ηγέτες που προσανατολίζονται στις σχέσεις είναι εξαιρετικοί στη διαμόρφωση των σχέσεων, τη διευκόλυνση της συνεργασίας της ομάδας και τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι ηγέτες που προσανατολίζονται σε καθήκοντα τείνουν να είναι ικανοί στην οργάνωση των έργων και των ομάδων για την αποτελεσματική ολοκλήρωση των εργασιών (Mitchell, 2018).

- **Η θεωρία «πορείας – στόχου» (PathGoalTheory)**

Η θεωρία της πορείας- στόχου υποστηρίζει πως η συμπεριφορά ενός ηγέτη εξαρτάται από την ικανοποίηση, τα κίνητρα και την απόδοση των εργαζομένων του. Ως καθήκον του έχει να καθοδηγεί τους εργαζόμενους προκειμένου να επιλέξουν τα καλύτερα μονοπάτια για να επιτύχουν τόσο τους δικούς τους στόχους, όσο και τους στόχους της εταιρείας, να παρέχει την κατεύθυνση και την υποστήριξη που χρειάζονται για να διασφαλιστεί πως οι στόχοι τους είναι συμβατοί με τους στόχους του οργανισμού. Οι ηγέτες πρέπει να δοκιμάσουν διαφορετικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς, ανάλογα με τη φύση και τις απαιτήσεις της κατάστασης (House, 1996).

Σύμφωνα με τον House (1971), η Θεωρία της πορείας και του στόχου περικλείει την ανάγκη για διακριτούς ρόλους που πρέπει να εκπληρώσει ένας ηγέτης, καθώς και τα ηγετικά χαρακτηριστικά που πρέπει να αποκτήσουν στην πρακτική τους. Ο House παρείχε επίσης οδηγίες τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν οι ηγέτες για να αντισταθμίσουν τις πιθανές ελλείψεις δεξιοτήτων των υφισταμένων.

Συνεπώς, οι ανεξάρτητες μεταβλητές της θεωρίας αυτής είναι η συμπεριφορά του ηγέτη και η ικανότητα του ηγέτη να προσαρμόζει το στυλ συμπεριφοράς στα χαρακτηριστικά του εργαζομένου και της εργασίας, έτσι ώστε το κίνητρο του υπαλλήλου να είναι ενισχύει την προσπάθεια επίτευξης του στόχου του (House, 1996). Οι House και

Mitchell (1974) όρισαν τέσσερις τύπους συμπεριφορών ή στυλ ηγετών: το κατευθυντικό, το υποστηρικτικό, τοσυμμετοχικό και το επίτευγμα.

Αναλυτικότερα, στο κατευθυντικό στυλ ο ηγέτης ενημερώνει τους οπαδούς της ομάδας για το τι αναμένει από αυτούς, τι πρέπει να κάνουν, πώς να εκτελέσουν, να προγραμματίσουν και να συντονίσουν την εργασία. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι δεν είναι σίγουροι για την εργασία ή όταν υπάρχει μεγάλη αβεβαιότητα στο περιβάλλον. Στο υποστηρικτικό στυλ, ο ηγέτης κάνει την εργασία ευχάριστη για τους εργαζόμενους, δείχνοντας ενδιαφέρον για αυτούς και με το να είναι φιλικός και προσιτός. Είναι πιο αποτελεσματικό σε καταστάσεις στις οποίες τα καθήκοντα και οι σχέσεις είναι σωματικά ή ψυχολογικά προκλητικές (Northouse, 2013).

Ο συμμετοχικός ηγέτης συμβουλεύεται τους οπαδούς του πριν αποφασίσει πώς θα προχωρήσει. Είναι πιο αποτελεσματικό όταν οι υφιστάμενοι είναι άρτια εκπαιδευμένοι και συμμετέχουν στη δουλειά τους. Τέλος, στο τελευταίο στυλ ηγεσίας ο ηγέτης θέτει δύσκολους στόχους για τους οπαδούς τους, περιμένει από αυτούς να αποδώσουν στο υψηλότερο επίπεδό τους και δείχνει εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε αυτήν την προσδοκία. Είναι πιο αποτελεσματικό σε επαγγελματικά περιβάλλοντα εργασίας, όπως τεχνικά, επιστημονικά. ή περιβάλλοντα επιτευγμάτων (Northouse, 2013).

1.4.2 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας

ι. Συναλλακτική Ηγεσία

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον MaxWeber το 1947 και στη συνέχεια από τον BernardBass το 1981. Αυτό το στυλ χρησιμοποιείται συχνότερα από τους διευθυντές. Επικεντρώνεται στη βασική διαδικασία διαχείρισης του ελέγχου, της οργάνωσης και του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού. Τα διάσημα παραδείγματα ηγετών που έχουν χρησιμοποιήσει συναλλακτικές τεχνικές περιλαμβάνουν τον McCarthy και τον deGaulle (McCleskey&Allen, 2014).

Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει την παρακίνηση και την καθοδήγηση των οπαδών, κυρίως μέσω της έλξης για το δικό τους συμφέρον. Η δύναμη των συναλλακτικών ηγετών προέρχεται από την επίσημη εξουσία και την ευθύνη τους στον οργανισμό. Ο κύριος στόχος του οπαδού είναι να υπακούει στις οδηγίες του αρχηγού. Το

στυλ μπορεί επίσης να αναφερθεί ως «στυλ αφήγησης». Ο ηγέτης πιστεύει στην παρακίνηση μέσω ενός συστήματος ανταμοιβών και τιμωρίας. Εάν ένας υφιστάμενος κάνει ό,τι επιθυμεί, θα ακολουθήσει ανταμοιβή και αν δεν πάει σύμφωνα με τις επιθυμίες του αρχηγού, θα ακολουθήσει τιμωρία (McCleskey&Allen, 2014. Eisenbeiß &Boerner, 2013).

Αυτές οι ανταλλαγές περιλαμβάνουν τέσσερις διαστάσεις:

- Ενδεχόμενες ανταμοιβές. Οι ηγέτες των συναλλαγών συνδέουν τον στόχο με τιw ανταμοιβές, διευκρινίζουν τις προσδοκίες, παρέχουν τους απαραίτητους πόρους, θέτουν κοινούς συμφωνημένους στόχους και παρέχουν διάφορα είδη ανταμοιβών για επιτυχημένη απόδοση.
- Ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση. Οι συναλλακτικοί ηγέτες παρακολουθούν ενεργά τη δουλειά των υφισταμένων τους, παρακολουθούν τις αποκλίσεις από τους κανόνες και τα πρότυπα και λαμβάνουν διορθωτικά μέτρα για τα λάθη που εμφανίζονται
- Παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση. Οι συναλλακτικοί ηγέτες παρεμβαίνουν μόνο όταν δεν πληρούνται τα πρότυπα ή όταν η απόδοση δεν είναι σύμφωνα με τις προσδοκίες. Μπορεί ακόμη και να χρησιμοποιήσουν την τιμωρία ως απάντηση σε απαράδεκτη απόδοση.
- Laissez-faire. Ο ηγέτης παρέχει περιβάλλον, εντός του οποίου οι υφιστάμενοι έχουν πολλές ευκαιρίες να λάβουν αποφάσεις. Ο ίδιος ο ηγέτης παραιτείται από τις ευθύνες και αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις και ως εκ τούτου η ομάδα συχνά στερείται κατεύθυνσης (McCleskey&Allen, 2014. Piccolo&Colquitt, 2006).

Οι υποθέσεις της θεωρίας αυτής είναι οι εξής:

- Οι εργαζόμενοι παρακινούνται από την ανταμοιβή και την τιμωρία.
- Οι υφιστάμενοι πρέπει να υπακούουν στις εντολές του ανώτερου.
- Οι υφιστάμενοι δεν είναι αυτοπαρακινούμενοι. Πρέπει να παρακολουθούνται στενά και να ελέγχονται για να γίνει η δουλειά από αυτούς (Piccolo & Colquitt, 2006).

Αναφορικά με τις επιπτώσεις της Συναλλακτικής Θεωρίας υποστηρίζεται πως οι ηγέτες των συναλλαγών δίνουν υπερβολική έμφαση στους λεπτομερείς και στους βραχυπρόθεσμους στόχους, τους τυπικούς κανόνες και τις διαδικασίες. Δεν κάνουν προσπάθεια να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των υφισταμένων και να δημιουργήσουν

νέες ιδέες. Αυτό το είδος ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει καλά όταν τα οργανωτικά προβλήματα είναι απλά και σαφώς καθορισμένα. Τέτοιοι ηγέτες τείνουν να μην επιβραβεύουν ή να αγνοούν ιδέες που δεν ταιριάζουν με τα υπάρχοντα σχέδια και στόχους (Eisenbeiß & Boerner, 2013).

Οι ηγέτες των συναλλαγών φαίνεται ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί στην καθοδήγηση αποφάσεων αποδοτικότητας που στοχεύουν στη μείωση του κόστους και στη βελτίωση της παραγωγικότητας. Οι συναλλακτικοί ηγέτες τείνουν να είναι ιδιαίτερα προσανατολισμένοι στην κατεύθυνση και τη δράση και η σχέση τους με τους οπαδούς τείνει να είναι παροδική και να μην βασίζεται σε συναισθηματικούς δεσμούς. Η θεωρία υποθέτει πως οι υφιστάμενοι μπορούν να παρακινηθούν από απλές ανταμοιβές (Eisenbeiß & Boerner, 2013).

ii. Αυθεντική Ηγεσία

Η αυθεντικότητα ορίζεται ως «*the quality of being genuine or real*». Η έννοια της προσωπικής αυθεντικότητας προέρχεται από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Σωκράτη, ο οποίος έκανε διάλεξη σχετικά με τη σημασία της γνώσης του εαυτού και της παραμονής σε αυτόν τον εαυτό. Η αυθεντικότητα απαιτεί αυτογνωσία και ικανότητα να ενεργεί σύμφωνα με τον αληθινό εαυτό του (Covelli & Mason, 2017. George, 2003).

Η θεωρία της «αυθεντικής ηγεσίας» είναι μια σύνθετη θεωρία που εφαρμόζει αυθεντικές και ανθρωπιστικές αρχές στη θεωρία ηγεσίας, με την πεποίθηση ότι το να είσαι πιστός στον εαυτό σου θα αποφέρει πιο θετικά αποτελέσματα. Η αυθεντική θεωρία ηγεσίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί με οποιοδήποτε άλλο στυλ ηγεσίας και έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στον εργασιακό χώρο (Avolio & Gardner, 2005. George, 2003).

Η αυθεντική θεωρία ηγεσίας υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη ενός αυθεντικού ηγέτη: οι θετικές ψυχολογικές ικανότητες, ο ηθικός συλλογισμός και τα κρίσιμα γεγονότα της ζωής. Οι θετικές ψυχολογικές ικανότητες περιλαμβάνουν την ισορροπημένη γνωστική λογική και την ανθεκτικότητα. Η ανθεκτικότητα και η ισορροπημένη λογική είναι οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον ηγέτη να ξεπερνά τις δυσκολίες, να αντιμετωπίζει προκλήσεις και να βλέπει εναλλακτικές προοπτικές όταν παίρνει δύσκολες αποφάσεις. Οι ηγέτες με μια ισορροπημένη ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας βλέπουν πολλαπλές προοπτικές και εξετάζουν όλες τις πληροφορίες αντικειμενικά. Η ισορροπημένη επεξεργασία περιλαμβάνει τη λήψη

αντικειμενικών αποφάσεων λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απόψεις και τις σχετικές πληροφορίες. Οι ηγέτες με αυτό το χαρακτηριστικό ζητούν συχνά απόψεις που αμφισβητούν τις δικές τους κατά τη λήψη αποφάσεων. Ο ηθικός συλλογισμός περιγράφει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που απαιτείται για την αντιμετώπιση ηθικών και ηθικών διλημμάτων, ενώ τα κρίσιμα γεγονότα της ζωής αναφέρονται σε κακουχίες ή προσωπικές κρίσεις που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αναπτυχθούν (Covelli & Mason, 2017. Avolio & Gardner, 2005. George, 2003)

Οι αυθεντικοί ηγέτες συνήθως έχουν ιστορίες ζωής στις οποίες μία σειρά από εμπειρίες βοήθησαν τον ηγέτη να αποκτήσει αυτογνωσία και να ανακαλύψει τον σκοπό της ζωής που υποστηρίζει την αυθεντικότητα στην ηγεσία. Δηλαδή, τα κρίσιμα γεγονότα της ζωής συχνά επιτρέπουν στον ηγέτη να αποκτήσει μια καλύτερη αίσθηση συμπόνιας και ανθρωπισμού, κάτι που βοηθά τον ηγέτη να σχετίζεται με τους οπαδούς του. Μια υποκείμενη θετική ψυχολογία και ηθική λογική σε συνδυασμό με κρίσιμα γεγονότα της ζωής υποστηρίζουν την ανάπτυξη βασικών χαρακτηριστικών αυθεντικών ηγετών (Covelli & Mason, 2017).

Οι αυθεντικοί ηγέτες διαθέτουν διακριτικά χαρακτηριστικά. Ένα εξέχον χαρακτηριστικό είναι η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι είναι το πιο σημαντικό αγαθό. Αυτό το πλαίσιο ανθρώπινων πόρων βοηθά τον ηγέτη να ηγείται με σκοπό, να οικοδομεί αυθεντικές σχέσεις και να παίρνει ισορροπημένες και αντικειμενικές αποφάσεις. Οι αυθεντικοί ηγέτες γνωρίζουν και αναγνωρίζουν ότι δεν είναι τέλειοι, έχουν ισχυρή κατανόηση των προσωπικών δυνατοτήτων και αδυναμιών τους, καθώς και έντονη επιθυμία να εργαστούν προς έναν καθορισμένο σκοπό. Οι αυθεντικοί ηγέτες θα προσπαθήσουν να αναπτύξουν τις φυσικές τους δυνάμεις, ενώ παράλληλα θα εργαστούν για να ξεπεράσουν τις δικές τους ελλείψεις. Οι προσωπικές ιδιότητες περιλαμβάνουν αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα, ελπίδα, αισιοδοξία και υψηλό ηθικό χαρακτήρα (Covelli & Mason, 2017).

Οι θεωρητικοί της αυθεντικής ηγεσίας έχουν εντοπίσει πέντε βασικά χαρακτηριστικά ενός αυθεντικού ηγέτη: να είναι ικανός να συλλογίζεται ηθικά, να οδηγεί με καρδιά, να διατηρεί σχέσεις, να είναι πειθαρχημένος και να έχει έναν καθορισμένο σκοπό. Χωρίς την ανάπτυξη αυτών των σημαντικών χαρακτηριστικών, η αυθεντικότητα δεν μπορεί να υπάρξει (Covelli & Mason, 2017. George, 2003).

iii. Ηθική Ηγεσία

Η ηθική είναι ο κώδικας αξιών και ηθικών αρχών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά του ατόμου ή της ομάδας ως ηθικά κατάλληλη ή ακατάλληλη. Η ηθική ηγεσία είναι μια έννοια που φαίνεται να είναι αβέβαιη και περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία. Ένας ηθικός ηγέτης είναι ένα άτομο που τηρεί τις αρχές συμπεριφοράς που είναι κρίσιμες για αυτόν. Για να είναι κάποιος ηθικός ηγέτης, πρέπει να τηρεί ένα πιο παγκόσμιο πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς. Η ηθική ηγεσία, εστιάζει το ενδιαφέρον της, στη συμπεριφορά, στις αξίες και στον ηθικό κώδικα ενός ηγέτη. Αποτελεί παράδειγμα για τους οπαδούς και τους άλλους σχετικά με τη δικαιοσύνη ή την αδικία συγκεκριμένων ενεργειών. Είναι μία αμοιβαία σχέση με τους οπαδούς (Mihelic, Lipicnik, & Tekavcic, 2010).

iv. Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία

Η παθητική-αποφευκτική ηγεσία προσδιορίζεται ως μια μορφή ηγεσίας laissez-faire. Δείχνει τη παθητική αδιαφορία για τα καθήκοντα και τους εργαζόμενους, αγνοεί τις ανάγκες των εργαζομένων και τα προβλήματα και περιγράφεται ως απουσία αποτελεσματικής ηγεσίας. Θεωρείται ως το λιγότερο αποτελεσματικό στυλ (Yukl, 2006. Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003).

Ο Zohar (2002) άφησε να εννοηθεί πως η παθητική ηγεσία παρέχει ελάχιστη έως καθόλου ανησυχία για την ευημερία των οπαδών σε σχέση με την ασφάλεια και, εάν συνεχιστεί, θα οδηγήσει σε μη παραγωγικές πρωτοβουλίες ασφάλειας, μειωμένες αντιλήψεις για το κλίμα ασφάλειας και μειωμένα αποτελέσματα ασφάλειας. Οι Mullen και Kelloway (2009) διαπίστωσαν πως η πρόθεση των οπαδών να συμμορφωθούν με τους κανονισμούς ασφαλείας και τις διαδικασίες λειτουργίας μειώνεται όταν οι ηγέτες αποτυγχάνουν να προωθήσουν ενεργά ασφαλείς συμπεριφορές και πρακτικές. Πιο πρόσφατες μελέτες πρότειναν περαιτέρω ότι οι πρακτικές της παθητικής-αποφυγής ηγεσίας επηρεάζουν αρνητικά τα αποτελέσματα ασφάλειας των οπαδών ενθαρρύνοντας την απροσεξία και την ανασφαλή εργασιακή συμπεριφορά (Grill, Nielsen, Grytnes, Pousette & Törner, 2018. Toderi, Balducci & Gaggia, 2016).

ν. *Μετασχηματιστική Ηγεσία*

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Αυτοί οι ηγέτες είναι οραματιστές, εμπνευσμένοι, τολμηροί, ριψοκίνδυνοι και στοχαστικοί. Διαθέτουν χαρισματική έλξη, αλλά το χάρισμα από μόνο του είναι ανεπαρκές για την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας ενός οργανισμού (Deveshwar & Aneja, 2014. Khorshid & Pashazadeh, 2014). Για να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να επιδεικνύουν τους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες:

- Εμπνευσμένο κίνητρο. Το θεμέλιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η προώθηση ενός συνεπούς οράματος, αποστολής και ενός συνόλου αξιών στα μέλη. Το όραμά τους είναι τόσο ολοκληρωμένο που ξέρουν τι θέλουν από κάθε αλληλεπίδραση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καθοδηγούν τους οπαδούς παρέχοντάς τους μια αίσθηση νοήματος και πρόκλησης. Εργάζονται με ενθουσιασμό και αισιοδοξία για να καλλιεργήσουν το πνεύμα της ομαδικής εργασίας και της δέσμευσης.
- Νοητική διέγερση. Αυτοί οι ηγέτες ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί. Δέχονται νέες ιδέες από τους οπαδούς τους και ποτέ δεν τους επικρίνουν δημόσια για τα λάθη που διαπράττουν. Δεν έχουν κανένα δισταγμό να απορρίψουν μια παλιά πρακτική που έχουν θέσει εάν κριθεί αναποτελεσματική.
- Εξιδανικευμένη επιρροή. Οι ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα που οι οπαδοί προσπαθούν να μιμηθούν. Τέτοιοι ηγέτες κερδίζουν πάντα την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό των οπαδών τους μέσω της δράσης τους. Συνήθως τοποθετούν τις ανάγκες των οπαδών τους πάνω από τις δικές τους, θυσιάζουν τα προσωπικά τους κέρδη και επιδεικνύουν υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς. Η χρήση εξουσίας από τέτοιους ηγέτες αποσκοπεί στο να τους επηρεάσει ώστε να αγωνιστούν για τους κοινούς στόχους της οργάνωσης.
- Εξατομικευμένη σκέψη. Οι ηγέτες ενεργούν ως μέντορες προ τους οπαδούς τους και επιβραβεύουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Οι ακόλουθοι αντιμετωπίζονται διαφορετικά ανάλογα με τα talέντα και τις γνώσεις τους. Έχουν την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις και τους παρέχεται πάντα η απαραίτητη υποστήριξη για την εφαρμογή των αποφάσεών τους (Moradi-Korejan & Shahbazi, 2016).

Οι Jantzi και Leithwood (1996) αναφέρονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο αποτελείται από έξι διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα. Αυτές είναι:

- Ο Προσδιορισμός και σχηματισμός του οράματος: ο ηγέτης δημιουργεί και εμπνέει τους υπόλοιπους με το όραμα που έχει για το μέλλον
- Ο καθορισμός των κοινών στόχων: ο ηγέτης μέσω της συμπεριφοράς του, έχει ως στόχο την προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους και τους στηρίζει προκειμένου να εργαστούν από κοινού για να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι
- Η παροχή της εξατομικευμένης υποστήριξης: ο ηγέτης είναι σημαντικό να επιδεικνύει σεβασμό απέναντι στους εργαζόμενους και τα ενδιαφέρον τους, τις προσωπικές ανάγκες και τα συναισθήματά τους
- Η πνευματική διέγερση: ο ηγέτης προκαλεί το προσωπικό που στελεχώνει το σχολείο να επανεξετάσει τις επαγγελματικές του υποθέσεις και τον τρόπο με τον οποίο θα τις εκτελέσει
- Η παροχή των κατάλληλων προτύπων: ο ηγέτης λειτουργεί ως παράδειγμα για τους εργαζόμενους, που τον ακολουθούν σύμφωνα με τις αξίες που αυτός ενστερνίζεται
- Οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης: ο ηγέτης επικεντρώνεται στην τελειότητα, την ποιότητα αλλά και την υψηλή απόδοση που επιτυγχάνουν οι εργαζόμενοι.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αποτέλεσμα στα σχολεία, γιατί βρίσκεται σε συμφωνία με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, αλλά και εξαιτίας της ικανότητας που έχει να προβαίνει στην αξιοποίηση των υψηλότερων επιπέδων του ανθρώπινου δυναμικού (Sergiovanni, 2007). Ο Blatt (2002) διαπίστωσε σημαντική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και το σχολικό κλίμα. Αυτά τα συμπεράσματα υποστηρίχθηκαν και από την μελέτη των Marzano, Waters και McNulty (2005), κατά την οποία διαπιστώθηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τα επιτεύγματα των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα που πραγματοποίησε ο Chin (2007).

Οι Kruger, Witziers και Sleegers (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αντίκτυπο θετικό στα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και στο πλήθος των οργανωτικών συνθηκών, στις

οποίες συμπεριλαμβάνεται η σχολική κουλτούρα. Υποστήριξε ακόμη πως συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή στις σχολικές μονάδες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma και Geijssel (2011), επισημαίνοντας τον σημαίνοντα ρόλο που έχει η μετασχηματιστική ηγεσία στη διαδικασία επίτευξης των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα, τη δημιουργία των κινήτρων που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τη δέσμευση αυτών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Για τον Caldwell (1992) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα σχολεία να αποκτήσουν περισσότερο αυτονομία. Για τους Rosenbach και Taylor (2006) τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από υψηλές αποδόσεις και απαιτείται να διαθέτουν ηγέτες, οι οποίοι επιδεικνύουν σε μικρότερο βαθμό δογματική συμπεριφορά. Ακόμη, αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μπορούν να επιλύουν τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται.

Ο Bennis (2004) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να αναδυθούν κατόπιν μιας καθοριστικής εμπειρίας ή πολιτισμικού σοκ, το οποίο περιγράφει με τον όρο «εμπειρία χωνευτηρίου». Τόνισε πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν τέσσερα είδη ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Αυτές είναι η προσαρμοστική ικανότητα, η ικανότητα να εμπλοκής άλλων στο κοινό στόχο, η διακριτικότητα και τέλος, η ακεραιότητα.

Όπως υποστηρίζει ο Bass (2009), τα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικό να διέπουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη είναι η εξιδανικευμένη επιρροή, η εμπνευσμένη παράθεση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και το διανοητικό ερέθισμα. Αναλυτικότερα, μέσα από την εξιδανικευμένη επιρροή, δηλαδή αυτή που ασκεί ένας ηγέτης, λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για άλλους, ως εκ τούτου γίνεται σεβαστός από τα μέλη της ομάδας. Οι οπαδοί με τη σειρά τους καλλιεργούν εξιδανικευμένη εικόνα για τον ηγέτη και τον θεωρούν ως άτομο που έχει ικανότητες, ήθος, επιμονή και όραμα. Δείχνουν θαυμασμό για αυτόν, σεβασμό και εμπιστοσύνη και προσπαθούν παράλληλα να μοιάσουν σε αυτόν. Αντιστοίχως, οι ηγέτες απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη των οπαδών τους και λειτουργούν σαν υπόδειγμα της ηθικής συγκρότησης. Συνεπώς, είναι διατεθειμένοι την ανάληψη των ευθυνών ή ρίσκων, δίχως να παραβλέπουν πως οι υπόλοιποι βασίζονται σ' αυτούς (Bass & Riggio, 2006).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης για τους υπόλοιπους. Αυτό μπορούν να το πετύχουν μέσω μετάδοσης ενός ξεκάθਾਰου μηνύματος

στους υφιστάμενούς τους, ως προς το όραμα που επιθυμούν να κατακτήσουν και τους καθιστούν κοινωνούς του οράματος αυτού. Έτσι δεσμεύουν την εμπλοκή τους σε μία συντονισμένη προσπάθεια για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος (Bass & Avolio, 1994). Ως προς το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, υποστηρίζεται πως πρόκειται για την ικανότητα που έχουν οι ηγέτες να παρακολουθούν την εξέλιξη που σημειώνει κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά και να προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη, ενεργώντας ως μέντορες ή καθοδηγητές. Αυτό το ενδιαφέρον εκδηλώνεται σε περιβάλλον, εντός του οποίου προκύπτουν νέες ευκαιρίες για μάθηση σε συνάρτηση με το υποστηρικτικό κλίμα. Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης μπορεί να αναδειχτεί ως αποτελεσματικός ακροατής, να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ανάγκες που έχει κάθε υφιστάμενος ξεχωριστά και να ενισχύσει την επικοινωνία. Αναθέτει σε αυτούς καθήκοντα, σύμφωνα με τη προσωπικότητα και τις ικανότητες που έχουν και αναλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας τους. Όταν το κρίνει παρεμβαίνει παρέχοντας επιπλέον υποστήριξη ή καθοδήγηση, χωρίς όμως αυτό να γίνεται στα πλαίσια ασφυκτικού κλίματος ή ελέγχου (Bass & Riggio, 2006).

Σύμφωνα με τους Bush (2015) και Bush και Glover (2003) σε μικρού μεγέθους σχολεία είναι εφικτό να γίνει η εφαρμογή της συμμετοχικής ή της κατανεμημένης ηγεσίας, ενώ στα σχολεία μεγαλύτερου μεγέθους εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο τα διαχειριστικά ή τα συναλλακτικά μοντέλα ηγεσίας. Ακόμη έχει γίνει εφαρμογή του μοντέλου της συμμετοχικής ή της κατανεμημένης ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία κυρίως και λιγότερο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010).

Στις περιοχές που είναι αγροτικές, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με όσους φορείς εμπλέκονται και οι οποίοι συνδράμουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Αυτό φαίνεται να είναι περισσότερο δύσκολο για μεγάλα αστικά κέντρα (Bush, 2015). Ο Leithwood (2004) υποστηρίζει πως οι χαμηλές επιδόσεις που σημειώνουν οι μαθητές είναι πιθανό να απαιτούν κάποιο μοντέλο ηγεσίας που να περιλαμβάνει περισσότερο ξεκάθαρους στόχους μάθησης. Για τους μαθητές που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις έχει διαπιστωθεί πως η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας συμβάλλει στην καλύτερη ενεργοποίησή τους. Κατά τη διάρκεια των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων, το μετασχηματιστικό μοντέλο της ηγεσίας διαπιστώνεται πως είναι περισσότερο καταλληλότερο. Για τις περιπτώσεις όμως που η

σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από περίοδο σταθερότητας, η παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία πιθανά να είναι αποτελεσματική σε μεγαλύτερο βαθμό (Παπαϊωάννου, 2010.Everard, Morris&Wilson, 2004. Bass 1990).

Γενική αποτίμηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην εκπαίδευση

Πραγματοποιώντας επισκόπηση των θεωριών που αφορούν τη σχολική ηγεσία καταλήγουμε στη διαπίστωση πως χρειάζεται η ύπαρξη σύγκλιση δεξιοτήτων του ηγέτη, ώστε να είναι δυνατή η επιτυχημένη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες και συμπεριλαμβάνει πλήθος παραμέτρων,όπως είναι για παράδειγμα η παροχή των γνώσεων, η καλλιέργεια των ηθικών και των πνευματικών αξιών, η ανάπτυξη σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο και τέλος, η συναισθηματική καλλιέργεια (Πασιαρδής, 2004).

Προτεραιότητα στους σχολικούς οργανισμούς πρέπει να είναι η επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας, το οποίο περιλαμβάνει τη σύζευξη των δεξιοτήτων για τον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού, των δράσεων και των πόρων. Ταυτόχρονα όμως, με την ικανότητα παρώθησης προς την καινοτομία, δημιουργικότητας και σεβασμού προς την ατομική υπόσταση των εργαζομένων. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται το καταλληλότερο στυλ για εφαρμογή, καθώς πρόκειται για αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ η ευθύνη αλλά και η λογοδοσία που έχουν τα διευθυντικά στελέχη είναι σε υψηλό επίπεδο (Πασιαρδής, 2004).

Είναι γεγονός πως οι σύγχρονες σχολικές μονάδες δεν χρειάζονται μόνο διευθυντές που να διαθέτουν ικανότητες και γνώσεις, αλλά ηγέτες που να διαθέτουν όραμα μέσω του οποίου επιτυγχάνουν να πείσουν άλλα άτομα για να συνδράμουν. Για την υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας από έναν ηγέτη, είναι σημαντικό να ακολουθηθούν τα εξής:

- Η θέσπιση ξεκάθαρων και σαφών στόχων, έχοντας ανατροφοδότηση σε τακτικό χρονικό διάστημα και αξιολόγηση της πορείας επίτευξης αυτών των στόχων από το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Η ανάπτυξη προγραμμάτων για την επιμόρφωση, τα οποία συνοδεύονται από τακτική καθοδήγηση και παρώθηση, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσχέρειες ή οι αμφιβολίες που προκύπτουν από τον χειρισμό των νέων μεθόδων διδασκαλίας ή άλλου είδους καινοτόμων πρακτικών (Σαϊτης, 2005).

1.5 Έρευνες για τη σχολική ηγεσία

Έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα σχετικά με την ηγεσία των διευθυντών του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία τους παίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή κινήτρων στους δασκάλους και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Προτείνεται ότι είναι ευθύνη των διευθυντών του σχολείου να εισαγάγουν τα νέα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία στην τάξη για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική ηγεσία των ηγετών του σχολείου θα επηρεάσει έμμεσα τη διδασκαλία στην τάξη και πόσο αποτελεσματικοί είναι οι διευθυντές του σχολείου στη μεταφορά αυτών των διδακτικών αλλαγών στους δασκάλους, οι οποίες, με τη σειρά τους, θα μεταφερθούν στους μαθητές στην τάξη (Whitaker, 1997).

Η έρευνα που έγινε από τους Short, Rinehart και Eckley (1999) πρότεινε ότι οι δάσκαλοι νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δύναμη όταν οι διευθυντές του σχολείου επιδεικνύουν καλά στυλ ηγεσίας και κρατούν τους δασκάλους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δημιουργούν ένα συνεργατικό, επαγγελματικό περιβάλλον που βασίζεται εμπιστοσύνη και σεβασμό στους δασκάλους. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων μπορεί να επηρεάσει την εργασιακή ικανοποίηση, την οργανωτική δέσμευση και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές σχολείων που ακολουθούν το στυλ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας δίνουν αρκετή δύναμη στους δασκάλους σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τους δασκάλους να συνειδητοποιήσουν τον αυτο-ρόλο τους στο σχολείο και με τη σειρά τους οι δάσκαλοι με υψηλά κίνητρα δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση στη δουλειά τους, με αποτέλεσμα καλύτερη απόδοση (Eyal & Roth, 2011). Η μελέτη που διεξήχθη από τους Eslamieh και Hossein (2016) διαπίστωσε ότι το στυλ ηγεσίας των σχολικών ηγετών έχει θετική σχέση με την οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών και αρνητική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη έδειξε ότι η πίεση από τους ηγέτες είναι μία από τις κύριες αιτίες εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και εγκατάλειψης της δουλειάς, ενώ ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει τον πιο σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία, στην οργανωτική δέσμευση των δασκάλων και στην περαιτέρω βελτίωση της σχολικής παραγωγικότητας (Eslamieh & Hossein, 2016).

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει κερδίσει την πιο εμφανή θέση στη μελέτη της ηγεσίας (Sosik & Jung, 2018).

Ειδικότερα, οι μελέτες που διεξήχθησαν τις προηγούμενες δεκαετίες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται σημαντικά με τις συμπεριφορές και την απόδοση των οπαδών (Chan & Mak, 2014. Piccolo & Colquitt, 2006). Σε μετα-ανάλυση 39 μελετών στη βιβλιογραφία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο Lowe και οι συνεργάτες του (1996) διαπίστωσαν πως τα άτομα που επέδειξαν μετασχηματιστική ηγεσία ήταν περισσότερο αποτελεσματικά και οδήγησαν σε καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τα άτομα που υιοθέτησαν μόνο τη συναλλακτική ηγεσία. Τα ευρήματα αυτά εντοπίστηκαν τόσο στο δημόσιο, όσο και τον ιδιωτικό τομέα.

Όπως έχει διαπιστωθεί η μετασχηματιστική ηγεσία κινεί τους οπαδούς να πετύχουν περισσότερα από τα αναμενόμενα. Παρακινούνται να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας (Northouse, 2001. Shamir, 1995). Ο Bryman (1992) κατόπιν μελέτης του, κατέληξε στο συμπέρασμα πως όλα τα συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονταν με την ικανοποίηση που λάμβαναν οι υφισταμένοι. Ο Allen και οι συνεργάτες του (2015) υπέδειξαν, ως κύριο παράγοντα επηρεασμού της μετασχηματιστικής ηγεσίας την στήριξη των συνεργατών, που μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση απέναντι στον οργανισμό.

Οι Muldoon και Miller (2005) ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών των ηγετών, κάνοντας χρήση της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εξαιρετικοί διευθυντές εμφάνισαν συμπεριφορές που είχαν αρκετά στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σε αυτή περιλαμβανόταν η ευθυγράμμιση των στόχων που έχουν οι εργαζόμενοι και η έμπνευση προς τους υφισταμένους τους. Ακόμη, διαπίστωσαν θετική συσχέτιση μεταξύ των πλούσιων παιδικών εμπειριών και της ικανότητας να ασκηθεί μετασχηματιστική ηγεσία.

Οι μελέτες των Eyal και Roth (2011), Leithwood και Jantzi (2006) και Leithwood και Sun (2012) διαπίστωσαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μετασχηματιστικές συμπεριφορές και τις πρακτικές της ηγεσίας. Για την καταλήξουν σε αυτά τα συμπεράσματα έλαβαν υπόψη τους παράγοντες που αφορούν τον μαθητή αλλά και τον εκπαιδευτικό. Όμως, υποστηρίζεται πως σε αρκετές περιπτώσεις η επίδραση που ασκεί η μετασχηματιστική ηγεσία στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι έμμεση. Αυτό σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις επιδόσεις που σημειώνουν οι μαθητές (Leithwood & Sun, 2012. Leithwood & Jantzi, 2005).

Ο Bushra και οι συνεργάτες του (2011) αλλά και ο Madlock (2008) κατά τις μελέτες που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν πως ο διευθυντής που επιδεικνύει σεβασμό απέναντι στους εργαζόμενους και εκτιμά την αξία τους, μπορεί να δημιουργήσει εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν οι συνθήκες εκείνες που οδηγούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σε αντίστοιχο αποτέλεσμα κατέληξαν οι Amzat και Idris (2012). Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας. Όπως επισημαίνουν καθοριστικός είναι ο ρόλος του ηγέτη ως προς στην παροχή των κινήτρων, τη διαμόρφωση των συνθηκών που οδηγούν στην αποτελεσματική επικοινωνία και την παροχή ευκαιριών προς τους εργαζόμενους οι οποίοι συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι Bogler και Nir (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ύπαρξη υποστηρικτικών διευθυντών στις σχολικές μονάδες, συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη αλλά και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γεγονός που επηρεάζει θετικά την εργασιακή τους ικανοποίηση. Όπως διαπιστώνουν οι Yosof και Tahir (2011) και Hwa (2008) κατά τις μελέτες τους, το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης είναι υψηλότερο, όταν ο ηγέτης υπολογίζει τους εργαζόμενους και καταβάλλει προσπάθειες υποστήριξής τους με όποιο τρόπο μπορεί. Αυτό το στοιχείο σχετίζεται άμεσα με το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί εντός του οργανισμού. Η ύπαρξη θετικού κλίματος συμβάλλει στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων και αυξάνει την προθυμία τους να δεσμευτούν αλλά και να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο που επιτελούν.

Ο Sancar (2009) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Όπως διαπίστωσε, οι διευθυντές που είναι περισσότερο αποτελεσματικοί σε θέματα που έχουν σχέση με τον ανθρώπινο παράγοντα αλλά και με τη διοίκηση, είναι σε θέση να διασφαλίσουν υψηλότερα επίπεδα στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Olcum και Titrek (2015) διαπίστωσαν την παρουσία υψηλού βαθμού συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής, του τρόπου λήψης αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας μέσα στο σχολείο και του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται ακόμη και από την έρευνα των Akrivos και Koutras (2009). Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίοι διαπίστωσαν πως η υιοθέτηση πιο σύγχρονων μορφών ηγεσίας και η αντικατάστασή τους από τα γραφειοκρατικά μοντέλα, συμβάλλει στη διασφάλιση της βελτίωσης του

οργανισμού αλλά και στον καλύτερο τρόπο ανταπόκρισης στις συνθήκες που μεταβάλλονται. Τα χαρακτηριστικά των ηγετών οδηγούν στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων και τους ωθούν σε αποδόσεις υψηλότερου επιπέδου, αλλά και σε μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η διαμόρφωση συνεργατικού περιβάλλοντος, το όραμα και η δέσμευση, η ύπαρξη αλλαγών και τέλος, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης εντός του εργασιακού χώρου.

Οι Naile και Salesho (2014) διαπίστωσαν τη συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και τη παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Ενώ οι Zhang και Bartol (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο ρόλος που έχει η ηγεσία στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς μέσω της επίτευξης των στόχων που θέτει ένας οργανισμός μπορεί να καθοριστεί η ικανότητα του ηγέτη αναφορικά με τη κινητοποίηση του συνόλου των εργαζομένων. Οι Amundsen και Martinsen (2015) διαπίστωσαν πως τα χαρακτηριστικά των ηγετών συνδέονται με συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας και ασκούν επιρροή στα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων. Επιπρόσθετα, ο Atmojo (2015) διαπίστωσε πως η οργανωτική δέσμευση αλλά και η αποδοτικότητα που σημειώνει ένας εργαζόμενος σχετίζεται άμεσα με το ηγετικό στυλ που υιοθετεί σε κάθε περίπτωση.

Οι Gkolia, Belias και Koustelios (2014) διαπίστωσαν πως οι διευθυντές που υιοθετούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς προσωπικό, προάγουν και ενδυναμώνουν τη συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να καταφέρουν τους στόχους που ορίζουν. Η Saleem (2015) διαπίστωσε την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στη συναλλακτική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και της θετικής συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης.

Η Λέκκα (2015) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η παροχή κίνητρων αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τις κύριες προϋποθέσεις για να ασκηθεί αποτελεσματική διοίκηση στο σχολείο. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως η διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία, τη θετική διάθεση και την αξιοποίηση των ικανοτήτων που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

1.5.1 Εργαλεία μέτρησης του στυλ ηγεσίας

Έχουν προταθεί αρκετά εργαλεία για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ) σχεδιάστηκε από τους Avolio και Bass (2004) και χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των ηγετικών χαρακτηριστικών. Η σύντομη μορφή αυτού περιλαμβάνει σαράντα πέντε ερωτήσεις. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται η Κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες καθώς και εννιά υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, μετρά τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συναλλακτική ηγεσία και τη παθητική.

Το «Principal Leadership Questionnaire» (PLQ) που ανέπτυξαν οι Jantzi και Leithwood (1996) χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της σχολικής ηγεσίας. Αυτό το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 στοιχεία, που μπορούν να ομαδοποιηθούν στους εξής έξι παράγοντες: τη παροχή του οράματος, τα πρότυπα της συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αφοσίωσης, τη παροχή της εξατομικευμένης υποστήριξης, τη παροχή της πνευματικής διέγερσης και τέλος, τη θέση των υψηλών προσδοκιών. Πρόκειται για αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης, που μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που ορίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης.

Επίσης, υπάρχει το “Transformational Leadership Questionnaire” (TLQ), το οποίο ανέπτυξε ο Bass. Αυτό περιλαμβάνει τις παρακάτω κλίμακες: τη γνήσια ανησυχία για άλλους, τη πολιτική ευαισθησία και τις δεξιότητες, την εμπύχωση των συναδέλφων και τη προώθηση του οράματος, την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη του δυναμικού, την ακεραιότητα, την αξιοπιστία, τη τιμιότητα και την ειλικρίνεια, τη προσβασιμότητα και τη προσέγγιση, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση, την αποσαφήνιση των ορίων, την εμπλοκή άλλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τέλος, την ενθάρρυνση της κριτικής και της στρατηγικής σκέψης. (Bass & Avolio, 1990).

Το «Transformational Leadership Behavior Inventory» (TLI), που σχεδιάστηκε από τους Podsakoff, MacKenzie, Moorman και Fetter (1990). Αυτό επιλέγεται για την εκτίμηση της συμπεριφοράς του μετασχηματιστικού ηγέτη και την επίδραση αυτής στην εμπιστοσύνη που έχουν οι υφιστάμενοι στον ηγέτη, την ικανοποίηση αλλά και την οργανωσιακή συμπεριφορά. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει εικοσιδύο ερωτήσεις και περιλαμβάνει έξι κύριες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτές είναι η διαμόρφωση του οράματος, η παροχή κατάλληλου μοντέλου, η προώθηση της αποδοχής των ομαδικών στόχων, οι υψηλές προσδοκίες για απόδοση, η παροχή εξατομικευμένης

υποστήριξης και τέλος, η πνευματική διέγερση. Για να εκτιμηθούν όλες οι παραπάνω διαστάσεις, χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert, όπου οι διαθέσιμες απαντήσεις περιλαμβάνουν επτά σημεία, από το 1 «διαφωνώ έντονα» έως το 7 «συμφωνώ έντονα».

Η «Global Transformational Leadership Scale» (GTL) που ανέπτυξαν οι Carless, Wearing και Mann (2000) είναι μία σαφή και σύντομη μονοδιάστατη κλίμακα. Τα επτά στοιχεία αυτής της κλίμακας αντιπροσωπεύουν το παγκόσμιο μέτρο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Καθένα στοιχείο μπορεί να εξετάσει μία από τις επτά συμπεριφορές που παρουσιάζει ο ηγέτης. Πιο συγκεκριμένα, να επικοινωνεί σ' ένα θετικό και σαφές όραμα για το μέλλον, να αντιμετωπίζει τον εργαζόμενο σαν άτομο, στηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξή του, να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει το προσωπικό, να ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την εμπλοκή των μελών της ομάδας, να σκέφτεται τις δυσκολίες που προκύπτουν με νέους τρόπους και να θέτει ερωτήσεις, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια ως προς τις αξίες και τις πρακτικές του και να διαθέτει υπερηφάνεια αλλά και σεβασμό προς τους άλλους. Σε αυτή χρησιμοποιείται η Κλίμακα Likert, που δίνει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε πέντε σημεία.

1.5.2 Γενική αποτίμηση της Ηγεσίας στην εκπαίδευση

Στον τομέα της εκπαίδευσης διαπιστώνεται η ανάγκη για την ύπαρξη ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας, κατά τον οποίο ο ρόλος της διοίκησης αλλά και της ηγεσίας είναι η στήριξη, η καθοδήγηση, η βοήθεια στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, τα οποία αποτελούν το κύριο έργο των εκπαιδευτικών μονάδων. Η εκπαιδευτική ηγεσία υποστηρίζεται πως επικεντρώνεται στις συμπεριφορές που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις διάφορες δραστηριότητες, που ασκούν άμεση επιρροή στην ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999).

Η ηγεσία στις εκπαιδευτικές μονάδες εκδηλώνεται, λοιπόν, μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών και πρακτικών. Όπως υποστηρίζουν οι Hallinger και Murphy (1985) συνίσταται στις εξής τρεις προσεγγίσεις, που επαληθεύονται μέσω ερευνών και αναβαθμίζουν την εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές. Αυτές είναι ο ορισμός της αποστολής που έχει το σχολείο, ο τρόπος διαχείρισης του εκπαιδευτικού προγράμματος και τέλος, η βελτίωση του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Ο Southworth (2002) δίνει βαρύτητα στις εξής τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές που έχει

η εκπαιδευτική ηγεσία: την παροχή των προτύπων, τη παρακολούθηση και τέλος την ανταλλαγή των απόψεων αναφορικά με τα επαγγελματικά ζητήματα.

Για να καταφέρει ο διευθυντής να είναι αποδοτικός πρέπει να δείχνει κατανόηση στις διαφορετικές συμπεριφορές που έχουν τα άτομα στον χώρο του σχολείου. Ακόμη, να κάνει χρήση της γνώσης του για να καταφέρει να ασκήσει επιρροή και να καθοδηγήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα ευρέως γνωστά μοντέλα έχουν τις βάσεις τους στην υπόθεση πως οι διευθυντές έχουν τους εξής κύριους στόχους: την επίτευξη αποτελεσμάτων που είναι προσανατολισμένα στους στόχους και τη διατήρηση καλών σχέσεων στον τομέα της εργασίας, δηλαδή προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις (Σαΐτης, 2005).

Κύρια επιδίωξη της ηγεσίας είναι η επίτευξη υψηλής απόδοσης, η δημιουργία συνθηκών με την ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων και η αξιοποίηση των ιδεών αλλά και των δεξιοτήτων που διαθέτουν. Η διοίκηση που επικεντρώνεται στη συμμετοχή είναι σε μεγαλύτερο βαθμό επιθυμητή στις σχολικές μονάδες, καθώς χαρακτηρίζεται από την ομαδική προσέγγιση, ενώ ο διευθυντής έχει τον ρόλο του συντονιστή της ομάδας αλλά και των ενεργειών της. Στα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας συμπεριλαμβάνεται η σύλληψη του οράματος, η δημιουργία στόχων με καινοτομία, η κινητοποίηση όσων απαρτίζουν την ομάδα για να επιτευχθούν οι στόχοι και η ικανότητα που έχουν κάποιοι να τους ακολουθούν με δικούς θήληση αλλά και προθυμία οι συνεργάτες τους. Ακόμη, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν η ανάπτυξη αλλά και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης που στοχεύουν στην ενσυναίσθηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων και η λήψη αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Ο ρόλος που έχει ο ηγέτης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Δεν επικροτείται η λήψη αποφάσεων εν θερμώ, δίχως σχέδιο και προγραμματισμό και ορθολογική σκέψη. Κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων πρέπει να επιλέγεται η λύση εκείνη που είναι η καλύτερη ανάμεσα στις εναλλακτικές προτάσεις που είναι διαθέσιμες αλλά και αυτή που σχετίζεται με το σύνολο του σχεδιασμού της στρατηγικής που χαράζει ο ηγέτης (Χατζηπαναγιώτου, 2005.Πασιαρδής, 2004).

1.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Το πρώτο αυτό κεφάλαιο ανέλυσε τα περί ηγεσία γενικά, αλλά και τα περί ηγεσίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της Ηγεσίας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναλύθηκαν οι Θεωρίες και τα Μοντέλα Ηγεσίας και πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τη σχολική ηγεσία.

2 Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ικανοποίηση

2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί ένα ζήτημα με ιδιαίτερη βαρύτητα για τους οργανισμούς, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο θεμέλιος λίθος για την ποιοτική και την αποτελεσματική λειτουργία του. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης διερευνήθηκε αρκετά τα τελευταία χρόνια από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών είναι η δημιουργία αρκετών ορισμών και η απουσία ενός κοινού ορισμού, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Όπως αναφέρει ο Locke (1976), ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση» αναφέρεται στη συναισθηματική κατάσταση, την οποία βιώνει κάποιος εργαζόμενος και είναι πιθανό να είναι θετική ή αρνητική, εξαιτίας των εργασιακών συγκυριών αλλά και εμπειριών που αποκτά μέσω της εργασίας του. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί ο Cranny και οι συνεργάτες τους (1992), οι οποίοι αναφέρουν πως η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει το σύνολο των αντιδράσεων σε συναισθηματικό επίπεδο, που χαρακτηρίζει ένα το άτομο ως προς την εργασία του. Με άλλα λόγια, περιγράφουν τη συναισθηματική διάσταση που έχουν οι στάσεις τους για την εργασία τους, που πηγάζει από την σύγκριση η οποία διενεργείται ανάμεσα στα ωφελήματα και όσα προσδοκεί. Σε αυτά προσθέτουν την άποψη πως η εργασιακή ικανοποίηση βρίσκεται σε ταύτιση με την εργασιακή συμπεριφορά.

Για να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης, γίνεται μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με την φύση που έχει η εργασία, όπως για παράδειγμα το αντικείμενο αυτής, το κύρος, οι απολαβές του εργαζόμενου, οι εργασιακές σχέσεις που δημιουργούνται στα πλαίσια της εργασίας αυτής (Καλογιάννης, 2014).

Ο Spector (1997) διαπίστωσε πως με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να περιγραφεί βαθμός κατά τον οποίο, κάποιο άτομο φέρει δυσαρέσκεια ή ικανοποίηση από την εργασία του, κάνοντας αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων. Είναι σημαντικό να επισημανθεί η ύπαρξη ενδογενούς επαγγελματικής ικανοποίησης, που αναφέρεται στον τρόπο μέσω του οποίου πραγματοποιείται το έργο, καθώς και το περιεχόμενο που έχει η εργασία (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Ωστόσο, είναι φανερό και η ύπαρξη εξωγενούς

επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία έχει σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν στην εργασία και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία (Τσουνής & Σαράφης, 2016. Βακόλα & Νικολάου, 2012). Μεταξύ των εξωγενών παραγόντων της εργασίας περιλαμβάνεται το ωράριο της εργασίας, οι συνθήκες της εργασίας, η ποιότητα της ηγεσίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν σε έναν οργανισμό (Ιορδάνογλου και συν., 2016. Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Οι Hulin και Smith (1965), υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση που εμφανίζουν οι εργαζόμενοι, έχει σχέση με τον βαθμό της ικανοποίησης που λαμβάνουν εξαιτίας του μισθού τους, της αμεροληψίας της αμοιβής, της εργασίας, των ευκαιριών μάθησης, της αποδοχής των ευθυνών και των ευκαιριών προαγωγών και τέλος, του ενδιαφέροντος και της ανησυχίας που εκφράζεται προς το ανθρώπινο δυναμικό. Ο Weiss (2002) υποστηρίζει πως η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει σχέση με τη θετική ή την αρνητική κρίση, που προβαίνει το άτομο για την εργασία που εκτελεί ή για την εργασιακή κατάσταση που βρίσκεται.

Οι Lamprou et al. (2010) και Kontodimopoulos et al. (2009) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τα κίνητρα. Ως κίνητρα είναι πιθανό να είναι για έναν εργαζόμενο, οι ανταμοιβές τις οποίες λαμβάνει, οι εσωτερικές και οι εξωτερικές, οι οικονομικές και μη, αλλά και οι ευκαιρίες για ανέλιξη που προσφέρονται σε αυτόν (Spector, 1997). Ταυτόχρονα, αξίζει να αναφερθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση ως όρος δεν ταυτίζεται με αυτή της παρακίνησης και της υποκίνησης, καθώς είναι σαφής η διάκριση μεταξύ αυτών. Ωστόσο, η παρακίνηση αποτελεί μοχλό και συμβάλει με καθοριστικό τρόπο στην ικανοποίηση των αναγκών που έχει ο εργαζόμενος.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, που έχει σχέση με πλήθος μεταβλητών, όπως είναι για παράδειγμα η δομή, η κουλτούρα, το μέγεθος και το οργανωτικό κλίμα, το οποίο επικρατεί σε έναν οργανισμό. Ακόμη, έχει σχέση τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν σε αυτόν, τις ανταμοιβές, την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και την αξιοκρατία. Δεν είναι μία απλή έννοια, αλλά ένα σύνολο από παράγοντες (ατομικούς, κοινωνικούς, οργανωτικούς, πολιτισμικούς κ.α.) οι οποίοι ασκούν επίδραση (Lamprou et al, 2010).

Ακόμη, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση, ακόμη και όταν αναφέρεται στο άτομο, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται σαν πάγια διαχρονική κατάσταση, η οποία έχει σχέση με δεδομένες συνθήκες, αλλά ως ρευστή

κατάσταση (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Ο Koustelios (2001) υποστηρίζει πως υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι ασκούν επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτούς τους ταξινομεί σε αυτούς που έχουν σχέση με το άτομο, δηλαδή τους εργαζόμενους, σε αυτούς που αφορούν το εργασιακό περιβάλλον/πλαίσιο και σε αυτούς που έχουν σχέση με συγκεκριμένες διαστάσεις του περιεχομένου της εργασίας.

2.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

2.2.1 Θεωρίες περιεχομένου ή Οντολογικές θεωρίες

Οι θεωρίες περιεχομένου ή οντολογικές θεωρίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων (Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά.). Στη συνέχεια αναλύονται μία προς μία αυτές οι θεωρίες.

ι. Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow

Η ιεραρχία των αναγκών του Maslow περιλαμβάνει ένα μοντέλο πέντε επιπέδων των ανθρώπινων αναγκών, που απεικονίζεται με επίπεδα ιεραρχίας σε μια πυραμίδα, ξεκινώντας από τις κατώτατες και φτάνοντας στις ανώτατες ανάγκες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Πηγαίνοντας από κάτω προς τα πάνω στην ιεραρχία, οι ανάγκες τοποθετούνται ως εξής: οι φυσιολογικές (τροφή και ρούχα), η ασφάλεια, η ανάγκη για αγάπης και φιλία, η εκτίμηση και τέλος, αυτοπραγμάτωση. Στα χαμηλότερα επίπεδα οι ανάγκες πρέπει να ικανοποιούνται πριν τα άτομα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που περιλαμβάνονται στα υψηλότερα επίπεδα (Maslow, 2011).

Το μοντέλο αυτό των πέντε επιπέδων χωρίζεται στις ανάγκες της ανεπάρκειας και τις ανάγκες της ανάπτυξης. Τα τέσσερα πρώτα επίπεδα περιγράφονται ως ανάγκες ανεπάρκειας και το ανώτερο επίπεδο είναι γνωστό ως ανάγκες ανάπτυξης ή ύπαρξης. Οι ανάγκες ανεπάρκειας προκύπτουν εξαιτίας της στέρησης και παρακινούν τους ανθρώπους όταν δεν ικανοποιούνται. Επίσης, το κίνητρο για την ικανοποίηση αυτών των γίνεται ισχυρότερο, καθώς μεγαλώνει η διάρκειά τους. Για παράδειγμα, όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ένα άτομο μένει χωρίς φαγητό, τόσο περισσότερο θα πεινάει (Maslow, 2011).



Εικόνα 2: Οι ανάγκες σύμφωνα με τον Maslow

Πηγή: Maslow, 2011

Ο Maslow αρχικά δήλωσε ότι τα άτομα πρέπει να ικανοποιούν τα ελλείμματα του χαμηλότερου επιπέδου πριν προχωρήσουν στην κάλυψη των αναγκών των υψηλότερων επιπέδων. Ωστόσο, αργότερα διευκρίνισε ότι η ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν είναι ένα φαινόμενο «όλα ή κανένα», παραδεχόμενος ότι οι προηγούμενες δηλώσεις του μπορεί να έδιναν «την εσφαλμένη εντύπωση ότι μια ανάγκη πρέπει να ικανοποιηθεί 100% πριν εμφανιστεί η επόμενη ανάγκη». Όταν μια ελλειμματική ανάγκη ικανοποιείται «περισσότερο ή λιγότερο», εξαφανίζεται και οι ενέργειες του ανθρώπου κατευθύνονται προς την κάλυψη των επόμενων αναγκών που δεν έχουν ικανοποιηθεί. Στη συνέχεια αυτές μετατρέπονται σε κύριες ανάγκες. Ωστόσο, οι ανάγκες ανάπτυξης συνεχίζουν να είναι αισθητές και μπορούν να γίνουν ακόμη ισχυρότερες. (Uysal, Aydemir & Genc, 2017).

Οι ανάγκες ανάπτυξης δεν πηγάζουν από την έλλειψη για κάτι, αλλά από την επιθυμία να αναπτυχθεί το άτομο. Μόλις ικανοποιηθούν με εύλογο τρόπο, οι ανάγκες ανάπτυξης, μπορεί κανείς να φτάσει στο υψηλότερο επίπεδο που περιλαμβάνεται η αυτοπραγμάτωση. Κάθε άτομο έχει την ικανότητα και την επιθυμία να ανέβει ιεραρχικά προς το επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης. Όμως, συχνά η προόδος διακόπτεται από την αδυναμία να καλυφθούν οι ανάγκες των χαμηλότερων επιπέδων. Οι εμπειρίες της ζωής, όπως για παράδειγμα το διαζύγιο και η απώλεια εργασίας, είναι πιθανό να αναγκάσουν ένα άτομο να κυμαίνεται μεταξύ των επιπέδων της ιεραρχίας. Επομένως, δεν θα κινούνται όλοι μέσω της ιεραρχίας με μονοκατευθυντικό τρόπο, αλλά μπορεί να μετακινούνται

εμπρός και πίσω μεταξύ των διαφορετικών τύπων αναγκών (Uysal, Aydemir & Genc, 2017).

Αναλυτικότερα, το αρχικό μοντέλο της ιεραρχίας των αναγκών των πέντε σταδίων περιλαμβάνει:

- Τις φυσιολογικές ανάγκες. Αυτές είναι βιολογικές απαιτήσεις για την επιβίωση του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα ο αέρας, το φαγητό, το ποτό, το καταφύγιο, τα ρούχα, το σεξ, ο ύπνος. Εάν αυτές οι ανάγκες δεν ικανοποιηθούν, το ανθρώπινο σώμα δεν μπορεί να λειτουργήσει βέλτιστα. Για τον Maslow οι φυσιολογικές ανάγκες είναι περισσότερο σημαντικές, καθώς όλες οι άλλες ανάγκες γίνονται δευτερεύουσες μέχρι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές
- Η ανάγκη για ασφάλεια. Όταν ικανοποιηθούν οι φυσιολογικές ανάγκες ενός ατόμου, εμφανίζεται η ανάγκη για ασφάλεια. Οι άνθρωποι θέλουν να έχουν τάξη και έλεγχο στη ζωή τους. Οι ανάγκες αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν από την οικογένεια και από την κοινωνία, όπως για παράδειγμα από την αστυνομία, τα σχολεία, τις επιχειρήσεις και την ιατρική περίθαλψη. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται η συναισθηματική ασφάλεια, η οικονομική ασφάλεια, ο νόμος και η τάξη, η ελευθερία, η κοινωνική σταθερότητα, η ιδιοκτησία, η υγεία και η ευημερία.
- Η ανάγκη για αγάπη και συμμετοχή. Μόλις εκπληρωθούν οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες της ασφάλειας, εμφανίζονται οι ανάγκες που περιλαμβάνονται στο τρίτο επίπεδο των ανθρώπινων αναγκών, όπου περιλαμβάνεται το αίσθημα του «ανήκειν». Πρόκειται για τη συναισθηματική ανάγκη, δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, συνεταιρισμού, διασύνδεσης και συμμετοχής σε μια ομάδα και πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη για φιλία, οικειότητα, εμπιστοσύνη και αποδοχή, λήψη και προσφορά στοργής και τέλος, αγάπη.
- Η ανάγκη για εκτίμηση είναι το τέταρτο επίπεδο στην ιεραρχία του Maslow. Πιο συγκεκριμένα, ο Maslow προχώρησε στη ταξινόμηση των αναγκών που περιλαμβάνονται σε αυτό το επίπεδο στην ανάγκη για εκτίμηση του εαυτού, όπως είναι για παράδειγμα η αξιοπρέπεια, το επίτευγμα, η κυριαρχία, η ανεξαρτησία και την επιθυμία για απόκτηση φήμης ή σεβασμού από τους άλλους. Όπως υποστήριξε, η ανάγκη για σεβασμό ή φήμη είναι περισσότερο σημαντική για τα παιδιά και τους εφήβους και προηγείται από τη πραγματική αυτοεκτίμηση ή αξιοπρέπεια.

- Η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση είναι το υψηλότερο επίπεδο στην ιεραρχία του Maslow. Εδώ περιλαμβάνεται η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που έχει το άτομο, την αυτοεκπλήρωση, την αναζήτηση της προσωπικής ανάπτυξης και των κορυφαίων εμπειριών. Ο Maslow περιγράφει το επίπεδο αυτό, ως την επιθυμία να επιτύχει κανείς ό, τι καλύτερο και περισσότερο μπορεί (Uysal, Aydemir & Genc, 2017.Maslow, 2011).

Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow (1962) έχει συμβάλει σημαντικά στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης στα σχολεία. Ο Maslow (1970) υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Εξετάζει τις πλήρεις φυσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και πνευματικές ιδιότητες ενός ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν στη μάθηση. Για να μπορέσουν να καλυφθούν οι γνωστικές ανάγκες ενός μαθητή, πρέπει πρώτα να εκπληρώσει τις βασικές φυσιολογικές του ανάγκες. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς και αποδεκτοί στην τάξη για να προχωρήσουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ο Maslow προτείνει στους μαθητές να δείξουν ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται στην τάξη. Επιπλέον, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν θα προοδεύσουν ακαδημαϊκά με τον βέλτιστο ρυθμό μέχρι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους.

ii. Η θεωρία ERG του Alderfer

Για να συγχρονίσει τη θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών για τα κίνητρα του Maslow με την εμπειρική έρευνα, ο Clayton Alderfer το 1969 προχώρησε στον επαναπροσδιορισμό του με τους δικούς του όρους. Η νέα του εργασία ονομάζεται θεωρία κινήτρων ERG (Existence, Relatedness, Growth ή ελληνιστί Ύπαρξη, Σχετικότητα, Ανάπτυξη). Ανακατηγοριοποίησε την ιεραρχία των αναγκών του Maslow σε τρεις απλούστερες και ευρύτερες κατηγορίες αναγκών. Αυτές είναι:

- Οι ανάγκες ύπαρξης. Σε αυτές περιλαμβάνεται η ανάγκη για τις βασικές υλικές ανάγκες, δηλαδή οι φυσιολογικές και οι σωματικές ανάγκες για την ασφάλεια ενός ατόμου
- Οι ανάγκες συγγένειας. Σε αυτές περιλαμβάνεται η φιλοδοξία που έχει το άτομο για τη διατήρηση των σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων, την απόκτηση δημόσιας φήμης και αναγνώρισης.

- Η ανάγκη για ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την ανάγκη για αυτο-ανάπτυξη, προσωπική ανάπτυξη και πρόοδο. Οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης του Maslow και το εγγενές στοιχείο των αναγκών εκτίμησης εμπίπτουν σ' αυτήν την κατηγορία αναγκών (Caulton, 2012).

Η θεωρία ERG υποστηρίζει πως σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, περισσότερες από μία ανάγκες του ατόμου μπορεί να είναι λειτουργικές. Δείχνει επίσης πως εάν η εκπλήρωση μίας ανάγκης υψηλότερου επιπέδου είναι συγκρατημένη, υπάρχει αύξηση στην επιθυμία για ικανοποίηση της ανάγκης χαμηλότερου επιπέδου (Caulton, 2012). Ο Alderfer σε αντίθεση με τον Maslow, υποστηρίζει πως μπορεί να αρχίζει να κινητοποιείται μία ανάγκη υψηλότερου επιπέδου, χωρίς να έχει προηγουμένως πραγματοποιηθεί μία ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου. Η θεωρία ERG στηρίζεται στα στοιχεία της επιθυμίας και της ικανοποίησης. Η ιεράρχηση της εκπλήρωσης των αναγκών διαφέρει από άτομο σε άτομο και ενδέχεται να μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου. Το στοιχείο της ικανοποίησης στη θεωρία ERG συνδέεται με την εκπλήρωση των αναγκών των ατόμων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο Maslow υποστήριζε πως ένα άτομο παραμένει σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο ανάγκης μέχρι να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη. Ενώ σύμφωνα με τη θεωρία ERG, εάν μια ανάγκη υψηλότερου επιπέδου επιδεινωθεί, ένα άτομο μπορεί να επιστρέψει για να αυξήσει την ικανοποίηση μιας ανάγκης χαμηλότερου επιπέδου. Αυτό ονομάζεται πτυχή απογοήτευσης- παλινδρόμησης. Για παράδειγμα, όταν η ανάγκη ανάπτυξης επιδεινώνεται, τότε ένα άτομο μπορεί να παρακινηθεί να εκπληρώσει την ανάγκη συγγένειας και εάν υπάρχουν ζητήματα στην εκπλήρωση των αναγκών συγγένειας, τότε μπορεί να παρακινηθεί από τις ανάγκες ύπαρξης. Έτσι, η απογοήτευση/επιδείνωση μπορεί να οδηγήσει σε παλινδρόμηση σε μια ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow είναι άκαμπτη καθώς υποθέτει ότι οι ανάγκες ακολουθούν μια συγκεκριμένη και τακτική ιεραρχία. Εάν δεν ικανοποιηθεί μια ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου, ένα άτομο δεν μπορεί να προχωρήσει στην ανάγκη υψηλότερου επιπέδου. Η θεωρία ERG είναι περισσότερο ευέλικτη καθώς αντιλαμβάνεται τις ανάγκες ως εύρος/ποικιλία αντί να τις αντιληφθεί ως ιεραρχία. Σύμφωνα με τον Alderfer, ένα άτομο μπορεί να εργαστεί για τις ανάγκες ανάπτυξης ακόμα κι αν οι ανάγκες ύπαρξης ή συγγένειάς του παραμένουν ανικανοποίητες. Έτσι, δίνει εξηγήσεις στο θέμα του «πεινασμένου καλλιτέχνη» που μπορεί να αγωνιστεί για ανάπτυξη ακόμα κι αν πεινά (Sharma & Kumar, 2018).

iii. Η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg υποστηρίζει πως υπάρχουν ξεχωριστά αμοιβαία σύνολα αποκλειόμενων παραγόντων στο χώρο εργασίας που μπορεί να προκαλέσουν εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια (Herzberg, 1991). Οι παράγοντες που ενθαρρύνουν την εργασιακή ικανοποίηση σχετίζονται με την αυτο-ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση (Dion, 2006). Ο Herzberg υποστήριξε πως τα κίνητρα εξασφάλιζαν την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ η έλλειψη παραγόντων υγιεινής εμποδίζει την ικανοποίηση από την εργασία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Αναλυτικότερα, ο Herzberg επηρεάστηκε από την ιεραρχία αναγκών του Maslow (Jones, 2011). Κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια δεν μπορούν να μετρηθούν με αξιόπιστο τρόπο και πραγματοποίησε μελέτες για να προσδιορίσει τους παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια στο εργασιακό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια αυτών διερευνήθηκε ο αντίκτυπος που έχουν οι δεκατέσσερις παράγοντες στην εργασιακή ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια συχνότητα και η διάρκεια επίδρασης αυτών (Bassett-Jones & Lloyd, 2005).

Ο Herzberg (1959) υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο είδη παραγόντων που μπορούν να αυξήσουν ή να μειώσουν την ικανοποίηση από την εργασία. Αυτοί είναι οι παράγοντες υγιεινής και οι παράγοντες παρακίνησης. Οι παράγοντες υγιεινής σχετίζονται με την ανάγκη να αποφευχθεί η δυσάρεστη κατάσταση και οι παράγοντες παρακίνησης οδηγούν πιο άμεσα στην ικανοποίηση από την εργασία, εξαιτίας της ανάγκης που έχει το άτομο για αυτο-ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Αυτοί είναι διακριτοί και συγκεκριμένα οι παράγοντες υγιεινής είναι οι σταθερές αμοιβές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, ο τρόπος εποπτείας από προϊστάμενο, οι πολιτικές επιχείρησης και η σιγουριά για την εργασία, ενώ οι παράγοντες παρακίνησης είναι η αναγνώριση των προσπαθειών, η συμμετοχή και αίσθηση υπευθυνότητας, το περιεχόμενο της εργασίας να είναι ενδιαφέρον και σημαντικό, η ανάπτυξη των γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικότητας του εργαζόμενου και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης-προαγωγών. Ο Herzberg υποστήριξε πως το αντίθετο της εργασιακής ικανοποίησης δεν είναι η εργασιακή δυσαρέσκεια, αλλά η εργασιακή ικανοποίηση. Το αντίθετο της εργασιακής δυσαρέσκειας είναι η απουσία εργασιακής δυσαρέσκειας (Kacel et al., 2005).

iv. Η θεωρία των Dinham&Scott

Οι Dinham και Scott (1998) αναφορικά με την επίδραση των χαρακτηριστικών που έχει το επάγγελμα αλλά και το πλαίσιο άσκησης στη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν πως οι παράγοντες του πλαισίου άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελούν τρεις διακριτούς τομείς. Αυτοί λειτουργούν ως πηγές για την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται πως προέρχεται από τρεις διαφορετικές ομάδες των παραγόντων.

Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται οι παράγοντες που αφορούν τους βασικούς ρόλους που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και σχετίζονται με την πρόκληση της ευχαρίστησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα από τον ρόλο του διδάσκοντος. Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι παράγοντες που αφορούν τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες, στα πλαίσια των οποίων ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί και δεν μπορούν να διαμορφωθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά δημιουργούνται και ελέγχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου βρίσκονται τα σχολεία. Η τελευταία ομάδα των παραγόντων αποτελείται από σχολικούς παράγοντες, οι οποίοι περιγράφουν τις εσωτερικές λειτουργίες αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου εντός του οποίου εργάζονται, όπως είναι για παράδειγμα το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής, το σχολικό κλίμα, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, η φήμη και οι υποδομές που διαθέτει το σχολείο. Οι παράγοντες της ομάδας αυτής σχετίζονται με την ηγεσία, τη λήψη αποφάσεων και το στυλ, τα οποία χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά τη σχέση που έχει αυτή με τοπική κοινότητα (Dinham & Scott, 2000).

Αυτοί οι παράγοντες διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από το σχολείο σε σχολείο και μπορούν να υποστούν αλλαγή σχετικά εύκολα, καθώς βρίσκονται υπό τον άμεσο έλεγχο της σχολικής μονάδας. Οι Dinham και Scott (2000) χαρακτήρισαν τις σχέσεις αυτών των παραγόντων με την ικανοποίηση αλλά και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες που είναι σε θέση να ασκήσουν άμεσο έλεγχο στο σχολείο και μπορούν με ευκολία να αλλάξουν τις ενδοσχολικές δράσεις.

ν. *Η θεωρία του McClelland*

Σύμφωνα με την θεωρία που ανέπτυξε ο McClelland οι ανάγκες για επίτευγμα, δύναμη και συνεργασία επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Θεωρείται επέκταση της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον McClelland, κάθε άτομο έχει αυτούς τους τρεις τύπους κινητήριων- αναγκών, ανεξάρτητα από τη δημογραφία, τον πολιτισμό ή τον πλούτο του. Αυτοί καθοδηγούνται από εμπειρίες της πραγματικής ζωής και τις απόψεις του ήθους τους. Η ανάγκη για επίτευγμα όπως υποδηλώνει το ίδιο το όνομα είναι η παρόρμηση να πετύχεις σε αυτό που κάνεις. Αν είσαι δικηγόρος είναι η ανάγκη να κερδίσεις υποθέσεις και να σε αναγνωρίσουν, αν είσαι ζωγράφος είναι η ανάγκη να ζωγραφίσεις έναν διάσημο πίνακα. Είναι η ανάγκη που ωθεί έναν άνθρωπο να εργαστεί και μάλιστα να παλέψει για τον στόχο που θέλει να πετύχει. Τα άτομα που έχουν ανάγκες υψηλών επιδόσεων είναι άτομα που εργάζονται πάντα για να διαπρέψουν. Αποφεύγουν καταστάσεις χαμηλού κινδύνου λόγω της έλλειψης μιας πραγματικής πρόκλησης και της κατανόησής τους ότι ένα τέτοιο επίτευγμα δεν είναι γνήσιο. Αποφεύγουν επίσης, τις καταστάσεις υψηλού κινδύνου γιατί αντιλαμβάνονται και κατανοούν ότι αφορά περισσότερο την τύχη και όχι τη δική τους προσπάθεια. Όσα περισσότερα επιτεύγματα κάνουν τόσο υψηλότερη είναι η απόδοσή τους λόγω υψηλότερων επιπέδων κινήτρων. Συχνά προτιμούν να εργάζονται μόνοι. Αυτός ο τύπος προσωπικότητας πιστεύει σε μια ιεραρχική δομή που προέρχεται κυρίως από επιτεύγματα που βασίζονται στην εργασία (McClelland & Burnham, 2001. McClelland, 1988).

Η ανάγκη για δύναμη είναι η επιθυμία του ατόμου να έχει τον έλεγχο και την εξουσία πάνω σε ένα άλλο άτομο, να επηρεάζει και να αλλάζει την απόφασή του σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες ή επιθυμίες. Η ανάγκη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της φήμης, οδηγεί αυτούς τους ανθρώπους να επιθυμούν οι απόψεις και οι ιδέες τους να γίνουν αποδεκτές και να εφαρμοστούν. Αυτοί οι άνθρωποι είναι ισχυροί ηγέτες και μπορούν να ταιριάζουν καλύτερα σε ηγετικές θέσεις. Έχουν την επιθυμία να ελέγχουν και να επηρεάζουν τους άλλους. Ο ανταγωνισμός τους παρακινεί και απολαμβάνουν να κερδίζουν επιχειρήματα (McClelland & Burnham, 2001).

Η ανάγκη για συνεργασία είναι η παρόρμηση ενός ατόμου να έχει διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις με άλλους ή μ' ένα συγκεκριμένο σύνολο ανθρώπων. Επιδιώκουν να εργαστούν σε ομάδες δημιουργώντας φιλικές και διαρκείς σχέσεις και έχουν την

επιθυμία να γίνουν αρεστοί στους άλλους. Τείνουν να τους αρέσει να συνεργάζονται με άλλους, για να ανταγωνίζονται μαζί τους και συνήθως αποφεύγουν καταστάσεις υψηλού κινδύνου και αβεβαιότητα. Τους αρέσει να περνούν το χρόνο τους κοινωνικοποιώντας τους εαυτούς τους και να διατηρώντας σχέσεις. Έχουν έντονη επιθυμία να τους αγαπούν και να τους αποδέχονται. Τα άτομα αυτής της ομάδας τείνουν να τηρούν τους κανόνες στον χώρο εργασίας και συνήθως δεν αλλάζουν τους κανόνες του χώρου εργασίας από φόβο μήπως απορριψουν. Αυτά τα άτομα εργάζονται αποτελεσματικά σε ρόλους που βασίζονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, για παράδειγμα, στην εξυπηρέτηση πελατών και σε άλλες θέσεις αλληλεπίδρασης με τους πελάτες (McClelland & Burnham, 2001).

vi. Η θεωρία X και Y του McGregor

Ο McGregor πίστευε πως οι βασικές πεποιθήσεις των μάνατζερ έχουν κυρίαρχη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί λειτουργούν. Ταξινόμησε τις υποθέσεις που κάνουν οι μάνατζερ για τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε δύο κατηγορίες και δημιούργησε τη Θεωρία X και τη Θεωρία Y.

- Θεωρία X: η παραδοσιακή άποψη της κατεύθυνσης και του ελέγχου

Αυτή βασίζεται στις παραδοχές ότι:

1. Ο μέσος άνθρωπος έχει μια εγγενή αντιπάθεια για τη δουλειά και θα την αποφύγει αν είναι δυνατόν.
2. Λόγω αυτής της αντιπάθειας για την εργασία, οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να εξαναγκάζονται, να ελέγχονται, να κατευθύνονται και να απειλούνται με τιμωρία, προκειμένου να καταβάλουν επαρκή προσπάθεια για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων.
3. Ο μέσος άνθρωπος προτιμά να κατευθύνεται, επιθυμεί να αποφύγει την ευθύνη, έχει ελάχιστη φιλοδοξία και θέλει ασφάλεια πάνω από όλα.

Επομένως, σύμφωνα με τη Θεωρία X απαιτείται στενή και σταθερή επίβλεψη με σαφώς καθορισμένα καθήκοντα, χρήση της τιμωρίας ή της υπόσχεσης για μεγαλύτερη αμοιβή ως κίνητρο. Ένας διευθυντής που εργάζεται στα πλαίσια αυτών των υποθέσεων θα κάνει χρήση αυταρχικών τρόπων ελέγχου, οι οποίοι είναι πιθανό να προκαλέσουν δυσπιστία και δυσαρέσκεια (Μπρίνια, 2008. Μπουραντάς, 2005).

- Θεωρία Y: η ενοποίηση ατομικών και οργανωτικών στόχων

Αυτοί βασίζεται στις παραδοχές ότι:

1. Η δαπάνη για σωματική και πνευματική προσπάθεια στα πλαίσια της εργασίας είναι τόσο φυσική, όσο το παιχνίδι ή η ανάπαυση. Ο μέσος όρος δεν αντιπαθεί εγγενώς την εργασία, ενώ ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, η εργασία μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή ικανοποίησης ή τιμωρίας.
2. Ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή της τιμωρίας δεν είναι τα μόνα μέσα για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Οι άνθρωποι ασκούν αυτό-κατεύθυνση και αυτό-έλεγχο στους στόχους για τους οποίους έχουν δεσμευτεί.
3. Η δέσμευση στους στόχους είναι συνάρτηση των ανταμοιβών, που συνδέονται με την επίτευξή τους.
4. Ο μέσος άνθρωπος μαθαίνει, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, όχι μόνο να αποδέχεται αλλά και να αναζητά ευθύνη. Η αποφυγή ευθυνών, η έλλειψη φιλοδοξίας και η έμφαση στην ασφάλεια είναι γενικά συνέπειες της εμπειρίας και όχι εγγενή ανθρώπινα χαρακτηριστικά.
5. Η ικανότητα άσκησης του υψηλού βαθμού φαντασίας, ευρηματικότητας και δημιουργικότητας στη λύση των οργανωτικών προβλημάτων είναι ευρέως κατανοημένη στον πληθυσμό.
6. Στις συνθήκες της σύγχρονης βιομηχανικής ζωής, οι πνευματικές δυνατότητες του μέσου ανθρώπου χρησιμοποιούνται έως ένα μόνο βαθμό (Μπρίνια, 2008. Μπουραντάς, 2005).

Οι υποθέσεις της θεωρίας Υ μπορούν να οδηγήσουν σε περισσότερες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και εργαζομένων. Το στυλ διαχείρισης Θεωρίας Υ, επιδιώκει να καθιερώσει ένα λειτουργικό περιβάλλον, στο οποίο οι προσωπικές ανάγκες και οι στόχοι των ατόμων μπορούν να σχετίζονται και να εναρμονίζονται με τους στόχους που έχει ο οργανισμός (Μπρίνια, 2008).

2.2.2 Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές θεωρίες

i. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Η θεωρία της προσδοκίας προτάθηκε από τον Victor Vroom του Yale School of Management το 1964. Ο Vroom τονίζει και εστιάζει στα αποτελέσματα και όχι στις ανάγκες, σε αντίθεση με τους Maslow και Herzberg. Η θεωρία δηλώνει ότι η τάση για απόδοση, ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο τρόπο εξαρτάται από την προσδοκία πως η απόδοση θα ακολουθηθεί από ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και από την ελκυστικότητα που έχει το αποτέλεσμα στο άτομο. Για τη θεωρία αυτή, το κίνητρο του εργαζομένου είναι το αποτέλεσμα του πόσο ένα άτομο θέλει μια ανταμοιβή, η εκτίμηση της πιθανότητας πως η προσπάθεια θα οδηγήσει στην αναμενόμενη απόδοση και η πεποίθηση πως η απόδοση θα οδηγήσει σε ανταμοιβή. Δηλαδή, η ανταμοιβή είναι η σημασία που δίνει το άτομο για το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Είναι μια αναμενόμενη και όχι η πραγματική ικανοποίηση, την οποία περιμένει να λάβει ένας εργαζόμενος έπειτα από την επίτευξη των στόχων (Stone & Henry, 1998).

Η προσδοκία είναι η πίστη ότι οι καλύτερες προσπάθειες θα οδηγήσουν σε καλύτερες επιδόσεις. Επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι οι δεξιότητες για την εκτέλεση της εργασίας, η διαθεσιμότητα των κατάλληλων πόρων, η διαθεσιμότητα των κρίσιμων πληροφοριών και η λήψη της απαιτούμενης υποστήριξης για να ολοκληρωθεί η εργασία. Η έννοια της οργανικότητας που περιλαμβάνεται στη θεωρία αυτή, περιγράφει την πίστη πως εάν αποδώσεις καλά, τότε θα υπάρχει ένα έγκυρο αποτέλεσμα. Η οργανικότητα επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι η πίστη στους ανθρώπους, η απλότητα της διαδικασίας και η σαφήνεια της σχέσης μεταξύ απόδοσης και αποτελεσμάτων (Stone & Henry, 1998).

Ως συνέπεια των παραπάνω, η θεωρία της προσδοκίας επικεντρώνεται στις ακόλουθες τρεις σχέσεις:

- Σχέση προσπάθειας-απόδοσης: Ποια είναι η πιθανότητα να αναγνωριστεί η προσπάθεια του ατόμου στην αξιολόγηση της απόδοσής του;
- Σχέση απόδοσης-ανταμοιβής: Αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο ο εργαζόμενος πιστεύει πως η καλή αξιολόγηση της απόδοσης οδηγεί σε οργανωτικές ανταμοιβές.
- Σχέση ανταμοιβών-προσωπικών στόχων: Σχετίζεται με την ελκυστικότητα της πιθανής ανταμοιβής για το άτομο (Bandura, 1982).

Ο Vroom υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι αποφασίζουν συνειδητά, εάν θα αποδώσουν ή όχι στη δουλειά. Αυτή η απόφαση εξαρτάται αποκλειστικά από το επίπεδο

των κινήτρων του εργαζομένου, το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται από τη προσδοκία, το σθένος και τις ικανότητες (Stone & Henry, 1998).

ii. Η θεωρία της ισότητας του Adams

Η Θεωρία της Ισότητας αναπτύχθηκε το 1963 από τον John Stacey Adams/ Αυτή βασίζεται στην ιδέα πως τα άτομα παρακινούνται από τη δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια, η θεωρία της ισότητας υποστηρίζει πως εάν ένα άτομο εντοπίσει μια ανισότητα μεταξύ του ίδιου και ενός συνομήλικου του, θα προσαρμόσει τη δουλειά που κάνει για να κάνει την κατάσταση δίκαιη στα μάτια του. Για παράδειγμα, εάν ένας εργαζόμενος μάθει ότι ένας συνομήλικος που κάνει ακριβώς την ίδια δουλειά με αυτόν κερδίζει περισσότερα χρήματα, τότε μπορεί να επιλέξει να κάνει λιγότερη δουλειά, δημιουργώντας έτσι δικαιοσύνη στα μάτια του. Όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη ενός ατόμου για την ισότητα, τόσο περισσότερα κίνητρα έχει. Αντίθετα, ένα άτομο αποθαρρύνεται εάν αντιληφθεί αδικία (Guerrero, Peter & Walid, 2014).

Προκειμένου όμως να κατανοηθεί η Θεωρία της Ισότητας του Adam, πρέπει πρώτα να οριστούν οι εισροές και οι εκροές. Πιο συγκεκριμένα, οι εισροές είναι εκείνα τα πράγματα που κάνει ένα άτομο, δηλαδή η συνεισφορά του στον οργανισμό. Σε αυτές περιλαμβάνονται ο αριθμός των ωρών εργασίας, η δέσμευση, ο ενθουσιασμός, η εμπειρία, οι προσωπικές θυσίες, οι ευθύνες και τα καθήκοντα του ατόμου, η πίστη προς τους ανωτέρους ή τον οργανισμό και η ευελιξία που δείχνει το άτομο, για παράδειγμα, με την αποδοχή εργασιών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα ή σε περιορισμένες προθεσμίες (Guerrero, Peter & Walid, 2014).

Οι εκροές, αναφέρονται και ως αποτελέσματα, είναι αυτά που λαμβάνει το άτομο ως αποτέλεσμα των εισροών του στον οργανισμό. Κάποια από αυτά τα οφέλη είναι απτά, όπως ο μισθός, αλλά άλλα θα είναι άυλα, όπως η αναγνώριση. Σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται επίσης το δώρο, η σύνταξη, το ετήσιο επίδομα αδείας, το εταιρικό αυτοκίνητο, οι μετοχές, η ευελιξία, το αίσθημα της επιτυχίας και η μάθηση. Στην περίπτωση που τα άτομα αντιληφθούν κάποια ανισότητα, προσαρμόζουν τις εισροές τους για να τις αποκαταστήσουν την ισορροπία (Guerrero, Peter & Walid, 2014).

iii. Η θεωρία των στόχων των Locke και Lantham

Ο Locke διατύπωσε την άποψη πως οι σαφείς στόχοι και η κατάλληλη ανατροφοδότηση παρακινούν τους εργαζόμενους. Επισήμαινε πως η εργασία προς έναν στόχο αποτελεί σημαντική πηγή κινήτρου, το οποίο, με τη σειρά του μπορεί να βελτιώσει την απόδοση. Από την έρευνα που πραγματοποίησε κατέληξε στο συμπέρασμα πως όσο πιο δύσκολος και συγκεκριμένος είναι ένας στόχος, τόσο πιο σκληρά οι άνθρωποι τείνουν να εργάζονται για να τον πετύχουν. Οι εύκολοι στόχοι δεν αποτελούν κίνητρο, αντίθετα οι δύσκολοι στόχοι δίνουν περισσότερα κίνητρα, γιατί είναι μεγαλύτερο επίτευγμα να πετύχεις κάτι για το οποίο έχεις εργαστεί σκληρά. Ο Latham ασχολήθηκε με την μελέτη των επιπτώσεων από τον καθορισμό των στόχων στο χώρο εργασίας. Διαπίστωσε πως υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον καθορισμό των στόχων και της απόδοσης στο χώρο εργασίας (Locke & Latham, 2002).

Το 1990 δημοσίευσαν το έργο του με τίτλο "A Theory of Goal Setting & Task Performance". Σε αυτό το βιβλίο επανέλαβαν την ανάγκη να τεθούν συγκεκριμένοι και δύσκολοι στόχοι, ενώ σκιαγράφησαν άλλα πέντε χαρακτηριστικά για επιτυχημένο καθορισμό στόχων, οι οποίες αποτελούν τις αρχές της θεωρίας τους. Αυτές είναι: η σαφήνεια, η πρόκληση, η δέσμευση, ανατροφοδότηση και η πολυπλοκότητα των εργασιών (Locke & Latham, 2002).

iv. Το μοντέλο παρακίνησης των Porter και Lawler

Η θεωρία της παρακίνησης που ανέπτυξαν οι Porter και Lawler αναφέρεται στο κίνητρο και τις διάφορες πτυχές που σχετίζονται με αυτό. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως αλάνθαστο μοντέλο κινήτρων και εφαρμόζεται πρακτικά όταν μελετάται η συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι διευθυντές εντός των οργανισμών. Είναι πολυμεταβλητό μοντέλο που αποκαλύπτει τη στενή συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην προοπτική εργασίας και την ανάληψη εργασίας (Dumitru & Dorel, 2015).

Βασίζεται στις εξής υποθέσεις αναφορικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά:

- Η συμπεριφορά των ατόμων εξαρτάται αποκλειστικά από ένα σύνολο ατομικών παραγόντων αλλά και παραγόντων του άμεσου περιβάλλοντος του.
- Όλα τα φυσιολογικά άτομα θεωρούνται λογικά από τη φύση τους, ειδικά εκείνα που λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις που ευθυγραμμίζονται με τη συμπεριφορά τους εντός των οργανισμών.
- Κάθε άτομο έχει διαφορετικούς στόχους, ανάγκες και επιθυμίες.

Ανάλογα με τις προσδοκίες, τα άτομα τείνουν να επιλέγουν μεταξύ εναλλακτικής συμπεριφοράς και υπάρχουσας συμπεριφοράς που θα τα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα Dumitru & Dorel, 2015).

Πρόκειται για μια θεωρία, η οποία υποθέτει πως η συμπεριφορά καθοδηγείται από συνειδητές επιλογές, οι οποίες πραγματοποιούνται μεταξύ των εναλλακτικών και επιδιώκουν να μεγιστοποιήσουν την ευχαρίστηση αλλά και να μειώσουν τον πόνο. Σύμφωνα με αυτή, η απόδοση ενός εργαζομένου καθοδηγείται από πολλούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, οι δεξιότητες, η εμπειρία, οι γνώσεις και οι ικανότητες. Κύριο συστατικό είναι η προσδοκία, η πεποίθηση δηλαδή πως η αυξημένη προσπάθεια οδηγεί σε καλύτερη απόδοση. Ωστόσο, η αυξημένη προσπάθεια από έναν εργαζόμενο εξαρτάται από τους κατάλληλους πόρους και δεξιότητες Dumitru & Dorel, 2015).

ν. Η θεωρία του μοντέλου των χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman και Oldham

Το μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman&Oldham είναι μία από τις μοναδικές προσεγγίσεις που εστιάζει στην εξέταση του σχεδιασμού εργασίας μέσα από την προσαρμογή στο άτομο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η προσωπικότητα, οι συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των καθηκόντων του ατόμου λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να περιγραφεί η τέλεια εφαρμογή για τη δουλειά. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και το εθνικό υπόβαθρο του εργαζομένου μπορούν επίσης να παίζουν ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται σε μια εργασία. Η θεωρία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και αποτελείται από πέντε βασικά χαρακτηριστικά εργασίας. Αυτά είναι: η ποικιλία των δεξιοτήτων, η ταυτότητα εργασίας, η σημασία της εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση από την εργασία. Τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται με τρεις ψυχολογικές καταστάσεις για να καθοριστεί το προσωπικό και το εργασιακό αποτέλεσμα. Οι τρεις αυτές ψυχολογικές καταστάσεις είναι η σημασία, η ευθύνη για τα αποτελέσματα και η γνώση των πραγματικών αποτελεσμάτων της εργασίας (Hackman & Oldham, 1974).

2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι οργανισμοί στοχεύουν στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, συνεπώς αναζητούν τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην υψηλή

επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και σε εκείνες που ευθύνονται για τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.. Η επιθυμία που διαθέτει το άτομο για εργασία, η επιμονή του δηλαδή για προσπάθεια υψηλού επιπέδου(επαγγελματική παρακίνηση), σκοπεύει στον να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας και να επέλθει η ικανοποίηση αυτού (Robbins, 1984).

Η επαγγελματική ικανοποίηση δέχεται επίδραση τόσο από εξωτερικές, όσο και από εσωτερικές ανταμοιβές (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

- **Εσωγενείς**

Όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση λαμβάνει τόσο μεγαλύτερη είναι και η παρακίνηση, αλλά ισχύει και αντίθετο. Η ευκαιρία που υπάρχει για κινητικότητα αλλά και ανάπτυξη, αποτελεί αιτία για να υπάρχει υψηλού βαθμού επαγγελματική ικανοποίηση. Αν ο εργαζόμενος έχει αρκετές ευκαιρίες στην τρέχουσα καριέρα του, ευκολία πρόσβασης σε μελλοντική θέση εργασίας και συμμετέχει και σε κάποια μορφή άτυπης εκπαίδευσης, τότε εμφανίζει υψηλό επίπεδο ικανοποίησης. Αντιθέτως, εκείνοι που χαρακτηρίζονται από λιγότερες ευκαιρίες σ ένα νέο επάγγελμα, καταλήγουν να διαθέτουν χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης σε περίπτωση αποχώρησης (Kanter, 1977).

- **Εξωγενείς**

Η απουσία ξεκάθαρων και σαφών πληροφοριών έχει διαπιστωθεί πως μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Επίσης, στις αιτίες που συμβάλλουν στη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνονται οι άσχημες σχέσεις με άλλους, δηλαδή οι σχέσεις που προκύπτουν εξαιτίας διάφορων συγκρούσεων ανάμεσα στα άτομα που υπάρχουν σε έναν οργανισμό. Ακόμη, το συναίσθημα της αδιαφορίας καθώς και η απουσία διοικητικής υποστηρίξης αποτελούν αιτίες για την ύπαρξη αρνητικών ψυχολογικών εντάσεων στα πλαίσια ενός οργανισμού. Ως αποτέλεσμα αυτών οι εργαζόμενοι χαρακτηρίζονται από μειωμένο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Wood et al., 1998. Lee & Schuler, 1982).

2.4 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Όπως υποστηρίζει ο Κάντας (1998) από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αρκετά δημοφιλής στο τομέα της διοίκησης. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της άμεσης σύνδεσής της με πτυχές της εργασίας,

όπως είναι η απόδοση στην εργασία, οι απουσίες, η παραγωγικότητα και η πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, συνέπεια του υψηλού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελούν οι χαμηλοί δείκτες των απουσιών από την εργασία και η κινητικότητα που έχουν οι εργαζόμενοι στους διαφορετικούς οργανισμούς.

Όπως αναφέρει η Αμαραντίδου (2010) μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρά το γεγονός ότι αρκετοί παράγοντες έχουν σχέση με την κινητικότητα των εργαζομένων, σημαντικότερος όλων είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Για τον Luthans (1995), η συνέπεια που παρατηρήθηκε στους ικανοποιημένους εργαζόμενους σ' ένα οργανισμό είναι η ύπαρξη λιγότερων παραπόνων και η εκμάθηση των νέων καθηκόντων τους με περισσότερη ευκολία και σε λιγότερο χρόνο. Από άλλες μελέτες διαπιστώθηκε πως όσο περισσότερο ικανοποίηση έχουν οι εργαζόμενοι, τόσο μειώνεται η πρόθεση που έχουν να παραιτηθούν, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς τον οργανισμό, δίνουν δέσμευση και ταυτίζονται με τους στόχους που έχει αυτός (Kreither & Kinicki, 1995). Άλλη συνέπεια της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί η ευρύτερη ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη ζωή, η βελτίωση της ψυχικής και της σωματικής υγείας των εργαζομένων, η βελτίωση της εργασιακής τους ζωής και τέλος, η μείωση του επιπέδου στρες που εμφανίζουν οι εργαζόμενοι (Αμαραντίδου, 2010. Kreither & Kinicki, 1995). Επίσης, οι γυναίκες κατέχουν πιο χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τον χώρο εργασίας τους, βάσει πορισμάτων από μελέτες, καθώς θεωρούν ότι η ποσότητα εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών και οι συνθήκες εργασίας είναι αγχωτικοί παράγοντες (Anastasiou et al., 2014).

2.5 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνήθηκε ως πολυδιάστατο φαινόμενο και όχι ως μονοδιάστατο (Lester & Bishop, 1997. Locke 1976). Οι περισσότεροι από τους ερευνητές προχώρησαν στη διαίρεση ενός μεγάλου αριθμού παραγόντων σε δύο κατηγορίες. Αυτοί μετρούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες αυτές ήταν οι εξωγενείς και οι εσωγενείς παράγοντες (Hirschfeld, 2000. Warr, Cook & Wall, 1987. Hauber & Bruininks, 1986).

Οι Smith, Kendall και Hulin (1969) πρότειναν ποικίλες διαστάσεις για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως είναι η φύση της εργασίας, οι ευκαιρίες για ανέλιξη, ο μισθός, οι συνάδελφοι και η επίβλεψη. Αργότερα, ο Locke (1976) πρόσθεσε

ακόμη τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και πιο συγκεκριμένα, την αναγνώριση, τις εργασιακές συνθήκες, τη διοίκηση και την εταιρεία. Βασιζόμενοι στις παραπάνω διαστάσεις αρκετοί ερευνητές προχώρησαν στην ανάπτυξη αρκετών αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στη χώρα μας (Koustelios&Bagiatis, 1997.Koustelios, 1991. Bolton, 1986.Kerr, 1985.Guion, 1978).

Ένα από τα ερωτηματολόγια που προέκυψε είναι το «JobDescriptiveIndex» (JDI). Αυτό περιλαμβάνει πέντε βασικούς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν περιγραφή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτοί είναι η ικανοποίηση που προκύπτει από την εργασία, η ικανοποίηση που προκύπτει από τον μισθό, η ικανοποίηση που προκύπτει από τις προαγωγές, η ικανοποίηση που προκύπτει από την επίβλεψη και τέλος, η ικανοποίηση που σχετίζεται με τους συναδέλφους. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει εβδομήντα δύο ερωτήσεις, οι οποίες καλύπτουν τους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω(Smith, Kendall, &Hulin, 1969).

Το «MinnesotaSatisfactionQuestionnaire» (MSQ) βασίζεται στις θεωρίες ικανοποίησης. Περιλαμβάνει δύο εκδόσεις. Η πρώτη είναι η εκτεταμένη, η οποία περιλαμβάνει είκοσι παράγοντες. Αυτοί με τη σειρά τους σκιαγραφούνται από εκατό ερωτήσεις. Η δεύτερη είναι η σύντομη εκδοχή, η οποία περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις, σε κάθε μία πτυχή του επαγγέλματος αντιστοιχεί μία ερώτηση. Το MSQ συμβάλλει στη μέτρηση της εσωτερικής, εξωτερικής και γενικής ικανοποίησης. Περιλαμβάνει πληροφορίες που σχετίζονται με τις πλευρές της εργασίας, τις οποίες οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ως ικανοποιητικές, αλλά και πληροφορίες που σχετίζονται με τη διαδικασία διερεύνησης των αναγκών που εμφανίζουν οι εργαζόμενοι αναφορικά με την επαγγελματική επιμόρφωση (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967).

Το ερωτηματολόγιο «PurdueTeacherOpinionnaire» (PTO), περιλαμβάνει έντεκα παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα αυτοί είναι: η ηθική των εκπαιδευτικών, η συμπάθεια που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τον διευθυντή, η ικανοποίηση που προκύπτει από την διδασκαλία, η συμπάθεια ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ο μισθός, το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, το, πρόγραμμα των σπουδών, το γόητρο, η κοινωνική υποστήριξη, οι σχολικές διευκολύνσεις και οι υπηρεσίες και τέλος η κοινωνική πίεση. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει καθένας από τους παραπάνω παράγοντες ποικίλει και φτάνουν έως τις είκοσι ερωτήσεις ανά παράγοντα (Bentley & Rempel, 1980).

Το ερωτηματολόγιο «TeacherJobSatisfactionQuestionnaire» (TJSQ) περιλαμβάνει εξήντα έξι ερωτήσεις, που περιγράφονται από εννέα παράγοντες. Αυτοί είναι η διεύθυνση, οι συνάδελφοι, οι εργασιακές συνθήκες, ο μισθός, η υπευθυνότητα, η φύση της εργασίας, η προαγωγή, η ασφάλεια και η αναγνώριση.(Lester & Bishop, 1987).

Το ερωτηματολόγιο «EmployeeSatisfactionInventory» (ESI) περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση με τη χρήση έξι παραγόντων. Αυτοί είναι η ίδια η δουλειά, ο μισθός, η προαγωγή, η επίβλεψη, οι εργασιακές συνθήκες και οργανισμός ως σύνολο. Καθένας από τους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνει διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων (Koustelios & Bagiatis, 1997.Koustelios,1991).

Το ερωτηματολόγιο «TeachingSatisfactionScale» (TSS). Αυτό χρησιμοποιεί τη Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή (LSS) και τη Κλίμακα Διδακτικής Ικανοποίησης (TSS).Αξιολογεί πέντε διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης και πιο συγκεκριμένα, την ικανοποίηση από την εργασία, την ικανοποίηση με την αμοιβή, την ικανοποίηση με προαγωγές, την ικανοποίηση με την επίβλεψη και την ικανοποίηση από τους συναδέλφους (Ho& Au, 2006).

Τέλος, το Ερωτηματολόγιο «Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης» που ανέπτυξαν οι Warr, Cook και Wall (1979) αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα μέτρησης των τεσσάρων χαρακτηριστικών πηγών της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτές είναι ο άμεσος προϊστάμενος, οι συνθήκες τα εργασίας- ο μισθός, οι συνεργάτες και τέλος, οι ευκαιρίες για προαγωγή. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε επταβάθμια κλίμακα.

2.6 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Όπως διαπιστώνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ζήτημα με ιδιαίτερη βαρύτητα ακόμη και για τον τομέα της εκπαίδευσης (De Nobile & McCormick, 2005.Dinham & Scott, 2000.Spector, 1997.Singh &Billingsley, 1996). Όπως υποστηρίζουν οι Heller, Clay και Perkins (1993) τα σχολεία είναι σημαντικό να επικεντρώνονται στη διαδικασία βελτίωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό το γεγονός πως εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν αλλά και αγαπούν να συμμετέχουν στη διδασκαλία, ενώ

αρκετοί από αυτούς δηλώνουν πως δεν είναι ευχαριστημένοι από αυτό το επάγγελμα που ασκούν.

Όπως υποστηρίζει ο Zigarelli (1996), κατά την προσπάθεια παρουσίασης των διαφορετικών χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, αναφέρθηκε στην ανάγκη να διερευνηθούν ορισμένοι παράγοντες. Αυτοί είναι η επιλογή των ποιοτικών εκπαιδευτικών, η ηθική που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η αυτονομία που έχουν οι διευθυντές. Για την Evans (1998), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία κατάσταση στο μυαλό, η οποία καθορίζεται από το βαθμό κατά τον οποίο το άτομο μπορεί να αντιληφθεί τις ανάγκες που σχετίζονται με την απασχόληση του ώστε να τις ικανοποιήσει. Για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, πρόσθεσε ακόμη δύο στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτά είναι οι εργασιακές ανέσεις και εκπληρώσεις.

Ο ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης απορρέει από την ικανοποίηση που πιθανότατα δέχεται κάποιο πρόσωπο από την οργάνωση και διοίκηση της εργασίας του, το είδος της εργασίας του, τις σχέσεις με τους υπολοίπους αλλά και με τον προϊστάμενό του και από τις ευκαιρίες που του δίνονται για επαγγελματική ανέλιξη (Anastasiou & Garametsi, 2020).

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από τη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία που πραγματοποιούν. Ακόμη, η παρατηρούμενη σχέση αποτελεί συνάρτηση από το τι ζητά κανείς από τη διδασκαλία αλλά και τι διαπιστώνει πως παρέχει η διδασκαλία στον εκπαιδευτικό. Προχώρησαν στην κατηγοριοποίηση της έννοιας σε δύο επικεφαλίδες και πιο συγκεκριμένα στην εσωτερική ικανοποίηση και την εξωτερική. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της τάξης και σε συνεργασία με τα παιδιά, ενώ στη δεύτερη η ικανοποίηση πηγάζει από τη θέση, το εισόδημα, το γόητρο και τα επιδόματα (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998).

Η Bogler (2001) προχώρησε στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από την οπτική πλευρά των δύο παραγόντων. Στον πρώτο περιλαμβάνει τους επιμέρους εσωτερικούς παράγοντες, που έχουν σχέση με τις επιδόσεις και την αυτονομία στην εργασία, την εξέλιξη και το επαγγελματικό γόητρο. Στον δεύτερο περιλαμβάνονται οι εξωτερικές επιρροές που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι πληρωμές, τα

πλεονεκτήματα. Αρκετά ενδιαφέροντα είναι η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Dinham και Scott (1998). Όπως διαπίστωσαν η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στο σχολείο και από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, καθώς βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, εντός του οποίου λειτουργεί. Συνεπώς, είναι σε θέση να απεικονίσει και να αφομοιώσει τις κοινωνικές αλλαγές, τις εξελίξεις αλλά και τις τάσεις που χαρακτηρίζουν τις εργασιακές συνθήκες. Η εκπαιδευτική πολιτική καθώς και το σχολείο μπορούν να υποκύψουν στις οικονομικές και τις κοινωνικές απαιτήσεις της κάθε περιόδου (Παπάνης & Γαβρίμης, 2007).

Εξαιτίας της αλματώδους προόδου της βιομηχανίας, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μαζικοποίηση, στόχος της οποίας είναι να συμβάλλει στην ανάπτυξη των εξειδικευμένων εργατών για να στελεχώσουν την βιομηχανία. Μέσα από τη διαδικασία της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης, η διδασκαλία δέχεται την αναγνώριση του επαγγέλματος, πραγματοποιείται επανακαθορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού και προσδιορίζεται από ποικίλες έννοιες όπως είναι ο επαγγελματισμός, η δια βίου μάθηση, η διαχείριση των σχέσεων και των συνεργασιών (Παπαναούμ, 2012). Ως επακόλουθο είναι η σύνδεση της αποτελεσματικότητας που έχει το σχολείο με την προσωπικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, τις ηγετικές τους ικανότητες, τα κίνητρα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το εργασιακό περιβάλλον τους (Saracologlou & Yenice, 2009).

Για την αναβάθμιση του έργου των σχολικών μονάδων καθώς και την αποτελεσματικότητα που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς, οι κυβερνήσεις πραγματοποιούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Όμως, αυτές οι μεταρρυθμίσεις δεν επιφέρουν θετικές εξελίξεις, αντιθέτως ασκούν αρνητική επιρροή στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Moore, 2012). Η μείωση των μισθών, οι συγχωνεύσεις που λαμβάνουν χώρα στις εκπαιδευτικές μονάδες, η αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας, η αξιολόγηση που σχετίζεται με τη βαθμολογική αλλά και μισθολογική εξέλιξη αποτελούν ορισμένους από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση του

εργασιακού στρες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα στη μείωση της ικανοποίησής τους από την εργασία τους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2014).

2.7 Προσδιοριστικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Οι περισσότερες από τις έρευνες που αποσκοπούν στον προσδιορισμό των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως αυτή έχει σχέση με ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τη φύση της εργασίας. Ειδικότερα, σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα επιτεύγματα που κάνουν οι μαθητές, η διαδικασίααλλαγής των συμπεριφορών και των στάσεων, οι σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους και τους μαθητές, η αυτονομία αλλά και η ανεξαρτησία που νιώθουν εντός τα τάξης και η αναγνώριση από τους γονείς και τους συναδέλφους. Ακόμη, προκύπτει να σχετίζεται με τους εξωγενείς, οι οποίοι είναι αδύνατο να ελεγχθούν από τους εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται οι συνθήκες της εργασίας, η αρνητική εικόνα των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τα ΜΜΕ, ο μισθός, η απουσία επιμόρφωσης και υποστήριξης. Εκτός από αυτούς τους παράγοντες, ρόλο κατέχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας καθώς και παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017. Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016. Anastasiou & Papakonstantinou, 2014. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009. Zempylas & Papanastasiou, 2003. Bogler, 2001. Dinham & Scott, 1997).

Σε αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό, διαπιστώνεται η ύπαρξη σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της φύσης που έχει η εργασία, δηλαδή τη δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με άτομα νεαρής ηλικίας και να τα στηρίζουν στη διαδικασία ανάπτυξης του μέγιστου των δυνατοτήτων τους (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016. Anastasiou & Papakonstantinou, 2014. Γραμματικού, 2010. Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2009. Eliophotou, Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008. Ζουρνατζής et al., 2006. Ματσαγγούρας & Μακρή – Μπότσαρη, 2003. Dinham & Scott, 1997).

2.8 Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με αρκετούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι και η ηγεσία. Ο ηγέτης καλλιεργεί την οργανωσιακή κουλτούρα, βασίζεται στις αξίες, τη στάση και τις πεποιθήσεις του (Belias & Koustelios, 2014). Αυτή η κουλτούρα εξελίσσεται και συμπεριλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις συνήθειες και τις συμπεριφορές των εργαζομένων, που είναι σε θέση να επηρεάσουν τις ενέργειες που πραγματοποιεί ο ηγέτης και τις στρατηγικές που ακολουθεί ένας οργανισμός. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης οφείλει να αλλάζει τα στοιχεία που έχει η κουλτούρα και δημιουργούν εμπόδια στην απόδοση του οργανισμού, προκειμένου να διασφαλίσει τόσο την ικανοποίηση, όσο και τη δέσμευση των εργαζομένων (Beliasetal., 2015).

Όπως αναφέρουν οι Gkolia, Bellas και Koutselios (2014) ο εκπαιδευτικός που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του είναι περισσότερο αποδοτικός εντός της τάξης, διαχειρίζεται με καλύτερο τρόπο τα προβλήματα που προκύπτουν, αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις σε καλύτερο βαθμό με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς αλλά και τη διεύθυνση. Στους δύο παράγοντες που κατέχουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνεται η ηγεσία του σχολείου και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις (Bogler, 2001).

Η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται συσχετίζονται με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι, όταν αισθάνονται πως ο διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον για τις απόψεις που έχουν αλλά και για τους ίδιους, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει με ενεργό τρόπο τη συμμετοχή τους στη διαδικασία για τη λήψη των αποφάσεων, σχεδιασμού και εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων. Προκύπτει δηλαδή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή και την αναγνώριση που λαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό από τον διευθυντή τους και το βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης, της δέσμευσης τους προς την εργασία τους και την απόδοσή τους (Κολέδρα, 2015.Graham,Hudson &Willis, 2014.Παπαδόπουλος, 2013.Πλατσίδου &Ταρασιάδου, 2010.Ζουρνατζής, Τσιγγίλης, Κουτσέλιος&Πιντζοπούλου, 2006.Μακρή - Μπότσαρη &Ματσαγγούρας, 2002).

Στη μελέτη των Graham, Hudson, & Willis (2014) διαπιστώθηκε πως ο λόγος για τον οποίο οδηγήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε παραίτηση, ήταν η απουσία επικοινωνίας με το διευθυντή. Ένιωθαν πως εκείνος δεν έδειχνε ενδιαφέρον γι' αυτούς προσωπικά και δεν τους υποστήριζε.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Belias et al., 2015). Ο ηγέτης που φέρει τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας λειτουργεί ως παράδειγμα για το σύνολο των εκπαιδευτικών, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας για να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι, εμπνέει το σεβασμό και δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα αλλά και τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, επιδιώκει την διασφάλιση της ποιότητας και της υψηλής απόδοσης από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Gkolia et al., 2015).

Τα υψηλά επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης και η δημιουργία δεσμών ανάμεσα στον ηγέτη και τους εργαζομένων, ενισχύει τους εργαζόμενους να εσωτερικεύσουν τις αξίες και τους στόχους που έχει ο ηγέτης, επιδεικνύοντας προσωπική αλλά και ηθική δέσμευση προς τις αξίες αυτές αλλά και τους στόχους. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται έτσι περισσότερο ικανοποιημένοι και δείχνουν φιλότιμη συμπεριφορά (Van Dick et al., 2007).

Ο Bogler (2001) σε μελέτη που πραγματοποίησε έκανε την εισαγωγή του μοντέλου ηγεσίας και του τρόπου λήψης των αποφάσεων ως παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, τονίζοντας πως η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει με άμεσο και έμμεσο τρόπο την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ο συμμετοχικός τρόπος κατά τη λήψη αποφάσεων ενισχύει μόνο με έμμεσο τρόπο την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι Anastasiou και Papakonstantinou (2014) διαπίστωσαν πως ο έμμεσος τρόπος είναι πιθανό να ασκήσει επιρροή στη διεύθυνση του σχολείου και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και των συνθηκών εργασίας.

Οι Koutouzis και Malliara (2017) έρχονται σε μερική αντίθεση με τα παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι με τους διευθυντές που διαθέτουν χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ή του συναλλακτικού ηγέτη. Αυτό πιθανά να έχει σχέση με το γεγονός ότι οι διευθυντές στη χώρα μας είναι αναγκασμένοι να διαφοροποιούν τις μορφές της

ηγεσίας που ακολουθούν, σύμφωνα με την κατάσταση που έχουν να αντιμετωπίσουν. Αυτό οφείλεται στον συγκεντρωτισμό που εμφανίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει ελάχιστα περιθώρια για αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Διαφοροποιημένα αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνες των Eliophotou et al. (2008) και Aung & Ye (2015) από τις οποίες προέκυψε πως ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις δε είναι σημαντικός για να επηρεαστεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί δείχνουν προτίμηση στον περισσότερο συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων, ώστε να λαμβάνονται όσο γίνεται περισσότερες λογικές αποφάσεις.

2.9 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες και μετανάστες. Ενδεικτικά, η Μάντζου (2021) διερεύνησε το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία και το διδακτικό τους έργο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τμήματα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την εργασία τους και μεταξύ των παραγόντων που την επηρεάζουν είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Αντίστοιχη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί από τον Τομάζος (2019) ο οποίος διερεύνησε τις στάσεις, αντιλήψεις και παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, ως παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, ο διευθυντής και οι συνάδελφοι, οι φορείς, οι συνθήκες εργασίας, η υγιεινή και η ασφάλεια.

Η Καρκάνη (2022) μέσα από τη διπλωματική της εργασία προέβη σε διερεύνηση των απόψεων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι οι

εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και συνεργάζονται καλά με τους συναδέλφους τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τη συνεργασία τους με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.

2.10 Σύνοψη κεφαλαίου

Το δεύτερο αυτό κεφάλαιο ανέλυσε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, τις θεωρίες γύρω από αυτήν, καθώς και τους παράγοντες, τις συνέπειες και τα εργαλεία μέτρησης αυτής. Έπειτα επικεντρώθηκε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και συγκεκριμένα την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, ενώ έγινε και μια ανασκόπηση μελετών που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες.

3 Κεφάλαιο 3. Εκπαίδευση προσφύγων

3.1 Ορισμός του πρόσφυγα

Η Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων ή η Σύμβαση του 1951 για τους Πρόσφυγες όπως αποκαλείται αλλιώς, ορίζει όσους μπορούν να χαρακτηριστούν ως «πρόσφυγες», τα δικαιώματα αυτών και τις υποχρεώσεις των χωρών που τους χορηγούν άσυλο. Διαπιστώνεται σύνδεση της Σύμβασης αυτής με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1948. Όπως ορίζεται στη Σύμβαση, πρόσφυγες είναι τα άτομα εκείνα που δε βρίσκονται στις χώρες καταγωγής τους ή στους τόπους κατοικίας τους, χαρακτηρίζονται από δικαιολογημένο φόβο δίωξης εξαιτίας της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή εξαιτίας των πολιτικών τους πεποιθήσεων. Ακόμη, λόγω του φόβου για τη δίωξη τους αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να απολαμβάνουν τη προστασία της χώρας τους ή την επιστροφή τους σε αυτήν (UNHCR, 2010).

Για την Taylor (2004) πρόσφυγες είναι όσα άτομα έχουν διωχθεί, εγκαταλείψει τη χώρα στην οποία διέμεναν, εξαιτίας ύπαρξης εμπολέμης κατάστασης που λαμβάνει χώρα εκεί αλλά και των διαρκών παραβιάσεων των δικαιωμάτων των ανθρώπων.

3.2 Παιδιά πρόσφυγες

Όπως διαπιστώθηκε από την καταγραφή του Μαΐου 2016, στα κέντρα φιλοξενίας σε όλη τη χώρα διέμεναν 36.890 πρόσφυγες. Ο αριθμός των ανηλίκων (0-18 ετών) αποτελούν περίπου το 37% του συνολικού αριθμού αυτών, δηλαδή ήταν 13.677 περίπου άτομα (UNHCR, 2016).

Οι πρόσφυγες που διαμένουν στη χώρα βρίσκονται διαρκώς σε κίνηση. Συνθήκη που ισχύει ακόμη και για τα παιδιά. Η συνεχής και εκτεταμένη αυτή κινητικότητα τους δυσχεραίνει την ικανότητα να γίνουν εκτιμήσεις και προβλέψεις για τον παιδικό πληθυσμό που πρέπει να ενταχθεί σε δομές της εκπαίδευσης. Συνεπώς είναι δύσκολο να γίνει σχεδιασμός και να υλοποιηθεί πρόγραμμα από το ΥΠΑΙΘ (UNHCR, 2016).

3.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το 1980 αναπτύχθηκε στην Ευρώπη το διαπολιτισμικό μοντέλο, το αντιμετωπίζει το σύνολο των ανθρώπων ως μέλη της ίδιας κοινωνίας και προτείνει την υιοθέτηση ριζικών αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου το σχολείο να είναι ανοικτό στην κοινωνία και όλα τα παιδιά να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Για το μοντέλο αυτό καθένας μαθητής έχει ισάξιο μορφωτικό κεφάλαιο και πολιτισμό τα οποία αποτελούν τις βάσεις για τη διδακτική πράξη. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρεται στην παιδεία που παρέχεται από το σχολείο και αποτελεί λύση ενός σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό (Τζίμα, 2011.Γκόβαρης, 2004)

Στα πλαίσια του διαπολιτισμικού μοντέλου, το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, γίνεται αντιληπτό ως κάτι διαφορετικό και όχι ως ελλειμματικό. Οι χώρες υποδοχής οφείλουν να δείξουν σεβασμό και να αποδεχτούν τη διαφορά που υπάρχει ως προς το μορφωτικό κεφάλαιο. Κύριο αίτημα άλλωστε της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να υπάρχει ισότητα, αλληλοαποδοχή και αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, που συνυπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Τζίμα, 2011).

Ο Δαμανάκης (1989) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική ιδέα δεν είναι απλά μια προσπάθεια για να διατηρηθούν τα χαρακτηριστικά των πολιτισμών που φέρουν οι μειονότητες. Πρόκειται για την αφετηρία της ισοτιμίας των πολιτισμών, συμβάλλει στην προώθηση της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τέλος, απευθύνεται το ίδιο στους “ντόπιους” και στους “ξένους”, για να επικρατήσει η αμοιβαία ανοχή, η αναγνώριση, η κατανόηση καθώς και η αποδοχή. Κατά βάση απευθύνεται στους θεσμούς αλλά και στις κοινωνικές ομάδες, ωστόσο αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Για τον Γεωργογιάννη (1997) το διαπολιτισμικό μοντέλο περικλείει την ανάγκη για αμοιβαία συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες. Ο στόχος είναι η δημιουργία κοινωνιών που να είναι ανοιχτές και όπου θα υπάρχει κυριαρχία της ισοτιμίας, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής. Οι σχολικές μονάδες έχουν την υποχρέωση να ανταποκριθούν στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες που τρέφουν οι εθνικές

ομάδες. Μέσα από τη διαπολιτισμική αγωγή και την εκπαίδευση είναι εφικτό να επιτευχθεί η ανάδειξη των κοινών στοιχείων που έχουν οι πολιτισμοί (Hortas, 1990).

Για Leicester, όπως αναφέρει ο Παπάς (1998), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια «ομπρέλα». Μπορεί να καλύπτει την ανάγκη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας που έχουν οι εθνοπολιτισμικές ομάδες και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα θέματα σχετίζονται με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, των ανισοτήτων που υπάρχουν, τα αντισταθμιστικά μέτρα που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της εκπαίδευσης των κοινωνικών ομάδων, του παραμερισμού των υπάρχουσων προκαταλήψεων, των διακρίσεων, του εθνοκεντρισμού καθώς επίσης με τον ρατσισμό, την αλληλοαποδοχή των πολιτισμικών ομάδων της κοινωνίας και τέλος την αμοιβαία ειρηνική συνύπαρξη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στα παιδιά των ομάδων που διαφέρουν σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο, αλλά και στα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «Παιδαγωγική για όλους» αλλά και για το σύνολο των σχολείων, καθώς αυτή είναι σε θέση να υλοποιηθεί ακόμη και στα σχολεία, που δεν είναι εγγεγραμμένα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008).

3.4 Διεθνή κείμενα σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων

Η Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που διατυπώθηκε το 1948 περιλαμβάνει τις πιο βασικές αρχές για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο πρώτο άρθρο αυτής τονίζεται πως όλοι οι άνθρωποι διατηρούν ίσα δικαιώματα και έχουν την υποχρέωση να συμπεριφέρονται ανάλογα με τον τρόπο σκέψης τους. Στο επόμενο άρθρο γίνεται η διευκρίνιση πως τα δικαιώματα, που περιγράφονται στο κείμενο εκείνο, έχουν ισχύ για το σύνολο των ανθρώπων, δίχως να γίνεται διάκριση εξαιτίας του φύλου τους, της χώρας από την οποία κατάγονται, της θρησκείας τους και των πεποιθήσεών τους (Βαρελή, 2015).

Στο εικοστό έκτο άρθρο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται πως η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δίχως να υπάρχει οικονομική επιβάρυνση, ενώ η φοίτηση να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα έως ότου ολοκληρωθεί η φοίτηση στη στοιχειώδη βαθμίδα. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη να

παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται η εκπαίδευση οφείλει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις συμπεριφορές και τις αξίες, οι οποίες είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν στους μαθητές ώστε να είναι ομαλή η συμβίωση στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τέλος, περιγράφεται ο σημαντικός ρόλος των γονέων, η άποψη των οποίων αναφορικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα (Βαρελή, 2015).

Στην έναρξη του κειμένου της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού επισημαίνεται η ισχύς που έχουν τα δικαιώματα που περιγράφονται σε αυτήν για το σύνολο των παιδιών του κόσμου, δίχως να γίνονται εξαιρέσεις. Στο εικοστό όγδοο άρθρο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα παιδιών ως προς την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρεται δωρεάν στο σύνολο των παιδιών. Ως προς τη δευτεροβάθμια αναφέρεται πως είναι σημαντικό να γίνει ανάπτυξη των απαιτούμενων μορφών, προκειμένου τα παιδιά να είχε σε θέση να ακολουθήσουν τις κλίσεις τους. Επιπλέον, να παρέχονται τα απαιτούμενα εφόδια και οι ευκαιρίες στο σύνολο των παιδιών, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τις τάξεις της βαθμίδας αυτής. για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται πως θα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη για να καταφέρουν τα παιδιά να επιλέξουν τη φοίτησή τους σε τομέα που τους ενδιαφέρει και ονειρεύονται να ακολουθήσουν επαγγελματικά (Βαρελή, 2015).

Το 1960 επικυρώθηκε η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση. Σε αυτή περιλαμβάνονται συστάσεις τη συμμόρφωση των κρατών- μελών, προκειμένου να εξασφαλιστούν σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες ίσες αλλά και δικαιοσύνη στον τομέα της εκπαίδευσης. Αρχικά διευκρινίζονται οι διακρίσεις και ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης και μεταχείρισης των ατόμων που διαθέτουν διαφορετικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα θρησκεία, γλώσσα, χρώμα κ.α. καθώς και οι αρνητικές επιπτώσεις αυτών. Στις αρνητικές επιπτώσεις περιλαμβάνεται η απόφαση να μην φοιτήσουν σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης τα παιδιά και να μην καταφέρουν να λάβουν εκπαίδευση ίδια με αυτή των άλλων παιδιών ή να φοιτήσουν σε σχολεία διαφορετικά (Νικολάου, 2011).

Η Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων του 1951 ορίζει τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις των προσφύγων. Αναλυτικότερα, οφείλουν να δείχνουν σεβασμό και να υιοθετήσουν συμπεριφορά σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανόνες που διέπουν τη χώρα στην οποία διαμένουν έπειτα από τη φυγή της πατρίδας τους. Η Σύμβαση της Γενεύης συμπεριλαμβάνει όμως και τις υποχρεώσεις των κρατών

μελών που την έχουν επικυρώσει. Πιο συγκεκριμένα, τα κράτη έχουν δεσμευτεί να ενεργούν δίχως να υπολογίζουν αλλά και να επηρεάζονται τα χαρακτηριστικά των προσφύγων όπως για παράδειγμα τη φυλή, τη θρησκεία και τη χώρα καταγωγής (Νικολάου, 2011).

Ως προς την εκπαίδευση των προσφύγων περιλαμβάνεται η υποχρέωση των κρατών μελών να υιοθετούν ίδιο τρόπο αντιμετώπισης των προσφύγων και των ντόπιων μαθητών ως προς τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Ακόμη, οι χώρες έχουν δεσμευτεί να προχωρήσουν στη λήψη των κατάλληλων μέτρων, προκειμένου οι πρόσφυγες μαθητές να γίνουν δέκτες «ευνοϊκής» αντιμετώπισης κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, της πρόσβασης τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, της αποδοχής των πιστοποιητικών που διαθέτουν από τη χώρα προέλευσης τους, της δυνατότητας πληρωμής μειωμένων διδάκτρων και τέλος, της παροχής υποτροφιών (UNHCR, 2017).

3.5 Ευρωπαϊκές δράσεις για την προστασία- συμπερίληψη των προσύγων στις χώρες υποδοχής

Η κινητικότητα που παρατηρείται σε όλο το κόσμο θέτει προκλήσεις για το σύνολο των χωρών που υποδέχονται τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, επιβάλλοντας πλήθος δημογραφικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών, σε συνάρτηση τη δημιουργία νέων ευκαιριών για ανάπτυξη. Για την επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας, είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν πρακτικές και νομοθετικά πλαίσια από τις χώρες υποδοχής για να διευκολυνθούν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ένταξη των ατόμων αυτών, την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη. Απαραίτητο είναι ακόμη να εξασφαλιστεί η δίκαιη και ισότιμη πρόσβασης τους στον χώρο της εκπαίδευσης και να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές γλωσσικές πολιτικές (Griva & Panitsides, 2013).

Το 2003 έκθεση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναφερόταν στην ανάγκη να εξαλειφθούν οι διαφορές που αφορούσαν με το φύλο, τη γλώσσα, τη φυλή, το εισόδημα και την θρησκεία. Ακόμη, απεύθυνε αίτημα από τα κράτη μέλη να δώσουν έμφαση στις έξι πολιτικές προτεραιότητες, ανάμεσα στις οποίες ήταν η ανάπτυξη δυναμικών πολιτικών για να μειωθεί η φτώχειας και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών και των προσφύγων. Επιπλέον, τα κράτη μέλη έλαβαν αίτημα για τη

διαχείριση του ζητήματος της ένταξης των κοινωνικών αυτών ομάδων, στα πλαίσια ενός στρατηγικού πλαισίου που είναι ολοκληρωμένο και δείχνοντας μέριμνα για τις εθνικές μειονότητες αλλά και τους μετανάστες, που είναι εκτεθειμένοι στους κινδύνους που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό (Commission of the European Communities, 2003).

Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 2006 προχώρησε στην αναγνώριση της κοινωνικής ενσωμάτωσης ως μια πρόκληση, η οποία εξαρτάται από την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη. Για να αντιμετωπιστεί επιτυχώς το εκπαιδευτικό μειονέκτημα, προτείνεται η ενθάρρυνση συμμετοχής στην εκπαίδευση κατά τη παιδική ηλικία, ως ο περισσότερο αποτελεσματικός τρόπος για να εδραιωθεί η μελλοντική εκπαίδευση, η πρόληψη της σχολικής διαρροής, η ενίσχυσης ίσων ευκαιριών και τέλος, του επιπέδου δεξιοτήτων. Για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες επισημάνθηκε πως πρέπει να δοθεί προσοχή στην ανάγκη να προσαρμοστούν μέσα από την εφαρμογή ποικίλων μέτρων υποστήριξης αλλά και κατάρτισης, όπως για παράδειγμα η παροχή των γλωσσικών μαθημάτων (Commission of the European Communities, 2006).

Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλιο καθώς και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή την ίδια περίοδο ζήτησαν από τα κράτη μέλη να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο που να επιτευχθεί η βελτίωση του επιπέδου των εκπαιδευόμενων, που προερχόταν από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων (European Council, 2008). Το 2009 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο μέσω ψηφίσματος, υποστήριξε πως τα παιδιά των μεταναστών και των μεταναστών που βρίσκονται στην σχολική ηλικία διατηρούν το δικαίωμα πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση, άσχετα από νομικό καθεστώς στο οποίο βρίσκονται οι οικογένειες τους. Στο ο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η μάθηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην χώρα υποδοχής, δίχως όμως χάνεται το δικαίωμα για εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως το ψήφισμα στόχευε στην αποτελεσματική ένταξη των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων. Όμως, γίνεται αντιληπτό πως στο ευρωπαϊκό πλαίσιο κυριαρχεί ακόμη η ιδεολογία της αφομοίωσης (European Parliament, 2009).

3.6 Ελληνική νομοθεσία

3.6.1 Λειτουργία ΔΥΕΠ

Κατά τη διάρκεια της μεγάλης εισροής των μεταναστευτικών πληθυσμών που ξεκίνησε από το 2015, οι ελληνικές αρχές αλλά και οι τοπικές κοινωνίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν πλήθος προκλήσεων που αφορούσαν την κάλυψη των αναγκών τους. Ανάμεσα στις βασικές και άμεσες ανάγκες ήταν η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσχολικής και ηλικίας που κατέφθασαν στη χώρα μας με τους γονείς τους. Την άνοιξη του '16 το ΥΠ.Π.Ε.Θ αποφάσισε την συγκρότηση επιτροπής, αντικείμενο της οποίας ορίστηκε η διαχείριση της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων. Ταυτόχρονα, εγκρίθηκε η συγκρότηση δύο ακόμη επιτροπών, της επιστημονικής και της καλλιτεχνικής (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΠΘ, 2017).

Αντικείμενο της πρώτης επιτροπής ήταν η συγκέντρωση στοιχείων που αφορούν τις ανάγκες που είχαν τα παιδιά αυτά και τη διεξαγωγή προτάσεων για τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, το οποίο περιγράφει την ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Κατόπιν ολοκλήρωσης της διαδικασίας αυτή προτάθηκε η οργάνωση πλήθους καλλιτεχνικών δράσεων στα κέντρα υποδοχής των προσφύγων και η πραγματοποίηση μαθημάτων στα σχολεία για παιδιά έως 15 ετών (Κολυμπάρη, 2017).

Παράλληλα, τα παιδιά προ- νηπιακής και νηπιακής ηλικίας συμμετείχαν σε προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης που υλοποιούνταν εντός των δομών Φιλοξενίας. Το σχέδιο του ΥΠΕΠΘ βασίστηκε στις διεθνείς Συμβάσεις, οι οποίες έχουν επικυρωθεί από τη χώρα μας και προτάσσουν το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση κάθε παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτές η χώρα υποδοχής έχει την υποχρέωση να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων.

Σε αυτή την προσπάθειά του το ΥΠ.Π.Ε.Θ είχε την υποστήριξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Κατά το στάδιο του σχεδιασμού ελήφθησαν υπόψη όλες οι ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές πρόσφυγες αλλά και οι συνθήκες που επικρατούν, ενώ διαφοροποιήθηκαν από αυτών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών που παρακολουθούν τα ελληνικά σχολεία (ΙΕΠ, 2016).

Η προσπάθεια αυτή αποτυπώθηκε με ξεκάθαρο τρόπο στην Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 152360/ΓΔ4/2016 του ΥΠΕΠΘ, στην οποία αναφερόταν η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία και ο συντονισμός του προγράμματος εκπαίδευσης που λαμβάνει

χώρα στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Ακόμη, αναφερόταν στα κριτήρια και τη διαδικασία για την στελέχωση των συγκεκριμένων δομών. Όπως αναφέρεται στην ΚΥΑ παρέχεται η δυνατότητα να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο σχήμα της θεσμικής και της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα παιδιά των πολιτών από τρίτες χώρες που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας αλλά και εκτός αυτών να λάβουν εκπαιδευτική υποστήριξη, μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας αλλά και της οργάνωσης των προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και των πολιτιστικών δράσεων ([ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016](#)).

Σύμφωνα με την απόφαση προβλέπεται η παροχή εκπαίδευσης στα προσφυγόπουλα μέσα από την ίδρυση και τη λειτουργία ΔΥΕΠ, που λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εντός των ορίων των οποίων λειτουργούν κέντρα φιλοξενίας ή ακόμη και μέσα στα κέντρα φιλοξενίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, 4 έως 5 ετών, λαμβάνουν εκπαίδευση εντός των δομών φιλοξενίας καθώς είναι δύσκολο να απομακρυνθούν από τους γονείς τους. Ταυτόχρονα, παρέχονται προγράμματα για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών της ηλικίας αυτής από τις μη κυβερνητικές οργανώσεις καθώς και από άλλους φορείς ([ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016](#)).

Οι ΔΥΕΠ που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία και αυτών 13 έως 15 ετών, που φοιτούν σε Γυμνάσιο, ιδρύονται ως Παραρτήματα των σχολικών μονάδων και λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται εντός του πλαισίου των σχολικών μονάδων, ορίζεται πως η λειτουργία τους κατά τις μεσημεριανές ώρες. Περιλαμβάνουν τέσσερις διδακτικές περιόδους και γίνεται διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των αγγλικών, των μαθηματικών, της φυσικής αγωγής, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της αισθητικής αγωγής ([ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016](#)).

Τη γενική εποπτεία των ΔΥΕΠ αναλαμβάνει ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Αναλυτικότερα, οι ΣΕΠ αποτελούν τα κύρια πρόσωπα της αναφοράς για τον συντονισμό των ενεργειών που απαιτούνται για να λειτουργούν απρόσκοπτα οι ΔΥΕΠ. Επιλύουν και διαχειρίζονται τα προβλήματα που πιθανά να προκύπτουν κατά τη διάρκεια λειτουργίας αυτών και ιδιαίτερα κατά την έναρξή τους. Ακόμη, η ΣΕΠ αναλαμβάνουν την εισήγηση μέτρων για να λειτουργούν εύρυθμα οι ΔΥΕΠ και δείχνουν μέριμνα για ζητήματα που σχετίζονται με:

- την ενημέρωση όσων διαμένουν στο κέντρο φιλοξενίας, που έχουν οριστεί, για την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση ως βασικό μέσο για την κοινωνική ένταξη των παιδιών
- την εφαρμογή που ακολουθεί το ΥΠΕΠΘ στις ΔΥΕΠ
- την επικαιροποίηση της διαδικασίας καταγραφής των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στις ΔΥΕΠ
- την παρακολούθηση αλλά και τον συντονισμό της εκπαίδευσης που παρέχεται από όλους τους εμπλεκόμενους μη κρατικούς φορείς και την τήρηση των ποσοτικών και των ποιοτικών στοιχείων για τις εκπαιδευτικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα από άλλους φορείς
- την καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών που προκύπτουν
- την επίλυση των θεμάτων που πιθανά προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ ([ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016](#)).

3.6.2 Στοιχεία για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ

Από τα στοιχεία του απολογισμού της Επιστημονικής Επιτροπής, για το πρώτο σχολικό έτος που λειτούργησαν οι ΔΥΕΠ, δηλαδή 2016-‘17, διαπιστώθηκε πως ο συνολικός αριθμός αυτών ανερχόταν στις 111 ΔΥΕΠ πανελλαδικά, ενώ ο αριθμός των τμημάτων ανερχόταν σε 145. Από αυτές τις ΔΥΕΠ καλύφθηκαν οι ανάγκες των 37 Κέντρων φιλοξενίας προσφύγων που λειτουργούσαν σε όλη την Ελλάδα. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που βρισκόταν σε σχολικό ηλικία και φοίτησαν στις ΔΥΕΠ ανερχόταν σε 2.643. Τέλος, η υλοποίηση του προγράμματος αυτού απαιτούσε τη συνεργασία αρκετών υπουργείων, δήμων, περιφερειών, ΑΕΙ, διεθνών οργανισμών και μη κυβερνητικών οργανώσεων (Κολυμπάρη, 2017).

Ο απολογισμός για τη δράση αυτή αποκάλυψε την ύπαρξη ελλείψεων. Αναλυτικότερα, σε αυτές περιλαμβάνονται οι ελλείψεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία στη συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών, καθώς επίσης και η αδυναμία να επιτευχθεί η αξιοποίηση των εμπειριών που έχει το ΙΕΠ αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η απουσία κάθε είδους εμπλοκής των γονέων των προσφύγων μαθητών, από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό όμως είναι πιθανό να σχετίζεται με την απουσία

διερμηνέων από τα σχολεία αλλά και τα κέντρα, γεγονός που καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών. Ακόμη, διαπιστώθηκε η ανάγκη να αντιμετωπιστούν ποικίλες οργανωτικές δυσκολίες, όπως αυτή της μεταφοράς των μαθητών. Σημαντικότερο όλων των ζητημάτων ωστόσο, είναι οι αντιδράσεις που έλαβαν χώρα από την τοπική κοινωνία ως προς την ένταξη των προσφυγόπουλων στα σχολεία της περιοχής τους. Ωστόσο, η ενεργή και συνάμα θετική στάση στάση των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης, συνέβαλλε στην ένταξη των μαθητών αυτών. Σε κάθε περίπτωση απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Κολυμπάρη, 2017).

Εξαιτίας της ρευστότητας που παρατηρείται στον προσφυγικό πληθυσμό, τους τόπους διαμονής τους σε όλη τη χώρα αλλά και της έλλειψης των πλήρων αλλά και αξιόπιστων αριθμητικών δεδομένων, διαπιστώθηκε η δυσκολία σχεδιασμού της Εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων από το Υπουργείο Παιδείας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Είναι σημαντικό λοιπόν, κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων να ληφθούν υπόψη η αβεβαιότητα των αριθμών αλλά και η ρευστότητά τους, όπως επίσης και ο έντονος βαθμός κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα. Κρίνεται απαραίτητο να βελτιωθεί η διοικητική αυτονομία που χαρακτηρίζει την Ομάδα Διαχείρισης καθώς και η ευελιξία των διοικητικών μηχανισμών του ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να αντιμετωπιστούν με τρόπο αποτελεσματικό οι μεταβαλλόμενες συνθήκες και να υπάρχει η δυνατότητα καλύτερης οργάνωσης (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη παιδιών και προσφύγων, 2017).

3.7 Σύνοψη κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο ανέλυσε το ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων. Συγκεκριμένα αναφερθήκαμε στον ορισμό του πρόσφυγα, στα παιδιά πρόσφυγες, τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς και τη διεθνή, την ευρωπαϊκή και την ελληνική νομοθεσία γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Με αυτό το κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας και προχωράμε στη μεθοδολογία, που ανοίγει το ερευνητικό μέρος.

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός αυτής της ποσοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των ΔΥΕΠ, καθώς και το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά και.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

1. Ποιο το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής;
2. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι διευθυντές/ντρίες σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες;
4. Κατά πόσο διαφοροποιείται το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής σε σχέση με ενδογενείς και εξωγενείς παραμέτρους της εκάστοτε ΣΜ.
5. Πως μεταβάλλεται / διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας ανάλογα με ενδογενείς και εξωγενείς παραμέτρους της εκάστοτε ΣΜ όπως: μέγεθος, περιοχή έδρας, εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής.

4.2 Ερευνητική προσέγγιση

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε μια ποσοτική προσέγγιση για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στυλ ηγεσίας και την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Creswell, 2013). Σε μια περιγραφική μελέτη, μπορεί να προσπελαστεί ένα αρκετά μεγάλο δείγμα που επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων σε έναν πληθυσμό (Abate, 2018; Creswell, 2013). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους διευθυντές σχολείων να

συνειδητοποιήσουν περισσότερο το δικό τους στυλ ηγεσίας και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τη δική τους ηγετική ικανότητα για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό των αυξημένων απαιτήσεων που τους τίθενται σε αυτήν την εκπαιδευτική ηλικία λογοδοσίας (Biggerstaff, 2012).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, την πληρέστερη και εγκυρότερη κάλυψη του προβλήματος για συλλογή αξιόπιστων δεδομένων, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου για τους διευθυντές (Kyriakides, 2008; Creemers & Kyriakides, 2010a). Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε δύο εργαλεία, το MLQ5X (Bass & Avolio, 2004) και το JSS (Spector, 1994), για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για την ανάλυση της ανεξάρτητης μεταβλητής (συμπεριφορά ηγεσίας) και της εξαρτημένης μεταβλητής (ικανοποίηση από την εργασία). Και τα δύο όργανα έχουν χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα (εθνικά και διεθνή δείγματα) και σε διαφορετικούς οργανισμούς.

Οι Bass και Avolio (1995) ανέπτυξαν το MLQ5X ως επέκταση της δουλειάς του Bass (1985). Έκτοτε έχει ενημερωθεί και τώρα προσφέρει μια σύντομη έκδοση του αρχικού, το MLQ5X (Bass & Avolio, 2004). Το όργανο σχεδιάστηκε για να μετρήσει ένα πλήρες φάσμα ηγετικών συμπεριφορών για να συμπεριλάβει (α) μετασχηματιστική ηγεσία, (β) συναλλακτική ηγεσία και (γ) παθητικές-αποφεύγουσες ηγετικές συμπεριφορές και τα οργανωτικά τους αποτελέσματα. Το MLQ5X χρησιμοποιεί μια κλίμακα Likert 7 σημείων. Το εργαλείο έρευνας περιέχει 36 στοιχεία που κατηγοριοποιούνται σε εννέα συνιστώσες ηγεσίας (δηλαδή εξιδανικευμένη επιρροή, εξιδανικευμένες ιδιότητες, εξιδανικευμένες συμπεριφορές, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση, ατομική εκτίμηση, ενδεχόμενες ανταμοιβές, ενεργητική διαχείριση κατά εξαίρεση, παθητική διαχείριση ανά εξαίρεση και laissez-faire) και τρία αποτελέσματα (δηλαδή, επιπλέον προσπάθεια, αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση).

Το JSS αναπτύχθηκε από τον Spector (1994) για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης. Το JSS είναι ένα όργανο αυτοαναφοράς που έχει σχεδιαστεί για τη μέτρηση της στάσης των εργαζομένων σχετικά με την ίδια την εργασία και διάφορες πτυχές της εργασίας (Spector, 1985). Το μέσο αποτελείται από 36 στοιχεία που χωρίζονται σε εννέα πτυχές που περιλαμβάνουν (α) αμοιβή, (β) προαγωγή, (γ) επίβλεψη, (δ) πρόσθετα οφέλη, (ε) ενδεχόμενες ανταμοιβές, (στ) διαδικασίες λειτουργίας, (ζ)

συναδέλφους, (η) φύση της εργασίας και (ι) επικοινωνία. Χρησιμοποιεί μια κλίμακα απόκρισης Likert 5 σημείων που κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ).

4.4 Δείγμα

Η ομάδα στόχος ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με πρόσφυγες (ΔΥΕΠ) αλλά και σε σχολεία όπου υπάρχουν τάξεις υποδοχής προσφύγων. Πρόκειται για 84 σχολεία ΔΥΕΠ σε όλη την Ελλάδα στα οποία αντιστοιχούν 2 εκπαιδευτικοί μαθητών προσφύγων σε κάθε σχολείο και 260 σχολεία όπου υπάρχουν τάξεις υποδοχής σε όλη την Ελλάδα, στα οποία αντιστοιχούν από 1 έως 2 εκπαιδευτικοί. Το εκτιμώμενο μέγεθος πληθυσμού - στόχου είναι μεγαλύτερο των 300 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ και εκτιμώμενο ελάχιστο επίπεδο ανταπόκρισης της προτεινόμενης έρευνας μέσω του Ερωτηματολογίου της έρευνας που στάλθηκε θα είναι 30% (ελάχιστο δείγμα να είναι 100 συμπληρωμένα έγκυρα Ερωτηματολόγια που θα συλλεχθούν και αναλυθούν για την εκτίμηση των σχετικών παραμέτρων σε ΔΥΕΠ). Τελικά, συμπληρώθηκαν 152 ερωτηματολόγια, μέσα από σκόπιμη δειγματοληψία, όπου στάλθηκαν ερωτηματολόγια λαμβάνοντας υπόψιν το φύλο των συμμετεχόντων, ώστε να σταλούν σε όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικό αριθμό ανδρών και γυναικών.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Το MLQ5X έχει ερευνηθεί και επικυρωθεί εκτενώς, όπως αποδεικνύεται από τη χρήση του σε περισσότερα από 300 ερευνητικά προγράμματα, διδακτορικές διατριβές και μεταπτυχιακές διατριβές (Bass & Avolio, 2000). Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας (δείκτης Alpha Cronbach) για καθεμία από τις κλίμακες κυμαίνονταν από 0,74 έως 0,91 (τιμές που θεωρούνται επαρκείς για να κριθεί ως αξιόπιστο ένα ερωτηματολόγιο), γεγονός που έδειξε μέτρια έως καλή εσωτερική συνέπεια και επίπεδο στατιστικών δοκιμών (Bass & Avolio, 2000).

Η εγκυρότητα του JSS καθορίστηκε μέσω μιας πολυμεθόδου ανάλυσης πολλαπλών χαρακτηριστικών του JDI και του JSS (Spector, 1985). Ο συντελεστής άλφα Cronbach χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας του οργάνου. Οι συντελεστές για κάθε μία από τις υποκλίμακες κυμαίνονταν από 0,60 (συνάδελφοι) έως 0,91 (συνολική ικανοποίηση). Δεδομένου ότι καθεμία από τις 47 υποκλίμακες που

βαθμολογήθηκαν πάνω από το ελάχιστο 0,50 του Nunnally (1967), το JSS θεωρείται αξιόπιστο (όπως αναφέρεται από τον Spector, 1985). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει επαρκής αξιοπιστία και σταθερότητα στο JSS.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση των ερευνών από το δείγμα του πληθυσμού, ο ερευνητής συγκέντρωσε όλα τα δεδομένα και ανέφερε σημαντικά ευρήματα χρησιμοποιώντας το IBM SPSS Statistics για την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τον προσδιορισμό των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών, των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία και της σχέσης μεταξύ προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών και εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.

Το MLQ5X βαθμολογείται σε μια κλίμακα 7 βαθμών. Το εργαλείο σχεδιάστηκε για να μετρήσει τρία στυλ ηγεσίας (δηλαδή, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό/αποφευκτικό). Οι ερωτήσεις ανατίθενται σε συγκεκριμένες υποκλίμακες. Προσθέτοντας το σύνολο των απαντήσεων και διαιρώντας με τον αριθμό των απαντήσεων επιτυγχάνεται η μέση βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα. Το MLQ5X προσδιόρισε υποσύνολα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία όπως προσδιορίζονται από τους Bass και Avolio (2004), τα οποία περιελάμβαναν (α) εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά, (β) εξιδανικευμένες συμπεριφορές, (γ) εμπνευσμένα κίνητρα, (δ) πνευματική διέγερση και (ε) ατομική θεώρηση. Τα υποσύνολα και οι σχετικές ερωτήσεις για τη συναλλακτική ηγεσία περιελάμβαναν (α) ενδεχόμενη ανταμοιβή και (β) διαχείριση κατ' εξαίρεση (ενεργητική; Bass & Avolio, 2004). Σε αυτή τη μελέτη, οι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό ηγετικών συμπεριφορών που προτιμούσαν οι εκπαιδευτικοί. Μια περιγραφή κάθε υποσυνόλου βρίσκεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Περιγραφή υποσυνόλων του MLQ5X Ηγετικές Συμπεριφορές και Σχετικές Ερωτήσεις

Ερωτήσεις
Μετασχηματιστική ηγεσία
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά 10, 18, 21, 25

Εξιδανικευμένη επιρροή 6, 14, 23, 34

Εμπυχωτική κινητοποίηση 9, 13, 26, 36

Διανοητική διέγερση 2, 8, 30, 32

Συναλλακτική Ηγεσία

Εξατομικευμένη εξέταση 15, 19, 29, 31

Έκτακτη Ανταμοιβή 1, 11, 16, 35

Ενεργητική Διαχείριση 4, 22, 24, 27

Παθητική Διαχείριση 3, 12, 17, 20

Παθητική/ Προς αποφυγή ηγεσία

Παθητική/ Προς αποφυγή ηγεσία 5, 7, 28, 33

Το MLQ5X βαθμολογήθηκε σε μια κλίμακα 5 βαθμών που κυμαινόταν από 0 = καθόλου, 1 = μια στο τόσο, 2 = μερικές φορές, 3 = αρκετά συχνά και 4 = συχνά. Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη, η κλίμακα ανταπόκρισης που χρησιμοποιήθηκε κυμάνθηκε από 1 = διαφωνώ πλήρως έως 7 = απολύτως συμφωνώ. Οι μέσοι όροι για κάθε υποσύνολο χρησιμοποιήθηκαν για να συγκεντρωθούν ποιες ηγετικές συμπεριφορές παρατηρούνταν στους διευθυντές από τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν τη μελέτη.

Το JSS βαθμολογείται σε κλίμακα 5 βαθμών. Οι δηλώσεις χωρίστηκαν σε αρνητικά και θετικά διατυπωμένες δηλώσεις. Οι θετικά διατυπωμένες δηλώσεις έδειχναν ικανοποίηση από την εργασία, ενώ οι αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις έδειχναν εργασιακή δυσαρέσκεια (Spector, 1994).

Η κλίμακα 9 όψεων αναπτύχθηκε από τον Spector (1994) για να αξιολογήσει τη στάση των εργαζομένων σχετικά με τη δουλειά τους και τις πτυχές της εργασίας. Οι εννέα πτυχές περιλαμβάνουν την αμοιβή, την προαγωγή, την επίβλεψη, τα πρόσθετα οφέλη, τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, τις διαδικασίες λειτουργίας (πολιτική), τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας και την επικοινωνία. Η συνολική ικανοποίηση είναι ένας υπολογισμός

όλων των απαντήσεων σε όλες τις πτυχές. Ο Πίνακας 2 έχει μια ανάλυση των ερωτήσεων και των ορισμών των εννέα υποκλιμάκων.

Πίνακας 2. Υποκλίμακες και Αντίστοιχες Ερωτήσεις για το JSS

Υποκλίμακες και ορισμοί	Ερωτήσεις
Πληρωμή	1, 10r, 19r, 28
Προαγωγή	2r, 11, 20, 33
Εποπτεία	3, 12r, 21r, 30
Περιθωριακά οφέλη	4r, 13, 22, 29r
Ενδεχόμενες ανταμοιβές	5, 14r, 23r, 32r
Συνθήκες λειτουργίας	6r, 15, 24r, 31r
Συνεργάτες	7, 16r, 25, 34
Φύση της εργασίας	8r, 17, 27, 35
Επικοινωνία	9, 18r, 26r
Συνολική ικανοποίηση	1-35

r = αντίστροφη βαθμολογία

Δεδομένου ότι οι υψηλές βαθμολογίες υποδεικνύουν ικανοποίηση από την εργασία, τα αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία πρέπει να βαθμολογούνται με αντίστροφη σειρά πριν από την προσθήκη στη βαθμολογία των θετικών στοιχείων (π.χ., 5 = 1, 4 = 2, κ.λπ.). Δεδομένου ότι το JSS χρησιμοποιεί επιλογές απάντησης συμφωνώ-διαφωνώ 5 σημείων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η συμφωνία με θετικά διατυπωμένα στοιχεία και η διαφωνία με αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία θα αντιπροσωπεύουν ικανοποίηση, ενώ η διαφωνία με τα θετικά διατυπωμένα στοιχεία και η συμφωνία με τα αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία αντιπροσωπεύουν δυσαρέσκεια. Οι αθροιστικές βαθμολογίες για τις υποκλίμακες των 9 στοιχείων κυμαίνονταν από 4-20. Οι βαθμολογίες 4-10 είναι δυσαρεστημένοι, 16-20 είναι

ικανοποιημένοι και μεταξύ 11-15 είναι διαφορούμενοι (Spector, 1994). Η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε αθροίζοντας το σύνολο και των 35 στοιχείων. Η κατευθυντήρια γραμμή του Spector (1994) για την ερμηνεία της συνολικής βαθμολογίας ικανοποίησης από την εργασία από το JSS του κυμαίνεται από 35-90 υποδηλώνει δυσaréσκεια, από 91-120 υποδηλώνει αμφίθυμο ή διαφορούμενο συναίσθημα για τη δουλειά του και από 120-175 δείχνει ικανοποίηση με την εργασία (Gu, 2016).

Πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση Pearson Product Moment Correlation (PPMC) επειδή ο ερευνητής προσπάθησε να προσδιορίσει τη δύναμη και την κατεύθυνση (θετική, αρνητική, καμία) της σχέσης μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο σκοπός ενός PPMC είναι να προσδιορίσει μια συσχέτιση μεταξύ των τιμών και να δει αν σχετίζονται. Αυτή η ανάλυση χρησιμοποιήθηκε επίσης για τον προσδιορισμό των συμπεριφορών ηγεσίας που έχουν την υψηλότερη συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4.7 Σύνοψη κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε αναλυτικά την ερευνητική ποσέγγιση, τα εργαλεία και το δείγμα της παρούσας έρευνας. Έπειτα από αυτό, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προήλθαν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων.

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Ανάλυση συχνοτήτων

5.1.1 Δημογραφικά

Τα δεδομένα για αυτή τη μελέτη προήλθαν από 152 εκπαιδευτικούς ΔΥΕΠ στην περιφέρεια Ηπείρου. Κάθε δάσκαλος κλήθηκε να συμπληρώσει ένα σύντομο δημογραφικό ερωτηματολόγιο που τους ζητούσε να αναφέρουν το φύλο, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και τον αριθμό των ετών διδασκαλίας. Αυτή η ενότητα παρουσιάζει τα δημογραφικά δεδομένα όπως αυτά σχετίζονται με τους συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη.

Συνολικά 136 γυναίκες και 16 άνδρες συμπλήρωσαν την έρευνα. Οι άνδρες συμμετέχοντες αντιπροσώπευαν το 10.5% του πληθυσμού του δείγματος και οι γυναίκες το 89.5%. Η δυσανάλογη εκπροσώπηση των ανδρών σε αυτή τη μελέτη δεν είναι ανησυχητική, αν και οι αριθμοί είναι λίγο χαμηλότεροι από τον συνολικό πληθυσμό του δείγματος.

Πίνακας 3. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	16	10,5	10,5	10,5
	Γυναίκα	136	89,5	89,5	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Ηλικιακά, η πλειοψηφία του δείγματος (42,1%) ήταν 31-40 ετών, το 36,8% ήταν κάτω των 30, το 13,2% ήταν 41-50 ετών και το 7,9% ήταν 51-60 ετών.

Πίνακας 4. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	56	36,8	36,8	36,8
	31-40	64	42,1	42,1	78,9
	41-50	20	13,2	13,2	92,1
	51-60	12	7,9	7,9	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, πλειοψήφησαν οι άγαμοι (57,9%), ακολούθησαν οι έγγαμοι (39,5%) και τέλος το 2,6% δήλωσε κάτι άλλο, ενώ το 55,3% δεν είχε κανένα παιδί και το υπόλοιπο 44,7% είχε 1-3 παιδιά.

Πίνακας 5. Οικογενειακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	88	57,9	57,9	57,9
	Άλλο	4	2,6	2,6	60,5
	Έγγαμος/η	60	39,5	39,5	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Αριθμός τέκνων:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	84	55,3	55,3	55,3
	1	36	23,7	23,7	78,9

2	24	15,8	15,8	94,7
3	8	5,3	5,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Το μεταπτυχιακό ήταν το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n = 76, 50%). Το υπόλοιπο δείγμα ανέφερε πρώτο πτυχίο (39,5%) και διδακτορικό δίπλωμα ως το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και δεύτερο πτυχίο (10,5%).

Πίνακας 7. Επίπεδο Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος ΑΕΙ	60	39,5	39,5	39,5
	Δεύτερο πτυχίο	16	10,5	10,5	50,0
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	76	50,0	50,0	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Από τους συνολικά 152 συμμετέχοντες, οι 68 κυμαίνονταν από 1-5 χρόνια υπηρεσίας (65.8%), 26 κυμαίνονταν από 11-15 χρόνια υπηρεσίας (15.8%), 16 (10.5%) κυμαίνονταν από 5-10 χρόνια υπηρεσίας, 8 (5,3%) κυμαίνονταν από 20 και πάνω χρόνια υπηρεσίας και 4 (2,6%) κυμαίνονταν από 16-20 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 8. Χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	100	65,8	65,8	65,8

>20	8	5,3	5,3	71,1
11 – 15	24	15,8	15,8	86,8
16 – 20	4	2,6	2,6	89,5
5 – 10	16	10,5	10,5	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Το 76,3% είπαν πως εργάζονται ως αναπληρωτές, το 21,1% ως μόνιμα διορισμένοι και το 2,6% ως ωρομίσθιοι.

Πίνακας 9. Εργάζεστε ως:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	116	76,3	76,3	76,3
	Μόνιμα διορισμένος	32	21,1	21,1	97,4
	Ωρομίσθιος	4	2,6	2,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Το 63,2% εργάζονται σε αστική περιοχή, το 21,1% σε αγροτική περιοχή και το 15,8% σε ημιαστική, ενώ η πλειοψηφία (39,5%) εργάζεται σε μεγάλες μονάδες με πάνω από 150 μαθητές.

Πίνακας 10. Περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε φέτος:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική	32	21,1	21,1	21,1
	Αστική	96	63,2	63,2	84,2

Ημιαστική	24	15,8	15,8	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Μέγεθος σχολικής μονάδας (σε μαθητές):

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<50	24	15,8	15,8	15,8
	>150	60	39,5	39,5	55,3
	101-150	36	23,7	23,7	78,9
	51-100	32	21,1	21,1	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Το 42,1% είπαν πως έχουν πάνω από 10 μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο τους, το 34,2% έχουν 1-5 και το 23,7% έχουν 6-10 μαθητές πρόσφυγες.

Πίνακας 12. Αριθμός μαθητών προσφύγων που φοιτούν στο σχολείο σας:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	52	34,2	34,2	34,2
	11+	64	42,1	42,1	76,3
	6-10	36	23,7	23,7	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία (97,4%) εργάζονται κάτω από 5 έτη σε σχολείο που υποδέχεται πρόσφυγες και το 2,6% 5-10 έτη.

Πίνακας 13. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε σχολείο που υποδέχεται πρόσφυγες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	148	97,4	97,4	97,4
	5 – 10	4	2,6	2,6	100,0
	Total	152	100,0	100,0	

5.1.2 Περιγραφικά στατιστικά

Δύο όργανα, το MLQ5X και το JSS, χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων για αυτήν τη μελέτη. Το JSS χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εργασία τους και τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το JSS παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται λεπτομέρειες σχετικά με κάθε όργανο. Επιπλέον, παρουσιάζονται και συζητούνται περιγραφικά δεδομένα για κάθε μεταβλητή και τα υποσύνολά της για να εξηγηθεί πώς σχετίζονται τα αποτελέσματα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικό ερώτημα 1. Ποιο το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής;

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση κάθε πτυχής της εργασιακής ικανοποίησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 14. Περιγραφικά Στατιστικά για το JSS

N=152	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πληρωμή	9	19	14,37	2,669

Προαγωγή	6	17	12,13	2,967
Εποπτεία	6	16	12,16	2,285
Περιθωριακά οφέλη	6	17	12,47	2,498
Ενδεχόμενες ανταμοιβές	9	16	12,16	1,877
Συνθήκες λειτουργίας	6	15	10,68	2,426
Συνεργάτες	4	19	10,11	3,738
Φύση της εργασίας	10	20	15,11	2,910
Επικοινωνία	7	19	13,53	2,798
Συνολική ικανοποίηση	72	139	106,97	15,508

Σε αυτή τη μελέτη, η συνολική εργασιακή ικανοποίηση είχε μέση βαθμολογία 106,97 και τυπική απόκλιση 15.508 (N = 152). Σχετικά με το Ερευνητικό Ερώτημα 1, οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν τη μελέτη έπεσαν στο διαφορούμενο εύρος. Δεν ήταν ούτε υπερβολικά ικανοποιημένοι ούτε δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους. Από τις εννέα πτυχές, με βάση τις βαθμολογίες, ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους με μέσο όρο βαθμολογίας 15,11 και την πληρωμή με μέσο όρο βαθμολογίας 14,37 και ήταν πιο δυσαρεστημένοι με τους συναδέλφους με μέσο όρο βαθμολογίας 10,11 και τη λειτουργία διαδικασίες με βαθμολογία 10,68. Ήταν αμφίθυμοι ως προς τις ευκαιρίες για προαγωγή με μέσο όρο βαθμολογίας 12,13, επικοινωνία με μέσο όρο βαθμολογίας 13,53, περιθωριακά οφέλη με βαθμολογία 12,47, Εποπτεία με μέσο όρο 12,16 και Ενδεχόμενες ανταμοιβές με μέσο όρο 12,16. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με μαθητές πρόσφυγες ήταν αμφίθυμοι σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση: Οι βαθμολογίες δεν έδειχναν ούτε ικανοποίηση ούτε δυσαρέσκεια. Ο υψηλότερος τομέας ικανοποίησής τους ήταν με τη δουλειά που έκαναν και την αμοιβή τους. Ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τους συναδέλφους και τις συνθήκες λειτουργίας.

Ερευνητικό Ερώτημα 2. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι οι διευθυντές/ντριες σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής;

Το MLQ5X παρείχε μια πλήρη κλίμακα ηγεσίας που περιλαμβάνει (α) μετασχηματιστική ηγεσία, (β) συναλλακτική ηγεσία, (γ) παθητική-αποφυγή ηγεσία και (δ) τρία αποτελέσματα ηγεσίας: αποτελεσματικότητα, επιπλέον προσπάθεια και ικανοποίηση. Ωστόσο, για τους σκοπούς αυτής της μελέτης οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τις ερωτήσεις της έρευνας για να εντοπίσουν συμπεριφορές που παρατηρούσαν στους ηγέτες.

Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για MLQ5X (Παρατηρούμενες συμπεριφορές ηγεσίας)

N=152	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	1	7	4,70	1,819
Εξιδανικευμένη επιρροή	2	7	4,55	1,288
Εμπυχωτική κινητοποίηση	2	7	4,59	1,515
Διανοητική διέγερση	1	7	4,66	1,671
Εξατομικευμένη εξέταση	1	7	4,28	1,555
Έκτακτη Ανταμοιβή	2	7	4,70	1,487
Ενεργητική Διαχείριση	1	7	3,73	1,530
Παθητική Διαχείριση	1	6	3,28	1,478
Παθητική/ Προς αποφυγή ηγεσία	1	7	2,37	1,342
Μετασχηματιστική ηγεσία	2	7	4,56	1,492
Συναλλακτική Ηγεσία	2	6	3,90	1,175

Παθητική/ Προς αποφυγή ηγεσία	1	7	2,37	1,342
Valid N (listwise)				

Η μέση βαθμολογία και η τυπική απόκλιση για τα προτιμώμενα υποσύνολα στυλ ηγεσίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 15, με την Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά (μέση βαθμολογία 4,7 και τυπική απόκλιση 1,819 (N = 152)) και την έκτακτη ανταμοιβή (μέση βαθμολογία 4,7 και τυπική απόκλιση 1,487 (N = 152)) να έχουν τη και την παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία να έχει τη μικρότερη μέση βαθμολογία 2,37 και τυπική απόκλιση 1,342 (N = 152). Το στυλ ηγεσίας των διευθυντών των συμμετεχόντων, λοιπόν, τείνει να είναι πρωτίστως μετασχηματιστικό, σε μικρότερο βαθμό συναλλακτικό και σε πολύ μικρό βαθμό αποφευκτικό.

5.2 Επαγωγική ανάλυση

Ερευνητικό ερώτημα 3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

Το Ερευνητικό Ερώτημα 3 έθεσε τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών. Για να ελεγχθεί αυτό, πραγματοποιήθηκε μια συσχέτιση προϊόντος-στιγμής Pearson μεταξύ των αθροιστικών βαθμολογιών ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των αθροιστικών βαθμών προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή. Η συσχέτιση που προέκυψε έδειξε ότι δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ηγεσίας και των βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία $r = -.018$, $\text{sig} = 0.823$. Ο Πίνακας 16 περιγράφει λεπτομερώς τη συσχέτιση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και των βαθμολογιών συνολικής ικανοποίησης JSS.

Πίνακας 16. Pearson r συσχέτιση της συνολικής προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς (MLQ5X) και του JSS

		MLQ_TOTAL	Συνολική ικανοποίηση
MLQ_TOTAL	Pearson Correlation	1	-,018

	Sig. (2-tailed)		,823
	N	152	152
Συνολική ικανοποίηση	Pearson Correlation	-,018	1
	Sig. (2-tailed)	,823	
	N	152	152

Συνοπτικά, ο ερευνητής προσπάθησε να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο οι δύο μεταβλητές (στυλ ηγεσίας του διευθυντή και ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού) διέφεραν σταθερά προς την ίδια κατεύθυνση (θετική) ή προς αντίθετες κατευθύνσεις (αρνητική). Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης ροπών προϊόντος Pearson (Slavin, 2007). Η ανάλυση συσχέτισης Pearson προσπάθησε επίσης να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και η ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού σχετίζονται όπως αντιπροσωπεύεται από την ισχύ του συντελεστή συσχέτισης (r). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = -.018$, $\text{sig} = 0.823$).

Για να εξεταστεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών, καθορίστηκαν συντελεστές συσχέτισης Pearson για όλα τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά ηγεσίας στο MLQ5X και στο JSS. Αντλώντας από το έργο του Cohen (1988), οι συσχετισμοί ερμηνεύτηκαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα μεγεθών του. Η ερμηνεία της κλίμακας είναι η εξής: πάνω από 0,5 είναι μεγάλη/υψηλή συσχέτιση, 0,5-0,3 είναι μια μέτρια συσχέτιση, 0,3- 0,1 είναι μια μικρή/χαμηλή συσχέτιση και οτιδήποτε μικρότερο από 0,1 ταξινομείται ως επουσιώδες (Cohen, 1988). Τα αποτελέσματα όλων των συσχετίσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και παρατηρούμε πως από όσες συσχετίσεις είναι σημαντικές ($\text{sig} < 0.05$), οι περισσότερες είναι χαμηλές ή μέτριες και μόνο μία συσχέτιση μεταξύ παθητικής ηγεσίας και ικανοποίησης από τους συνεργάτες είναι ισχυρή (Πίνακας, 19, Παράρτημα).

Ερευνητικό ερώτημα 4. Κατά πόσο διαφοροποιείται το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής σε σχέση με ενδογενείς και εξωγενείς παραμέτρους της εκάστοτε ΣΜ.

Το Ερευνητικό Ερώτημα 4 έθεσε τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ. Για να ελεγχθεί αυτό, πραγματοποιήθηκε μια συσχέτιση ANOVA μεταξύ των αθροιστικών βαθμολογιών ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των τριών παραγόντων. Η συσχέτιση που προέκυψε έδειξε ότι υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και του εργασιακού καθεστώτος $F = 22.505$, $\text{sig}=0.000$, αλλά και μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και της περιοχής έδρας $F = 5,485$, $\text{sig}=0.000$, ενώ δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και του μεγέθους έδρας $F = 1,252$, $\text{sig}=0.293$. Ο Πίνακας 17 περιγράφει λεπτομερώς τη συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών συνολικής ικανοποίησης JSS και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ.

Πίνακας 17. ANOVA συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακό καθεστώς	Between Groups	8425,136	2	4212,568	22,505	,000
	Within Groups	27890,759	149	187,186		
	Total	36315,895	151			
Περιοχή έδρας	Between Groups	2490,561	2	1245,281	5,485	,005
	Within Groups	33825,333	149	227,016		
	Total	36315,895	151			
Μέγεθος έδρας	Between Groups	898,573	3	299,524	1,252	,293
	Within Groups	35417,322	148	239,306		
	Total	36315,895	151			

Ερευνητικό ερώτημα 5. Πως μεταβάλλεται / διαφοροποιείται το στυλ ηγεσίας ανάλογα με ενδογενείς και εξωγενείς παραμέτρους της εκάστοτε ΣΜ όπως: μέγεθος, περιοχή έδρας, εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα ένταξης / υποδοχής.

Το Ερευνητικό Ερώτημα 5 έθεσε τη σχέση μεταξύ συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και των εξωγενών και ενδογενών

παραγόντων της ΣΜ. Για να ελεγχθεί αυτό, πραγματοποιήθηκε μια συσχέτιση ANOVA μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και των τριών παραγόντων. Η συσχέτιση που προέκυψε έδειξε ότι υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X από την εργασία και του εργασιακού καθεστώτος $F = 19,943$, $\text{sig}=0.000$, αλλά και μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και του μεγέθους έδρας $F = 6,711$, $\text{sig}=0.000$, ενώ δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και της περιοχής έδρας $F = 2,327$, $\text{sig}=0.101$. Ο Πίνακας 18 περιγράφει λεπτομερώς τη συσχέτιση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ.

Πίνακας 18. ANOVA συσχέτιση της συνολικής προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς (MLQ5X) και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακό καθεστώς	Between Groups	26,605	2	13,302	19,943	,000
	Within Groups	99,386	149	,667		
	Total	125,990	151			
Περιοχή έδρας	Between Groups	3,816	2	1,908	2,327	,101
	Within Groups	122,175	149	,820		
	Total	125,990	151			
Μέγεθος έδρας	Between Groups	15,087	3	5,029	6,711	,000
	Within Groups	110,903	148	,749		
	Total	125,990	151			

5.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις υπαρκτές ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επίδραση αυτών των συμπεριφορών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τρία ερευνητικά ερωτήματα καθοδήγησαν αυτή τη μελέτη. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποίησε τα αποτελέσματα από το JSS για να μετρήσει τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μελέτη. Τα δεδομένα σε αυτή τη μελέτη έδειξαν ότι για τη

συνολική εργασιακή ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν σε αμφίσημο εύρος. Οι βαθμολογίες της υποκλίμακας έδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας και λιγότερη ικανοποίηση από την αμοιβή. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποίησε το MLQ5X για να καθορίσει συμπεριφορές ηγεσίας που είχε ο διεθυντής τους. Οι υψηλότερες μέσες βαθμολογίες έπεσαν στο εύρος για συμπεριφορές ηγετών που χαρακτηρίστηκαν ως αποτελέσματα ηγεσίας, επιπλέον προσπάθειας, αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης. Η κλίμακα αποτελεσματικότητας είχε την υψηλότερη βαθμολογία. Οι συμπεριφορές που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία συνδέθηκαν με το μετασχηματιστικό στυλ και οι συμπεριφορές με τη χαμηλότερη βαθμολογία χαρακτηρίστηκαν ως προς αποφυγή. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προσπάθησε να προσδιορίσει εάν υπήρχε σχέση μεταξύ της ηγεσίας που προτιμούσε ο εκπαιδευτικός και της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιώντας μια συσχέτιση Pearson r για να προσδιοριστεί εάν υπήρχε κάποια σχέση, τα δεδομένα έδειξαν ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών, ενώ για όλα τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά ηγεσίας στο MLQ5X και στο JSS βρέθηκαν χαμηλές ή μέτριες συσχετίσεις και μόνο μία συσχέτιση μεταξύ παθητικής ηγεσίας και ικανοποίησης από τους συνεργάτες είναι ισχυρή.

6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση

Το Ερευνητικό Ερώτημα 1 διερεύνησε πώς αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί τη δική τους εργασιακή ικανοποίηση όπως μετρήθηκε από το JSS. Τα δεδομένα από το JSS έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη ήταν συνολικά αμφίθυμοι σχετικά με τη δουλειά τους. Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας ικανοποίησης από την εργασία ήταν 107, κάτι που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη δεν ήταν ούτε ικανοποιημένοι ούτε δυσαρεστημένοι συνολικά με τη δουλειά τους. Εξετάζοντας τα δεδομένα φαίνεται ότι οι βαθμολογίες ισόποσα κατανεμήθηκαν σε κάθε κατηγορία του εύρους βαθμολόγησης. Ωστόσο, οι υποκλίμακες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι σε πολύ συγκεκριμένους τομείς. Αυτά εμπίπτουν στους εγγενείς τομείς της ικανοποίησης, όπως η φύση της εργασίας και οι συνάδελφοι. Το συμπέρασμα είναι ότι ήταν πιο ικανοποιημένοι σε τομείς που μπορούσαν να ελέγξουν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν δυσαρεστημένοι ή αμφίθυμοι για εκείνους πάνω στους οποίους φαινόταν ότι δεν είχαν εσωτερικό έλεγχο.

Αυτό που είναι ενδιαφέρον σε αυτά τα δεδομένα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας ($M = 15,1$), η οποία από μόνη της αφορά την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Η φύση της εργασίας, που μερικές φορές ονομάζεται εργασία αυτή καθαυτή, είναι ένας από τους εγγενείς παράγοντες που σημειώνονται στη Θεωρία Κινήτρων και των Παραγόντων Υγιεινής του Herzberg (1968). Προσδιορίστηκε ότι παράγει ικανοποίηση στην «πραγματική εκτέλεση της δουλειάς ή των καθηκόντων της εργασίας» (Herzberg et al., 1959, σ. 48). Ο Sergiovanni (1976) υποστήριξε τη σημασία της σημειώνοντας ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τις υψηλές στάσεις ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συχνά σχετίζονται με την ίδια την εργασία. Πρόσθετες ερευνητικές μελέτες (Judge & Church, 2000) έχουν δείξει ότι όταν ζητείται από τους εργαζόμενους να αξιολογήσουν τους παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία για την εργασία τους, η ίδια η φύση της εργασίας εμφανίζεται συχνά ως μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν επίσης πολύ ικανοποιημένοι με την αμοιβή ($M=14,37$). Σε αντίθεση με τις μελέτες για την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών από

τους McCoy-Wilson (2011), Salazar (2003) και Chambers (2010) όλες πρότειναν ότι η αμοιβή ανησυχούσε λιγότερο τους εκπαιδευτικούς παρά οι εγγενείς παράγοντες όπως η αίσθηση της ολοκλήρωσης, επίτευγμα και αναγνώριση. Οι ερευνητές ανέφεραν επίσης τις αμοιβές από τις ίδιες πηγές ως παράγοντα που επηρέασε αρνητικά τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στα αγροτικά σχολεία (Bumgartner, 2013). Όπως αναφέρθηκε από τους Kim και Loadman (1994), η μελέτη τους σε 2.054 εκπαιδευτικούς στην τάξη σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία έδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η αμοιβή σχετίζονται σημαντικά. Επιπλέον, μια μελέτη που διεξήχθη από τον Cunningham (2015) διαπίστωσε ότι τα χρήματα ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας για την προσέλκυση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών. Ο Goodlad (1984) διαπίστωσε ότι αν και η αμοιβή δεν ήταν το κύριο κίνητρο για τους νέους εκπαιδευτικούς που εισήλθαν στο επάγγελμα, ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για όσους το εγκατέλειπαν.

Ωστόσο, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι σχέσεις με συναδέλφους ($M = 10,11$) ήταν μια περιοχή δυσαρέσκειας. Η συνεργασία «σπάει την απομόνωση της τάξης και οδηγεί σε αύξηση των συναισθημάτων αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης» (Inger, 1993, σ. 1). Ο Inger κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι ακόμη και για έμπειρους εκπαιδευτικούς, «η συλλογικότητα αποτρέπει την εξουθένωση στο τέλος του έτους και διεγείρει τον ενθουσιασμό» (Inger, 1993, σ. 1). Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είχαν ως αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη είχαν άλλους τομείς για τους οποίους φάνηκαν ουδέτεροι. Η εποπτεία ήταν ένα τέτοιο στοιχείο, καθώς αυτή η υποκλίμακα είχε μια μέση βαθμολογία που συνόρευε με την ικανοποίηση ($M = 12,16$) αλλά επίσης προστέθηκε στους τομείς για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν θετικά. Τα στοιχεία της κλίμακας εποπτείας αξιολόγησαν τομείς που σχετίζονται με την συμπάθεια των προϊσταμένων τους και την αίσθηση της υποστήριξης και του σεβασμού από τον προϊστάμενό τους. Αν και αυτή η περιοχή δεν βρισκόταν στην περιοχή ισχυρής ικανοποίησης, ήταν σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και φαινόταν να κλίνει προς το θετικό τέλος της ικανοποίησης. Η βαθμολογία στην κλίμακα εποπτείας στο JSS, μαζί με τη βαθμολογία στην κλίμακα των συναδέλφων, υποστήριξε το γεγονός ότι το αίσθημα ικανοποίησης που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν περισσότερο με το εσωτερικό τους αίσθημα αξίας και αγάπης για το επάγγελμά τους.

Τα αποτελέσματα της κλίμακας των διαδικασιών προαγωγής και λειτουργίας ήταν τα εξής: η προαγωγή είχε χαμηλή μέση βαθμολογία ($M = 12,13$) όπως και οι λειτουργικές διαδικασίες ($M = 10,68$). Αυτές οι κλίμακες σχετίζονταν με ευκαιρίες για προαγωγή και τα καθημερινά γραφειοκρατικά ζητήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματική απόδοση των εργασιών τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι με αυτούς τους δύο τομείς μαζί με την αμοιβή. Ενώ φαινόταν ότι απολάμβαναν αυτό που έκαναν στο επάγγελμά τους, είναι σαφές ότι η «γραφειοκρατία» και η έλλειψη ευκαιριών για προαγωγή ήταν σαφώς τομείς δυσαρέσκειας. Αυτά φαίνεται να υποδεικνύουν τομείς που τους εμποδίζουν να κάνουν τη δουλειά τους και ήταν πιο εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να συνέβαλαν στο να βρίσκονται οι βαθμολογίες στο διαφορούμενο άκρο της κλίμακας. Ήταν διαφορούμενοι σχετικά με τα πρόσθετα οφέλη ($M = 12,16$). Αυτό το στοιχείο σχετιζόταν με πρόσθετα οφέλη που παρέχει το επάγγελμα. Αυτό θα ήταν μια ακριβής βαθμολογία, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αμφίθυμοι σχετικά με τα οφέλη και ήξεραν να μπουκνουν στο επάγγελμα τι θα περιλάμβαναν αυτά τα οφέλη. Ο Cui-Callahan (2012) ερευνήσε μια ποικιλία μελετών που σχετίζονται με τα περιθωριακά οφέλη και την ικανοποίηση από την εργασία. Τα συμπεράσματά της στήριξαν αυτήν την έρευνα. «Τα ευρήματα της έρευνας είναι ανάμεικτα στην καλύτερη περίπτωση και αντιφατικά στη χειρότερη. Έτσι, ο θεωρητικός αντίκτυπος των πρόσθετων παροχών στην ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι άμεσα σαφής» (Cui-Callahan, 2012, σ. 45).

Οι τομείς της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας δίνουν πολλές ενδείξεις στους ηγέτες των θεμάτων που είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς. Οι ηγέτες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση αυτά τα αποτελέσματα, καθώς αυτό θα συμβάλει στη διατήρηση της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και στην αύξηση της διατήρησης των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής σε αυτή τη μελέτη προσπάθησε να εξετάσει την εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών αρχικά ως πρώτο ερώτημα. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη ήταν συνολικά αμφίθυμοι σχετικά με την ικανοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ήταν πολύ ικανοποιημένοι με τις ίδιες τις δουλειές τους (φύση της δουλειάς τους), τη σχέση με τους συναδέλφους τους και την επίβλεψη. Αυτό υποστήριξε το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης, που είναι η θεωρία του Herzberg (1968).

Το Ερευνητικό Ερώτημα 2 αφορούσε τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών, όπως μετρήθηκαν με το MLQ5X. Το MLQ5X παρείχε μια κλίμακα ηγεσίας πλήρους εύρους

που περιλαμβάνει (α) μετασχηματιστική ηγεσία, (β) συναλλακτική ηγεσία και (γ) ηγεσία παθητική/ προς αποφυγή. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποίησαν την έρευνα για να προσδιορίσουν τις συμπεριφορές που παρατηρούσαν στους ηγέτες. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά παρατηρούσαν ηγετικές συμπεριφορές που τους υποστήριζαν ως επαγγελματίες.

Οι εκπαιδευτικοί συνολικά δεν ανέφεραν συμπεριφορές που εμπίπτουν στην κατηγορία laissez-faire ($M = 2,37$). Οι βαθμολογίες για το αρνητικό ήταν πολύ υψηλές, στην πραγματικότητα υψηλότερες από τις θετικές βαθμολογίες. Αυτό έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ συγκεκριμένοι σχετικά με συμπεριφορές που δεν τους άρεσαν. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ηγέτες που εμφάνιζαν συμπεριφορές όπως η καθυστέρηση ανταπόκρισης και η αποφυγή λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ ξεκάθαροι ότι είχαν ηγέτες που επέδειξαν ηγετικές συμπεριφορές.

Συνολικά, παρατηρούσαν συμπεριφορές που υποδεικνύουν ηγέτες που, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την έρευνα, έμοιαζαν περισσότερο με μετασχηματιστικούς ηγέτες. Αυτοί οι ηγέτες κατανόησαν και επέδειξαν συμπεριφορές που αντανακλούσαν το χάρισμα, την υποστήριξη, την πρόκληση, τη συνοχή, τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων από κοινού. Έχουν επίσης την ικανότητα να παρακινούν και να επηρεάζουν τη θετική αλλαγή σε έναν οργανισμό (Bass & Avolio, 2004). Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεσμεύονται να αναδιαρθρώσουν το σχολείο βελτιώνοντας τις συνολικές συνθήκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Stewart, 2006). Η βιβλιογραφία πρότεινε επίσης με βάση τα έργα του Bass (1985) ότι οι ηγέτες παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές που είναι διακριτές διαδικασίες αλλά δεν αλληλοαποκλείονται. Πρότεινε ότι οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές συμπληρώνουν τις συναλλακτικές συμπεριφορές. Αυτή η μελέτη υποστηρίζει αυτή την έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συμπεριφορές που ήταν υποστηρικτικές και ανταμείβουν επίτευγμα. Τα αποτελέσματα από το MLQ5X δείχνουν πως οι διευθυντές είχαν συμπεριφορές που ήταν συνολικά τόσο μετασχηματιστικές όσο και συναλλακτικές. Οι προτιμώμενες συμπεριφορές τους έδειχναν την ανάγκη για υποστήριξη, ειλικρίνεια και επίσης αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι αρνητικές συμπεριφορές ήταν το πιο σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ηγέτες που δεν μπορούσαν να λάβουν αποφάσεις και δεν συμμετείχαν ως ηγέτες. Ο Bass (1990) τον χαρακτήρισε ως ο

ηγέτης laissez-faire που δεν διευκρίνισε τους στόχους και τα πρότυπα που πρέπει να επιτύχουν οι οπαδοί ή βασικά δεν έχουν προσδοκίες για τους οπαδούς στον οργανισμό.

Το Ερευνητικό Ερώτημα 3 εξέτασε τη σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των ηγετικών συμπεριφορών. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες αθροιστικές βαθμολογίες του MLQ5X και του JSS. Οι συντελεστές συσχέτισης Pearson καθορίστηκαν για όλες τις επιμέρους υποκλίμακες και των δύο ερευνών και για τις συνολικές βαθμολογίες και των δύο. Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Για τη συνολική βαθμολογία του JSS και του MLQ5X, η σχέση δεν ήταν σημαντική ($r = -.018$). Τα αποτελέσματα συσχέτισης, όταν συνδυάζονται με τα αποτελέσματα ικανοποίησης από την εργασία, υποδεικνύουν σε αυτόν τον ερευνητή ότι υπήρχαν άλλες μεταβλητές που επηρέασαν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εκτός των ηγετικών συμπεριφορών. Οι βαθμολογίες ικανοποίησης δείχνουν ότι η ηγεσία δεν ήταν ένα ζήτημα, αλλά ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνταν από εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της φύσης της εργασίας, η οποία έδειξε ένα επίπεδο ικανοποίησης εγγενώς. Οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν επίσης συμπεριφορές που προσφέρουν κάποιο επίπεδο υποστήριξης στον μεγαλύτερο οργανισμό και εκείνες που αντανακλούσαν ειλικρινείς συμπεριφορές στους ηγέτες έναντι συμπεριφορών που συνέβαλαν στο επίπεδο ικανοποίησής τους. Υποτίθεται και πάλι ότι το πολιτικό και τοπικό κλίμα κατά τη στιγμή της παρούσας έρευνας μπορεί να επηρέασε το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί δεν εξαρτώνταν από τους ηγέτες για το επίπεδο ικανοποίησής τους, αλλά περισσότερο σε έναν προστατευτικό, υποστηρικτικό ρόλο. Βασικά ήταν ήδη ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και κυρίως δυσαρεστημένοι με τις περιοχές που ήταν εκτός ελέγχου τους.

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας μελέτης, ωστόσο, δεν είναι σε ευθυγράμμιση με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας, επειδή δε βρέθηκαν ισχυρές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων εξιδανικευμένης επιρροής (που αποδίδεται), εξιδανικευμένης επιρροής (συμπεριφορά), εμπνευσμένου κινήτρου, πνευματικής διέγερσης, ατομικής σκέψης, ενδεχόμενης ανταμοιβής, διαχείριση κατ' εξαίρεση, laissez-faire και τα τρία αποτελέσματα: ηγεσία, επιπλέον προσπάθεια, αποτελεσματικότητα ηγεσίας, ικανοποίηση από την ηγεσία και ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ειδικά των

μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bass & Avolio, 1993; Nguni et al., 2006). Η έρευνα πρότεινε επίσης ότι τα αποτελέσματα των μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών δείχνουν δυνατότητες παροχής πιο ικανοποιημένων και αφοσιωμένων εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της τρέχουσας μελέτης συμφωνούν γιατί δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των μετρήσεων της εργασιακής ικανοποίησης και τυχόν ηγετικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τη θεωρία κινήτρων υγιεινής του Herzberg (1974), οι παράγοντες που οδήγησαν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν εγγενείς παράγοντες παρακίνησης όπως η επιτυχία, η ευθύνη, η ανάπτυξη, η πρόοδος και η αναγνώριση. Οι εξωγενείς παράγοντες υγιεινής, όπως η επίβλεψη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο μισθός, η εργασιακή ασφάλεια και οι συνθήκες εργασίας μπορούν να οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια από την εργασία, εάν αυτοί οι τομείς δεν υποστηρίζονται. Οι εκπαιδευτικοί στην τρέχουσα μελέτη μπορεί να έχουν βιώσει την εργασιακή τους ικανοποίηση όχι τόσο από την αντίληψή τους για τις ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή, αλλά περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα και εξωγενείς παράγοντες υγιεινής. Οι βαθμολογίες JSS έδειξαν ισχυρά επίπεδα ικανοποίησης από την υποκλίμακα φύση της εργασίας. Τους άρεσαν οι δουλειές τους, απολάμβαναν αυτό που έκαναν και ήταν περήφανοι για τη δουλειά τους, με βάση τις ερωτήσεις της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές δεν αφορούσαν σε ηγετικές συμπεριφορές αλλά πήραν υψηλή βαθμολογία. Επιπλέον, υπήρχε η υποκλίμακα της εποπτείας όπου οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν πολύ κοντά στην κλίμακα ικανοποίησης. Δεν έδειξαν δυσαρέσκεια με την εποπτεία.

Το Ερευνητικό Ερώτημα 4 εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ. Η συσχέτιση που προέκυψε έδειξε ότι υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και του εργασιακού καθεστώτος, αλλά και μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και της περιοχής έδρας, ενώ δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ικανοποίησης από την εργασία και του μεγέθους έδρας.

Το Ερευνητικό Ερώτημα 5 εξέτασε τη σχέση μεταξύ συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων της ΣΜ. Η συσχέτιση που προέκυψε έδειξε ότι υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών

MLQ5X από την εργασία και του εργασιακού καθεστώτος, αλλά και μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και του μεγέθους έδρας, ενώ δεν υπήρχε στατικά σημαντική σχέση μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών συμπεριφοράς προτιμώμενων ηγετών MLQ5X και της περιοχής έδρας.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών. Οι συντελεστές συσχέτισης Pearson συσχετίστηκαν για το σύνολο και των δύο ερευνών και για καθένα από τα σύνολα του MLQ5X και του JSS. Υπάρχει μεγάλος αριθμός προηγούμενων ερευνών που υποδεικνύουν μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηγεσίας του διευθυντή και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Hulpia et al., 2009). Οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας ειδικά σε προηγούμενες έρευνες συσχετίζονται σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bass & Avolio, 1994; Nguni et al., 2006). Επιπλέον, άλλες προηγούμενες έρευνες, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε σημαντικά με την κύρια συναλλακτική ηγεσία (Bogler, 2001; Korkmaz, 2007; Nguni et al., 2006). Αυτή η μελέτη συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα.

6.2 Συμπεράσματα

Η διατήρηση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας καθώς έχουν τη σημαντικότερη επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών (Alliance for Excellent Education, 2012). Πολλοί εκπαιδευτικοί γίνονται δυσαρεστημένοι και εγκαταλείπουν την τάξη. Αυτή η μελέτη εξέτασε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις ηγετικές συμπεριφορές που προτιμούσαν οι εκπαιδευτικοί και τη σχέση μεταξύ των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο εντοπισμός και η εξέταση εκείνων των παραγόντων που εμποδίζουν τη διατήρηση των εκπαιδευτικών και εκείνων που προάγουν την εργασιακή ικανοποίηση και μειώνουν τη δυσαρέσκεια είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση του ποσοστού εναλλαγής των εκπαιδευτικών. Συνιστάται στις πολιτείες και στις περιφέρειες να αναπτύξουν προσεκτικά σχεδιασμένες πολιτικές που θα αυξήσουν τόσο την προσφορά όσο και την ποιότητα των διδασκαλιών (Darling-Hammond, 2001).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ηγετική συμπεριφορά που χρησιμοποιούν οι διευθυντές ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, με σκοπό τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αν και αυτή η έρευνα δεν βρήκε συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και των προτιμώμενων ηγετικών συμπεριφορών, υπάρχουν

συνέπειες για τις επιλογές ηγετικής συμπεριφοράς που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το συνολικό σχολικό κλίμα και τα ποσοστά διατήρησης των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να προκύψουν διάφορες πρακτικές εφαρμογές. Με βάση τα ευρήματα αυτής της μελέτης, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται απαραίτητα από τις ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή. Οι συνέπειες αυτών των αποτελεσμάτων μπορεί να υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βασίζονται περισσότερο σε άλλους παράγοντες για την ικανοποίηση από την εργασία παρά σε ηγετικές συμπεριφορές. Επιπλέον, πιθανές επιπτώσεις μπορεί να αποκαλυφθούν μέσω της θεωρίας κινήτρων υγιεινής του Herzberg (1968) για την ικανοποίηση από την εργασία. Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων για την υγιεινή, η εργασιακή ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια είναι ξεχωριστές διαστάσεις των εργασιακών εμπειριών. Το ένα δεν επηρεάζει το άλλο. Οι παράγοντες παρακίνησης που παράγουν ικανοποίηση λειτουργούν ανεξάρτητα από τους παράγοντες υγιεινής που προκαλούν δυσαρέσκεια (Herzberg et al., 1959). Το συμπέρασμα είναι ότι οι ηγέτες των οργανισμών και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να επικεντρωθούν στις μεταβλητές που επηρεάζουν τα μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Είναι πιθανό ότι η εργασιακή ικανοποίηση που αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη ήταν πιο εσωτερικά παρακινημένη. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι ακόμα κι αν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τις ηγετικές συμπεριφορές ότι επηρεάζουν άμεσα την εργασιακή τους ικανοποίηση, οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν τους άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να αυξήσουν το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών τους. Στην πραγματικότητα, ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση αντιμετωπίζοντας τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που προωθούν και ενθαρρύνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Dale, 2012).

Απαντώντας, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια ικανοποίηση από την εργασία τους, οι διευθυντές των σχολείων ακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ενώ δεν υπάρχει σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, προτείνεται, για να αυξηθεί η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι ηγέτες να γνωρίζουν τις συνθήκες που αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αν και μπορεί να μην επηρεάζουν το εγγενές επίπεδο ικανοποίησης, μπορούν να βελτιώσουν τις συνθήκες στο χώρο εργασίας για να προωθήσουν την ικανοποίηση. Με βάση την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ηγέτες που δεν

χρησιμοποιούν παθητικά αποφευκτικά χαρακτηριστικά. Θα προτιμούσαν ηγέτες που είναι καλοί επικοινωνιακοί, υποστηρικτικοί, ειλικρινείς, ομαδικοί παίκτες, γεμάτοι ακεραιότητα, εκτίμηση και επιβράβευση για τα επιτεύγματά τους.

6.3 Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις

Υπήρχαν αρκετοί περιορισμοί αυτής της μελέτης που πρέπει να αναγνωριστούν. Η μελέτη είχε ποσοτικό και συσχετιστικό χαρακτήρα. Οι συσχετίσεις δεν υποδεικνύουν την αιτιότητα, αλλά τον τρόπο που σχετίζονται μεταξύ τους και τη δύναμη αυτών των σχέσεων. Η έρευνα χρησιμοποίησε μια μέθοδο έρευνας με 86 ερωτήσεις. Ο αριθμός των ερωτήσεων μπορεί να επηρέασε την ποιότητα και την ποσότητα των συμμετεχόντων στο δείγμα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον χρόνο τους πολύτιμο, επομένως το άνοιγμα μιας έρευνας που φαίνεται μεγαλύτερης διάρκειας μπορεί να είναι αποτρεπτικό για την απόκτηση συμμετεχόντων. Μια ηλεκτρονική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να προσφέρει ευκολία και ευκολία στους συμμετέχοντες. Είναι πιθανό ότι θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρωθεί πρόσθετα ποιοτικά δεδομένα από συνεντεύξεις ή πρόσθετες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η έρευνα διενεργήθηκε επίσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς τον Ιούνιο. Αυτό θα μπορούσε να έχει επηρεάσει το μέγεθος δειγματοληψίας και τις απαντήσεις. Η μελέτη περιοριζόταν επίσης στο γεγονός ότι το εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση του στιλ βασικής ηγεσίας (MLQ5X) μέτρησε το βασικό στιλ ηγεσίας με όρους μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και laissez-faire ηγεσίας.

Οι ακόλουθες προτάσεις γίνονται με βάση αυτή την έρευνα.

1. Μια αιτιώδης συγκριτική μελέτη θα μπορούσε να είναι επωφελής για την εξέταση του κατά πόσο η προτιμώμενη ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή έχει άμεση ή έμμεση επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
2. Μια ποιοτική μελέτη όπου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την εργασιακή τους ικανοποίηση και τις προτιμώμενες ηγετικές συμπεριφορές θα βοηθούσε στη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την επιρροή που έχουν οι διευθυντές τους στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3. Μια ποιοτική μελέτη με μια ομάδα εστίασης που περιέγραψε τους κορυφαίους επικριτές της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και τις λύσεις για βελτίωση.
4. Μια επαναληπτική μελέτη με μόνο πρωτοετείς εκπαιδευτικούς που εξετάζουν τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους, εξετάζοντας συγκεκριμένα τις βαθμολογίες ενδογενούς έναντι εξωγενούς.
5. Η μελέτη παρακολούθησης που σχετίζεται με την ηγεσία του δασκάλου θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με βάση τα δεδομένα που σχετίζονται με το εσωτερικό κίνητρο του εκπαιδευτικού.
6. Η έρευνα παρακολούθησης που βασίζεται σε παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο επάγγελμα με βάση τα χρόνια υπηρεσίας θα πρέπει να ολοκληρωθεί, καθώς η ηγεσία δεν συσχετίστηκε.
7. Ποιοτική μελέτη με εκπαιδευτικούς με 10 συν έτη υπηρεσίας, που εξετάζει το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή στο επάγγελμα.
8. Έρευνα παρακολούθησης που σχετίζεται ειδικά με νέους εκπαιδευτικούς και παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της διατήρησης εκτός ηγετικών συμπεριφορών.
9. Έρευνα που σχετίζεται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και αν αυτό δημιουργεί ικανότητα και οδηγεί σε υψηλότερη διατήρηση των εκπαιδευτικών.
10. Παρακολούθηση της έρευνας σχετικά με τις συμπεριφορές ηγεσίας των εκπαιδευτικών και αν αυτές αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση.
11. Έρευνα παρακολούθησης για να προσδιοριστεί ποιες ηγετικές συμπεριφορές ήταν πιο αποτελεσματικές στην οικοδόμηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών.
12. Έρευνα παρακολούθησης σχετικά με το πώς η ηγετική συμπεριφορά ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει την ανάπτυξη των ηγετών εκπαιδευτικών.
13. Έρευνα παρακολούθησης σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών και εάν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αυξάνει τη διατήρηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

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

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στη πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Μεταφ. Ν. Σταματάκης). Αθήνα: Παπαζήσης.

Βαρδιάμπαση, Π. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 21 – 38.

Βαρελή, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Διόνικος.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. 1 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση. *Ερευνα, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152 – 162.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). *Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Διαθέσιμο από:

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf

Ζουρνατζής, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18 – 28.

Ιορδάνογλου, Δ., Τσακαρέστου, Μ., Τσενέ, Λ., Λέανδρος, Ν., & Ιωαννίδης, Κ. (2016). *Ηγέτες του Μέλλοντος-Ηγεσία & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρακατσάνη, Ε. & Τσούνη, Β. (2015). Αξιοποίηση της Συναλλακτικής Ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 559-568.

Καρκάνη, Α. (2022). *Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής: διερεύνηση των απόψεων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ει., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 169- 186.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Τίτλος Πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%

[CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf](#)

Κουνναπή, Κ. (2011). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας βοηθών διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κολέδρα, Σ. (2015). Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 653 – 661.

Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο από: <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/04/Kolymbari-Ekpaideytiki-Politiki.pdf>

Κουστέλιος, Α., Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 8(1), 30 – 39.

Κουτσώνης, Ι. (2018). *Η διαδικασία σχολικής ένταξης προσφύγων μαθητών στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Καρδίτσας*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα.

Λέκκα, Ε. (2015). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.html

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95–107.

Μαλιγκούδη Χ. & Τσαουσίδης Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34.

- Μάντζου, Ε. (2021). *Επίπεδο ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τμήματα υποδοχής προσφύγων*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157 – 172.
- Maslow, A. (2011). *Κίνητρα και προσωπικότητα* (Επιμ. Χ. Λασκαράτος). Αθήνα: Αιώρα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νάσκου- Περράκη, Μ. (1992). Δικαιώματα και υποχρεώσεις στα πλαίσια της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. *Γενική θεώρηση*, 26, 87-99.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), 37 – 55.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2014). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Τα εκπαιδευτικά*, 109-110, 179-208.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και Ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15, 55 – 79.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2012). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_20.html στις 25/11/2017.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο 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. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, 1, 774 – 786.

Πλατσίδου, Μ., Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 145 – 160.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη παιδιών –προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *«Διάλογοι» Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141 – 151.

Τζατζάκη, Κ. & Γρίβα, Ε. (2018). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Καρδίτσα για την εκπαιδευτική διαχείριση παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία. 84 *Στα πρακτικά του 24ου συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και Ελληνική ως Γ2/ΕΓ*. Πάτρα, 22-25 Ιουνίου.

Τζίμα, Π. (2011). *Διαπολιτισμικά Σχολεία. Έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης*. Ανακτήθηκε από: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf

Τομάζος, Ε. (2019). *Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε οργανισμούς αντιμετώπισης της τοξικοεξάρτησης». *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 33(2), 180-188.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

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

ΦΕΚ 3605/29.08.2020. Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ). *Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2020-2021, εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ)*.

ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). *Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός*. Στο Α.Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

Abate, D. (2018) *Research Methodology: Handbook for Research Students and Practitioners*. Addis Ababa: Mega Publishing & Distribution.

Akrivos, C. & Koutras, G. (2009). Leadership effectiveness. The case of Athens municipality. Available at:

<https://books.google.gr/books?id=ri9ZK2nvl64C&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Leadersh>

ip+effectiveness.The+case+of+Athens+municipality.&source=bl&ots=gqOkpvdli&sig=A
CfU3U3qxRJtkLLutkfz19CI9EUdcmOkzw&hl=el&sa=X&ved=2ahU
KEwjppIKjxJXqAhUBQEEAHYV5DmMQ6AEwAXoECAoQAQ#v=onepage&q=Lea
dership%20effectiveness.The%20case%20of%20Athens%20municipality.&f=false

Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M. L. (2015). Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.

Amundsen, S. & Martinsen, L., (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304-323.

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

Anastasiou, S. & Garametsi, V. (2020). “*Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in Public and Private Schools*”. *IJMIE* (in press).

Anastasiou, S. (2020). The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, Volume 8, 1, pp 26-36.

Anastasiou, S., Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal Management Education*, 8(1), 37 – 50.

Anastasiou, Sophia & Belios, Evangelos (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.

Atmojo, M., (2015). The influence of transformational leadership on job satisfaction, organizational commitment, and employee performance. *International research journal of business studies*, 5(2).

Aung, N.K., Ye, Y. (2015). A comparative study of teachers’ decision making styles and their job satisfaction in four selective migrant high schools in Mae Sot district, Tak province, Thailand. *Scholar:human Sciences*, 7(2), 94 – 106.

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring key*. New York: Mind Garden.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bass B. (2009). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Simon & Schuster.
- Bass B.M., Avolio B.J., Jung D.I. & Berson Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207–218.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. New Jersey: Sage Publications Thousands Oaks.
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19 – 31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance*. NY: Free Press
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form 5x*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set* (3rd ed.). Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bassett-Jones, N. & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of management development*, 24, 929-943.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International Review of Management and Marketing*, 4(2), 132-144.
- 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.

- Bennis, W. (2004). The crucibles of authentic leadership. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 331–342). New York: Sage Publications.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Biggerstaff, J. K. (2012). *The relationship between teacher perceptions of elementary school principal leadership style and teacher job satisfaction*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://digitalcommons.wku/diss/22>
- Blake, R.; Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287 –306.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. Newbury Park: Sage, , CA.
- Bumgartner, M. (2013). *A study of factors that impact teacher job satisfaction in rural schools*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI Dissertations Publishing. No. 3566242.)
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391 – 406.
- Bush, T.(2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of transformational leadership on employees' job satisfaction and organizational commitment in banking sector of Lahore (Pakistan). *International Journal of Business and Social Science*, 2(18), 261-267.
- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the sel-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30:6-19.

- Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of business and psychology*, 14(3), 389-405.
- Caulton, J. (2012). The Development and Use of the Theory of ERG: A Literature Review. *Emerging Leadership Journeys*. 1(5), 12-26.
- Chambers, S. K. (2010). *Job satisfaction among elementary school teachers*. (Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill). Available from ProQuestDissertations and Theses database. (UMI No. 3403216)
- Chan, H. & Mak, M. (2014). Transformational leadership, pride in being a follower of the leader and organizational commitment. *Leadersh Organ Dev J.*, 35(8), 674–690.
- Chin, C. (2007). Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches That Stimulate Productive Thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 815-843.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2d ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commission of the European Communities (2006). *Communication from the European Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF>.
- Covelli, B. & Mason, I. (2017). Linking Theory to Practice: Authentic Leadership. *Academy of Strategic Management Journal*, 16, 1-10.
- Cranny, J., Smith, C. & Stone, E. (1992). *Job Satisfaction: How People Feel about Their Jobs*. Lexington: Lexington Books.
- Creswell JW (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London, England: Sage.
- Cui-Callahan, N. (2012). *An examination of job satisfaction among urban high school teachers*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Dissertations Publishing No. 3511778.)
- Cunningham, S. L. (2015). *A quantitative analysis of the factors associated with teacher attitudes and perceptions towards job satisfaction*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 2127.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage learning.

- Dale, J. (2012). *The correlation of the perceived leadership style of middle school principals to teacher job satisfaction and efficacy*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1655&context=doctoral>
- Darling-Hammond. L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58(8), 12-17.
- De Nobile, J. & McCormick, J. (2008). Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Deveshwar, A. & Aneja, I. (2014). A study of transnational and transformational leadership styles and factors affecting the leadership style. *International Journal of Business, Economics and Management*, 1(8), 176-185.
- Dickens, K. R. (2010) *Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a suburban school district*. (Doctoral dissertation, Lindwood University), Retrieved from Proquest dissertations and theses database. (UMI No: 3441099).
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-396.
- Dion, M. J. (2006). *The impact of workplace incivility and occupational stress on the job satisfaction and turnover intention of acute care nurses*. Connecticut:University of Connecticut.
- Drucker, P. (2009). *Managing in a time of grate change*. Noston: Harvard Bussiness School Press.
- Dumitru, I. & Dorel, B. (2015). Perspectives On Using Theory Porter-Lawler Student Motivation Military. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, 21(1), 208-213.
- Eisenbeiß, S. A. & Boerner, S. (2013) A Double-edged Sword: Transformational Leadership and Individual Creativity. *British Journal of Management*. 24(1), 54–68.

Eliophotou Menon, M., Papanastasiou, E., Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teachers and organizational variables: evidence from Cyprus. *ISEA*, 36(3), 75 – 86.

Eslamieh, F., & Mohammad Davoudi, A. H. (2016). An Analysis of the Relationship Between Managers' Ethical Leadership Style with Teachers' Organizational Commitment and Job Burnout. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(4), 380–392. Retrieved from <https://searchproquest-com.ezp-01.lirn.net/docview/1848113296?accountid=143980>. Access: 7.11.2020.

Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, Frankfurt., 3-18.

European Parliament (2009). *Resolution on educating the children of migrants*. Retrieved from: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2009-0125&language=EN>.

Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: SAGE.

Everard, K.B., Morris, G., Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). School Leaders' Leadership and Teachers' Motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111129055>.

Fiedler, F. E., & House, R. J. (1988). Leadership theory and research: A report of progress. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology 1988* (pp. 73–92). John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garg, S. & Jain, S. (2013). Mapping Leadership Styles of Public and Private Sector Leaders Using Blake and Mouton Leadership Model. *A management journal*, 4(1), 48-64.

George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gkolia, A., Belias, D. & Koutselios, A. (2014). The impact of principal's transformational leadership on teacher's satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69 – 80.

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.

Goldberg, P., & Proctor, K. (2000). *Teacher voices: A survey on teacher recruitment and retention*. New York, NY: Scholastics, Washington, DC.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York, NY: McGraw Hill.

Graham, K., Hudson, P. & Willis, J. (2014). How can principals enhance teacher job satisfaction and work commitment? *Australian Association of Research in Education (AARE) Conference*, 1 – 13.

Grill M., Nielsen K., Grytnes R., Pousette A. & Törner M. (2018). The leadership practices of construction site managers and their influence on occupational safety: An observational study of transformational and passive/avoidant leadership. *Constr. Manag. Econ.*, 37, 278–293.

Griva, E. & Panitsides, E. (2013). Immigration and education: Policy and practices for integration and inclusion in the Greek context. In J. Ho (Eds) *Immigrants, acculturation, socioeconomic challenges and cultural psychology*. New York: Nova Science Publishers.

Griva, E. Chostelidou, D. & Papadopoulou, F. (2017). Formal education for refugee children: Recording the teacher's experience from reception classes. *International Conference Migration and Language Education*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistic Association.

Gu, X. (2016). *Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience*. Elementary Education and Reading Theses Paper.

Guerrero, Laura K.; Peter A. Andersen & Walid A. Afifi. (2014). *Close Encounters: Communication in Relationships*. Los Angeles, CA: Sage Publications Inc.

Hackman, J. & Oldham, R. (1974). *The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. Department of Administrative Sciences: Yale University.

Hallinger, P. and Murphy, I. (1986), *Instructional leadership in school contexts*. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (p.p.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Hauber, F. A., & Bruininks, R. H. (1986). Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction among Direct-Care Staff in Residential Facilities for Mentally Retarded People. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 95-105.

Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *AACE*, 3(1), 74-86.

Herzberg, F. I. (1991). *Happiness and unhappiness: A brief autobiography of Frederick I. Herzberg*. Unpublished manuscript. Salt Lake City: University of Utah.

Herzberg, F. I., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley.

Herzberg, F.I. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 1, 87-96.

Herzberg, F.I. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.

Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255-270.

Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale : Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Horner, M. (1997). Leadership theory: past, present and future. *Team performance management*, 3(4), 1352-1368.

House, R. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.

House, R.J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*. 7 (3): 323–352.

- House, R.J., Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*. 3: 1-97.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration. Theory, research and practice*. New-York: McGraw-Hill.
- Hulin, C. & Smith, P. (1965) A Linear Model of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 49, 209-216.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the principal perception of distributed leadership in secondary school and the teachers' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hwa, C. (2008). *The impact of principal's transformational democratic leadership style on teachers' job satisfaction and commitment*. Doctor of philosophy. University of Sains Malaysia.
- Inger, M. (1993). *Teacher collaborations in secondary schools*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364733).
- Jantzi, D., & Leithwood, K. A. (1996). Toward an explanation of variation in teachers Perception of transformational leadership. *Education Administration Quarterly*, 32, 512-538.
- Johnson, D. (2010). *Teacher's perception of factors that contribute to attrition*. (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from Proquest dissertation and theses database. (UMI No: 3418940).
- Jones, C. & Rutter, J. (1998). Mapping the field: Current issues in refugee education. In C. Jones and J. Rutter, *Refugee education: Mapping the field*. Oakhill: TrenthamBooks.
- Jones, T. L. (2011). *Effects of motivating and hygiene factors on job satisfaction among school nurses*. Walden University.
- Judge, T. A., & Church, A. H. (2000). Job satisfaction: Research and practice. In C. L. Cooper & E. A. Locke (Eds.), *Industrial and organizational psychology: Linking theory with practice* (pp. 166-198). Oxford, UK: Blackwell.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004) Transformational and transactional leadership: Meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.

Kacel, B., Miller, M., & Norris, D. (2005). Measurement of nurse practitioner job satisfaction in a Midwestern state. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 17(1), 27-32.

Khorshid, S., & Pashazadeh, A. (2014). The effect of transformational leadership on organizational learning capabilities with respect to the mediating role of organizational intelligence. *Journal of Change Management*, 6(11), 7-11.

Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED383707>

Kipouropoulou, E. (2019). Primary school teachers' perceptions about refugee children inclusion in Greek schools: Are teachers prepared? *Sino-US EnglishTeaching*, 16(6), 240-248.

Kirkpatrick, S.A. and Locke, E.A., 1991. Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Perspectives*, 5(2), pp.48-60.

Korkmaz, M. (2007). The effect of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-42.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.

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.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Irwin.

Kruger, M., Witziers, B. & Sleegers, P. (2007). The Impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.

Kumar S, Adhish VS, Deoki N. (2014). Making sense of theories of leadership for capacity building. *Indian J Community Med.*, 39(2), 82-6.

Lambrou, P., Kontodimopoulos, N. & Niakas, D. (2010). Motivation and job satisfaction among medical and nursing staff in a Cyprus public general hospital. *Human Resources for Health*, 8, 26.

Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Leithwood K. & Duke, D.L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. In J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass

Leithwood, K. (2004). *Educational leadership*. Philadelphia: Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education.

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.

Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K. A., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387- 423.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Lester, P., & Bishop, L. (1997). *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*. Lancaster: Technomic Publishing Co.

Lewin K, Lippitt R, White K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *J Soc Psychol.*, 10(2), 271-301.

- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*, New York: McGraw-Hill.
- Locke, E. A. (1976). “*The Nature and Causes of Job Satisfaction*” in Dunnette, M. D. (1st eds). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297- 1349.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Louis, K., Dretzke. B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336.
- Lowe, K.B., Kroeck, K. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: a meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3),385-426.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. Mc-Graw-Hill, Inc.
- Madlock, P.E. (2008). The link between leadership style, communication competence and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45, 61-75.
- Madziva, R. &Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in U.K.: opportunities and challenges. *Journal of Comparative and International Education*, 47, 942-961.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). ‘Do you know Naomi?’: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. & Burnham, D. (2001). *Power is the Great Motivator*. Harvard: Harvard Business Review.

- McClelland, D. (1988). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCleskey & Allen, J. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*; Antioch, 5(4), 117-130.
- McCoy-Wilson, K. (2011). *Teacher's perceptions of job satisfaction in an economically depressed rural school district*. (Doctoral Dissertation, Walden University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3443645)
- McKee, R.& Carlson, B. (1999). *The Power to Change*. Austin, Texas: Grid International Inc.
- Mihelic, K.K., Lipicnik, B. & Tekavcic, M. (2010). Ethical Leadership. *International Journal of Management and Information Systems*, 14(5), 31-42.
- Mitchell, T. (2018). Fred Edward Fiedler (1922–2017). *American Psychologist*, 73(2), 199.
- Moore, C.M. (2012). The role of School Environment in teacher dissatisfaction Among U.S. Puplic School Teachers. *Sage Open*, 1-16.
- Moradi Korejan M. & Shahbazi H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *J.Fundam. Appl. Sci.*, 8(3S), 452-461.
- Mouton, N. (2017). A literary perspective on the limits of leadership: Tolstoy's critique of the great man theory. *Leadership*, 15(1), 24-32.
- Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research*, 4(1), 3-14.
- Muldoon, S. D. & Miller, S. (2005). Leadership: Interpreting life patterns and their managerial significance. *Journal of Management Development*, 24(1/2), 132-144.
- Mullen J.E., Kelloway E.K. (2009). Safety leadership: A longitudinal study of the effects of transformational leadership on safety outcomes. *J. Occup. Organ. Psychol.* 82:253–272.
- Naile, I. & Selesho, J.M., (2014). The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 175

Nguni, S., Slegers, P., & Denesen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satiation, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary school: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.

Nichols AL, Cottrell CA. (2014). What Do People Desire in Their Leaders? the Role of Leadership Level on Trait Desirability. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 711-729.

Northouse, P. (2013). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Northouse, P.G. (2001), *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Oh, S.A. & VanderStouwe, M. (2008). Education, diversity and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589–617.

Olcum, D., & Titrek, O. (2015). The effect of school administrators' decision-making styles on teacher job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936-1946

Organ, D. (1996). Leadership: The great man theory revisited. *Business Horizon*, 39(3), 1-4.

Panagiotopoulou, J.A. & Rosen, L. (2015). Denied inclusion of migration-related multilingualism: an ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and education*, 1-16.

Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. C. (1998). What Influences Students to Choose The Elementary Education Major: The Case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 35-45.

Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155–166.

Petrovici, M. A. (2014). Emotionally intelligent leader (ship): An efficient approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 227-231.

Piccolo, R.F, and Colquitt, J.A. (2006) Transformational Leadership and Job Behavior: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*. 327 – 340.

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, S. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.

Reeves, D. (2007). *Daily disciplines of leadership*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.

Robbins, S. P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Rosenbach, W. & Taylor, R. (2006). *Contemporary Issues in Leadership*. Colorado: Westview Press.

Sahu, S., Pathardikar, A. & Kumar, A. (2018) Transformational leadership and turnover: mediating effects of employee engagement, employer branding, and psychological attachment. *Leadersh Organ Dev J.*, 39(31), 82–99.

Salazar, R. M. (2003). *Examination of the factors associated with teacher retention in small rural high schools*. (Doctoral Dissertation, University of Minnesota). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3092725)

Saleem, H. (2015) The Impact of Leadership Styles on Job Satisfaction and the Mediating Role of Perceived Organizational Politics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 563-569.

Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2855- 2864.

Saracoglou, A.S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education* 5(2), 244–260.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer

Sergiovanni, T. J. (1976). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction in teaching. *Journal of Education Administration*, 5, 62-68.

Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: theoretical notes and an exploratory study. *Leadership Quarterly*, 6 (1), 19-47.

- Sharma, P. & Kumar, M. (2018). A study of theories of motivation in the industries workers. *International journal of Research and anapytical reviews*, 5(3), 2348-2351.
- Short, P., Rinehart, J. S., & Eckley, M. (1999). The Relationship of Teacher Empowerment and School Leaders' Leadership Orientation. *Educational Research Quarterly*, 22(4), 45.
- Singh, K. & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Slavin, R. E. (2007). *Educational research in an age of accountability*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Sosik JJ, Jung D (2018) Intellectual stimulation: the rational side of transformational leadership. In: *Full range leadership development*. Routledge, pp 132–158.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and emprirical evidence. *School Leadership and Management*, 22:73-92.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and emprirical evidence. *School Leadership and Management*, 22, 73-92.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and emprirical evidence. *School Leadership and Management*, 22:73-92.
- Spector, B. (2016). Carlyle, Freud, and the great man theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 6-19.
- Spector, P. (1985). Measure of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spector, P. (1994). *Job satisfaction survey*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. USA, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Stone, R. W. & Henry, J. W. (1998). Computer self-efficacy and outcome expectations and their impacts on behavioral intentions to use computers in non-volitional settings. *Journal of Business and Management*, (1), 45–58.

Sykes, A. (2015). Models of educational management: the case of the language teaching institute. *Journal of Teaching and Education*, 4(1), 17 – 23.

Taylor, S., & Kaur Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.

Thomas, S. (2014). *The effects of principal leadership behavior on new teachers' overall job satisfaction*. Doctoral dissertation, Walden University.

Toderi S., Balducci C., Gaggia A. Safety-specific transformational and passive leadership styles: A contribution to their measurement. *TPM.*, 23,167–183.

UNCHR (2010). *Global Trends 2010*. Available at: <https://www.unhcr.org/statistics/country/4dfa11499/unhcr-global-trends-2010.html>.

UNCHR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. Available at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>.

UNCHR (2017). *Global Trends 2017*. Available at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>.

Unicef (2017). Refugee and Migrant Children in Greece-by Region. Retrieved from: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/eca-dataproductMap_RefugeeMigrantChildren_25MAR2017.pdf.

Uysal, T., Aydemir, S. & Genc, E. (2017). Maslow's hierarchy of needs in 21st Century: The examination of vocational differences. In book: *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey* (pp.211-227).

Van Dick, R., Hirst, G., Grojean, M. W. & Wieseke, J. (2007). Relationships between leader and follower organizational identification and implications for follower attitudes and behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(1), 133–150.

Warr P., Cook J. & Wall T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129 - 148.

Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. I. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173 – 194.

Whitaker, B. (1997). Instructional Leadership and School Leaders Visibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(3), 155–156.

Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: OpenUniversityPress.

Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teacher's views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational studies*, 31, 375-391.

Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd

Yosof, J., & Tahir, I. (2011). Spiritual leadership and job satisfaction: A proposed conceptual framework information. *Management and Business Review*, 2(6), 239-245.

Yukl G.A. *Leadership in Organizations*. Prentice Hall; Upper Saddle, NJ, USA: 2006

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organization (Terjemahan)*. Jakarta: PT. Indeks.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229–247.

Zembylas, M., Papanastasiou, E. (2003). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357 – 374.

Zhang, X. & Bartol, K.M., (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

Zigarrelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

Zohar D. (2002). The effects of leadership dimensions, safety climate, and assigned priorities on minor injuries in work groups. *J. Organ. Behav*; 23:75–92.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες.» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υποδέχονται παιδιά πρόσφυγες.

Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας δεν περιέχουν καμία πληροφορία ταυτοποίησης για εσάς.

Παρακαλώ να απαντήσετε μόνο σε περίπτωση που έχετε στα Τμήματά σας παιδιά πρόσφυγες.

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

A. ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο

Άνδρας
Γυναίκα

2. Ηλικία

<30
31-40
41-50
51-60
>60

3. Οικογενειακή Κατάσταση

Άγαμος/η
Έγγαμος/η
Άλλο

4. Αριθμός τέκνων:

1
2
3
4+

5. Επίπεδο Σπουδών

Απόφοιτος ΑΕΙ
Δεύτερο πτυχίο

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

6. Χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

<5

5 – 10

11 – 15

16 – 20

>20

7. Εργάζεστε ως:

Μόνιμα διορισμένος

Αναπληρωτής

8. Περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε φέτος:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

9. Μέγεθος σχολικής μονάδας (σε μαθητές):

<50

51-100

101-150

>150

10. Αριθμός μαθητών προσφύγων που φοιτούν σε Τμήματα ένταξης/υποδοχής στο σχολείο σας:

1-5

6-10

11+

11. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε Τμήμα ένταξης/υποδοχής προσφύγων;;

<5

5 – 10

11 – 15

16 – 20

>20

B. ΜΕΡΟΣ

Σημειώστε τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν.

Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «1».

Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «7».

Διαφωνώ απόλυτα 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 Συμφωνώ απόλυτα

Ο διευθυντής σας:

1. Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων του	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5. Αποφεύγει να αναμειχθεί όταν προκύπτουν προβλήματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6. Αναφέρεται στις δικές του σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7. Είναι απών όταν τον χρειαζόμαστε	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9. Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10. Νιώθει περήφανος που δουλεύει μαζί μας	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13. Μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16. Κάνει κατανοητό τι τα μέλη της ομάδας οφείλουν να περιμένουν μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17. Είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Αν δεν είναι χαλασμένο μη το φτιάξεις»	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19. Αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20. Ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μας	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
22. Επικεντρώνει την προσοχή του αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
23. Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
24. Είναι ο τύπος του ηγέτη που παρακολουθεί τα λάθη του προσωπικού	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
25. Αποπνέει αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
27. Στρέφει τη προσοχή του προσωπικού προς τις αποτυχίες προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
28. Αποφεύγει να παίρνω αποφάσεις	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
29. Μας αντιμετωπίζει ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
30. Μας παροτρύνει να βλέπουμε τα πράγματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
31. Μας βοηθά να αναπτύξουμε τις ικανότητές μας	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορεί να επιδιωχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
33. Καθυστερεί να απαντήσει σε επείγοντα ερωτήματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
34. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Γ ΜΕΡΟΣ

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1 Είμαι ικανοποιημένος/η από τον μισθό που παίρνω.					
2 Δεν είμαι ικανοποιημένος/η από τις πρόσθετες παροχές (ασφαλιστική κάλυψη, άδειες μετ' αποδοχών, συνταξιοδοτικές προοπτικές) που λαμβάνω, πέραν του μισθού.					
3 Η αμοιβή μου είναι δίκαιη για την δουλειά που προσφέρω.					
4 Υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες για προαγωγή στην εργασία μου.					
5 Ο/Η προϊστάμενος/η μου είναι ικανός/η στην εκτέλεση της εργασίας του.					
6 Θεωρώ πως η αξιολόγησή μου από τον/την προϊστάμενο/η μου είναι αντικειμενική.					
7 Όταν κάνω καλά την δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει από τον/την προϊστάμενο/η μου.					
8 Ο/Η προϊστάμενος/η ενδιαφέρεται					

ελάχιστα για τα αισθήματα των υφισταμένων του/της.					
9 Πολλές από τις διαδικασίες που ακολουθώ στη δουλειά μου κάνουν τη διεκπεραίωσή της πιο δύσκολη.					
10 Μερικές φορές αισθάνομαι πως η εργασία μου δεν έχει νόημα.					
11 Θεωρώ πως υπάρχει έλλειψη προσωπικού στο σχολείο που εργάζομαι.					
12 Στα πλαίσια της εργασίας μερικές φορές θεωρώ πως μου έχει ανατεθεί μεγάλος φόρτος εργασίας.					
13 Πιστεύω πως δουλεύω παραπάνω εξαιτίας της ανικανότητας κάποιων συναδέλφων μου.					
14 Η εργασία μου επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική μου ζωή.					
15 Στο σχολείο μου υπάρχει συνεργασία και ομαδικό πνεύμα μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων.					
16 Υπάρχει εύκολη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων.					
17 Αισθάνομαι συχνά πως δεν γνωρίζω τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσω.					
18 Δυσκολεύομαι στη δουλειά μου λόγω των γραφειοκρατικών διαδικασιών που ακολουθώ τακτικά.					
19 Υπήρξε κατάλληλη εκμάθηση και υπόδειξη των διαδικασιών που ακολουθώ στην εργασία μου πριν αναλάβω καθήκοντα.					
20 Λαμβάνω σε μεγάλο βαθμό σεβασμό και δίκαιη μεταχείριση από τον/την προϊστάμενο/η μου.					
21 Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από αυτό που έχω καταφέρει στη δουλειά μου όταν επιστρέφω σπίτι.					
22 Συμπαθώ τους ανθρώπους με τους οποίους δουλεύω μαζί.					
23 Θεωρώ πως η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.					
24 Νιώθω πως λαμβάνω προσωπική ανάπτυξη από την δουλειά μου.					
25 Έχω συνεχή Υποστήριξη από συναδέλφους μου στην δουλειά.					
26 Ασκώ σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη δράση και πρωτοβουλία στη δουλειά μου					
27 Συχνά τα καθήκοντα που μου					

αναθέτουν, δεν μου τα επεξηγούν πλήρως.					
28 Δε νιώθω ασφάλεια όσον αφορά το μέλλον μου στο συγκεκριμένο οργανισμό.					
29 Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η διοίκηση του σχολείου με παρακινεί ώστε να γίνομαι πιο αποδοτικός/η.					
30 Η δυνατότητα που μου δίνεται ώστε να λαμβάνω μέρος στις αποφάσεις του οργανισμού είναι υψηλή.					
31 Αισθάνομαι πως το επίπεδο της ατομικής μου παρακίνησης από την διοίκηση του σχολείου είναι χαμηλό.					
32 Θεωρώ πως σε περίοδο κρίσης ο μόνος τρόπος παρακίνησης είναι τα οικονομικά κίνητρα.					
33 Θεωρώ πως εργάζομαι σε ευχάριστο περιβάλλον.					
34 Δέχομαι συχνά φιλοφρονήσεις κι επαίνους από τον/την προϊστάμενο/η μου.					
35 Υπάρχουν πολλοί διαπληκτισμοί και διαμάχες στο χώρο εργασίας μου.					

Πίνακας συσχετίσεων

Πίνακας 19. Ικανοποίηση από την εργασία (JSS) – Υποκλίμακες με ηγετικές συμπεριφορές (MLQ5X) Συσχετίσεις Pearson

	Πληρωμή	Προαγωγή	Εποπτεία	Περιθωριακά οφέλη	Ενδεχόμενες ανταμοιβές	Συνθήκες λειτουργίας	Συνεργάτες	Φύση της εργασίας	Επικοινωνία
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Pearson -,214**	,066	-,259**	-,320**	-,195*	-,113	-,451**	,449**	,218**
Sig. (2-tailed)	,008	,417	,001	,000	,016	,164	,000	,000	,007
N	152	152	152	152	152	152	152	152	152

Εξιδανικευμένη επιρροή	Pearson	-,273**	,028	-,295**	-,277**	-,167*	-,025	-,352**	,152	-,137
	Correlation									
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Εμπνευστική κινητοποίηση	Pearson	-,236**	-,034	-,276**	-,269**	-,175*	-,055	-,377**	,354**	,148
	Correlation									
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Διανοητική διέγερση	Pearson	-,239**	-,020	-,305**	-,382**	-,276**	-,118	-,476**	,382**	,056
	Correlation									
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Εξατομικευμένη εξέταση	Pearson	-,259**	,061	-,255**	-,305**	-,203*	-,072	-,471**	,343**	,084
	Correlation									
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Έκτακτη Ανταμοιβή	Pearson	-,337**	,071	-,288**	-,273**	-,213**	-,082	-,434**	,222**	-,008
	Correlation									
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152

Ενεργητική Διαχείριση	Pearson	-,118	,196*	-,037	,172*	,066	,014	,079	-,227**	-,157
	Correlation									
	n									
	Sig. (2-tailed)	,147	,016	,651	,034	,422	,861	,333	,005	,054
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Παθητική Διαχείριση	Pearson	-,096	,069	,124	,386**	,170*	,226**	,345**	-,410**	-,336**
	Correlation									
	n									
	Sig. (2-tailed)	,237	,401	,127	,000	,036	,005	,000	,000	,000
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152
Παθητική/ Προς αποφυγή ηγεσία	Pearson	-,007	,082	,343**	,486**	,376**	,281**	,519**	-,482**	-,265**
	Correlation									
	n									
	Sig. (2-tailed)	,928	,313	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	152	152	152	152	152	152	152	152	152