ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ ΑΘΗΝΑ

ΑΘΗΝΑ 2021

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κέφης Βασίλειος (Επιβλέπων). Καθηγητής, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Σαρδιανού Ελένη. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μαλινδρέτος Γεώργιος. Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Παπαγγέλη Αθηνά δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Βασίλειο Κέφη για την έμπνευση, τη συνέπεια και την ευγένεια του, την αμέριστη συμπαράσταση και κατανόηση που επέδειξε καθ΄ όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας. Επίσης, τους καθηγητές μου κυρία Ελένη Σαρδιανού και κύριο Γεώργιο Μαλινδρέτο για τις γνώσεις που μου προσέφεραν και τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στη μητέρα μου Μαρία, χωρίς την υποστήριξη της οποίας η ολοκλήρωση αυτού του έργου θα ήταν ανέφικτη.

Περιεχόμενα

Περίληψη 8
Abstract 9
Κατάλογος Πινάκων 10
Κατάλογος Σχημάτων 11
1 Εισαγωγή 12
1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο 12
1.2 Σκοπός της Εργασίας 14
1.3 Δομή της Εργασίας 15
2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση 17
2.1 Ηγεσία 17
2.2 Θεωρίες Ηγεσίας 19
2.2.1 Θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου 19
2.2.2 Θεωρία των Χαρακτηριστικών 20
2.2.3 Συμπεριφορική Θεωρία της Ηγεσίας 21
2.2.4 Ενδεχομενικές Θεωρίες Ηγεσίας 24
2.2.5 Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος 28
2.3 Ηγεσία στον τομέα της Εκπαίδευσης 31
2.3.1 Αρχές της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση 33
2.3.2 Στυλ Ηγεσίας στην Εκπαίδευση 35
2.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση 37
2.4.1 Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης 37
2.4.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών 43
2.5 Προηγούμενες Μελέτες 44
2.5.1 Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών 44
2.5.2 Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών 45
3 Μεθοδολογία Έρευνας 51

3.1 Διαμόρφωση Ερευνητικών Υποθέσεων 51
3.2 Επιλογή Μεθοδολογικής Προσέγγισης 51
3.3 Ερευνητικό Εργαλείο 52
3.4 Δείγμα Έρευνας 53
3.5 Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων 53
4 Αποτελέσματα Ανάλυσης 54
4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 54
4.2 Ανάλυση Αξιοπιστίας 60
4.3 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερωτήσεων 61
4.4 Pearson Correlation 64
4.5 Γραμμική Παλινδρόμηση 65
5 Συμπεράσματα 69
5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων 69
5.2 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Μελέτη 74
Βιβλιογραφία 75
Παράρτημα 86

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξεταστούν οι τύποι ηγεσίας των σχολικών διευθυντών βάσει της θεωρίας πλήρους φάσματος των Avolio και Bass και η σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιδιώχθηκε να ερευνηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τύπο ηγεσίας που εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδος. Η θεωρία πλήρους φάσματος αναλύει την ηγεσία υπό την οπτική του μετασχηματιστικού, του συναλλακτικού και του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρότυπο ερωτηματολόγιο των Avolio και Bass μέσω του οποίου συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα προς ανάλυση ποσοτικά δεδομένα. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 108 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση περιείχε τόσο περιγραφικά στατιστικά των δεδομένων, όσο και επαγωγικές τεχνικές, όπως η συσχέτιση Pearson και η γραμμική παλινδρόμηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τριών τύπων ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει θετική και ισχυρή συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας παρουσίασαν μια αρνητική και αδύναμη συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή. Σε περαιτέρω ανάλυση, οι μεταβλητές ελέγχου των δημογραφικών χαρακτηριστικών που αφορούσαν στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και στα έτη εργασίας σε μια σχολική μονάδα υπό τον ίδιο σχολικό διευθυντή, βρέθηκαν πως επηρεάζουν σε μικρό βαθμό τη συσχέτιση μεταξύ των τύπων ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά ευελπιστούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες τόσο στην Ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this paper was to examine the types of leadership of school principals based on the full range theory of Avolio and Bass and their relation to the job satisfaction of teachers in primary and secondary education in Greece. The study aimed to investigate the levels of job satisfaction of teachers concerning the type of leadership applied by school principals in public and private kindergardens, primary, secondary and high schools in Greece. Full range theory analyzes leadership from the perspective of transformational, transactional, and passive leadership styles. For the research, the standard questionnaire of Avolio and Bass was used, through which the necessary quantitative data were analyzed. A total of 108 primary and secondary school teachers participated in the survey. The analysis contained both descriptive data statistics and induction techniques such as Pearson correlation and linear regression. The results of the research showed that there is a statistically significant correlation between the three types of leadership and the job satisfaction of teachers. Specifically, it was found that the transformational leadership style has a positive and strong correlation with the dependent variable of teachers' job satisfaction. On the other hand, transactional and passive leadership styles showed a negative and weak correlation with the dependent variable. In a further analysis, the control variables of demographic characteristics related to teachers 'educational background and years of work in a school unit under the same school principal were found to have a small effect on the correlation between leadership types and teachers' job satisfaction. These results hope to provide important information in both Greek and international literature.

Keywords: Leadership, leadership styles, job satisfaction, education.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο Συμμετεχόντων 54
Πίνακας 2: Ηλικιακή Ομάδα Συμμετεχόντων 55
Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων 56
Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων 57
Πίνακας 5: Έτη Προϋπηρεσίας Συμμετεχόντων 58
Πίνακας 6: Είδος Σχολικής Μονάδας Συμμετεχόντων 59
Πίνακας 7: Έτη υπό τη Διοίκηση του Ίδιου Σχολικού Διευθυντή των Συμμετεχόντων 60
Πίνακας 8: Συντελεστής Αξιοπιστίας Ερευνητικού Μέσου 61
Πίνακας 9: Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου 61
Πίνακας 10: Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Μεταβλητών 64
Πίνακας 11: Συσχέτιση Pearson 65
Πίνακας 12: Γραμμική Παλινδρόμηση μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης.. 66
Πίνακας 13: Μοντέλο με Προσθήκη των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών 67

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Φύλο Συμμετεχόντων 54
Σχήμα 2: Ηλικιακή Ομάδα Συμμετεχόντων 55
Σχήμα 3: Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων 56
Σχήμα 4: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων 57
Σχήμα 5: Έτη Προϋπηρεσίας Συμμετεχόντων 58
Σχήμα 6: Είδος Σχολικής Μονάδας Συμμετεχόντων 59
Σχήμα 7: Έτη υπό τη Διοίκηση του Ίδιου Σχολικού Διευθυντή των Συμμετεχόντων 60

1 Εισαγωγή

1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η εκπαίδευση είναι το θεμελιώδες στοιχείο της ανάπτυξης της σύγχρονης κοινωνίας. Στον 21^{ο} αιώνα, η σχολική ανάπτυξη είναι ένα ουσιαστικό κίνημα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η σχολική ανάπτυξη ορίζεται ως μια διαδικασία συνεχών προσπαθειών από τα μέλη μιας σχολικής μονάδας που επιδιώκουν εκούσια μια νέα βελτιωμένη κατάσταση λειτουργίας του σχολείου (Κοντάκος& Αγγελάκου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί είναι μερικοί από τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται περισσότερο για την επίτευξη αυτού του στόχου επειδή εργάζονται σκληρά για τη βέλτιστη εκπαίδευση των μαθητών κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Οι σχολικοί διευθυντές, επίσης, θεωρούνται ως το βασικό πρόσωπο για τη βελτίωση της αειφόρου σχολικής ανάπτυξης και η αποτελεσματική ηγεσία τους είναι απαραίτητη ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την απαραίτητη υποστήριξη για να επιτύχουν τους ζητούμενους στόχους της εκπαίδευσης και να είναι παράλληλα επαγγελματικά ικανοποιημένοι.

Σε κάθε κοινωνία, οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι απαραίτητοι για να κατευθύνουν έναν οργανισμό να επιτύχει το όραμα και την αποστολή του. Ένας ηγέτης έχει σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση, την ανάπτυξη και τη βελτίωση της απόδοσης των ατόμων του οργανισμού. Σημαντικότερο, όμως, είναι το γεγονός ότι η απόδοση και οι επιλογές ενός ηγέτη μπορεί να έχουν τεράστια οφέλη στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι Akdol και Arikboga (2015) υποστηρίζουν ότι ένας ηγέτης με χαρακτηριστικά ταπεινότητας, γνησιότητας και γενναιότητας, που έχει τη δύναμη να συγχωρεί το προσωπικό για τις αδυναμίες του, αλλά και να το ωθεί προς τη βελτίωση των δυνατοτήτων του και να επιβραβεύει επίσης τις επιτυχίες του, συμβάλλει θετικά στο πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ως εκ τούτου, η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Όσον αφορά στον τομέα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής είναι πάντα υπεύθυνος για τη διαχείριση και άλλες δραστηριότητες του σχολείου και οφείλει να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς προς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η στάση του προς τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνει τη μεταξύ τους σχέση. Ένα θετικό περιβάλλον εκπαίδευσης επιτυγχάνεται όταν ο διευθυντής επιλέγει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας για να καθοδηγήσει και διαχειριστεί τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς (Mehrotra, 2005).Ο σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να ενδυναμώνει το σχολικό προσωπικό

ώστε να έχει την ικανότητα να εκτελεί τα καθήκοντά του με την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

Μελέτες σχετικές με την ηγεσία έχουν λάβει διαφορετικές προσεγγίσεις με την πάροδο των ετών. Οι πρώτες μελέτες περί ηγεσίας γνωστές ως «θεωρίες Χαρακτηριστικών» ("trait theories")ή «θεωρίες του μεγάλου ανθρώπου» ("theories of the great man") επικεντρώθηκαν στην προσωπικότητα των ηγετών και επικράτησαν μέχρι τη δεκαετία του 1950. Η «θεωρία των χαρακτηριστικών» υποστηρίζει την άποψη ότι η ηγεσία είναι μια έμφυτη, ενστικτώδης ιδιότητα που κάποιος την κατέχει ή όχι. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ηγέτες έχουν διακριτά φυσικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά, διαφορετικά από άτομο σε άτομο, που εξηγούν ή σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους (Biggart & Hamilton,1987). Παράλληλα, αναδύθηκε και η συμπεριφορική θεωρία της ηγεσίας (behavioral theory of leadership) που βασίζεται στο γεγονός ότι οι ηγέτες γίνονται και δεν γεννιούνται. Υποστηρίζει ότι η ηγεσία μαθαίνεται και δεν είναι υπόθεση λίγων ανθρώπων. Βασισμένη στις αρχές του συμπεριφορισμού, εστιάζει περισσότερο στη συμπεριφορά των ηγετών (Conger & Kanungo, 1987). Λίγο αργότερα έκαναν την εμφάνισή τους και οι ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories),που προσπαθούν να προβλέψουν ποιος τύπος ηγετικού στυλ είναι ο καλύτερος για μία συγκεκριμένη κατάσταση. Συνεπώς, δεν υπάρχει ένα μοναδικό ιδανικό στυλ ηγεσίας. Οι τέσσερις ευρέως διαδεδομένες ενδεχομενικές θεωρίες είναι το μοντέλο έκτακτης ανάγκης του Fielder, η θεωρία διαδρομής-στόχου του House, η θεωρία καταστάσεων που προτάθηκε από τους Hersey και Blanchard και το ενδεχομενικό μοντέλο Vroom-Yetton-Jago(Tosi& Slocum, 1984). Πιο πρόσφατο, το μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος (full range leadership theory)των Avolio και Bass, περιλαμβάνει μορφές ηγεσίας, όπως η μη παρεμβατική ηγεσία (laissez faire), η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ηγέτης ανάλογα με τη φύση του οργανισμού και το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων του (Avolio, 1999).

Η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τον Furhham (1997), είναι το συναίσθημα των εργαζομένων με το οποίο αντιμετωπίζουν τα εργασιακά τους καθήκοντα, καθώς και το εργασιακό τους περιβάλλον, και εξαρτάται από το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν συνολικά από την εργασία τους. Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ευημερία, την παραγωγικότητα, τις απουσίες και τον κύκλο εργασιών των εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ένας ικανοποιημένος δάσκαλος καταβάλει πιθανότατα περισσότερη προσπάθεια για την επιτυχία του σχολείου. Αντίθετα, ένας δυσαρεστημένος δάσκαλος δεν αποδίδει στο μέγιστο και οι

μαθητές δεν αποκομίζουν τα πλήρη οφέλη της εκπαίδευσης (Wodon, Nkengne& Nkengne, 2014). Συνεπώς, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να αποτελεί μείζον μέλημα για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης και αρκετές από αυτές αφορούν στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πολλές από αυτές καταλήγουν πως υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Than& Vinitwatanakhun, 2021; Ghodang, 2021; Torlak& Kuzey, 2018;Elmazi, 2018;Abid, Ahmad, Malik& Batool, 2017; Karabina, 2016; Alonderiene &Majauskaite, 2016; Ali&Dahie, 2015; Kiboss& Jemiryott, 2014; Muchumu& Mafwimbo, 2014; Aydin,Sarier& Uysal, 2013). Τόσο η ηγεσία, όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Kennerley, 1989). Εάν ένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεαστεί αρνητικά, ο οργανισμός μπορεί εύκολα να δυσλειτουργήσει. Ως εκ τούτου, και όσον αφορά στην Ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου το ζήτημα δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί αν τα διάφορα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

1.2 Σκοπός της Εργασίας

Τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι δύο θεμελιώδεις παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία κάθε σχολείου. Ο διευθυντής με τις κατάλληλες ικανότητες ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει θετικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους. Αυτό συμβαίνει επειδή το στυλ ηγεσίας που εξασκείται από έναν διευθυντή μπορεί να καθορίσει το πόσο ενθουσιασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί για να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει αναλόγως την απόδοση των μαθητών. Μελέτες σε διαφορετικά μέρη του κόσμου έχουν καταλήξει σε έναν ισχυρό σύνδεσμο μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, λιγότερο γνωστό είναι το ζήτημα όσον αφορά στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπου υπάρχουν ερευνητικές ελλείψεις στην βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρήθηκε ότι οι έρευνες που αφορούν στη θεωρία ηγεσίας πλήρους φάσματος των Avolio και Bass είναι ελάχιστες σε αριθμό όσον αφορά στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και

επιπλέον παρατηρήθηκε πως η θεωρία αυτή είναι μια από τις πιο διαδεδομένες και σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας διεθνώς. Συνεπώς, η παρούσα εργασία αναμένεται να προσφέρει στην Ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα σημαντικές πληροφορίες για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών βάσει της θεωρίας πλήρους φάσματος και τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιδιώκεται να ερευνηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδος. Βάσει των παραπάνω, το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι το εξής:

«Ποια είναι η σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος;»

Για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι αναγκαίο να απαντηθούν πρωτίστως τα παρακάτω δύο βοηθητικά ερευνητικά ερωτήματα:

«Ποια είναι τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;» και

«Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;»

Βάσει της διαθέσιμης βιβλιογραφίας αναμένεται να βρεθεί πως ιδιαίτερα το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των σχολικών διευθυντών επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από ότι το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας.

1.3 Δομή της Εργασίας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, *Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*, παρουσιάζονται οι σχετικές θεωρίες από τις οποίες πηγάζουν τα διάφορα στυλ ηγεσίας, καθώς και οι βασικότερες θεωρίες που διέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται μια γρήγορη αναφορά στα ευρήματα προηγούμενων μελετών σχετικά με τα στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών και της

επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο, *Μεθοδολογία Έρευνας*, γίνεται η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και η επιλογή του καταλληλότερου ερευνητικού μέσου για τη συλλογή των προς εξέταση δεδομένων. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο στατιστικό εργαλείο με το οποίο θα γίνει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τα είδη των απαραίτητων αναλύσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο, *Αποτελέσματα Ανάλυσης*, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, καθώς και τα ευρήματα των στατιστικών αναλύσεων των συλλεγμένων ποσοτικών δεδομένων. Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων, καθώς και σύνδεση των αποτελεσμάτων της παρούσης εργασίας με τα στοιχεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Ακόμα, γίνεται αναφορά σε περιορισμούς που αντιμετωπίστηκαν στην παρούσα εργασία, καθώς και παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας έχει περάσει από πολλά στάδια εξέλιξης με την πάροδο των ετών καταλήγοντας ολοένα και σε πιο εξελιγμένους ορισμούς. Στο επίπεδο των οργανισμών, η ηγεσία συχνά θεωρείται ως ένα κρίσιμο σημείο επιτυχίας ή αποτυχίας ενός οργανισμού (Bass, 1990).

Ένας από τους πιο ευρέως αποδεκτούς ορισμούς της ηγεσίας είναι του Cowley, κατά τη δεκαετία του 1930, ο οποίος υποστήριζε ότι ο ηγέτης είναι αυτός που καταφέρνει να κάνει τους άλλους να τον ακολουθήσουν (Cowley, 1931). Πολύ κοντά στις απόψεις του Cowley ήταν πολλοί ακόμα ερευνητές και θεωρητικοί. Για παράδειγμα, ο Hemphil (1949) θεωρούσε ότι η ηγεσία αφορά αποκλειστικά στην έναρξη μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του για την επίλυση αμοιβαίων προβλημάτων. Την ίδια χρονική περίοδο, ο Stogdil (1950) όρισε την ηγεσία ως τις δραστηριότητες εκείνες που επιλέγει να ακολουθήσει ένα άτομο, οι οποίες βοηθούν στον καθορισμό της κατεύθυνσης των απαραίτητων στόχων για την απόδοση μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Dubin (1968) δήλωσε ότι η ηγεσία στους οργανισμούς περιλαμβάνει την άσκηση εξουσίας και τη λήψη αποφάσεων που καθοδηγούν τις λειτουργίες του οργανισμού. Παρομοίως, οι Fielder και Chemers (1974) κατανόησαν την έννοια του ηγέτη ως ενός ατόμου μεταξύ των μελών μιας ομάδας το οποίο έχει την ευθύνη να κατευθύνει τις δραστηριότητες της ομάδας. Όλοι οι παραπάνω ορισμοί έχουν ως κοινό πλαίσιο το γεγονός ότι η ηγεσία έχει να κάνει με την καθοδήγηση ενός συνόλου ατόμων από τον ηγέτη για την επίτευξη κάποιων προκαθορισμένων στόχων.

Ωστόσο, άλλοι μελετητές υποστήριζαν ότι η ηγεσία είναι περισσότερο μια πράξη επιρροής. Οι Koontz και O'Donnel (1972) κατέληξαν πως η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής μιας ομάδας ανθρώπων προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Παρομοίως, ο Beach (1980) θεωρούσε ότι η ηγεσία έχει να κάνει με την επιρροή των ανθρώπων να ενεργούν προς την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι Bennis και Nanus (1985) περιέγραψαν την ηγεσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει τους ανθρώπους να εκτελούν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί για την επίτευξη οργανωσιακών στόχων. Οι House και Baetz (1979) διατύπωσαν την έννοια της ηγεσίας ως την επιρροή που έχει ένας ηγέτης στη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Πιο πρόσφατα, αλλά στο ίδιο μοτίβο, ο Hukpati (2009) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι μια λειτουργία της διοίκησης που περιλαμβάνει την επιρροή των υφισταμένων να επιδιώξουν προκαθορισμένους οργανωσιακούς στόχους. Οι Shastri, Mishra και

Sinha (2010) σημειώνουν ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων να συμπεριφέρονται με έναν προκαθορισμένο τρόπο. Επίσης, οι Kiboss και Jemiryott (2014) δηλώνουν ότι η ηγεσία είναι το είδος της επιρροής υπό το οποίο ένα σύνολο ατόμων αποδέχονται πρόθυμα την καθοδήγηση και τον έλεγχο από ένα άλλο άτομο, τον ηγέτη. Η οπτική της Nazim (2016) για την ηγεσία προβλέπει πως η εργασιακή συμπεριφορά των υφισταμένων επηρεάζεται από τους διευθυντές που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού.

Άλλοι μελετητές όπως ο Burns (1978), ο Ciulla (2014) και οι Abid *et al*. (2017) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν είναι μόνο μια διαδικασία επιρροής, αλλά πως περιλαμβάνει βαθιές πολύπλοκες ηθικές σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του οι οποίες βασίζονται στη δέσμευση, την εμπιστοσύνη, την ομαδική εργασία και το κοινό όραμα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Σύμφωνα με την οπτική αυτήν, η ηγεσία είναι ενεργητική και όχι παθητική, καθώς ενδυναμώνει, μεταμορφώνει, καθοδηγεί, επηρεάζει και υποστηρίζει τους ακολούθους της για να επιτύχουν μεγαλύτερα επιτεύγματα. Παρομοίως, σύμφωνα με τους Daft και Lane(2005), η ηγεσία είναι μια σχέση μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του με επίκεντρο τις πραγματικές αλλαγές και τα αποτελέσματα που αντικατοπτρίζουν τον κοινό στόχο τους.

Μια ελαφρώς διαφορετική οπτική για την έννοια της ηγεσίας έχουν οι Hoy και Miskel (2013), οι οποίοι ορίζουν την ηγεσία ως την τέχνη του μετασχηματισμού των ανθρώπων και των οργανισμών με σκοπό τη βελτίωση και των δύο μερών.

Βάσει των παραπάνω ορισμών, η έννοια της ηγεσίας φαίνεται πως έχει διάφορες πτυχές, καθώς μπορεί να αφορά στην καθοδήγηση ενός συνόλου ατόμων προς ένα προκαθορισμένο στόχο, στην επιρροή ενός συνόλου ατόμων για την εκπλήρωση κάποιων στόχων, στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του για την επίτευξη ενός κοινού οράματος, κλπ. Στηριζόμενος σε αυτή τη διαφορετικότητα των ορισμών της ηγεσίας ο Southworth (1993) συμπέρανε πως δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός της ηγεσίας. Στο ίδιο πλαίσιο ο Yukl (2002) αναφέρει ότι ο όρος ηγεσία είναι υποκειμενικός και αυθαίρετος. Ωστόσο, ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι ορισμοί προσεγγίζουν την έννοια της ηγεσίας ως μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής.

Συνοψίζοντας, η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια γενικότερη μέθοδος παρότρυνσης των υφιστάμενων για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή την επίτευξη ενός στόχου και επικεντρώνεται στη δημιουργικότητα, το όραμα και τη μακροπρόθεσμη οργανωτική ανάπτυξη.

2.2 Θεωρίες Ηγεσίας

2.2.1 Θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου

Η θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου ευδοκίμησε τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα και αναφέρεται ως η παλαιότερη θεωρία ηγεσίας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό και δεν μπορεί να βρεθεί σε όλους τους ανθρώπους(Kirkpatick & Locke 1991). Το 1847, ο Thomas Carlyle δήλωσε προς το συμφέρον των ηρώων ότι η παγκόσμια ιστορία, η ιστορία των επιτευγμάτων που ο άνθρωπος έχει καταφέρει σε αυτόν τον κόσμο, βασίζεται στην ιστορία των μεγάλων ανθρώπων που έζησαν και εργάστηκαν εδώ. Ο Carlyle υποστήριξε στη θεωρία του, περί του Μεγάλου Ανθρώπου, ότι οι ηγέτες γεννιούνται και ότι μόνο εκείνοι οι άνθρωποι που είναι προικισμένοι με ηρωικές δυνατότητες μπορούν ποτέ να γίνουν ηγέτες(Dobbins & Platz, (1986).Σύμφωνα με τον Dowd (1936), η θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου θέτει τον ηγέτη ως ένα πρόσωπο ηρωικό και μυθικό, το οποίο προορίζεται να αναδυθεί στο προσκήνιο της ηγεσίας όταν είναι απαραίτητο. Η θεωρία της ηγεσίας του Μεγάλου Ανθρώπου προσπάθησε να διευκρινίσει την ηγεσία ως προς την κληρονομικότητα. Η βασική ιδέα ήταν ότι ο ηγέτης κατέχει εκ γενετής ιδιαιτέρως υψηλές ικανότητες και δεξιότητες που τον διακρίνουν από αυτούς που τον ακολουθούν.

Σύμφωνα με την Cherry (2019) ο όρος «Μεγάλος Άνθρωπος» χρησιμοποιήθηκε για τον λόγο ότι η ηγεσία έγινε αποδεκτή ως επί το πλείστον ως ανδρική ιδιότητα, ειδικά όσον αφορά τη στρατιωτική ηγεσία. Στις αρχές του εικοστού αιώνα, αρκετοί θεωρητικοί της ηγεσίας επηρεάστηκαν από τη μελέτη του Galton (1870) σχετικά με το κληρονομικό υπόβαθρο των μεγάλων ανδρών, δηλαδή ότι οι μεγάλοι ηγέτες κληρονομούν την ικανότητά τους να ηγούνται. Οι παρατηρήσεις του Galton ενέπνευσαν τον Woods (1913) ο οποίος μελέτησε την ιστορία 14 εθνών σε περιόδους πέντε έως δέκα αιώνων για να εξηγήσει την επίδραση του ηγετικού στυλ του κυβερνήτη στη συνηθισμένη ζωή του λαού του. Τα ευρήματά του έδειξαν ότι οι επιλογές κάθε κυβέρνησης σχετίζονταν άμεσα με τις ικανότητες των εκάστοτε ηγετών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι μια περίοδος ακμής συνδέονταν με την παρουσία ενός ισχυρού ηγέτη, ενώ από την άλλη πλευρά, η παρουσία ενός αδύναμου ηγέτη συνέπιπτε με χρονικά διαστήματα ανέχειας και δυσφορίας. Ο Woods (1913) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ηγέτης ανάλογα με τις ικανότητές του μπορεί να φροντίσει για την ευημερία του έθνους. Ο Wiggam (1931) πρότεινε μια μέθοδο με την οποία οι μεγάλοι ηγέτες μπορούσαν να διατηρηθούν σε επαρκή αριθμό. Υποστήριζε ότι η επάρκεια ικανών ηγετών εξαρτάται από το υψηλό ποσοστό γεννήσεων μεταξύ των φυσικά και γνωστικά υψηλότερων τάξεων.

Όπως αναφέρει ο Dowd (1936) οι ηγέτες είναι πάντα πιο έξυπνοι, ενεργητικοί και ανώτεροι από τους ακολούθους τους. Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1940, οι μελέτες για την ηγεσία άρχισαν να εξετάζουν τη θεωρία των χαρακτηριστικών της ηγεσίας. Αυτή η προσέγγιση είχε κάποιες ομοιότητες με τη θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου καθώς προερχόταν από αυτήν. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Jennings (1960) κυκλοφόρησε μια ολοκληρωμένη έρευνα για τη θεωρία της ηγεσίας του Μεγάλου Ανθρώπου. Ισχυρίστηκε ότι πρέπει να είναι δυνατός ο προσδιορισμός εκείνων των ιδιοτήτων ενός ηγέτη που είναι λαμπρός και κατέχει ανώτερες ιδιότητες, ενισχύοντας έτσι τη θεωρία των «Χαρακτηριστικών».

2.2.2 Θεωρία των Χαρακτηριστικών

Οι πρώτοι θεωρητικοί υποστήριζαν ότι οι γεννημένοι ηγέτες είναι προικισμένοι με ορισμένες φυσικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τους διακρίνουν από τους υπολοίπους ανθρώπους. Οι θεωρίες χαρακτηριστικών αγνόησαν τις υποθέσεις σχετικά με το αν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ήταν έμφυτα ή επίκτητα. Ο Jenkins (1950) αναγνώρισε δύο κατηγορίες χαρακτηριστικών, τα αναφαινόμενα χαρακτηριστικά όπως το ύψος, η ευφυΐα, η ελκυστικότητα, κλπ., καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας, στα οποία η «χάρη» ή το «χάρισμα» του ηγέτη αναφέρονταν ως η θεμελιώδης συνιστώσα της ηγεσίας (Ekvall & Arvonen, 1991).Χαρακτηριστικά όπως η ενέργεια, η ευφυΐα, η ειλικρίνεια, η αυτοπεποίθηση, η εμφάνιση, η γνώση, η αισιοδοξία, η αντοχή στο άγχος, η αποφασιστικότητα στην επίλυση προβλημάτων και η αφοσίωση στο στόχο, θεωρήθηκαν ως χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών (Northouse, 2021; Yukl, 2011).

Ο Stogdill (1948) σε ανασκόπηση 124 μελετών βασισμένες στη θεωρία των χαρακτηριστικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μελέτες ήταν ασαφείς και δεν προσέφεραν κάποιο ουσιώδες αποτέλεσμα. Ωστόσο, παρατήρησε ότι γενικότερα οι ηγέτες ξεχώριζαν από τους υπόλοιπους ανθρώπους σε χαρακτηριστικά όπως η νοημοσύνη, η παιδεία, η αξιοπιστία, η κοινωνικότητα και η κοινωνική και οικονομική κατάσταση. Παρ' όλο που αρχικά αυτοί οι προσδιορισμοί θεωρήθηκαν ενοχλητικοί, αργότερα εφαρμόστηκαν και σε άλλες μελέτες ηγεσίας. Ο Stogdill (1948) ωστόσο διαπίστωσε ότι η ηγεσία δεν μπορούσε να οριστεί επαρκώς από τα αξιώματα της θεωρίας των χαρακτηριστικών. Θεωρούσε πως η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την κατάσταση και σαφώς από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, αλλά υποστήριζε ότι ένα άτομο δεν γίνεται ηγέτης λόγω της κατοχής κάποιου συνδυασμού χαρακτηριστικών, ένα

συμπέρασμα που οδήγησε σταδιακά στη μείωση των ερευνών γύρω από τη θεωρία ηγεσίας των χαρακτηριστικών.

Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι Gray και Smeltzer (1989) υποστήριξαν ότι βάσει της θεωρίας των χαρακτηριστικών, η ηγεσία είναι ένα μετρήσιμο χαρακτηριστικό που μπορεί να κατέχουν όλοι η άνθρωποι, ηγέτες και μη. Ωστόσο, αναρωτήθηκαν, εφόσον κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι βασικά χαρακτηριστικά των ηγετών και της ηγεσίας, πως εξηγείται το γεγονός ότι άνθρωποι που διαθέτουν αυτές τις ιδιότητες ενδέχεται να μην είναι ικανοί ηγέτες. Οι ασυνέπειες στη σχέση μεταξύ των ηγετικών χαρακτηριστικών και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας οδήγησαν τελικά τους μελετητές να αποστραφούν από τη θεωρία των χαρακτηριστικών.

2.2.3 Συμπεριφορική Θεωρία της Ηγεσίας

Οι αποτυχίες των προγενέστερων μελετών οδήγησαν τους ερευνητές στα τέλη της δεκαετίας του 1940 έως τη δεκαετία του 1960 να αναρωτηθούν εάν υπάρχει κάτι ξεχωριστό στον τρόπο συμπεριφοράς των αποτελεσματικών ηγετών. Η θεωρία των χαρακτηριστικών παρέχει μια βάση για την επιλογή των κατάλληλων ατόμων για ηγεσία. Αντίθετα, η συμπεριφορική θεωρία της ηγεσίας υπονοεί ότι οι άνθρωποι μπορούν να εκπαιδευτούν για να γίνουν ηγέτες. Η συμπεριφορική προσέγγιση επικεντρώνεται αποκλειστικά στο τι κάνουν και πώς ενεργούν οι ηγέτες. Μετατοπίζοντας τη μελέτη της ηγεσίας σε συμπεριφορές ηγετών, η συμπεριφορική προσέγγιση διεύρυνε την έρευνα της ηγεσίας ώστε να συμπεριλάβει τις ενέργειες των ηγετών προς τους ακολούθους τους σε διάφορα πλαίσια(Northouse, 2021).

Οι ερευνητές που μελέτησαν τη συμπεριφορική προσέγγιση διαπίστωσαν ότι η ηγεσία αποτελείται από δύο γενικά είδη συμπεριφορών: συμπεριφορές εργασίας και συμπεριφορές σχέσης. Οι συμπεριφορές εργασίας διευκολύνουν την επίτευξη του στόχου καθώς βοηθούν τα μέλη μιας ομάδας ανθρώπων να επιτύχουν τους στόχους τους. Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορές σχέσης βοηθούν τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα με τον εαυτό τους, ο ένας με τον άλλον και με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Ο κεντρικός σκοπός της συμπεριφορικής προσέγγισης είναι να εξηγήσει πώς οι ηγέτες συνδυάζουν αυτά τα δύο είδη συμπεριφορών για να επηρεάσουν τους ακολούθους τους στην προσπάθειά τους να επιτύχουν έναν στόχο(Northouse, 2021).

Έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες για τη διερεύνηση της συμπεριφορικής θεωρίας. Μερικές από τις πρώτες μελέτες που έγιναν πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο στα τέλη της

δεκαετίας του 1940, βασισμένες στα ευρήματα του έργου του Stogdill (1948), τα οποία αναδείκνυαν τη σημασία της εξέτασης περισσότερων από τα χαρακτηριστικά των ηγετών στην έρευνα περί ηγεσίας. Την ίδια περίπου περίοδο, μια άλλη ομάδα ερευνητών στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν διεξήγαγε μια σειρά μελετών που διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε η ηγεσία σε μικρές ομάδες. Παρ' όλο που πολλές ερευνητικές μελέτες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν υπό τον τίτλο της συμπεριφορικής προσέγγισης, οι μελέτες του Οχάιο και του Μίσιγκαν είναι έντονα αντιπροσωπευτικές των ιδεών σε αυτήν την προσέγγιση(Northouse, 2021).

Όσον αφορά στη μελέτη του Οχάιο, μια ομάδα ερευνητών πίστευε ότι τα αποτελέσματα της μελέτης της ηγεσίας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας φαίνονταν άκαρπα και έτσι αποφάσισε να αναλύσει πώς ενεργούσαν τα άτομα όταν ηγούνταν μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. Αυτή η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από ακολούθους ηγετών σχετικά με τους ηγέτες τους. Στα ερωτηματολόγια, οι ακόλουθοι έπρεπε να προσδιορίσουν πόσες φορές οι ηγέτες τους επιδίδονταν σε συγκεκριμένους τύπους συμπεριφορών. Το αρχικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτές τις μελέτες δημιουργήθηκε από μια λίστα με περισσότερα από 1,800 στοιχεία που περιέγραφαν διαφορετικές πτυχές της συμπεριφοράς του ηγέτη. Από αυτόν τον μακρύ κατάλογο στοιχείων, διατυπώθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 150 ερωτήσεις, το οποίο ονομαζόταν Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)(Hemphill & Coons, 1957). Το LBDQ δόθηκε σε εκατοντάδες άτομα, όπως σε εκπαιδευτικούς, στρατιωτικούς και υπαλλήλους του βιομηχανικού χώρου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένες ομάδες συμπεριφορών ήταν τυπικές για τους ηγέτες. Έξι χρόνια αργότερα, ο Stogdill (1963) δημοσίευσε μια συντομευμένη έκδοση του LBDQ. Η νέα μορφή, που ονομάστηκε LBDQ-XII, έγινε το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο όργανο στην έρευνα ηγεσίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι απαντήσεις των οπαδών στο ερωτηματολόγιο συγκεντρώνονταν γύρω από δύο γενικούς τύπους συμπεριφορών ηγέτη: τη δομή της συμπεριφοράς και τη μέριμνα (Stogdill, 1974). Η δομή της συμπεριφοράς ταυτίζεται με τις συμπεριφορές εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των ενεργειών όπως η οργάνωση της εργασίας, η δομή στο πλαίσιο της εργασίας, ο καθορισμός των ευθυνών κάθε ρόλου και ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων της εργασίας. Η συμπεριφορά μέριμνας αντιστοιχεί ουσιαστικά σε συμπεριφορές σχέσης και περιλαμβάνει την οικοδόμηση φιλίας, σεβασμού, εμπιστοσύνης και συμπάθειας μεταξύ ηγετών και ακολούθων. Οι δύο τύποι συμπεριφορών που προσδιορίζονται από το ερωτηματολόγιο LBDQ-XII αντιπροσωπεύουν τον πυρήνα της συμπεριφορικής προσέγγισης και επικεντρώνονται σε αυτό που κάνουν οι ηγέτες. Δηλαδή, οι ηγέτες παρέχουν οδηγίες στους ακολούθους τους και τους καλλιεργούν. Οι μελετητές

του Οχάιο θεώρησαν αυτές τις δύο συμπεριφορές ως ξεχωριστές και ανεξάρτητες. Θεωρήθηκαν όχι ως δύο σημεία κατά μήκος μιας ενιαίας συνέχειας, αλλά ως δύο διαφορετικά συνεχόμενα. Για παράδειγμα, ένας ηγέτης μπορεί να έχει υψηλή συμπεριφορά δομής και υψηλή ή χαμηλή συμπεριφορά μέριμνας. Ομοίως, ένας ηγέτης μπορεί να έχει χαμηλή συμπεριφορά δομής και χαμηλή ή υψηλή συμπεριφορά μέριμνας. Ο βαθμός στον οποίο ένας ηγέτης επιδεικνύει μια συμπεριφορά δεν σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο παρουσιάζει την άλλη συμπεριφορά. Έχουν γίνει πολλές μελέτες για να καθοριστεί ποια ηγετική συμπεριφορά είναι πιο αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Σε ορισμένα πλαίσια, η υψηλή μέριμνα έχει βρεθεί ότι είναι η πιο αποτελεσματική, αλλά σε άλλες περιπτώσεις, η συμπεριφορά δομής είναι πιο αποτελεσματική. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι ένας ηγέτης που έχει σε υψηλό επίπεδο και τα δύο είδη συμπεριφοράς ασκεί την καλύτερη μορφή ηγεσίας(Northouse, 2021).

Ενώ οι ερευνητές στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο LBDQ, οι ερευνητές στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν διερεύνησαν τη συμπεριφορά της ηγεσίας δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στον αντίκτυπο των συμπεριφορών των ηγετών στην απόδοση μικρών ομάδων ατόμων (Cartwright & Zandet, 1960; Katz & Kahn, 1951). Το πρόγραμμα έρευνας στο Μίσιγκαν εντόπισε δύο τύπους ηγετικών συμπεριφορών, τον προσανατολισμό στον εργαζόμενο και τον προσανατολισμό στην παραγωγή. Ο προσανατολισμός στον εργαζόμενο είναι η συμπεριφορά των ηγετών που προσεγγίζει τους υφισταμένους του με έντονη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τους ακολούθους του ως ανθρώπινα όντα, εκτιμά την ατομικότητά τους και δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις προσωπικές τους ανάγκες (Bowers & Seashore, 1966). Ο προσανατολισμός στον εργαζόμενο είναι πολύ παρόμοιος με τη συμπεριφορά μέριμνας που προσδιορίζεται στις μελέτες του Οχάιο. Από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός στην παραγωγή αποτελείται από συμπεριφορές ηγεσίας που τονίζουν τις τεχνικές και τις παραγωγικές πτυχές μιας εργασίας. Υπό αυτόν τον προσανατολισμό, οι ακόλουθοι θεωρούνται ως ένα μέσο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή την επίτευξη ενός στόχου (Bowers & Seashore, 1966). Ο προσανατολισμός στην παραγωγή είναι αντίστοιχος με τη συμπεριφορά της δομής που υποστηρίχθηκε στις μελέτες της πολιτείας του Οχάιο. Όμως, σε αντίθεση με τους ερευνητές του Οχάιο, οι ερευνητές του Μίσιγκαν, στις αρχικές τους μελέτες, θεωρούσαν τον προσανατολισμό στον εργαζόμενο και την παραγωγή ως τα αντίθετα άκρα μιας ενιαίας συνέχειας. Το γεγονός αυτό υποδήλωνε ότι οι ηγέτες που ήταν προσανατολισμένοι προς την παραγωγή ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι προς τον εργαζόμενο και εκείνοι που ήταν προσανατολισμένοι προς τον εργαζόμενο ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι προς την παραγωγή. Ωστόσο, καθώς

ολοκληρώθηκαν περισσότερες μελέτες, οι ερευνητές του Μίσιγκαν εκ νέου αντιλήφθηκαν τις δύο μορφές συμπεριφορών, όπως στις μελέτες του Οχάιο, ως δύο ανεξάρτητους ηγετικούς προσανατολισμούς (Kahn, 1956). Όταν οι δύο συμπεριφορές αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητοι προσανατολισμοί οι ηγέτες θεωρούνται ότι μπορούν να προσανατολιστούν τόσο στην παραγωγή, όσο και στους εργαζόμενους ταυτόχρονα.

Στη δεκαετία του 1950 και του 1960, διεξήχθη πληθώρα μελετών από ερευνητές τόσο από την Πολιτεία του Οχάιο όσο και από το Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν για να καθοριστεί πώς, οι ηγέτες μπορούν να συνδυάσουν καλύτερα το έργο τους και τις συμπεριφορές των σχέσεων τους για να μεγιστοποιήσουν τον αντίκτυπο αυτών των συμπεριφορών στην ικανοποίηση και την απόδοση των ακολούθων τους. Στην ουσία, οι ερευνητές αναζητούσαν μια καθολική θεωρία ηγεσίας που μπορούσε να εξηγήσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε κάθε περιβάλλον. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή τη μεγάλη βιβλιογραφία ήταν αντιφατικά και ασαφή (Yukl, 2002). Παρόλο που ορισμένα από τα ευρήματα έδειχναν συνολικά την αξία ενός ηγέτη να είναι τόσο προσανατολισμένος στην εργασία, όσο και στις σχέσεις με τους ακολούθους του, η υπεροχή της έρευνας σε αυτόν τον τομέα ήταν εξίσου αβέβαιη (Misumi& Peterson, 1985).

2.2.4 Ενδεχομενικές Θεωρίες Ηγεσίας

Αρκετές δεκαετίες έρευνας για την ηγεσία οδήγησαν στις ενδεχομενικές θεωρίες της ηγεσίας. Η θεμελιώδης πρόταση που στηρίζει μια τέτοια προσέγγιση είναι ότι ο κατάλληλος τύπος ηγεσίας εξαρτάται από την περιβαλλοντική κατάσταση που προκύπτει στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης πράξης ή συμπεριφοράς. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας την ενδεχομενική προσέγγιση (Vroom&Jago, 1988; Osborn & Hunt, 1975; Wynne & Hunsaker, 1975; Bass&Valenzi, 1974;Vroom & Yetton, 1973; House, 1971; Hersey & Blanchard, 1969;Fiedler, 1967, 1964).

Από την πληθώρα των ενδεχομενικών θεωριών, το μοντέλο έκτακτης ανάγκης του Fiedler (1964, 1967) αξίζει να αναφερθεί από δύο απόψεις. Πρώτον, αποτελεί μία από τις πιο ευρέως ερευνημένες θεωρίες με εμπειρικό υπόβαθρο που εκτείνεται σε δύο δεκαετίες και δεύτερον είναι η πιο αμφιλεγόμενη από όλες τις θεωρίες ηγεσίας. Το μοντέλο έκτακτης ανάγκης υποθέτει ότι ορισμένα στυλ ηγεσίας, όπως μετρήθηκαν από την κλίμακα Least Preferred Coworker (LPC), είναι αποτελεσματικά, ανάλογα με το πόσο «ευνοϊκή» είναι μια κατάσταση, η οποία υπολογίζεται βάσει τριών μεταβλητών, τις «σχέσεις μελών ηγέτη», τη «δομή εργασιών» και τη «θέση ισχύος». Αν και

έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να τροποποιηθεί ή να επεκταθεί η αρχική θεωρία (Fiedler, 1972;Chemers, 1969), το μοντέλο έκτακτης ανάγκης του Fiedler έχει υποστεί κατά καιρούς περισσότερες επικρίσεις (Kerr, 1974; Korman, 1973;Graen, Alvares, Orris, & Martella, 1970).

Μια επίσης πολύ γνωστή ενδεχομενική θεωρία, η θεωρία της διαδρομής-στόχου της ηγεσίας όπως αρχικά δηλώθηκε από τον House (1971) και αργότερα επεκτάθηκε από τους House και Dessler (1974), υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης είναι επιτυχής στο βαθμό που μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των υφισταμένων του, την ικανότητά τους να αποδίδουν αποτελεσματικά και την ικανοποίησή τους. Η θεωρία ονομάστηκε «θεωρία διαδρομής-στόχου» επειδή το κύριο μέλημά της ήταν να εξηγήσει πώς ένας ηγέτης επηρεάζει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του για τους εργασιακούς τους στόχους, τους προσωπικούς τους στόχους και τον τρόπο επίτευξης των στόχων αυτών. Η προσέγγιση διαδρομής-στόχου έχει τις ρίζες της στη γενικότερη θεωρία προσδοκίας περί των κινήτρων, η οποία υποστηρίζει ότι ένα άτομο συμπεριφέρεται ή ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο επειδή έχει κίνητρο να επιλέξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά έναντι άλλων λόγω του ότι επιθυμεί το αποτέλεσμα αυτής της επιλεγμένης συμπεριφοράς (Oliver, 1974). Η προσέγγιση διαδρομής-στόχου συνδυάζει την εγκυρότητα και την ευελιξία με τη σύγχρονη σκέψη του ηγέτη. Οι Osborn και Hunt(1975) δήλωσαν τις αμφιβολίες τους για τη θεωρία αυτή καθώς πίστευαν ότι υπήρχε ανάγκη για μια ισχυρή στατιστική επιβεβαίωση των όσων η θεωρία υποστηρίζει. Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν ότι καθώς η θεωρία διαδρομής-στόχου επικεντρώνεται σε επιμέρους ψυχολογικές καταστάσεις, πρέπει να εξεταστεί σε ποιο βαθμό το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδο ομάδων και οργανισμών.

Οι Bass και Valenzi (1974) παρείχαν μία από τις πιο πολύπλοκες και περιεκτικές ενδεχομενικές θεωρίες ηγεσίας. Το μοντέλο τους περιλάμβανε μεταβλητές προσωπικότητας του ηγέτη και των υφισταμένων του καθώς και μεταβλητές σχετικές με την κατάσταση, τον οργανισμό και την εργασία. Αυτές οι μεταβλητές υποτίθεται ότι επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά του ηγέτη, όσο και την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των υφισταμένων του. Ο στόχος των ερευνητών ήταν να αναπτύξουν ένα επίσημο μοντέλο που να μπορούσε να δοκιμαστεί μέσω της συστηματικής ερευνητικής προσέγγισης. Το έργο των Bass και Valenzi είναι πολύ προσεγμένο, με την έννοια ότι το μοντέλο βασίζεται σε δεδομένα των μεταβλητών εισόδου, της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων μιας ηγετικής κατάστασης.

Οι Wynne και Hunsaker (1975) προσπάθησαν να μελετήσουν την ηγεσία στον ευρύτερο χώρο της επεξεργασίας ανθρώπινων πληροφοριών. Μετά από μια προηγούμενη εικασία του

Sanford (1950), οι Wynne και Hunsaker έθεσαν τους υφισταμένους σε «κεντρική» θέση της μελέτης τους, καθώς το μοντέλο τους προσπαθούσε να εξηγήσει πώς οι υφιστάμενοι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους ως προς το εργασιακό τους περιβάλλον. Βρήκαν ότι οι αντιλήψεις των εργαζομένων επηρεάζονται με πολλούς τρόπους από τη σχέση των υφισταμένων με τον ηγέτη τους. Ωστόσο, ο Yunker (1975) υποστήριξε ότι ένα τέτοιο μοντέλο, με τόσες πολλές μεταβλητές προσωπικότητας για την επεξεργασία ανθρώπινων πληροφοριών, είναι πολύ πολύπλοκο και αποθαρρυντικό προς χρήση.

Οι Osborn και Hunt (1975) πρότειναν μια από τις επικρατέστερες ενδεχομενικές θεωρίες με το μοντέλο που αποκάλεσαν προσαρμοστική-αντιδραστική θεωρία της ηγεσίας, η οποία εξέταζε μεταβλητές που δεν εμφανίζονταν συχνά στις υπόλοιπες προσεγγίσεις της ηγεσίας. Τις μεταβλητές αυτές τις ονόμασαν «μακρο-μεταβλητές» και αποτελούνταν από χαρακτηριστικά όπως το εξωτερικό περιβάλλον, το μέγεθος του οργανισμού, η τεχνολογία και διάφορες πτυχές της οργανωσιακής δομής. Ωστόσο, ο Levine (1975) επεσήμανε ότι η ηγεσία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως απλά προσαρμοστική-αντιδραστική, αλλά και ως προληπτική και επιχειρηματική. Επιπλέον, ο ίδιος δήλωσε πως δεν έχει γίνει επαρκής έλεγχος της θεωρίας όσον αφορά στους κερδοσκοπικούς και τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, καταλήγοντας ότι συνολικά η μελέτη των Osbornκαι Hunt δεν στηρίζεται από ένα επαρκές εμπειρικό μοντέλο.

Η μεγάλη σε έκταση έρευνα σχετικά με τις ενδεχομενικές θεωρίες ηγεσίας στην οργανωσιακή βιβλιογραφία οδήγησε σε ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών μελετών. Ωστόσο, μια ενδεχομενική θεωρία, η θεωρία καταστάσεων των Hersey και Blanchard (1969) παρέμεινε μακριά από την κύρια τάση των υπόλοιπων θεωριών. Αν και η θεωρία καταστάσεων είναι παρόμοια με τις περισσότερες ενδεχομενικές θεωρίες στην υπόθεση ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να διαγνώσει με ακρίβεια τις καταστάσεις και να ανταποκριθεί με τον κατάλληλο συνδυασμό συμπεριφορών, διαφέρει στο γεγονός ότι αναδεικνύει μόνο έναν παράγοντα κατάστασης ως τον σημαντικότερο παράγοντα της ηγεσίας. Οι Hersey και Blanchard (1969) δήλωσαν ότι η ηγεσία βασίζεται σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ποσότητας καθοδήγησης και κατεύθυνσης (συμπεριφορά εργασιών) που δίνει ένας ηγέτης, της ποσότητας κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης (συμπεριφορά σχέσης) που παρέχει ένας ηγέτης και το επίπεδο ετοιμότητας που επιδεικνύουν οι υφιστάμενοι στην εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, λειτουργίας ή στόχου. Έτσι, ο κρίσιμος παράγοντας κατάστασης που υποτίθεται ότι καθορίζει το προτιμώμενο στυλ ηγεσίας είναι η σχετική με την εργασία ετοιμότητα των υφισταμένων. Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (1969), η ετοιμότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένας

υφιστάμενος έχει την ικανότητα και την προθυμία να ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο έργο. Η ετοιμότητα των υφισταμένων περιλαμβάνει δύο συνιστώσες, την ικανότητα και τις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας εργασίας (ωριμότητα εργασίας) και την αυτοπεποίθηση στις ικανότητες αυτές (ψυχολογική ωριμότητα). Ουσιαστικά, η ετοιμότητα των εργαζομένων αντικατοπτρίζει την ικανότητα ανεξαρτησίας της δράσης στην εργασία. Η θεωρία καταστάσεων προτείνει ότι κάθε ένας από τους τέσσερις συγκεκριμένους συνδυασμούς συμπεριφορών ενός ηγέτη (δηλαδή, ο συνδυασμός υψηλής ή χαμηλής δομής συμπεριφοράς και υψηλής ή χαμηλής μέριμνας) είναι μοναδικά κατάλληλος για συγκεκριμένα επίπεδα ετοιμότητας των ακολούθων. Ωστόσο, αν και η συγκεκριμένη θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα ως εργαλείο εκπαίδευσης και διδασκαλίας, οι ελάχιστες εμπειρικές δοκιμές την καθιστούν ιδιαίτερα αμφισβητήσιμη (Goodson, McGee, & Cashman, 1989).

Σε μελέτη του, ο Vroom (1976) περιέγραψε την ηγεσία ως μια έννοια που αποτελείται από δύο κατηγορίες μεταβλητών, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Ο Vroom πρότεινε ότι η κατανόηση των διαφορών στη συμπεριφορά της ηγεσίας μπορεί να γίνει μόνο με μια ανάλυση των κοινών επιδράσεων αυτών των δύο κατηγοριών μεταβλητών και των αλληλεπιδράσεών τους. Ο Vroom στην έρευνά του κατηγοριοποίησε τις προσπάθειες του να εξηγήσει τη συμπεριφορά της ηγεσίας σε περιγραφικά και σε ρυθμιστικά μοντέλα. Και στους δύο τύπους μοντέλων, οι μεταβλητές κατάστασης θεωρούνταν ως ένα σύνολο μεταβαλλόμενων μεταβλητών που αλληλεπιδρούν με τη συμπεριφορά του ηγέτη για να καθορίσουν τα οργανωσιακά αποτελέσματα. Το περιγραφικό μοντέλο στόχευε να εξηγήσει τις διαδικασίες που διέπουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου στο ρόλο του ηγέτη, ενώ το ρυθμιστικό μοντέλο αφορούσε στις ενέργειες του ηγέτη που καθοδηγούν τον οργανισμό προς την επίτευξη των στόχων του. Έτσι, σε ένα περιγραφικό μοντέλο η συμπεριφορά του ηγέτη ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή και οι ιδιότητες της κατάστασης και τα σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την άλλη πλευρά, σε ένα ρυθμιστικό μοντέλο, η συμπεριφορά του ηγέτη ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή και τα οργανωσιακά αποτελέσματα ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές. Οι Vroom και Yetton (1973), στη θεωρία τους, εξέφρασαν την ανάγκη ύπαρξης τόσο των περιγραφικών μοντέλων στα οποία η συμπεριφορά του ηγέτη αντιμετωπίζεται ως κοινή λειτουργία μεταβλητών κατάστασης και προσωπικών ιδιοτήτων, όσο και των ρυθμιστικών μοντέλων στα οποία τα οργανωσιακά αποτελέσματα είναι συνάρτηση της συμπεριφοράς του ηγέτη και των μεταβλητών κατάστασης. Οι Vroom και Yetton (1973) πρότειναν ένα μοντέλο ηγεσίας που εστιάζει στις κοινωνικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα, το

μοντέλο τους επικεντρώθηκε στην απόφαση του ηγέτη σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι υφιστάμενοι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το μοντέλο τους είναι ρυθμιστικό στο πλαίσιο στο οποίο ένας ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις που πρέπει να είναι αποτελεσματικές για έναν οργανισμό, δηλαδή στις συνέπειες για την οργάνωση των αποφάσεων ενός ηγέτη που υιοθετεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή στυλ ηγεσίας. Οι Vroom και Yetton (1973) δήλωσαν ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από υφισταμένους είναι ένα από τα πιο επίμονα και αμφιλεγόμενα ζητήματα στη θεωρία τους. Το μοντέλο τους υιοθετεί μια ενδεχομενική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων καθώς βασίζεται στην ιδέα ότι οι συνέπειες της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ποικίλουν ανάλογα με την κατάσταση. Το μοντέλο Vroom-Yetton προσπαθεί να καθορίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μπορεί είτε να συμβάλει είτε να εμποδίσει την αποτελεσματικότητα μιας οργάνωσης. Το μοντέλο αναπτύχθηκε από εμπειρικά στοιχεία και προτείνει μια σειρά κανόνων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό του βαθμού και της μορφής συμμετοχής των υφισταμένων που πρέπει να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές καταστάσεις. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του ηγέτη πρέπει να ταιριάζει με τις απαιτήσεις της κατάστασης. Το μοντέλο Vroom-Yetton έχει δοκιμαστεί και μελετηθεί πολλές φορές και έχει αναπαραχθεί ευρέως σε εισαγωγικά εγχειρίδια διαχείρισης και οργανωσιακής συμπεριφοράς(Field&Andrews, 1998).Μερικά χρόνια αργότερα, οι Vroom και Jago (1988) παρουσίασαν μια αναθεωρημένη μορφή του μοντέλου Vroom-Yetton. Οι αναθεωρήσεις τους επέκτειναν το μοντέλο επιτρέποντας μια πιο λεπτομερή ανάλυση των καταστάσεων για μια καλύτερη επιλογή αποφάσεων. Συνολικά, το μοντέλο Vroom-Jago είναι πιο περίπλοκο από τον προκάτοχό του. Αποτελεί ένα εξαιρετικό μοντέλο για τη λήψη διαχειριστικών αποφάσεων που κωδικοποιεί τη θεωρία σχετικά με τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων σε ένα σύνολο εξισώσεων. Η πιο σύνθετη περιγραφή των καταστάσεων αυξάνει την ονομαστική εγκυρότητα του μοντέλου Vroom-Jago καθώς άτομα σε ηγετικές θέσεις παρατηρούν ότι το μοντέλο αυτό ταιριάζει περισσότερο με την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, το μοντέλο Vroom-Jago συγκριτικά με το μοντέλο Vroom-Yetton έχει μόνο μικρή εμπειρική υποστήριξη, ενώ τα αποτελέσματα είναι μεικτά(Field&Andrews, 1998).

2.2.5 Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος

Οι Avolio και Bass (1991) εισήγαγαν τη θεωρία ηγεσίας πλήρους φάσματος για να τονίσουν την επιρροή της ικανότητας και της συμπεριφοράς των ηγετών σε διαφορετικές εργασιακές

καταστάσεις. Το μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος οφείλει πολλά στην προσέγγιση του Burns (1978) περί της ηγεσίας, από το έργο του οποίου ο Bass (1985) επικεντρώθηκε (α) στην μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία εμπεριέχει όλες τις προσεγγίσεις ηγεσίας από άποψη κινήτρων, διέγερσης και επιρροής, (β) στη συναλλακτική ηγεσία, δηλαδή στη διαχείριση κατ' εξαίρεση και ενδεχόμενη ανταμοιβή, καθώς και (γ) στη μη παρεμβατική ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης διακατέχεται από άρνηση ευθύνης στη λήψη αποφάσεων (Avolio & Bass, 1991). Από την προσέγγιση των Avolio και Bass (1991) προέκυψε το ερωτηματολόγιο ηγεσίας πολλαπλών παραγόντων (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ)το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολλές μελέτες διεθνώς για την αξιολόγηση της ηγετικής ικανότητας και συμπεριφοράς για πολλούς τύπους οργανισμών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται σε ηγέτες που επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα νέο δρόμο ανάπτυξης και ευημερίας για έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (1991), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια συνειδητή, ηθική και πνευματική διαδικασία που παρέχει νέα πρότυπα ανάπτυξης για μια οργάνωση μέσω μιας αξιόπιστης ηγεσίας. Ο Bass (1985) πρότεινε τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η πρώτη διάσταση, η εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), είναι ο βαθμός στον οποίο οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται (α) την αξία, την εμπιστοσύνη, την πεποίθηση, τη δύναμη και τον ηθικό προσανατολισμό των ηγετών,(β) την προθυμία τους να ταυτιστούν με αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και (γ) το αίσθημα εκτροπής από το προσωπικό συμφέρον για την επίτευξη υψηλότερων συλλογικών στόχων. Η δεύτερη διάσταση, η εμπνευσμένη κινητοποίηση (inspirational motivation), περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες διατυπώνουν τα οράματά τους για να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους. Η τρίτη διάσταση, η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), αναφέρεται σε ηγέτες που αμφισβητούν το status quo και τις υποκείμενες υποθέσεις, ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους να κάνουν το ίδιο και είναι ανοιχτοί σε νέες και δημιουργικές λύσεις. Η τέταρτη διάσταση είναι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον(individualized consideration), όπου οι ηγέτες παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και προσοχή για κάθε υφιστάμενο (Antonakis&House, 2002). Μέσα από αυτές τις τέσσερις διαστάσεις, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσελκύουν τους υφισταμένους τους και επιτυγχάνουν σημαντικά αποτελέσματα (Burns, 1978).

Η ιδέα της συναλλακτικής ηγεσίας Burns (1978) έχει τις ρίζες της στην κοινωνική ψυχολογική θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής. Αυτή η μορφή ηγεσίας βασίζεται στην αμοιβαία και ντετερμινιστική σχέση μεταξύ ενός ηγέτη και των υφισταμένων του (Bass, 1985;Burns, 1978). Σύμφωνα με τη θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας, οι ηγέτες χρησιμοποιούν μια διαδικασία

διαπραγμάτευσης με τους υφισταμένους τους για να τους παρακινήσουν. Χρησιμοποιώντας τη σχετική θέση ισχύος του, ο ηγέτης ρυθμίζει τη διαδικασία διαπραγμάτευσης με τους υφισταμένους του έτσι ώστε και οι δυο πλευρές να έχουν οφέλη και επιπλέον, οι υφιστάμενοι να έχουν κίνητρα για να διατηρήσουν τη θετικά εκτιμημένη από τον ηγέτη τους συμπεριφορά τους. Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να προσεγγιστεί από δύο οπτικές γωνίες. Πρώτον, ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιήσει ενδεχόμενες ανταμοιβές (contingent rewards), όπως για παράδειγμα εργασία με επιπλέον αμοιβή ή άδεια, για να στηρίξει τις ρυθμίσεις για ρητή ή σιωπηρή συμφωνία σχετικά με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (Bass, 1985). Δεύτερον, ο ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιήσει μια μορφή διαχείρισης κατ' εξαίρεση (management by exception) για να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρακολούθησης που του επιτρέπει να συλλέγει πληροφορίες συμπεριφοράς για να προβλέπει ή να αποτρέπει την απόκλιση των υφιστάμενων του από τους συμφωνημένους στόχους ή και να προβαίνει σε επανορθωτικές ενέργειες (Bass, 1985). Η διαχείριση κατ' εξαίρεση μπορεί να διακριθεί σε ενεργητική και παθητική. Στην πρώτη περίπτωση οι υφιστάμενοι παρακολουθούνται και στη συνέχεια διορθώνονται εάν είναι απαραίτητο προκειμένου να αποδίδουν αποτελεσματικά ή λαμβάνουν ενδεχόμενη ποινή ως απάντηση σε εμφανείς αποκλίσεις από την τυπική τους απόδοση. Στη δεύτερη περίπτωση, ο ηγέτης μπορεί να είναι γενικά παθητικός και να αναλαμβάνει δράση μόνο όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα (Judge &Piccolo, 2004). Η περίπτωση της παθητικής κατ' εξαίρεση διαχείρισης εξετάζεται ξεχωριστά ως περίπτωση μη παρεμβατικής ηγεσίας.

Η μη παρεμβατική ηγεσία ή αλλιώς ηγεσία Laissez-Faire, είναι μια παθητική μορφή ηγεσίας. Δεν υπάρχει ανταλλαγή σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του και αντιπροσωπεύει ένα είδος ηγεσίας χωρίς συναλλαγές, στο οποίο δεν λαμβάνονται οι απαραίτητες αποφάσεις, οι ενέργειες του ηγέτη καθυστερούν, οι ευθύνες της ηγεσίας αγνοούνται και η εξουσία δεν ασκείται. Ένας ηγέτης που εμφανίζει αυτή τη μορφή μη-ηγεσίας θεωρείται ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα ζητήματα των υφισταμένων του (Hamidifar, 2010). Οι υφιστάμενοι που δίνουν μεγάλη σημασία στη σχέση τους με τον ηγέτη τους επηρεάζονται και αντιδρούν στη μορφή ηγεσίας laissez-faire, καθώς η έλλειψη ηγεσίας απειλεί τους στόχους, τις ανάγκες και τη συμπεριφορά που καθορίζει την ταυτότητά τους (Wisse&Sleebos, 2016). Η απουσία ηγετικών αποφάσεων και αλληλεπιδράσεων με τον ηγέτη μπορεί να παραβιάσει τις προσδοκίες των υφισταμένων ότι ένας ηγέτης πρέπει να παρακολουθεί τα προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία και τις σχετικές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, πολλά άτομα βιώνουν τη μη παρεμβατική ηγεσία ως απογοητευτική, με αποτέλεσμα να

κρατούν μια αρνητική στάση απέναντι στον ηγέτη τους ή και τον οργανισμό στον οποίο ανήκουν (Lord&Brown, 2001).

2.3 Ηγεσία στον τομέα της Εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει γίνει προτεραιότητα σε προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει στον πυρήνα της την ευθύνη για τη χάραξη πολιτικής και την οργανωσιακή αλλαγή και παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών καθώς και το σχολικό κλίμα και περιβάλλον. Η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως η ικανότητα του διευθυντή να επηρεάζει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι Carter και Cunnighan (1997) ορίζουν την ηγεσία του σχολείου ως τη διαδικασία στρατολόγησης και καθοδήγησης των ταλέντων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, προς την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Συνεπώς, ο σχολικός διευθυντής έχει μια βαριά ευθύνη να υιοθετεί την ορθή ηγεσία για την επιτυχία ενός σχολείου.

Σύμφωνα με τους Leithwood, Louis, Anderson και Wahlstrom (2004), κάποιοι από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η δημιουργία και διατήρηση ενός ανταγωνιστικού σχολείου, η ενδυνάμωση του προσωπικού για λήψη σημαντικών αποφάσεων, η παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης, η ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων και σχεδίων βελτίωσης του σχολείου, η υποστήριξη, η αξιολόγηση και η ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, ο καθορισμός στόχων, η αξιολόγηση και η λογοδοσία, καθώς και η στρατηγική διαχείριση των οικονομικών και των ανθρώπινων πόρων.

- *Δημιουργία και διατήρηση ενός ανταγωνιστικού σχολείου*: Αυτός είναι ένας στόχος για τους ηγέτες των σχολείων οι οποίοι πρέπει να διατηρούν τη σχολική μονάδα για την οποία είναι υπεύθυνοι σε ένα υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας ώστε να είναι αρεστή και δημοφιλής προς τους μαθητές και τους γονείς. Η σχολική μονάδα πρέπει να προσφέρει τις κατάλληλες δραστηριότητες έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια καλή εικόνα μέσα στην κοινότητα.
- *Ενδυνάμωση του προσωπικού για λήψη σημαντικών αποφάσεων*: Αυτός είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους για τους σχολικούς ηγέτες καθώς καλούνται να αναπτύξουν τις ικανότητες του σχολικού προσωπικού, ώστε κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας να είναι

σε θέση να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις που μπορεί να αποδειχθούν επωφελείς για το σχολείο ακόμη και μακροπρόθεσμα.

- *Παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης*: Αυτός είναι ακόμα ένας σημαντικός στόχος για τους σχολικούς ηγέτες καθώς καλούνται να προωθήσουν την εκπαίδευση των μαθητών μέσω της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να συμβάλλουν στη διαμόρφωση επαγγελματικών προτύπων για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση του προσωπικού.
- *Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων και σχεδίων βελτίωσης του σχολείου*: Όταν τα σχολεία καλούνται να αναβαθμιστούν, όπως γίνεται συνήθως στις περισσότερες σχολικές περιφέρειες στη σημερινή εποχή, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον παραγωγικό σχεδιασμό και την εφαρμογή των σχεδίων αυτών. Σχεδόν όλοι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί σε διαδικασίες στρατηγικού σχεδιασμού μεγάλης κλίμακας.
- *Υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών*: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές πρέπει να εφαρμόζουν μέτρα για την προώθηση της ομαδικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και να συμμετάσχουν στην παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- *Καθορισμός στόχων, αξιολόγηση και λογοδοσία*: Όταν καθοριστούν οι στόχοι, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να αξιολογήσουν τα υπέρ και τα κατά και να βεβαιωθούν ότι καταβάλλονται οι κατάλληλες προσπάθειες που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων αυτών. Είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις ευθύνες τους και να εργάζονται επαγγελματικά και υπεύθυνα.
- *Στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων*: Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και των διαθέσιμων πόρων θεωρείται ένας επιτακτικός τομέας, τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να κρίνουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ώστε να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις όλων των υποψηφίων, ενώ παράλληλα πρέπει να κάνουν σωστή διαχείριση των υλικών πόρων που έχουν στη διάθεσή τους.

2.3.1 Αρχές της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Παράλληλα με τις θεωρίες ηγεσίας, οι αρχές της ηγεσίας είναι ένα κοινώς μελετημένο φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Deierlein (2014), ο στρατός των Ηνωμένων Πολιτειών από το 1948 έχει θέσει έντεκα βασικές αρχές, όσον αφορά στην ηγεσία στην εκπαίδευση, που έχουν μείνει αναλλοίωτες με την πάροδο του χρόνου. Αυτές είναι οι εξής:

- Ένας ηγέτης πρέπει να είναι τεχνικά ικανός: Ο ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τη δουλειά του και να έχει απόλυτη εξοικείωση με τα διάφορα καθήκοντα των υφισταμένων του.
- Ένας ηγέτης πρέπει να καλλιεργεί το αίσθημα ευθύνης στους υφισταμένους του: Ο ηγέτης πρέπει να έχει αναπτύξει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά και δεξιότητες ώστε να μπορεί να βοηθήσει τους υφισταμένους του να φέρουν εις πέρας τις επαγγελματικές τους ευθύνες.
- Ένας ηγέτης πρέπει να επιβεβαιώνει ότι τα καθήκοντα των υφισταμένων του είναι κατανοητά, εποπτεύονται και ολοκληρώνονται: Το κλειδί αυτής της αρχής είναι η επικοινωνία. Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί με τους υφισταμένους του αποτελεσματικά και να περνάει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας του ασχολούμενος με την επικοινωνία.
- Ένας ηγέτης πρέπει να κρατάει τους υφισταμένους του ενήμερους: Ο ηγέτης πρέπει να επικοινωνεί όχι μόνο με το ανώτερο προσωπικό, αλλά και με το κατώτερο προσωπικό, καθώς και με οποιοδήποτε άλλο μέλος του οργανισμού.
- Ένας ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τους υφισταμένους του και να φροντίζει για την ευημερία τους: Ο ηγέτης πρέπει να γνωρίζει καλά την ανθρώπινη φύση και αναγνωρίζει τη σημασία της ειλικρινούς φροντίδας για τους υφισταμένους του.
- Ένας ηγέτης πρέπει να έχει αυτογνωσία και να αναζητάει την αυτοβελτίωση: Ο ηγέτης για να έχει αυτογνωσία πρέπει να κατανοεί τη θέση του και να γνωρίζει το τι μπορεί και το τι πρέπει να κάνει. Η αναζήτηση αυτοβελτίωσης σημαίνει συνεχή ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μελέτης, εκπαίδευσης, προβληματισμού, αλληλεπίδρασης με άλλους, κλπ.
- Ένας ηγέτης πρέπει να παίρνει σωστές και έγκαιρες αποφάσεις: Ο ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους για την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό.
- Ένας ηγέτης πρέπει να αναζητά την ευθύνη και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις ενέργειές του: Ο ηγέτης πρέπει να αναζητά τρόπους για να καθοδηγεί τον οργανισμό του προς το καλύτερο. Ο ηγέτης δεν πρέπει να κατηγορεί τους υφισταμένους του όταν τα πράγματα πάνε στραβά. Στην

περίπτωση αυτή, ο ηγέτης πρέπει να αναλύσει την κατάσταση, να λάβει διορθωτικά μέτρα και να προχωρήσει προς την επόμενη πρόκληση.

- Ένας ηγέτης πρέπει να δίνει το παράδειγμα: Ο ηγέτης πρέπει να είναι καλό πρότυπο για τους υφισταμένους του. Οι υφιστάμενοι δεν αρκεί μόνο να ακούνε τι αναμένεται από αυτούς, αλλά και να βλέπουν τον ηγέτη τους να κατέχει οργανωσιακές ικανότητες και ηθική. Ο ηγέτης πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτό που επιθυμεί να βλέπει στους υφισταμένους του.
- Ένας ηγέτης πρέπει να εκπαιδεύει τους υφισταμένους του ως ομάδα: Ο ηγέτης δεν πρέπει να εστιάζει μεμονωμένα σε συγκεκριμένους υφισταμένους του ή σε κάποιο τμήμα υφισταμένων του οργανισμού του, αλλά πρέπει να οραματίζεται ολόκληρο τον οργανισμό ως μια οντότητα που πρέπει να μαθαίνει και να επιτυγχάνει μαζί.
- Ένας ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί όλες τις δυνατότητες του οργανισμού του: Ο ηγέτης αναπτύσσοντας το ομαδικό πνεύμα, μπορεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες ολόκληρου του οργανισμού του προς τους οργανωσιακούς στόχους που έχει θέσει.

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Για να διατηρήσει την εκπαιδευτική ηγεσία, ο ηγέτης πρέπει (α) να αναπτύξει τη βιωσιμότητα για το πώς προσεγγίζει, δεσμεύεται και προστατεύει τη διδασκαλία και τη μάθηση, (β) να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και επιρροή στους υφισταμένους του για να προωθείται η διδασκαλία και η μάθηση, (γ) να ενθαρρύνει και να διατηρεί το όραμα της εκπαιδευτικής του μονάδας και να αποφεύγει την επαγγελματική εξουθένωση των υφισταμένων του, καθώς και (δ) να εξετάζει τον αντίκτυπο της ηγεσίας του στη διαχείριση της εκπαιδευτικής του μονάδας. Οι περισσότεροι ηγέτες θέλουν να κάνουν πράγματα που έχουν σημασία, να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους να τους ακολουθήσουν και να αφήσουν ένα σημαντικό έργο όταν φύγουν από τον οργανισμό τους (Hargreaves & Goodson, 2006). Αναμφίβολα, η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να γίνει δέσμευση όλων των ηγετών στον τομέα της εκπαίδευσης. Για να διατηρηθεί η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, ο Hargreaves (2004) προτείνει επτά αρχές σχετικά με τη βιώσιμη ηγεσία στην εκπαίδευση:

- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να δημιουργεί και διατηρεί τη μάθηση.
- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να εξασφαλίζει την επιτυχία με την πάροδο του χρόνου.
- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να σέβεται την ηγεσία των άλλων υψηλών υφιστάμενων.
- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να αντιμετωπίζει τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να συντηρεί παρά να εξαντλεί τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους.

- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να σέβεται τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των ικανοτήτων των υφισταμένων.
- Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να λειτουργεί πάντα υπέρ του περιβάλλοντος.

2.3.2 Τύποι(Στυλ) Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Τα στυλ ηγεσίας αναφέρονται στο είδος των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για να παρακινήσει ένας ηγέτης τους υφισταμένους του. Όπως έχει αναφερθεί στις θεωρίες της ηγεσίας, ένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να αποτελέσει τη βέλτιστη επιλογή για όλων των ειδών των καταστάσεων. Τα στυλ ηγεσίας πρέπει να επιλέγονται και να προσαρμόζονται για να ταιριάζουν σε οργανισμούς, καταστάσεις, ομάδες και άτομα. Είναι επομένως χρήσιμο να υπάρχει πλήρης κατανόηση των διαφορετικών στυλ, καθώς η γνώση αυξάνει τα διαθέσιμα εργαλεία για μια αποτελεσματικότερη ηγεσία. Τα στυλ ηγεσίας βασίζονται στις διάφορες θεωρίες περί ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί ως σήμερα. Ορισμένα από τα πιο διαδεδομένα στυλ ηγεσίας περιγράφονται παρακάτω.

Αυταρχικό στυλ ηγεσίας: Η αυταρχική ηγεσία είναι μια ακραία μορφή συναλλακτικής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης έχει πλήρη εξουσία στους υφισταμένους του. Οι υφιστάμενοι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να κάνουν προτάσεις, ακόμη και αν αυτές είναι προς το συμφέρον της ομάδας ή του οργανισμού. Το όφελος της αυταρχικής ηγεσίας είναι ότι είναι απίστευτα αποτελεσματική. Οι αποφάσεις λαμβάνονται γρήγορα και η εργασία για την εφαρμογή αυτών των αποφάσεων μπορεί να ξεκινήσει αμέσως. Όσον αφορά στα μειονεκτήματα, το μεγαλύτερο μέρος των υφισταμένων δυσανασχετεί ότι αντιμετωπίζεται με αυτόν τον τρόπο. Η αυταρχική ηγεσία συχνά χρησιμοποιείται καλύτερα σε συνθήκες κρίσης, όταν οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται γρήγορα και χωρίς διαφωνία (Amanchukwu, Stanley &Ololube, 2015).

Γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας: Ένας γραφειοκρατικός ηγέτης ακολουθεί αυστηρά τους κανόνες και διασφαλίζει ότι οι υφιστάμενοί του ακολουθούν επίσης τις διαδικασίες με ακρίβεια. Αυτό είναι ένα κατάλληλο στυλ ηγεσίας για εργασία που περιλαμβάνει σοβαρούς κινδύνους για την ασφάλεια των υφισταμένων (όπως για παράδειγμα η εργασία με μηχανήματα, με επικίνδυνες ουσίες, κλπ.) ή όταν διακυβεύονται μεγάλα χρηματικά ποσά. Η γραφειοκρατική ηγεσία είναι επίσης χρήσιμη σε οργανισμούς όπου οι εργαζόμενοι κάνουν τακτικές εργασίες (Shaefer, 2010). Το μειονέκτημα αυτού του τύπου ηγεσίας είναι ότι δεν είναι αναποτελεσματική σε ομάδες και οργανισμούς που βασίζονται στην ευελιξία, τη δημιουργικότητα ή την καινοτομία (Santrock, 2007).

Χαρισματικό στυλ ηγεσίας: Το χαρισματικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται συχνά και ως μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Οι χαρισματικοί ηγέτες εμπνέουν την προθυμία για εργασία στους υφισταμένους τους και είναι ενεργητικοί στο να τους παρακινούν να προχωρήσουν και να ολοκληρώσουν τους οργανωσιακούς στόχους. Ο ενθουσιασμός και η δέσμευση που χαρακτηρίζει του υφισταμένους είναι ένα τεράστιο πλεονέκτημα για την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων. Η αρνητική πλευρά της χαρισματικής ηγεσίας είναι ο μεγάλος βαθμός εμπιστοσύνης που δίνεται στον ηγέτη και όχι στους υφισταμένους. Αυτό μπορεί να επιφέρει σημαντικούς κινδύνους σε ένα έργο ή ακόμη και σε έναν ολόκληρο οργανισμό εάν ο ηγέτης αποχωρήσει. Επιπλέον, ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να πιστεύει ότι είναι αλάνθαστος, ακόμη και όταν οι άλλοι τον προειδοποιούν για την πορεία που ακολουθεί. Τέτοια συναισθήματα υπεροψίας μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα σε έναν οργανισμό (Amanchukwu *et al*., 2015).

Δημοκρατικό/Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας: Ένας δημοκρατικός ηγέτης λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις, αλλά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων παίρνει υπόψη του τις απόψεις και τις απαιτήσεις των υφισταμένων του. Αυτό το στυλ ηγεσίας ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και οι υφιστάμενοι είναι συχνά ιδιαίτερα δεσμευμένοι με έργα και αποφάσεις. Υπάρχουν πολλά οφέλη από τη δημοκρατική ηγεσία. Οι υφιστάμενοι τείνουν να έχουν υψηλή εργασιακή ικανοποίηση και παράλληλα να είναι πιο παραγωγικοί καθώς συμμετέχουν οι ίδιοι περισσότερο στις διαδικασίες. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας βοηθάει επίσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων. Οι υφιστάμενοι αισθάνονται μέρος κάτι μεγαλύτερου και ουσιαστικού και έτσι παρακινούνται για κάτι περισσότερο από μια απλή οικονομική ανταμοιβή. Ο κίνδυνος της δημοκρατικής ηγεσίας είναι ότι μπορεί να δυσλειτουργεί σε καταστάσεις όπου η ταχύτητα ή η αποτελεσματικότητα είναι απαραίτητες. Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, για παράδειγμα, ένας οργανισμός υπό τη δημοκρατική ηγεσία μπορεί να χάσει πολύτιμο χρόνο συλλέγοντας πληροφορίες. Ένας άλλος δυνητικός κίνδυνος είναι ότι υφιστάμενοι χωρίς την απαραίτητη γνώση ή τεχνογνωσία μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση στην επιτυχία του οργανισμού (Goldman, 1998).

Στυλ ηγεσίας Laissez-Faire (μη-παρεμβατικό): Ένας ηγέτης Laissez-faire επιτρέπει στους υφισταμένους του να εργάζονται εντελώς υπό την απουσία του. Ένας τέτοιος ηγέτης αποποιείται τις ευθύνες και αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις, ενώ μπορεί να δώσει στους υφισταμένους του πλήρη ελευθερία να κάνουν τη δουλειά τους και να ορίσουν τους δικούς τους στόχους. Οι ηγέτες του στυλ αυτού συνήθως επιτρέπουν στους υφισταμένους τους να λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις για τα έργα τους (Chaudhry & Javed, 2012). Ενίοτε, μπορεί να παρέχουν πόρους και συμβουλές,

αλλά διαφορετικά δεν εμπλέκονται. Αυτό το στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικό εάν ο ηγέτης παρακολουθεί την απόδοση και δίνει τακτικά σχόλια στους υφισταμένους του. Το κύριο πλεονέκτημα της ηγεσίας laissez-faire είναι ότι δίνοντας στους υφισταμένους τόση αυτονομία μπορεί να οδηγήσει σε υψηλή εργασιακή ικανοποίηση και αυξημένη παραγωγικότητα. Ωστόσο, μπορεί να είναι επιβλαβές εάν οι υφιστάμενοι δεν διαχειρίζονται καλά τον χρόνο τους ή δεν έχουν τη γνώση, τις δεξιότητες ή το κίνητρο για να κάνουν αποτελεσματικά τη δουλειά τους. Επίσης, μια ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί υπό αυτό το στυλ όταν ο ηγέτης δεν έχει τον επαρκή έλεγχο των υφισταμένων του (Ololube, 2013).

Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας: Αυτό το στυλ ηγεσίας ξεκινά με την ιδέα ότι οι υφιστάμενοι συμφωνούν να είναι υπάκουοι στον ηγέτη τους όταν δέχονται μια εντολή. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει συνήθως έναν οργανισμό που πληρώνει το υφιστάμενο προσωπικό με αντάλλαγμα για την προσπάθεια και τη συμμόρφωσή του. Ο συναλλακτικός ηγέτης έχει το δικαίωμα να τιμωρεί τους υφισταμένους του εάν η εργασία τους δεν πληροί τα κατάλληλα πρότυπα. Οι μινιμαλιστικές εργασιακές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων βασίζονται σε αυτού του είδους τη συναλλαγή (ενδεχόμενη αμοιβή) (Amanchukwu *et al*., 2015).

2.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση

2.4.1 Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλές προσπάθειες για τον καθορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Hoppock (1935) θεωρείται ο θεωρητικός, βιομηχανικός ψυχολόγος που εισήγαγε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και την περιέγραψε ως έναν συνδυασμό ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών γεγονότων που κάνουν ένα άτομο να πει ότι είναι ικανοποιημένο με τη δουλειά του. Ο Vroom (1964) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον συναισθηματικό προσανατολισμό ενός ατόμου στον εργασιακό του ρόλο. Σύμφωνα με τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια βολική ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την εργασιακή αξιολόγηση ή την εργασιακή εμπειρία. Οι Tillman W. και Tillman J. (2008) περιέγραψαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι η αμοιβή τους, οι συνθήκες εργασίας, η διοίκηση και άλλοι πιθανοί παράγοντες που θεωρούν επιτακτικούς ανταποκρίνονται στην εργασία που προσφέρουν στον οργανισμό.

Οι θεωρίες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση συνήθως ομαδοποιούνται ανάλογα με τη φύση κάθε θεωρίας ή με τη χρονολογική εμφάνιση αυτών των θεωριών. Οι Shajahan S. και Shajahan L. (2004) διαχωρίζουν τις υπάρχουσες θεωρίες ανάλογα με τη φύση τους, ως θεωρίες περιεχομένου και ως θεωρίες διαδικασιών. Οι κυριότερες θεωρίες που εντάσσουν οι ShajahanS. και Shajahan L. (2004) στις θεωρίες περιεχομένου είναι η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg, η θεωρία X και Y του McGregor, η θεωρία αναγκών του McClelland και η θεωρία ERG του Alderfer. Από την άλλη πλευρά, στις διαδικαστικές θεωρίες εντάσσουν, μεταξύ άλλων, τη θεωρία ισότητας του Adams, τη θεωρία προσδοκίας του Vroom, τη θεωρία καθορισμού στόχων του Locke και τη θεωρία χαρακτηριστικών της εργασίας των Hachman και Oldham.

Από τις θεωρίες περιεχομένου, η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow(1943) θεωρείται η πιο ευρέως αναφερθείσα θεωρία για τα κίνητρα και την ικανοποίηση των εργαζομένων (Weihrich & Koontz, 1999). Αξιοποιώντας κυρίως την ανθρωπιστική ψυχολογία και εμπειρικά αποτελέσματα, ο Maslow (1943) ισχυρίστηκε ότι οι ανάγκες ενός ατόμου μπορούν να ταξινομηθούν σε μια ιεραρχία. Όταν ένα επίπεδο αναγκών ικανοποιείται δεν βοηθάει πλέον στην παρακίνηση του εργαζομένου και το επόμενο υψηλότερο επίπεδο αναγκών πρέπει να ενεργοποιηθεί (Luthans, 2005). Ο Maslow (1943) προσδιόρισε πέντε επίπεδα αναγκών:

- Φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, ρούχα, στέγη, ζεστασιά).
- Ανάγκες ασφάλειας (υγεία, προστασία, σταθερότητα).
- Κοινωνικές ανάγκες (ανάπτυξη σχέσεων, φίλοι, οικογένεια).
- Ανάγκες αυτοεκτίμησης (επίτευξη στόχων, κύρος, σεβασμός).
- Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (αξιοποίηση χαρισμάτων, δημιουργικότητα, εσωτερική πληρότητα).

Σύμφωνα με τον Karimi (2007), η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών ενός εργαζομένου επηρεάζεται τόσο από τη σημασία που αποδίδει στις διάφορες ανάγκες, όσο και από το βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι οι διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής του ικανοποιούν πραγματικά αυτές τις ανάγκες.

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, Mausner και Snyderman (1959), επηρεασμένη από τη θεωρία του Maslow (1943), στηρίχθηκε σε μελέτη τους σχετικά με την παρακίνηση των εργαζομένων. Σε περίπου 200 λογιστές και μηχανικούς που απασχολούνταν σε επιχειρήσεις στο Πίτσμπουργκ της Πενσυλβάνιας συνέλεξαν δεδομένα βάσει δύο ερωτήσεων που τέθηκαν στους

εργαζομένους. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν (α) «πότε νιώσατε ιδιαίτερα καλά με τη δουλειά σας και τι σας έκανε να παρακινηθείτε», και (β)«πότε νιώσατε εξαιρετικά άσχημα με τη δουλειά σας και τι σας αποθάρρυνε» (Luthans, 2005). Ο Herzberg κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δυο βασικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, οι οποίοι είναι οι παράγοντες κινήτρων και οι παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης. Οι παράγοντες κινήτρων σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας και οδηγούν τον εργαζόμενο προς την αποδοτικότητα και την αυτοπραγμάτωση. Συνολικά είναι πέντε σε αριθμό και αφορούν στα επιτεύγματα, την αναγνώριση, την εργασία καθαρά, την υπευθυνότητα και την πρόοδο των εργαζομένων. Οι παράγοντες υγιεινής σχετίζονται με το πλαίσιο της εργασίας και συνήθως συνδέονται με τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Αυτοί οι παράγοντες είναι η πολιτική του οργανισμού, η διοίκηση, η εποπτεία, ο μισθός, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας (Herzberg *et al*., 1959). Αν και η θεωρία του Herzberg είχε απήχηση σε διάφορα οργανωσιακά περιβάλλοντα, δέχτηκε πολλές επικρίσεις κυρίως όσον αφορά στο γεγονός ότι διαχωρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια αφού εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες που θα μπορούσαν ωστόσο να ενταχθούν και στις δύο κατηγορίες (McKenna, 1987).

Η θεωρία X&YτουMcGregor (1960) βασίστηκε στην παρατήρηση του McGregor σχετικά με τον τρόπο που οι διευθυντές αντιμετώπιζαν τους εργαζόμενους τους. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η άποψη ενός διευθυντή για τη φύση του ανθρώπου βασίζεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα υποθέσεων και ότι ένας διευθυντής τείνει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του προς τους υφισταμένους του σύμφωνα με αυτές τις υποθέσεις (Robbins, 1998). Οι υποθέσεις αυτές διαχωρίζονταν σε δύο θεωρίες, στη θεωρία Χ και στη θεωρία Υ. Η θεωρία Χ εξηγεί τη σημασία της αυξημένης εποπτείας, των εξωτερικών ανταμοιβών και των ποινών, ενώ η θεωρία Υ τονίζει τον παρακινητικό ρόλο της εργασιακής ικανοποίησης και ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να προσεγγίζουν την εργασία χωρίς άμεση επίβλεψη. Οι υποθέσεις τις θεωρίας Χ είναι οι εξής(Weihrich& Koontz, 1999):

- Ο μέσος άνθρωπος έχει μια εγγενή αντιπάθεια για την εργασία και την αποφεύγει όταν μπορεί.
- Λόγω της αντιπάθειας προς την εργασία, οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να παρακινούνται, να ελέγχονται, να κατευθύνονται, ακόμα και να απειλούνται με τιμωρία όσο εργάζονται για έναν οργανισμό.

- Ο μέσος άνθρωπος προτιμά να τον κατευθύνουν, να αποφεύγει τις ευθύνες, να έχει σχετικά μικρή φιλοδοξία και να νιώθει ασφαλής.

Όσον αφορά στις υποθέσεις της θεωρίας Y, αυτές είναι οι εξής (Weihrich & Koontz, 1999):

- Οι σωματικές και πνευματικές προσπάθειες στην εργασία είναι τόσο φυσικές, όσο το παιχνίδι και η ξεκούραση.
- Ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν είναι το μόνο μέσο για την προσπάθεια επίτευξης των οργανωσιακών στόχων. Ο μέσος άνθρωπος μπορεί να είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των δεσμευμένων στόχων.
- Ο βαθμός δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού είναι ανάλογος με το μέγεθος των ανταμοιβών που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων αυτών.
- Ο μέσος άνθρωπος μαθαίνει, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, όχι μόνο να αποδέχεται την ευθύνη αλλά και να την αναζητά.

Η θεωρία των αναγκών-επιτευγμάτων του McClelland(1961) υποστηρίζει ότι μερικοί άνθρωποι έχουν μια επιτακτική επιθυμία να επιτύχουν. Αυτοί οι άνθρωποι προσπαθούν για προσωπικά επιτεύγματα και όχι για τις ανταμοιβές της επιτυχίας, διακατέχονται από την επιθυμία να κάνουν κάτι καλύτερο ή πιο αποτελεσματικά από ότι είχε γίνει στο παρελθόν και για τους λόγους αυτούς προτιμούν την απαιτητική εργασία (Shajahan S. & ShajahanL., 2004). Η θεωρία του McClelland συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης της θεωρίας του Maslow (1943). Η θεωρία του McClelland δίνει έμφαση στα κίνητρα επίτευξης, ωστόσο στηρίζεται σε τρεις αλληλένδετες ανάγκες ή κίνητρα που εμφανίζονται σε κάθε άνθρωπο. Το πρώτο κίνητρο είναι η επιθυμία του ατόμου να διαπρέψει, να επιτύχει βάσει κάποιων προτύπων και να προσπαθήσει προς την επίτευξη των στόχων. Το δεύτερο κίνητρο είναι η δύναμη, δηλαδή η ανάγκη του ατόμου να κάνει τους άλλους να συμπεριφέρονται με τρόπο που δεν θα είχαν συμπεριφερθεί διαφορετικά. Το κίνητρο αυτό αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να έχει αντίκτυπο, να έχει επιρροή και να ελέγχει τους άλλους (Robbins, 1998). Το τρίτο κίνητρο είναι η συνεργασία, δηλαδή η επιθυμία για φιλικές και στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Shajahan S. & ShajahanL., 2004). Ένα άτομο με υψηλά κίνητρα συνεργασίας προτιμά συνεργατικές καταστάσεις παρά ανταγωνιστικές(Robbins, 1998).

Η θεωρία ERG του Alderfer(1969) δημιουργήθηκε με στόχο τη βελτίωση της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow (1943) ώστε να συνδέεται περισσότερο με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Ο Alderfer ομαδοποίησε τα επίπεδα αναγκών του Maslow σε τρεις ομάδες, τις βιολογικές

ανάγκες (Existence), τις σχέσεις (Relatedness) και την ανάπτυξη (Growth), από όπου προκύπτει και η ονομασία ERG. Αυτή η ταξινόμηση απορροφά τον διαχωρισμό των αναγκών του Maslow σε ανάγκες φυσιολογίας και ασφάλειας στην ομάδα των βιολογικών αναγκών, καθώς και τις κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες αυτοεκτίμησης στην ομάδα των σχέσεων. Η αυτοπραγμάτωση ταυτίζεται με την ανάπτυξη (Shajahan L.& Shajahan,S. 2004). Ο Alderfer πρότεινε περισσότερο μια συνέχεια αναγκών παρά ιεραρχικά επίπεδα όπως ο Maslow ή δύο παράγοντες αναγκών όπως ο Herzberg. Ένα άτομο είναι περισσότερο ικανοποιημένο όταν έχει ικανοποιημένες και τις τρεις αυτές ομάδες αναγκών. Σε αντίθεση με τους Maslow και Herzberg, ο Alderfer δεν ισχυρίζεται ότι μια ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου πρέπει να ικανοποιηθεί προτού μια ανάγκη υψηλότερου επιπέδου γίνει κίνητρο ή ότι η στέρηση είναι ο μόνος τρόπος για να ενεργοποιηθεί μια ανάγκη (Luthans, 2005).

Όσον αφορά στις διαδικαστικές θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης, σε αντίθεση με τις θεωρίες περιεχομένου, αυτές ασχολούνται περισσότερο με τον τρόπο που γίνεται η παρακίνηση και όχι με τα κίνητρα. Η έννοια της προσδοκίας παίζει κυρίαρχο ρόλο στις θεωρίες διαδικασίας της επαγγελματικής ικανοποίησης (Luthans, 2005). Οι θεωρίες διαδικασίας προσπαθούν να εξηγήσουν πώς οι ανάγκες και οι στόχοι πληρούνται και γίνονται αποδεκτοί από τους εργαζόμενους (Durant,Kramer,Perry, Mesch&Paarlberg, 2006).

Η θεωρία ισότητας του Adams(1963) υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι ζυγίζουν την προσπάθεια που βάζουν στην εργασία τους (εισροή) και τις απολαβές αυτής (αποτέλεσμα) και στη συνέχεια συγκρίνουν τον λόγο εισροών-αποτελεσμάτων τους με τον λόγο εισροών-αποτελεσμάτων των άλλων συναδέρφων τους. Εάν αντιληφθούν ότι η αναλογία τους είναι ίση με εκείνων με τους οποίους συγκρίνονται, λέγεται ότι υπάρχει κατάσταση μια κατάσταση ισότητας (Robbins, 1998). Η θεωρία ισότητας του Adams είναι από τις πρώτες θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης που εμπεριέχουν την αντίληψη της δικαιοσύνης. Βασισμένη στη θεωρία των κινήτρων, η θεωρία του Adams υποδηλώνει ότι η υψηλή απόδοση οδηγεί στη λήψη ανταμοιβών, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένη ικανοποίηση των εργαζομένων, όταν αυτές οι ανταμοιβές εκτιμώνται και γίνονται αντιληπτές από τους εργαζόμενους ως δίκαιες (Durant *et al.*, 2006).

Η θεωρία προσδοκίας του Vroom (1964) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι παρακινούνται να κάνουν πράγματα για να φτάσουν σε έναν στόχο όταν πιστεύουν στην αξία αυτού του στόχου και όταν μπορούν να δουν την πιθανότητα ότι αυτό που κάνουν μπορεί να τους βοηθήσει στην επίτευξη του

στόχου αυτού (Weihrich & Koontz, 1999). Η θεωρία του Vroom χαρακτηρίζεται από τρεις κύριες μεταβλητές, την ένταση της επιθυμίας για ανταμοιβές, την προσδοκία ότι η αύξηση της προσπάθειας που οδηγεί σε αύξηση της απόδοσης καθώς και την αναγνωρισιμότητα αυτής της προσπάθειας από τους ανωτέρους για ανταμοιβή. Η ένταση της επιθυμίας για ανταμοιβές είναι η δύναμη της προτίμησης ή του κινήτρου ενός ατόμου για μια συγκεκριμένη απόδοση. Η μεταβλητή της προσδοκίας αναφέρεται στην πιθανότητα μια συγκεκριμένη προσπάθεια να οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Τέλος, η αναγνωρισιμότητα της προσπάθειας είναι ο βαθμός στον οποίο η απόδοση ενός ατόμου μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό επίπεδο προσδοκίας. Για παράδειγμα, ένα άτομο έχει κίνητρο για μεγαλύτερη απόδοση ώστε να έχει την προσδοκία προαγωγής (Luthans, 2005).Ο Vroom, επιπλέον, αναγνωρίζει τη σημασία των διαφορών των ατομικών αναγκών και κινήτρων μεταξύ των εργαζομένων (Weihrich & Koontz, 1999). Για παράδειγμα, η θεωρία προσδοκίας υποδηλώνει ότι οι ανταμοιβές που χρησιμοποιούνται για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων πρέπει να εκτιμώνται ανάλογα με τον κάθε εργαζόμενο (Durant *et al*., 2006). Έτσι, η θεωρία του Vroom θεωρείται ως η πιο ολοκληρωμένη θεωρία για τα κίνητρα και την εργασιακή ικανοποίηση (Robbins, 1998).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ο Locke (1968) με την θεωρία καθορισμού στόχων, υποστήριξε ότι οι προθέσεις, που εκφράζονται ως στόχοι, μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης (Shajahan L.& Shajahan,S., 2004). Ο Locke (1968) θεώρησε ότι ορισμένοι συγκεκριμένοι στόχοι μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη απόδοση των εργαζομένων. Για παράδειγμα, η επίτευξη δύσκολων στόχων έχει ως έμμεσο αποτέλεσμα την υψηλότερη απόδοση από πλευράς εργαζομένων συγκριτικά με την επίτευξη ευκολότερων στόχων. Ο Locke (1968) πρότεινε ότι οι δύσκολοι στόχοι απαιτούν εστίαση στο πρόβλημα, αύξηση της αίσθησης της σημασίας του στόχου και ενθάρρυνση της επιμονής και της σκληρής προσπάθειας των εργαζομένων για την επίτευξη του στόχου αυτού. Παρομοίως, η ανατροφοδότηση οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση συγκριτικά με την απουσία ανατροφοδότησης καθώς η ανατροφοδότηση βοηθά στον εντοπισμό αποκλίσεων μεταξύ αυτού που έχουν κάνει και αυτού που πρέπει να κάνουν οι εργαζόμενοι. Επιπλέον, όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι οδηγούν πάλι σε υψηλότερο επίπεδο απόδοσης σε σχέση με την περίπτωση που οι στόχοι είναι περισσότερο γενικευμένοι (π.χ. «κάνε το καλύτερο»). Μελέτες που έχουν δοκιμάσει εμπειρικά τη θεωρία καθορισμού στόχων έχουν αποδείξει ότι ο καθορισμός συγκεκριμένων, δύσκολων στόχων με τη στήριξη της ανατροφοδότησης, φέρνει καλύτερα αποτελέσματα στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Robbins, 1998). Η θεωρία καθορισμού στόχων του Locke (1968)

θεωρείται ως η πιο εμπειρικά διερευνημένη και κυρίαρχη όσον αφορά στα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Durant *et al*., 2006).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, των Hackman και Oldham (1975), υποστήριζε ότι η ύπαρξη συγκεκριμένων εργασιακών χαρακτηριστικών μπορεί να επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά και τη στάση των εργαζομένων. Αυτά τα χαρακτηριστικά της εργασίας αναφέρονται σε πτυχές της εργασίας όπως η ποικιλία των αναγκαίων δεξιοτήτων, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση των εργαζομένων, η σαφήνεια των καθηκόντων, καθώς και η ταυτότητα και η σπουδαιότητα της εργασίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά της εργασίας διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ένας εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τον ιδιαίτερο ρόλο του σε έναν οργανισμό. Μια αλλαγή στα χαρακτηριστικά της εργασίας μπορεί να μην επηρεάσει άμεσα την συμπεριφορά των εργαζομένων, μπορεί όμως να οδηγήσει σε αλλαγές στα κίνητρα των εργαζομένων για εργασία. Οι Hackman και Oldham (1975) υποστηρίζουν ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ύπαρξης των διάφορων χαρακτηριστικών μιας εργασίας, τόσο μεγαλύτερα είναι τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

2.4.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Είναι πολύ σημαντικό για κάθε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτικό ίδρυμα να έχει ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς καθώς ο ρόλος τους αφορά στα επιτεύγματα, τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο των μαθητών τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη στάση των μελλοντικών πολιτών σε μια ανεπτυγμένη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Ololude (2006), η αποτελεσματικότητα και η ευεξία της σχολικής κοινωνίας εξαρτώνται από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ικανοποίησή των εκπαιδευτικών εμπίπτει στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς, όσο και από εσωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν στους μισθούς, τις προαγωγές, την πολιτική πίεση και την εθνική αντίληψη της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι στάσεις των μαθητών, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα, η ηγεσία του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συμπεριλαμβάνονται στους εσωτερικούς παράγοντες (Ololude, 2006). Σύμφωνα με τον Hongying(2007) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συνολική τους στάση και τις απόψεις σχετικά με το επάγγελμά τους, τις συνθήκες εργασίας και τη διοίκηση του σχολείου.

2.5 Προηγούμενες Μελέτες

2.5.1 Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Υπάρχουν πάρα πολλές έρευνες που επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παρακάτω γίνεται μια σύντομη αναφορά στα αποτελέσματα μερικών από αυτές.

Οι Atik και Celik (2020), σε έρευνά τους στην επιρροή της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση 400 εκπαιδευτικών στην περιοχή Ντενιζλί της Τουρκίας βρήκαν ότι οι ενδυναμωτικές συμπεριφορές των σχολικών διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς αύξαναν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την εμπιστοσύνη τους προς τον διευθυντή. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η εμπιστοσύνη και η ψυχολογική ενδυνάμωση έχουν διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι Hee, Shi, Kowang, Fei και Ping (2020) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αμοιβής, των παροχών, του περιβάλλοντος εργασίας, της ανώτατης διοίκησης και του φόρτου εργασίας ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα στη Μαλαισία. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές είχαν σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μεγαλύτερη βαρύτητα βρέθηκε πως έχει η ηγεσία της ανώτατης διοίκησης. Τα ευρήματα της έρευνάς τους παρέχουν ένα σαφές μήνυμα ότι η ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Οι Mukhtar, Ali και Rusmini (2017) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης 260 εκπαιδευτικών σε περιοχή της Ινδονησίας ως προς την σχολική ηγεσία και τη σχολική κουλτούρα. Βρήκαν ότι η σχολική ηγεσία έχει εξαιρετικά υψηλή και θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης βρήκαν ότι και η σχολική κουλτούρα συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε σχετική μελέτη, οι Sırıma και Poipoi (2010) επεσήμαναν ότι η συμπεριφορά των διευθυντών δεν επηρεάζει μόνο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο.

Σε έρευνά τους οι Schyns, Veldhoven και Wood (2009) κατέληξαν πως η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζει το σχολικό κλίμα, γεγονός που έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο Sancar (2008) σε μελέτη του σχετικά με τη σχέση μεταξύ ηγετικής συμπεριφοράς και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου επιβεβαίωσε την ύπαρξη μιας θετικής συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών και σημείωσε ότι το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή μπορεί ουσιαστικά να είναι μια ισχυρή αιτία αποχώρησης ενός δασκάλου από μια σχολική μονάδα ακόμη και αν ο δάσκαλος είναι εν μέρει ικανοποιημένος.

Σύμφωνα με τον Griffith (2004), η ηγεσία έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση και επηρεάζει άμεσα τον κύκλο εργασιών των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών.

Οι Swann, Gurr, Ford, Drysdale, Hardy, και DiNatale (2003) παρατήρησαν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων που υποστήριζαν και παρείχαν ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς ώστε αυτοί με τη σειρά τους να βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών, αξιολογήθηκαν ως αποτελεσματικοί και περαιτέρω σημείωσαν, πως οι εκπαιδευτικοί σε τέτοια σχολεία ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

2.5.2 Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Abid *et al*. (2017) σε μια μελέτη που διεξήχθη στην Κίνα βρήκαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Kiboss και Jemiryott (2014) ανέφεραν ότι το στυλ ηγεσίας των διευθυντών έχει μεγάλο αντίκτυπο στην εργασιακή ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο και κατά συνέπεια στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε άλλη μελέτη σχετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στην εύρυθμη λειτουργία σχολικών μονάδων στην Τουρκία, ο Korkmaz (2007) παρατήρησε μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Καθώς η παρούσα εργασία εστιάζει συγκεκριμένα στο μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το μη-παρεμβατικό στυλ ηγεσίας, παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

Η μελέτη των Thankai Vinitwatanakhun (2021) αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του

διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων στο ιδιωτικό λύκειο του St. John στο Παθέιν του Μιανμάρ. Η έρευνά τους ήταν επαγωγική και ποσοτική ως προς τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο ηγεσίας πολλαπλών παραγόντων (MLQ) και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης της Μινεσότα (Minnesota Satisfaction Questionnaire - MSQ). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά καθώς και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 ερωτηθέντες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή ήταν υψηλό και ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά πολύ ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Η συσχέτιση Pearson έδειξε ότι υπάρχει μια αρκετά ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ένα μέρος του σκοπού της μελέτης του Ghodang (2021) ήταν να προσδιορίσει και να αξιολογήσει την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσια λύκεια στην επαρχία της Βόρειας Σουμάτρας της Ινδονησίας, συμπεριλαμβανομένων 405 εκπαιδευτικών σχολείων που είχαν επιτεύγματα σε επαρχιακό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Η μέθοδος της έρευνας βασίστηκε σε συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου που περιελάμβανε δηλώσεις σχετικές με τις δύο μεταβλητές, στις οποίες οι ερωτηθέντες έπρεπε να διαλέξουν μια απάντηση κλιμακωτής βαθμολογίας. Για την ανάλυση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών oGhodang χρησιμοποίησε το δομικό μοντέλο εξισώσεων(Structural Equation Model - SEM). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό και αρκετά υψηλό βαθμό.

Οι Al-maaitah D., Majali, Alsoudκαι Al-maaitah T. (2021) επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του ρόλου των στυλ ηγεσίας στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα Δημόσια Πανεπιστήμια της Σαουδικής Αραβίας. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελούνταν από 250 εκπαιδευτικούς οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση τους. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η συσχέτιση του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε

μη στατιστικά σημαντική. Οι Al-maaitah *et al*. (2021) προτείνουν πως η εκπαίδευση των διευθυντών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι απαραίτητη για την εφαρμογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας για την επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα της Maheshwari (2021) μελετήθηκε η επίδραση του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Η συλλογή δεδομένων αφορούσε στα δημόσια λύκεια στη νότια περιοχή του Βιετνάμ και περιελάβανε 144 εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με τα στυλ ηγεσίας ήταν αυτό της ηγεσίας πολλαπλών παραγόντων MLQ. Για τα δεδομένα που αφορούσαν στην επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Spector (1985) περί της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction Survey - JSS). Για τον προσδιορισμό των άμεσων και έμμεσων επιπτώσεων της ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και μια αρνητική σχέση του στυλ συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν περαιτέρω ότι η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργεί ως διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών.

Οι Torlakkαι Kuzey (2018) μελέτησαν αν το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι αποτελεσματικά στον εκπαιδευτικό τομέα του Ισλαμαμπάντ και της Λαχόρης του Πακιστάν προσπαθώντας να προσδιορίσουν τον αντίκτυπο του καθενός στην επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των εργαζομένων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω έρευνας που βασίστηκε σε συλλογή δεδομένων μέσω συνέντευξης από 189 υπαλλήλους που εργάζονταν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε ανάλυση συχνοτήτων, περιγραφικά στατιστικά, t-test εξαρτημένων δειγμάτων, ανάλυση συσχέτισης Pearson και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τέσσερις διαστάσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, η εξιδανικευμένη επιρροή, η εμπνευσμένη κινητοποίηση, η πνευματική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον είχαν στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση, όσο και με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στη συναλλακτική ηγεσία, δηλαδή στην ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση και την ενδεχόμενη ανταμοιβή, βρέθηκε θετική σημαντική επίδραση μόνο του παράγοντα της διαχείρισης κατ' εξαίρεση με την επαγγελματική ικανοποίηση και με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Ο

παράγοντας της ενδεχόμενης ανταμοιβής δεν βρέθηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και είχε μόνο μια ασθενή θετική συσχέτιση με την απόδοση των εργαζομένων.

Η μελέτη της Elmazi (2018) εστίασε στο ζήτημα της σχολικής ηγεσίας ως μία από τις κύριες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη σημασία που έχει στην ικανοποίηση των καθηγητών από τη δουλειά τους. Στόχος της μελέτης ήταν η ανάδειξη της επίδρασης του στυλ των ηγετών των σχολείων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης ερευνώντας δύο διαστάσεις της ηγεσίας, το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Ως πηγή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για την αξιολόγηση του τρόπου ηγεσίας των διευθυντών, και ένα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα το MLQ). Το δείγμα αποτελούνταν από 125 εκπαιδευτικούς λυκείων της Αλβανίας και του Κοσσυφοπεδίου. Η ανάλυση βασίστηκε σε μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει μια ελαφρώς θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όσο για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Kouni, Koutsoukos και Panta (2018) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η μέθοδος που επέλεξαν για τη συλλογή δεδομένων βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 171 εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ουσιαστική ικανοποίηση όταν ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης. Σε περαιτέρω ανάλυση, οι δημογραφικές μεταβλητές, ο τύπος του σχολείου και η εργασιακή εμπειρία, βρέθηκε πως δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ο Barnett (2017) πραγματοποίησε μια ποσοτική μελέτη συσχέτισης για τη διερεύνηση της επίδρασης της διοικητικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν διαδικτυακά μαθήματα σε ένα πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο Barnett ήταν το μοντέλο πλήρους φάσματος το οποίο αποτελείται από μετασχηματιστικές, συναλλακτικές και μη παρεμβατικές ηγετικές συμπεριφορές. Στην έρευνά του χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο πολλαπλών παραγόντων MLQ για την μέτρηση της ηγετικής συμπεριφοράς και το ερωτηματολόγιο JSS του Spector (1985) για την μέτρηση της

επαγγελματικής ικανοποίησης. Συνολικά συλλέχθηκαν δεδομένα από 77 εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης είχε στατιστικά σημαντική, θετική και ισχυρή συσχέτιση με την μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η δύναμη και η κατεύθυνση της σχέσης έδειξαν ότι οι αυξήσεις στις βαθμολογίες της επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέονται με τις αυξήσεις στις βαθμολογίες στη μετασχηματιστική ηγεσία. Επιπλέον βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και μέτρια συσχέτιση με τη μεταβλητή της μη παρεμβατικής ηγεσίας laissez-faire. Η δύναμη και η κατεύθυνση της σχέσης έδειξαν ότι οι χαμηλότερες συνολικές βαθμολογίες επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται με υψηλότερες βαθμολογίες ηγεσίας laissez-faire. Όσον αφορά στη συναλλακτική ηγεσία, η ανάλυση του Barnett δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στη μελέτη των Nyenyembe, Maslowski, Nimrodκαι Peter (2016) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές σχολείων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα γυμνάσια της Τανζανίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο που υιοθέτησαν από σχετική έρευνα των Perrachione, Petersen, και Rosser (2008). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 180 εκπαιδευτικούς δέκα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Σονγκέατης της Τανζανίας. Η ανάλυση των μεταβλητών έγινε μέσω της συσχέτισης Pearson και μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης. Το πιο αξιοσημείωτο εύρημα αυτής της μελέτης αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους όταν οι διευθυντές των σχολείων τους συνεργάζονταν στενά μαζί τους, καθοδηγώντας τους και δίνοντας προσοχή στην προσωπική τους ευημερία. Συγκεκριμένα βρέθηκε πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ αντιθέτως βρέθηκε πως η παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας καθώς και το μη παρεμβατικό στυλ laissez-faire ηγεσίας δεν βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε μελέτη τους, οι Ali και Dahie (2015) διερεύνησαν τον αντίκτυπο του στυλ μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και μη παρεμβατικής laissez-faire ηγεσίας, ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση. Στην μελέτη τους ακολούθησαν την επεξηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων που συνέλλεξαν από 200 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μογκαντίσου της Σομαλίας. Το

ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν αυτό των πολλαπλών παραγόντων MLQ. ΟιAli και Dahie ανάπτυξαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις για να ελέγξουν τον αντίκτυπο των ανεξάρτητων μεταβλητών της ηγεσίας προς την εξαρτημένη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για την ανάλυση των δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την ανάλυση παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι τρεις διαστάσεις του στυλ ηγεσίας είχαν στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η μεταβλητή με τη μεγαλύτερη βαρύτητα ήταν αυτή της μη παρεμβατικής ηγεσίας, δηλαδή το στυλ ηγεσίας που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τη δική τους απόφαση σχετικά με την εργασία τους και τους δίνει περισσότερο χώρο ελευθερίας.

3 Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Διαμόρφωση Ερευνητικών Υποθέσεων

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιλέχθηκαν να μελετηθούν τα στυλ ηγεσίας που ανήκουν στη θεωρία πλήρους φάσματος των Avolio και Bass(1991), δηλαδή το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θεωρία και ηγετικά στυλ είναι διότι κρίθηκε πως η συγκεκριμένη θεωρία καλύπτει ένα μεγάλος εύρος συμπεριφορών ηγεσίας και επίσης διότι η θεωρία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές εμπειρικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Συνεπώς, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι τρεις, μια για κάθε στυλ ηγεσίας που πρόκειται να μελετηθεί, και είναι οι εξής:

H_1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

H_2: Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

H_3: Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

3.2 Επιλογή Μεθοδολογικής Προσέγγισης

Οι Saunders, Lewis και Thornhill(2009) διακρίνουν τρία είδη έρευνας, την περιγραφική, τη διερευνητική και την επεξηγηματική. Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας καθώς μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ δύο μεταβλητών ακολουθήθηκε η επεξηγηματική έρευνα κατά την οποία ερευνώνται τα πραγματικά αίτια και οι λόγοι για τους οποίους εμφανίζεται ένα φαινόμενο, συγκεκριμένα γιατί οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Peirce (1960), η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας μπορεί περαιτέρω να διαχωριστεί στην αναλογική, την αφαιρετική και την επαγωγική προσέγγιση. Καθώς στην παρούσα μελέτη αναζητούνται τα στοιχεία που υποστηρίζουν ή αντικρούουν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται ή ανήκει ένα φαινόμενο, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, η πλέον κατάλληλη προσέγγιση είναι η αφαιρετική, η οποία βασίζεται σε μια γενική θεωρία ή στις

υποθέσεις μιας θεωρίας προσπαθώντας να καταλήξει σε συμπεράσματα για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο.

Τέλος, οι ερευνητικές μέθοδοι μπορεί να χαρακτηριστούν ως ποιοτικές ή ποσοτικές, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων που συλλέγονται και αναλύονται για τους σκοπούς της μελέτης. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα καθώς θεωρήθηκε πως το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

3.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος έχει επτά ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 36 ερωτήσεις σχετικές με το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας οι οποίες υιοθετήθηκαν από το ερωτηματολόγιο πολλαπλών παραγόντων MLQ των Avolio και Bass(1991). Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση από την ηγεσία, οι οποίες υιοθετήθηκαν από το ερωτηματολόγιο των Gkolia και Koustelios (2014). Με εξαίρεση τις ερωτήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών, οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι σε μορφή κλιμακούμενης βαθμονόμησης Likert 5 βαθμίδων. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα της εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1 με 7 αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις 8 με 43 αφορούν στις ερωτήσεις για το στυλ ηγεσίας και οι ερωτήσεις 44 με 48 αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων από την ηγεσία. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αφορούν στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι οι 13, 17, 21, 25, 28, 30, 32 και 41 για τον παράγοντα της εξιδανικευμένης επιρροής, οι 16, 20, 33 και 43 για τον παράγοντα της εμπνευσμένης κινητοποίησης, οι 9, 15, 37 και 39 για τον παράγοντα της πνευματικής διέγερσης και οι 22, 26, 36 και 38 για τον παράγοντα του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος. Οι ερωτήσεις που αφορούν στο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι οι 8, 18, 23 και 42 για τον παράγοντα της ενδεχόμενης ανταμοιβής και οι 11, 29, 31 και 34 για τον παράγοντα της ενεργητικής κατ' εξαίρεσης διαχείρισης. Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούν στο μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας είναι οι 10, 19, 24 και 27 για τον παράγοντα της παθητικής κατ' εξαίρεσης διαχείρισης και οι 12, 14, 35 και 40 για την μη παρεμβατική ηγεσία Laissez-Faire.

3.4 Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 108 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων της Ελλάδος. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας καθώς αρχικά μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε άλλους συναδέλφους τους. Αυτό περιλάμβανε αρχικά την ανάρτηση του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms και έπειτα την αποστολή ενός συνδέσμου (link) προς τους ερωτηθέντες ώστε να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Η διάρκεια της δειγματοληψίας διήρκησε από τις 21 Αυγούστου έως και τις 8 Σεπτεμβρίου 2021. Σημειώνεται πως το ερωτηματολόγιο περιείχε τους κανόνες δεοντολογίας περί ανωνυμίας και διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων των ερωτηθέντων.

3.5 Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος STATA. Αρχικά έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων η οποία αποτελούνταν από την ανάλυση συχνοτήτων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και την περιγραφική ανάλυση τόσο των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, όσο και των κύριων μεταβλητών που δημιουργήθηκαν για το σκοπό της έρευνας. Η περιγραφική ανάλυση αφορά κυρίως στην εύρεση στατιστικών όπως ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η διάμεσος κλπ. Έπειτα ακολούθησε η ανάλυση αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου η οποία μετράει τη συνοχή μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ώστε να ελεγχθεί αν το ερευνητικό εργαλείο μπορεί να παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης Pearson για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των υπολοίπων ανεξαρτήτων μεταβλητών, ενώ για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και για να ελεγχθεί η βαρύτητα των τριών στυλ ηγεσίας αλλά και η επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιμέρους σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.

4 Αποτελέσματα Ανάλυσης

4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

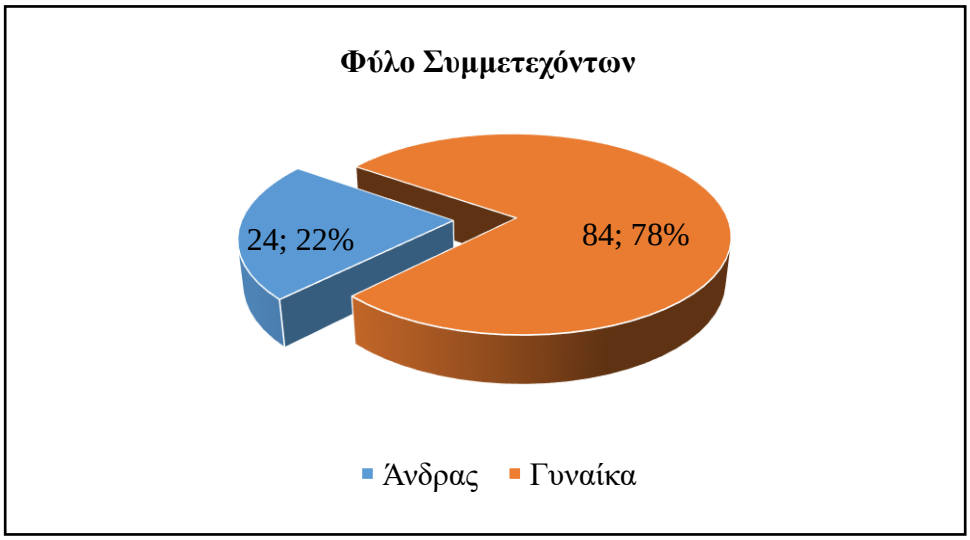
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος εξετάστηκαν μέσω των ερωτήσεων του Α' μέρους ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα αφορούσαν στις μεταβλητές (i) φύλο, (ii) ηλικιακή ομάδα, (iii) οικογενειακή κατάσταση, (iv) εκπαιδευτικό υπόβαθρο, (v) έτη προϋπηρεσίας, (vi) είδος της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και (vii) έτη εργασίας με τον σχολικό διευθυντή, ο οποίος αξιολογείται. Κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό αναλύεται σε μορφή πίνακα συχνοτήτων ενώ επιπλέον παρουσιάζεται και γραφικώς.

Ξεκινώντας από το φύλο του δείγματος, 84 ήταν γυναίκες και 24 άνδρες. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 1, το γυναικείο φύλο επικρατεί ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα, με ποσοστό 77.78% έναντι 22.22% των αντρών. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 1 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 1: Φύλο Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Άνδρας	24	22.22	22.22
Γυναίκα	84	77.78	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 1: Φύλο Συμμετεχόντων

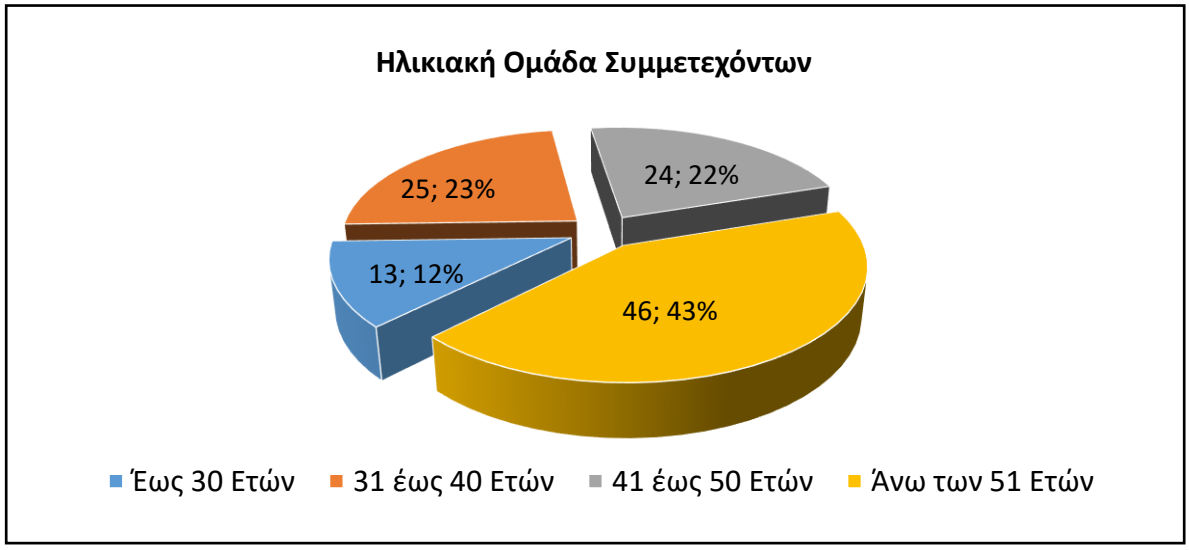


Το δεύτερο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στην ηλικιακή ομάδα του δείγματος, η οποία ήταν χωρισμένη σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμμετέχοντες έως 30 ετών ήταν 13 σε αριθμό, στη δεύτερη κατηγορία οι συμμετέχοντες ηλικίας 31 έως 40 ετών ήταν 24, στην τρίτη κατηγορία οι συμμετέχοντες ηλικίας 41 έως 50 ετών ήταν 25 και στην τελευταία κατηγορία οι συμμετέχοντες άνω των 51 ετών ήταν 46. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 2,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μεγαλύτεροι των 51 ετών με ποσοστό 42.59% επί του συνόλου του δείγματος. Ακολουθούσαν οι ηλικιακές ομάδες 31 έως 40 ετών με ποσοστό 23.15% και 41 έως 50 ετών με ποσοστό 22.22% επί του συνόλου του δείγματος. Το μικρότερο ποσοστό κατείχε η μικρότερη ηλικιακή ομάδα, συμμετέχοντες δηλαδή έως 30 ετών, με ποσοστό 12.04%.Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 2 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 2: Ηλικιακή Ομάδα Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έως 30 Ετών	13	12.04	12.04
31 έως 40 Ετών	25	23.15	35.19
41 έως 50 Ετών	24	22.22	57.41
Άνω των 51 Ετών	46	42.59	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 2: Ηλικιακή Ομάδα Συμμετεχόντων



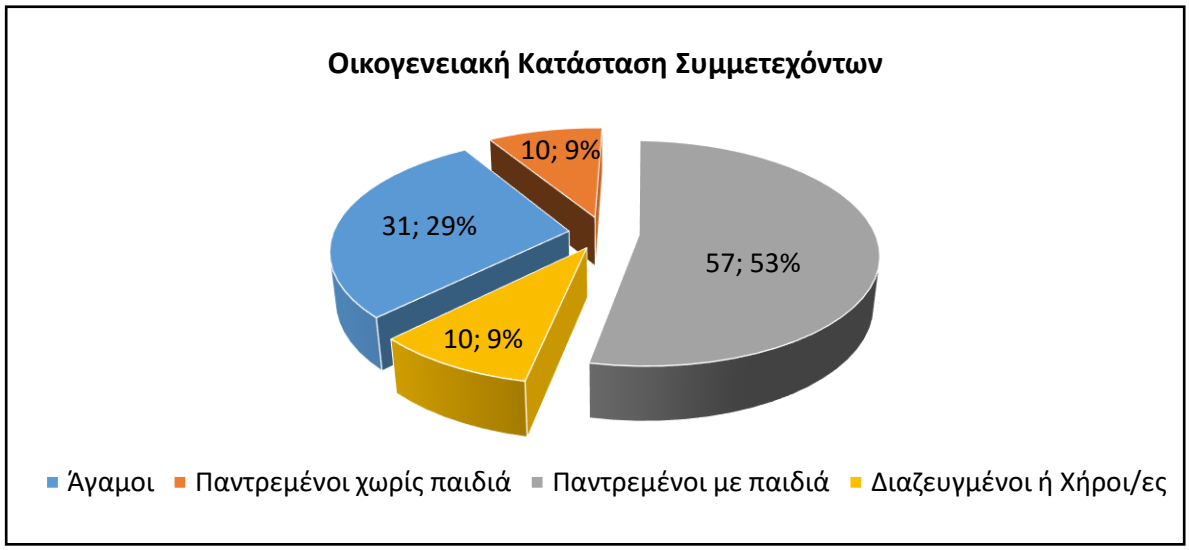
Το τρίτο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στην οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, η οποία ήταν χωρισμένη σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι άγαμοι ήταν 31 σε αριθμό, στη δεύτερη κατηγορία οι παντρεμένοι χωρίς παιδιά ήταν 10, στην τρίτη κατηγορία

οι παντρεμένοι με παιδιά ήταν 57 και στην τελευταία κατηγορία οι συμμετέχοντες που ήταν διαζευγμένοι ή χήροι/ες ήταν 10. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 3,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν παντρεμένοι με παιδιά με ποσοστό 52.78% επί του συνόλου του δείγματος. Ακολουθούσαν οι άγαμοι με ποσοστό 28.70%. Στην τελευταία θέση ισοβαθμούσαν οι παντρεμένοι χωρίς παιδιά και οι διαζευγμένοι ή χήροι/ες με ποσοστό 9.26% επί του συνόλου του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 3 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Οικογενειακή Κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Άγαμοι	31	28.70	28.70
Παντρεμένοι χωρίς παιδιά	10	9.26	37.96
Παντρεμένοι με παιδιά	57	52.78	90.74
Διαζευγμένοι ή Χήροι/ες	10	9.26	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 3: Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων



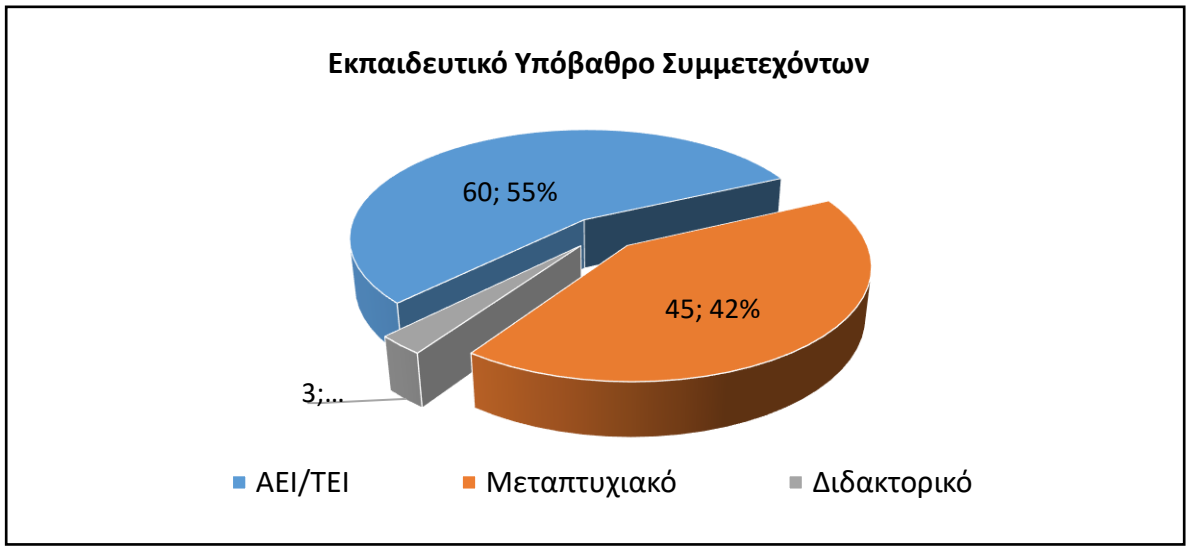
Το τέταρτο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο του δείγματος, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και ανέρχονταν τους 60 σε αριθμό. Στη δεύτερη κατηγορία οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και ανέρχονταν τους 45 σε αριθμό. Στην τελευταία κατηγορία, οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών και ανέρχονταν τους 3 σε αριθμό. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν απλά απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ με ποσοστό 55.56% επί του συνόλου του δείγματος.

Ακολουθούσαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού με ποσοστό 41.67%, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού άγγιζαν μόλις το 2.78% επί του συνόλου του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 4 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	60	55.56	55.56
Μεταπτυχιακό	45	41.67	97.22
Διδακτορικό	3	2.78	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 4: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων

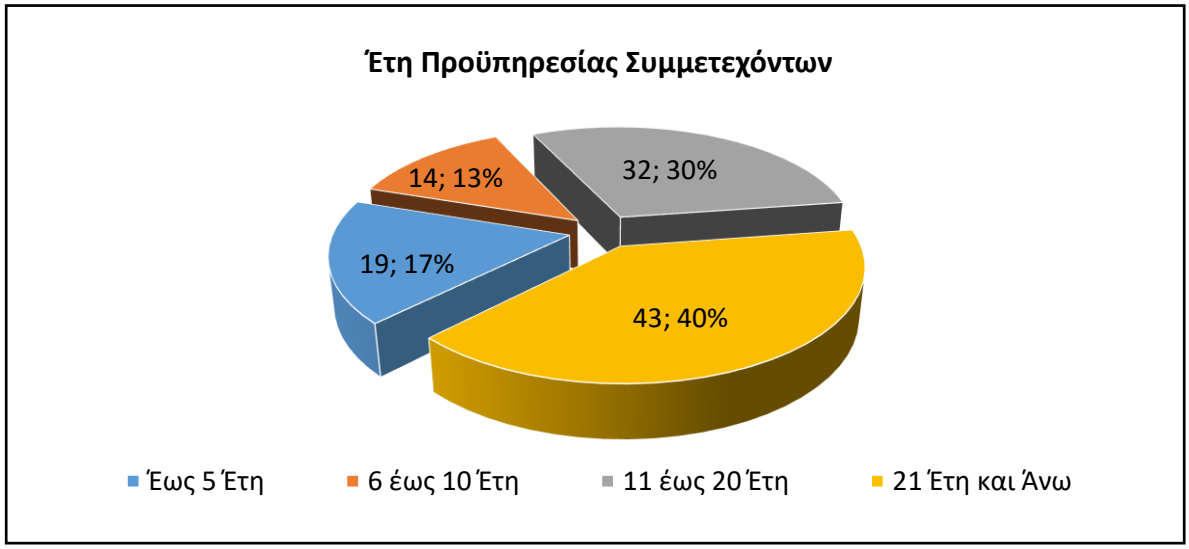


Το πέμπτο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, τα οποία ήταν χωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμμετέχοντες με 5 ή λιγότερα έτη προϋπηρεσίας ήταν 19 σε αριθμό, στη δεύτερη κατηγορία οι συμμετέχοντες με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας ήταν 14, στην τρίτη κατηγορία οι συμμετέχοντες με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ήταν 32 και στην τελευταία κατηγορία οι συμμετέχοντες με περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας ήταν 43 σε αριθμό. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 39.81% επί του συνόλου του δείγματος. Ακολουθούσαν οι έχοντες προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη με ποσοστό 29.63% και οι σχετικά άπειροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσίας έως 5 έτη με ποσοστό 17.59%. Στην τελευταία θέση ήταν οι έχοντες προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη με ποσοστό 12.96% επί του συνόλου του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 5 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 5:Έτη Προϋπηρεσίας Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Έτη Προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έως 5 Έτη	19	17.59	17.59
6 έως 10 Έτη	14	12.96	30.56
11 έως 20 Έτη	32	29.63	60.19
21 Έτη και Άνω	43	39.81	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 5: Έτη Προϋπηρεσίας Συμμετεχόντων

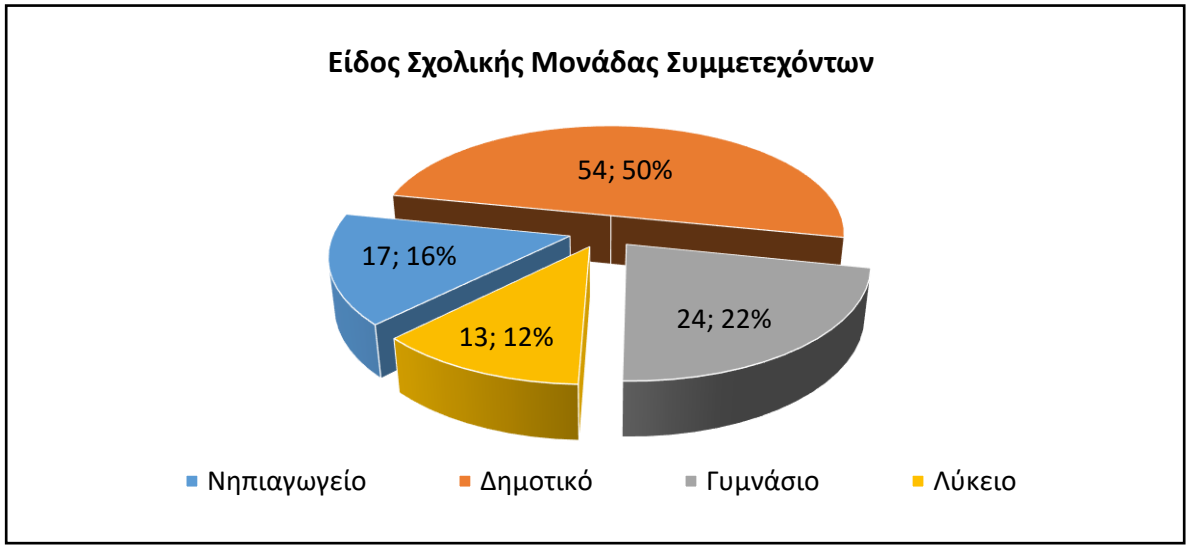


Το έκτο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στο είδος της σχολικής μονάδας που εργάζονταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, το οποίο περιείχε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε νηπιαγωγείο ήταν 17 σε αριθμό, στη δεύτερη κατηγορία οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε δημοτικό ήταν 54, στην τρίτη κατηγορία οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε γυμνάσιο ήταν 24 και στην τελευταία κατηγορία οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε λύκειο ήταν 13 σε αριθμό. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 6,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονταν σε δημοτικό σχολείο με ποσοστό 50.00% επί του συνόλου του δείγματος. Ακολουθούσαν εκείνοι που εργάζονταν σε γυμνάσιο με ποσοστό 22.22% και εκείνοι που εργάζονταν σε νηπιαγωγείο με ποσοστό 15.74%. Τελευταίοι στην κατάταξη ήταν οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε λύκειο με ποσοστό 12.04% επί του συνόλου του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 6 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 6: Είδος Σχολικής Μονάδας Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Σχολική Μονάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Νηπιαγωγείο	17	15.74	15.74
Δημοτικό	54	50.00	65.74
Γυμνάσιο	24	22.22	87.96
Λύκειο	13	12.04	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 6: Είδος Σχολικής Μονάδας Συμμετεχόντων

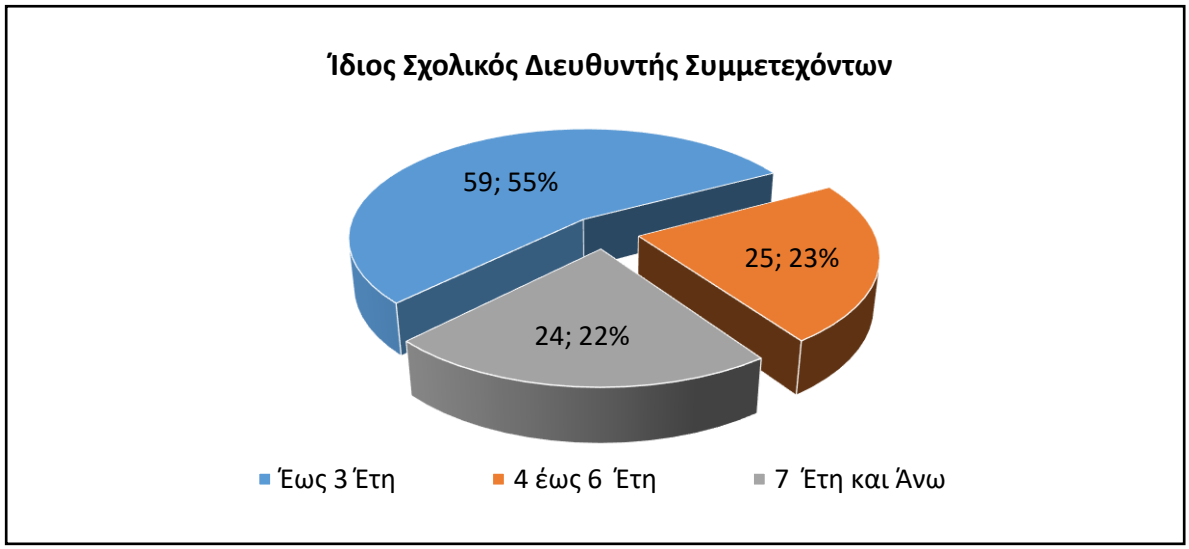


Το τελευταίο δημογραφικό χαρακτηριστικό αφορούσε στα έτη εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα έχοντας τον ίδιο σχολικό διευθυντή. Η μεταβλητή αυτή ήταν χωρισμένη σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμμετέχοντες που ήταν υπό τη διοίκηση του ίδιου διευθυντή για λιγότερο από 3 έτη ήταν 59 σε αριθμό, στη δεύτερη κατηγορία οι συμμετέχοντες που ήταν υπό τη διοίκηση του ίδιου διευθυντή για 4 έως 6 έτη ήταν 25 σε αριθμό και στην τελευταία κατηγορία οι συμμετέχοντες που ήταν υπό τη διοίκηση του ίδιου διευθυντή για περισσότερο από 7 έτη ήταν 24 σε αριθμό. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 7,οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκαν στην πρώτη κατηγορία με ποσοστό 54.63% επί του συνόλου του δείγματος. Ακολουθούσαν κατά σειρά η δεύτερη και τρίτη κατηγορία με ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους με ποσοστό 23.15% και 22.22%, αντίστοιχα, επί του συνόλου του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς στο Σχήμα 7 σε μορφή πίτας.

Πίνακας 7:Έτη υπό τη Διοίκηση του Ίδιου Σχολικού Διευθυντή των Συμμετεχόντων

Πίνακας Συχνοτήτων			
Σχολικός Διευθυντής	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έως 3 Έτη	59	54.63	54.63
4 έως 6 Έτη	25	23.15	77.78
7 Έτη και Άνω	24	22.22	100.00
Σύνολο	108	100.00	

Σχήμα 7: Έτη υπό τη Διοίκηση του Ίδιου Σχολικού Διευθυντή των Συμμετεχόντων



4.2 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Ένα βασικό βήμα για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων είναι ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού μέσου, δηλαδή του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη ανάλυση έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.Ο δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1 και όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι η τιμή του, τόσο πιο αξιόπιστο είναι το ερευνητικό μέσο. Μια τιμή της τάξης του 0.7 θεωρείται από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως ένα ικανοποιητικό όριο πάνω από το οποίο ένα ερευνητικό μέσο μπορεί να προσφέρει έγκυρα αποτελέσματα. Στην προκειμένη περίπτωση, για το σύνολο των 48 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ο συντελεστής Cronbach's Alpha βρέθηκε ίσος με 0.959. Η τιμή αυτή είναι πολύ μεγαλύτερη από το όριο του 0.7 και αρκετά κοντά στη μονάδα, υποδεικνύοντας πως το ερευνητικό μέσο φέρει ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας. Όσον αφορά στο βαθμό αξιοπιστίας των δυο κύριων μερών του ερωτηματολογίου, Β' και Γ', όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, παρακάτω, και στις δυο περιπτώσεις είναι εξίσου

ικανοποιητικός. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας που βασίζονται στους υπολογισμούς βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου μπορούν να χαρακτηρισθούν ως έγκυρα και αξιόπιστα.

Πίνακας 8: Συντελεστής Αξιοπιστίας Ερευνητικού Μέσου

Cronbach's Alpha		
Ερωτηματολόγιο	Ερωτήσεις	Τιμή
Α', Β' και Γ' μέρος	01 έως 48	0.959
Β' και Γ' μέρος	08 έως 48	0.967
Β' μέρος	08 έως 43	0.959
Γ' μέρος	44 έως 48	0.954

4.3 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερωτήσεων

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και τη διάμεσο των ερωτήσεων του Β' και Γ' μέρους του ερωτηματολογίου. Η ελάχιστη και μέγιστη τιμή δεν παρουσιάζεται στον Πίνακα 9 καθώς σε όλες τις απαντήσεις η ελάχιστη τιμή έπαιρνε την τιμή 1 και η μέγιστη την τιμή 5. Ο σκοπός αυτής της ανάλυσης ήταν να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Υπενθυμίζεται ότι οι ερωτήσεις παίρνουν τιμές από 1 έως 5, όπου η τιμή 1 σημαίνει «Σχεδόν Ποτέ» και η τιμή 5 «Σχεδόν Πάντα». Η τιμή 5 σε όλες τις ερωτήσεις θεωρείται ως ο μέγιστος βαθμός που ένας διευθυντής ακολουθεί ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας για τις ερωτήσεις του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, και ως ο μέγιστος βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται με τέτοια σειρά ώστε να ανήκουν στα τρία είδη ηγεσίας που μελετώνται καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9: Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου

Περιγραφικά Χαρακτηριστικά			
Ερωτήσεις	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Διάμεσος**
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας - Εξιδανικευμένη Επιρροή			
13Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	3.296	1.070	3
17Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3.657	1.153	4
21Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	3.806	1.045	4
25Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου βάζει το καλό της ομάδας πιο	3.555	1.257	4

πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.			
28Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	3.806	1.180	4
30Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του/της.	3.639	1.156	4
32Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	3.898	1.159	4
41Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	3.667	1.253	4
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας - Εμπνευσμένη Κινητοποίηση			
16Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	3.685	1.119	4
20Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	3.565	1.225	4
33Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	3.241	1.267	3
43Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	3.750	1.055	4
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας - Πνευματική Διέγερση			
09Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου επανεξετάζει κρίσιμες αποφάσεις και αναρωτιέται αν αυτές είναι οι κατάλληλες.	3.694	1.123	4
15Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	3.463	0.980	3.5
37Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	3.343	1.262	3.5
39Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	3.241	1.237	3
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας - Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον			
22Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	3.231	1.227	3
26Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	3.315	1.181	4
36Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	3.056	1.229	3
38Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	3.324	1.345	4
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας – Ενδεχόμενη Ανταμοιβή			
08Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	3.880	1.074	4
18Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	3.417	1.153	4
23Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	3.361	1.203	4
42Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	3.889	1.088	4
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας - Ενεργητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση			
11Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα.	3.259	1.122	3
29Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	3.120	1.038	3
31Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	3.537	1.027	4

34Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα.	2.768	1.157	3
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας - Παθητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση			
10Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	2.870	1.153	3
19Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	2.361	1.027	2
24Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Αν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	2.667	1.253	2.5
27Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	2.028	1.114	2
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας - Ηγεσία Laissez-Faire			
12Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	1.954	1.147	2
14Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	1.768	1.098	1
35Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	1.944	1.058	2
40Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	2.111	1.097	2
Επαγγελματική Ικανοποίηση από την Ηγεσία			
44Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	3.972	1.115	4
45Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	3.889	1.138	4
46Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	3.889	1.179	4
47Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου συνεργάζεται εποικοδομητικά μαζί μου.	3.935	1.070	4
48Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.	3.944	1.159	4

Παρατηρείται πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο όσον αφορά στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα δυο στυλ ηγεσίας. Οι απαντήσεις που αφορούσαν στο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ήταν σχετικά ουδέτερες προς θετικές, ενώ οι απαντήσεις ως προς το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας ήταν ουδέτερες προς αρνητικές. Παρατηρείται πως η υποκλίμακα της εξιδανικευμένης επιρροής του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας είχε τις πιο θετικές απαντήσεις, ενώ το στυλ ηγεσίας Laissez-Faire είχε τις πιο αρνητικές. Επιπλέον, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ήταν κοντά στην τιμή 4, δηλαδή οι συμμετέχοντες ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την ηγεσία των σχολικών διευθυντών τους.

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει το συνολικό μέσο όρο για κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Τονίζεται πως κάθε κατηγορία αντιστοιχεί σε μια μεταβλητή η οποία σχηματίστηκε από τον μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που διαμορφώνουν την εκάστοτε μεταβλητή.

Για παράδειγμα η μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης σχηματίστηκε από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 44 έως 48. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει ουσιαστικά τα ίδια αποτελέσματα με τον Πίνακα 9 αλλά στην πιο γενικευμένη μορφή τους. Και πάλι παρατηρείται πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι αυτό που ενστερνίζονται περισσότερο οι σχολικοί διευθυντές.

Πίνακας 10: Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Μεταβλητών

Περιγραφικά Χαρακτηριστικά				
Μεταβλητές	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Ελάχιστη Τιμή**	**Μέγιστη Τιμή**
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας	3.512	0.865	1.150	4.950
Εξιδανικευμένη Επιρροή	3.665	0.832	1.250	4.875
Εμπνευσμένη Κινητοποίηση	3.560	1.029	1	5
Πνευματική Διέγερση	3.435	0.994	1	5
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	3.231	0.922	1	5
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας	3.404	0.736	1.625	5
Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	3.637	0.901	1	5
Ενεργητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση	3.171	0.827	1	5
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας	2.213	0.798	1	4.250
Παθητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση	2.481	0.767	1	4.750
Ηγεσία Laissez-Faire	1.944	0.955	1	4.500
Επαγγελματική Ικανοποίηση από την Ηγεσία	3.926	1.026	1	5

4.4 Pearson Correlation

Ο έλεγχος Pearson Correlation, δείχνει κατά πόσο δύο μεταβλητές συσχετίζονται γραμμικά μεταξύ τους. Οι τιμές του συντελεστή Pearson κυμαίνονται από την τιμή -1 έως την τιμή 1. Το πρόσημο δηλώνει αν η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι ανάλογη (στην περίπτωση θετικού πρόσημου) ή αντιστρόφως ανάλογη (στην περίπτωση που το πρόσημο του συντελεστή είναι αρνητικό). Επιπλέον, όταν οι τιμές είναι κοντά στα δύο άκρα, δηλαδή στις τιμές 1 και -1, τότε η συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι ισχυρή. Τιμές συσχέτισης κοντά στην τιμή 0 δείχνουν ότι δεν υπάρχει κάποια ουσιώδης συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Ακόμη, η τιμή σημαντικότητας (p-value) του συντελεστή Pearson δηλώνει αν η συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. Η τιμή σημαντικότητας δείχνει στατιστικά σημαντική συσχέτιση όταν είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας άλφα το οποίο ορίζεται στην παρούσα εργασία ίσο με 0.05. Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει όλες τις πιθανές συσχετίσεις των

μεταβλητών της ηγεσίας ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία. Παρατηρείται πως η ισχυρότερη θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας έχει μια μέτρια και θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ από την άλλη πλευρά, το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας έχει μια μέτρια προς ισχυρή αλλά αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Πίνακας 11:Συσχέτιση Pearson

Συσχέτιση Pearson		
Μεταβλητές	**Επαγγελματική Ικανοποίηση από την Ηγεσία**	
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας	0.814	p = 0.000
Εξιδανικευμένη Επιρροή	0.805	p = 0.000
Εμπνευσμένη Κινητοποίηση	0.705	p = 0.000
Πνευματική Διέγερση	0.778	p = 0.000
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	0.738	p = 0.000
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας	0.508	p = 0.000
Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	0.706	p = 0.000
Ενεργητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση	0.135	p = 0.163
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας	-0.691	p = 0.000
Παθητική Διαχείριση κατ' Εξαίρεση	-0.493	p = 0.000
Ηγεσία Laissez-Faire	-0.759	p = 0.000

4.5 Γραμμική Παλινδρόμηση

Είναι λογικό και αναμενόμενο πως ένας σχολικός διευθυντής μπορεί να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα και τα τρία στυλ ηγεσίας που μελετώνται. Συνεπώς, σε περαιτέρω ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης παρατηρήθηκε πως και πάλι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Το μοντέλο της παλινδρόμησης βρέθηκε πως προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($F(3, 104) = 96.97$, p-value=0.000). Βρέθηκε επίσης πως το 73.7% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να εξηγηθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (R-Squared = 0.737). Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό καθώς σημαίνει πως τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να εξηγηθούν σε μεγάλο βαθμό από το συγκεκριμένο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης. Ως προς του συντελεστές παλινδρόμησης παρατηρείται πως ο μεγαλύτερος συντελεστής αφορά τη μεταβλητή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα όταν η

μεταβλητή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας αυξάνεται κατά μια μονάδα, τότε η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται κατά 1.029. Από την άλλη πλευρά, το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας βρέθηκε πως έχουν αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σημειώνεται πως και τα τρία στυλ ηγεσίας έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς η τιμή του p-value είναι και στις τρεις περιπτώσεις μικρότερη του 0.05.

Πίνακας 12: Γραμμική Παλινδρόμηση μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Γραμμική Παλινδρόμηση						
Χαρακτηριστικά Μοντέλου Γραμμικής Παλινδρόμησης						
Παρατηρήσεις	F(3,104)		p-value	R-Squared	Adj R-Square	
108	96.97		0.000	0.737	0.729	
Συντελεστές Παλινδρόμησης						
Μεταβλητές	Συντελεστής	Τυπικό Σφάλμα	T	p-value	Κατώτατο Όριο	Ανώτατο Όριο
σταθερά	2.327	0.432	5.28	0.000	1.470	3.185
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας	1.029	0.114	9.05	**0.000**	0.804	1.254
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας	-0.385	0.113	-3.41	**0.001**	-0.609	-0.161
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας	-0.318	0.086	-3.70	**0.000**	-0.489	-0.148

Σε σχέση με τη διωνυμική συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται πως όταν ο σχολικός διευθυντής χρησιμοποιεί και τα τρία στυλ ηγεσίας ταυτόχρονα, το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας από θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση στην περίπτωση της διωνυμικής συσχέτισης, τώρα έχει αρνητική συσχέτιση. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας αντιμετωπιστεί από το σχολικό διευθυντή και με τα τρία στυλ ηγεσίας, προτιμούν ξεκάθαρα το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης του Πίνακα 12 μπορεί να εκφραστεί σύμφωνα με την παρακάτω εξίσωση:

Επαγγελματική Ικανοποίηση από την Ηγεσία = 2.327 + 1.029*Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας – 0.384*Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας – 0.318*Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας

Στη συνέχεια προστέθηκαν στο μοντέλο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών για να ελεγχθεί αν κάποιο από αυτά, ως μεταβλητή ελέγχου, επηρεάζει την παραπάνω σχέση.

Πίνακας 13: Μοντέλο με Προσθήκη των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Γραμμική Παλινδρόμηση						
Χαρακτηριστικά Μοντέλου Γραμμικής Παλινδρόμησης						
Παρατηρήσεις	F(10, 97)		p-value	R-Squared	Adj R-Square	
108	33.66		0.000	0.776	0.753	
Συντελεστές Παλινδρόμησης						
Μεταβλητές	Συντελεστής	Τυπικό Σφάλμα	T	p-value	Κατώτατο Όριο	Ανώτατο Όριο
σταθερά	2.192	0.569	3.85	0.000	1.062	3.323
Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας	0.926	0.117	7.91	**0.000**	0.693	1.158
Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας	-0.248	0.117	-2.11	**0.038**	-0.479	-0.146
Μη Παρεμβατικό Στυλ Ηγεσίας	-0.318	0.087	-3.65	**0.000**	-0.491	-0.145
Φύλο	-0.092	0.129	-0.71	0.477	-0.348	0.164
Ηλικιακή Ομάδα	0.035	0.107	0.33	0.745	-0.178	0.248
Οικογενειακή Κατάσταση	-0.055	0.066	-0.83	0.406	-0.184	0.075
Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο	0.255	0.097	2.61	**0.010**	0.061	0.448
Έτη Προϋπηρεσίας	0.089	0.110	0.81	0.422	-0.130	0.307
Είδος Σχολικής Μονάδας	-0.016	0.062	-0.26	0.797	-0.138	0.106
Ίδιος Σχολικός Διευθυντής	-0.225	0.073	-3.09	**0.003**	-0.370	-0.080

Και πάλι το νέο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης βρέθηκε πως προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (F(10, 97) = 33.66, p-value=0.000), ενώ το 77.6% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να εξηγηθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (R-Squared = 0.776), ποσοστό και πάλι ιδιαίτερα σημαντικό. Ως προς του συντελεστές παλινδρόμησης παρατηρείται πως ξανά ο μεγαλύτερος συντελεστής αφορά τη μεταβλητή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με τιμή 0.926, ελαφρώς μικρότερη από το προηγούμενο μοντέλο. Από την άλλη πλευρά, το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας έχουν και πάλι αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση με παραπλήσιους συντελεστές με το πρώτο μοντέλο. Σημειώνεται πως και πάλι όλα τα στυλ ηγεσίας έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, μόνο δύο από τα επτά έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, πάντα σε συνδυασμό

με τα τρία στυλ ηγεσίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και στα έτη εργασίας υπό τον ίδιο σχολικό διευθυντή. Παρατηρείται ότι όσο μεγαλώνει το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στην έρευνα, τόσο μεγαλώνει η επαγγελματική τους ικανοποίηση όσον αφορά στα στυλ ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας των συμμετεχόντων υπό τον ίδιο σχολικό διευθυντή, τόσο μικραίνει η επαγγελματική τους ικανοποίηση όσον αφορά στα στυλ ηγεσίας. Οι δυο αυτές παρατηρήσεις μπορούν πιθανώς να εξηγηθούν, στην πρώτη περίπτωση ως ένα φαινόμενο που οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο έχουν καλύτερη κατανόηση των επιλογών του σχολικού διευθυντή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ως ένα φαινόμενο που οι σχολικοί διευθυντές είτε αντιμετωπίζουν πιο ευνοϊκά και πιο ευπρόσδεκτα τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς, είτε ότι μετά από καιρό παύουν να ασχολούνται στον ίδιο βαθμό ή μεταχειρίζονται διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης, οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις μπορούν να τεθούν ως εξής:

H_1: Υπάρχει ισχυρή και θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

H_2: Υπάρχει ισχνή και αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

H_3: Υπάρχει ισχνή και αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται καθώς επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ηγεσία, ωστόσο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι εκείνο που αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια της εργασίας γίνεται σχολιασμός των παραπάνω αποτελεσμάτων καθώς και η σύνδεσή τους με αποτελέσματα παρόμοιων μελετών που έχουν αναφερθεί στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.

5 Συμπεράσματα

5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία ηγεσίας πλήρους φάσματος των Avolio και Bass ανταποκρίνεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό, μέσω του ερευνητικού εργαλείου MLQ που χρησιμοποιήθηκε, συγκεντρώθηκαν δεδομένα που περιγράφουν τα στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι σχολικοί διευθυντές, καθώς και το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εξαρτάται από τον παράγοντα της ηγεσίας. Στο σημείο αυτό, τονίζεται πως μετρήθηκε η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μέσω του συντελεστή Cronbach'sAlpha και βρέθηκε ίση με 0.959, γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν με ασφάλεια να θεωρηθούν ως έγκυρα. Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 108, κατά πλειοψηφία γυναίκες (78%), συνήθως άνω των 51 ετών (43%), παντρεμένοι με παιδιά (53%) και αρκετοί από αυτούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (42%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν προϋπηρεσία άνω των 21 ετών (40%), οι μισοί εργάζονταν σε κάποιο δημοτικό σχολείο (50%), ενώ οι περισσότεροι ήταν υπό τη διοίκηση του σχολικού διευθυντή που αξιολόγησαν το πολύ έως 3 έτη (55%).

Όσον αφορά στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές, σε καμία ερώτηση δεν δόθηκε μια ξεκάθαρη απάντηση, εννοώντας ότι υπάρχει μια ποικιλομορφία στη συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό αποτυπώνεται στατιστικά από το γεγονός ότι καμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν είχε μέσο όρο μεγαλύτερο του 4, τιμή που αντιστοιχεί στο ότι ένας διευθυντής ακολουθεί ένα στυλ ηγεσίας σε συχνότητα «αρκετά συχνά». Με άλλα λόγια, καμία ερώτηση δεν απαντήθηκε με την τιμή 5 που δηλώνει ότι ο διευθυντής «σχεδόν πάντα» ακολουθεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που εμπίπτει σε ένα στυλ ηγεσίας. Η συγκεκριμένη παρατήρηση δείχνει πως οι σχολικοί διευθυντές μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορετικό στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίσταση. Συνεπώς, η εισήγηση της θεωρίας πλήρους φάσματος επιβεβαιώνει των στόχο των Avolio και Bass (1991), οι οποίοι κατέληξαν στη συγκεκριμένη θεωρία για να τονίσουν την επιρροή της ικανότητας και της συμπεριφοράς των ηγετών σε διαφορετικές εργασιακές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των περιγραφικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι συμπεριφορές

που ακολουθούν οι σχολικοί διευθυντές αρκετές φορές συμπίπτουν με τις διαστάσεις της εξιδανικευμένης επιρροής και της εμπνευσμένης κινητοποίησης του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Επίσης, μια ακόμη συμπεριφορά που οι σχολικοί διευθυντές ακολουθούν αρκετά συχνά, εμπίπτει στη διάσταση της ενδεχόμενης ανταμοιβής του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές ακολουθούν μερικές φορές το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και μερικές φορές το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Όσον αφορά στο μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας, παρατηρείται πως τέτοιου είδους συμπεριφορές από τους σχολικούς διευθυντές εφαρμόζονται ελάχιστα. Συνεπώς, στο βοηθητικό ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;», η απάντηση είναι ότι τα στυλ ηγεσίας που συνήθως εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές είναι πρωτίστως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και με ελάχιστα μικρότερη συχνότητα το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, πάντα υπό το πρίσμα της θεωρίας πλήρους φάσματος.

Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι εμφανές ότι οι σχολικοί διευθυντές εφαρμόζουν στυλ ηγεσίας που αφήνουν τους εκπαιδευτικούς αρκετά ικανοποιημένους. Ο μέσος όρος των απαντήσεων περί της επαγγελματικής ικανοποίησης βρέθηκε περίπου ίσος με 4, δηλαδή στην απάντηση που αντιστοιχεί στην επιλογή «αρκετά συχνά», εννοώντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα ικανοποιημένοι από την ηγεσία του σχολικού διευθυντή τους, αλλά όμως είναι τις περισσότερες φορές. Συνεπώς, στο βοηθητικό ερώτημα «Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;», η απάντηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό επαγγελματικά ικανοποιημένοι από την οπτική πάντα της ηγεσίας.

Για να απαντηθεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, «Ποια είναι η σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος;», δημιουργήθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες και ερευνήθηκαν βάσει των συλλεγμένων δεδομένων μέσα από επαγωγικούς στατιστικούς ελέγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι διωνυμικές συσχετίσεις έδειξαν ότι μεμονωμένα οι περισσότερο θετικές και ισχυρές σχέσεις υπήρχαν μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των τεσσάρων πτυχών του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Επίσης, θετική και ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενδεχόμενης ανταμοιβής, μια εκ των δυο πτυχών του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας. Η άλλη πτυχή

αυτού του στυλ ηγεσίας, η ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση βρέθηκε πως έχει παρά μόνο μια θετική και ασθενή συσχέτιση με τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά ήταν επίσης και η μοναδική συσχέτιση που δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Από την άλλη πλευρά, το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας βρέθηκε πως συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ιδιαιτέρως η μορφή ηγεσίας Laissez-Faire είχε αρνητική και ισχυρή συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση είχε αρνητική και μετρίου βαθμού συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή. Καθώς τα τρία αυτά στυλ ηγεσίας μπορούν να ασκηθούν παράλληλα από ένα σχολικό διευθυντή, η σχέση τους αναλύθηκε συνολικά ως προς την επιρροή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω ενός μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης. Το μοντέλο αυτό έδειξε πως και τα τρία στυλ ηγεσίας έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως μόνο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει θετική επιρροή στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ταυτοχρόνως, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είχε και τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα δυο στυλ ηγεσίας στη συσχέτισή τους με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συνεπώς, οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις έδειξαν πως και τα τρία στυλ ηγεσίας έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά μόνο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο περισσότερο εφαρμόζεται από τους σχολικούς διευθυντές. Οι απαντήσεις στις τρεις αυτές ερευνητικές υποθέσεις δίνουν και την απάντηση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα, ότι δηλαδή το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας των διευθυντών συσχετίζεται θετικά και σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος, ενώ το συναλλακτικό και το μη παρεμβατικό στυλ ηγεσίας συσχετίζονται παρά μόνο αρνητικά και σε πολύ μικρότερο βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε περαιτέρω ανάλυση, βρέθηκε πως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά και σε μικρό βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, ενώ επιπλέον βρέθηκε ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών υπό τον ίδιο σχολικό διευθυντή τόσο μικρότερη είναι η επαγγελματική ικανοποίησή τους από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Οι μεταβλητές του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, της οικογενειακής κατάστασης, των ετών προϋπηρεσίας και του είδους της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επιρροή στη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα τρία στυλ ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Than και Vinitwatanakhun (2021) οι οποίοι χρησιμοποίησαν τον ίδιο ερωτηματολόγιο και κατέληξαν μέσω της συσχέτισης Pearson πως υπάρχει μια αρκετά ισχυρή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε εξίσου κοινά αποτελέσματα όσον αφορά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας κατέληξε και ο Ghodang (2021), ο οποίος επίσης βρήκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό και αρκετά υψηλό βαθμό. Οι Al-maaitah *et al.* (2021) μέσω μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης βρήκαν και αυτοί πως υπάρχει μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι Al-maaitah *et al.* (2021) δεν βρήκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η έρευνα της Maheshwari (2021), όπου και πάλι χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο MLQ, έδειξε πως υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως ακριβώς βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα. Η έρευνα των Torlak και Kuzey (2018) εστίασε στην επιρροή των τεσσάρων διαστάσεων του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα ήταν κοινά με της παρούσας εργασίας καθώς βρέθηκε πως και οι τέσσερις διαστάσεις έχουν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, οι Torlak και Kuzey (2018) βρήκαν επίσης ότι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας έχει θετική συσχέτιση με τη διάσταση της ενεργητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση και μια μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση της ενδεχόμενης ανταμοιβής ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Elmazi (2018) βρέθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά μόνο σε μικρό βαθμό. Στην ίδια έρευνα, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα των Kouni *et al.* (2018) βρέθηκε πως και πάλι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και επιπλέον πως το είδος της σχολικής μονάδας και η εργασιακή εμπειρία των

εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και των στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών, όπως επιβεβαιώνεται και από την παρούσα εργασία. Ο Barnett (2017) χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο MLQ για τη συλλογή δεδομένων κατέληξε πως η μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει στατιστικά σημαντική, θετική και ισχυρή συσχέτιση με την μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως ακριβώς βρέθηκε και στην παρούσα εργασία. Επιπλέον ο ίδιος κατέληξε μέσω της συσχέτισης Pearson ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και μέτρια συσχέτιση με τη μεταβλητή της μη παρεμβατικής ηγεσίας laissez-faire, ένα αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, ο Barnett (2017) δεν βρήκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Μια ακόμη μελέτη που επιβεβαιώνει ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Nyenyembe *et al.* (2016). Από την άλλη πλευρά οι ίδιοι ερευνητές δεν βρήκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συναλλακτικού και του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας laissez-faire με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μέσω της συσχέτισης Pearson βρήκαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παθητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση και της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως βρέθηκε και στην παρούσα εργασία. Τέλος, σε έρευνα των Ali και Dahie(2015) όπου και πάλι χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο MLQ, βρέθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού, του συναλλακτικού και του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά διαφέρουν με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ως προς τη θετική επιρροή του συναλλακτικού και του μη παρεμβατικού στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμα μια ασυμφωνία με την έρευνα αυτήν, είναι ότι το στυλ ηγεσίας με τη μεγαλύτερη βαρύτητα βρέθηκε πως είναι το μη παρεμβατικό. Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις, είναι ξεκάθαρο πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας εμφανίζει μια σταθερή θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όσο για τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας έχουν μεγάλη διακύμανση, γεγονός που δεν επιτρέπει να εξαχθεί ένα αξιόπιστο συμπέρασμα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ως μια από τις διαστάσεις της θεωρία ηγεσίας πλήρους φάσματος των Avolio και Bass,χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τους σχολικούς διευθυντές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και αποτελεί μια μορφή ηγεσίας που είναι αρκετά ελκυστική προς τους

εκπαιδευτικούς καθώς οι ίδιοι δείχνουν σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση όταν ο σχολικός διευθυντής υιοθετεί αυτή τη μέθοδο ηγεσίας. Κλείνοντας, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας ευελπιστούν να συμβάλουν στον εμπλουτισμό τόσο της Ελληνικής βιβλιογραφίας, όσο και της διεθνούς, όσον αφορά στο πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές.

5.2 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Μελέτη

Η παρούσα εργασία δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα σημαντικούς περιορισμούς, καθώς εστίαζε σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας, συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης και ειδών σχολικών μονάδων και σαφώς συγκεκριμένη χώρα. Επιπλέον, συγκεντρώθηκε ο επιθυμητός αριθμός ερωτηματολογίων μέσω της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Αν ανακληθούν οι οριοθετήσεις αυτές, τότε μια πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή μιας διακρατικής μελέτης ώστε να ερευνηθεί αν ο παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει τη σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε άλλη μελέτη μπορεί να εξεταστούν στο σύνολό τους όλα τα στυλ ηγεσίας ως προς τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μια ακόμα πρόταση μπορεί να αφορά στο φύλο των σχολικών διευθυντών και την ηγετική συμπεριφορά τους και πως ο παράγοντας αυτός επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Abid, H., Ahmad, S., Malik, M., andBatool, A. (2017). Principals' LeadershipStylesandTeachers' JobSatisfaction: A Correlation Study at Secondary Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), pp.45-56.

Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), pp.142-175.

Ali, A. Y. S., and Dahie, A. M. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia. *Leadership*, 5(8), pp.33-29.

Al-maaitah, D. A., Majali, T. E., Alsoud, M., and Al-maaitah, T. A. (2021). The Role of Leadership Styles On Staffs Job Satisfaction in Public Organizations. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(1), pp.772-783.

Akdol, B., andArikboga, F. S. (2015). TheEffectsofLeaderBehavioronJobSatisfaction: AResearchonTechnology Fast50 Turkey Companies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, pp.278-282.

Ali, A. Y. S., & Dahie, A. M. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia. *Leadership*, 5(8), pp.33-29.

Alonderiene, R., and Majauskaite, M. (2016). Leadership Style and Job Satisfaction in Higher Education Institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), pp.140-164.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., and Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1), pp.6-14.

Antonakis, J., and House, R. J. (2002). The Full-range Leadership Theory: The Way Forward. In:B. J. Avolio, and F. J. Yammarino (eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead* (pp.3-33). Amsterdam, Netherlands: Elsevier Science.

Atik, S., and Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), pp. 177-193.

Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Avolio, B, and Bass, B. (1991). *The Full Range of Leadership Development: Basic and Advanced Manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.

Aydin, A., Sarier, Y., and Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), pp.806-811.

Barnett, D. (2017). Leadership and Job Satisfaction: Adjunct Faculty at a for-profit University. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(3), pp.53-63.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, NY: Free Press.

Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. 3rd ed. New York, NY: Free Press.

Bass, B. M., and Valenzi, E. T. (1974). Contingent Aspects of Effective Management Styles. In: J. G. Hunt, and L. S. Larson (eds.), *Contingency Approaches to Leadership*. Carbondale, IL: University Press.

Beach, D. H. (1980). *Personnel Management of People at Work*. 4th ed. New York, NY. Macmillan Co.

Bennis, W., and Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York, NY: Harper & Row.

Biggart, N. W., and Hamilton, G. G. (1987). An Institutional Theory of Leadership. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 23(4), pp.429-441.

Bowers, D. G., and Seashore, S. E. (1966). Predicting Organizational Effectiveness with a Four-factor Theory of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11, pp.238-263.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.

Carter, G. R., and Cunningham, W. G. (1997). *The American School Superintendent: Leading in an Age of Pressure*. San Francisco, CA:Jossey-Bass Inc.

Cartwright, D., and Zander, A. (1960). *Group Dynamics Research and Theory*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Chaudhry, A. Q., and Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), pp.258-264.

Chemers, M. M. (1969). Cross-cultural Training as a Means for Improving Situational Favorableness. *Human Relations*, 22(6), pp.531-546.

Cherry, K. (2019). The Major Leadership Theories - The 8 Major Theories of Leadership. *verywellmind* [online] Available at: https://www.verywellmind.com/leadership-theories-2795323 [Accessed August 6, 2021].

Ciulla, J. B. (2014). *Ethics, the Heart of Leadership*. 3rd ed. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO LLC.

Conger, J. A., and Kanungo, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*, 12(4), pp.637-647.

Cowley, W. H. (1931). The Traits of Face to Face Leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), pp.304-313.

Daft, R. L., and Lane, P. G. (2005). The Leadership Experience. 3rd ed. Mason, Ohio: Thomson South-Western.

Deierlein, T. (2014). 11 Timeless Principles of Leadership (US Army 1948). *Academy Leadership* [online] Available at: http://www.academyleadership.com/news/201406.asp [Accessed August 11, 2021].

Dobbins, G. H., and Platz, S. J. (1986). Sex Differences in Leadership: How Real AreThey?*Academy of Management Review*, 11(1), pp.118-127.

Dowd, J.(1936). *Control in Human Societies*.New York, NY: Appleton-Century Co.

Dubin, R. (1968). *Human Relations in Administration*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Durant, R. F., Kramer, R., Perry, J. L., Mesch, D., and Paarlberg, L. (2006). Motivating Employees in a New Governance Era: The Performance Paradigm Revisited. *Public Administration Review*, 66(4), pp.505-514.

Ekvall, G., and Arvonen, J. (1991). Change-centered Leadership: An Extension of the Two-dimensional Model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), pp.17-26.

Elmazi, E. (2018). Principal Leadership Style and Job Satisfaction of High School Teachers. *European Journal of Education*, 1(3), pp.109-115.

Field, R. H., and Andrews, J. P. (1998). Testing the Incremental Validity of the Vroom–Jago versus Vroom–Yetton Models of Participation in Decision Making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 11(4), pp.251-261.

Fielder, F. E. (1964). A Contingency Model for Leadership Effectiveness. In: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, NY: Academic Press.

Fielder, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.

Fielder, F. E. (1972). Predicting the Effects of Leadership Training and Experience from the Contingency Model. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), pp.114-119.

Fielder, F. E., and Chemers, M. M. (1974). *Leadership and Effective Management*. Glenview, IL: Foresman & Co.

Furham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. Hove, England: Psychology Press.

Galton, F. (1870). Barometric Predictions of Weather.*Nature*, 2,pp.501-503.

Ghodang, H. (2021). The Effect of Innovative Leadership and Job Satisfaction on Teacher's Performance. *International Journal of Education and Research*, 9(1), pp.39-54.

Gkolia, A., and Koustelios, A. (2014). Social Background Characteristics and Job Satisfaction of Greek Primary and Secondary School Teachers. In: *12th Hawaii International Conference on Education*. January 7th 2014, Honolulu, Hawaii.

Goldman, E. (1998). The Significance of Leadership Style. *Educational Leadership*, 55(7), pp.20-22.

Goodson, J. R., McGee, G. W. and Cashman, J. F. (1989). Situational Leadership Theory. *Group & Organization Studies*, 14(4), pp.446-461.

Graen, G., Alvares, K., Orris, J. B., and Martella, J. A. (1970). Contingency Model of Leadership Effectiveness: Antecedent and Evidential Results. *Psychological Bulletin*, 74(4), pp.285-295.

Gray, E. R., and L. R. Smeltzer (1989). *Management: The Competitive Edge*. New York, NY: Macmillan Publishers.

Griffith, J. (2004). Relation of Principal Transformational Leadership to School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, and School Performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), pp.333-356.

Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), pp.159-170.

Hamidifar, F. (2010). A Study of the Relationship between Leadership Styles and Employee Job Satisfaction at IAU in Tehran, Iran. *Au-GSB e-Journal*, 3(1), pp.1-14.

Hargreaves, A. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), pp.8-13.

Hargreaves, A., and Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Non-Sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), pp.3-41.

Hee, O. C., Shi, C. H., Kowang, T. O., Fei, G. C., and Ping, L. L. (2020). Factors Influencing Job Satisfaction among Academic Staffs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), pp.285-291.

Hemphill, J. K. (1949). The Leader and His Group. *Educational Research Bulletin*, 28(9), pp.225-246.

Hemphill, J. K., and Coons, A. E. (1957). Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. In: R. M. Stogdill, and A. E. Coons (eds.), *Leader Behavior: Its Description and Measurement (Research Monograph No. 88)*. Columbus, OH: Ohio State University, Bureau of Business Research.

Hersey, P., and Blanchard, K. H. (1969). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Herzberg, F., Mausner, B., and Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. New York, NY: JohnWiley & Sons.

Hongying, S. (2007). Literature Review of Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), pp.11-16.

Hoppock, R. (1935).*Job Satisfaction*. New York, NY: Harper and Brothers.

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

House, R. J., and Dessler, G. (1974). The Path-Goal Theory of Leadership: Some Post Hoc and a-priori Tests. In: J. G. Hunt, and L. S. Larson (eds.), *Contingency Approaches to Leadership*, Carbondale, IL: University Press.

House, R. J., and Baetz, M. L. (1979). Leadership: Some Empirical Generations and New Research Directions. Research in Organizational Behavior:An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews, 1(1979), pp.341-423.

Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 9th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Hukpati, A. C. (2009). *Transformational Leadership and Teacher Job Satisfaction: A Comparative Study of Private and Tertiary Institutions inGhana*. (Master's thesis, University of Twente). Available at: https://essay.utwente.nl/60599/1/MScHukpati,C.A..pdf. [Accessed August 5, 2021].

Jenkins, T. N. (1950). Some Contributions in Support of a Neutral Theory of Personality. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 13, pp.9-12.

Jennings, E. E. (1960). *An Anatomy of Leadership: Princes, Heroes, and Supermen*. New York, NY: McGraw-Hill Companies.

Judge, T. A., and Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: AMeta-Analytic Test of their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), pp.755-768.

Kahn, R. L. (1956). The Prediction of Productivity. *Journal of Social Issues*, 12(2), pp.41-49.

Karabina, M. (2016). The Impact of Leadership Style to the Teachers' Job Satisfaction. *European Journal of Education Studies*, 2(3), pp.1-15.

Karimi, S. (2007). *Factors Affecting Job Satisfaction of Faculty Members of Bu-Ali Sina University*. Hamedan, Iran: Department of Agricultural extension and Education.

Katz, D., and Kahn, R. L. (1951). Human Organization and Worker Motivation. In: L. R. Tripp (ed.), *Industrial Productivity* (pp.146-171). Madison, WI: Industrial Relations Research Association.

Kerr, S. (1974). Discussant Comments. In: J. G. Hunt, and L. S. Larson (eds.), *Contingency Approaches to Leadership*. Carbondale, IL: University Press.

Kiboss, J. K., and Jemiryott, H. K. S. (2014). Relationship between Principals' Leadership Styles and Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), pp.493-509.

Kirkpatick, S. A., and Locke, E. A. (1991). Leadership: DoTraitsMatter? *AcademyofManagementPerspectives*, 5(2), pp.48-60.

Κοντάκος, Α. καιΑγγελάκου, Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο: Α. Κοντάκος, και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*. Αθήνα, Ελλάδα: Διάδραση.

Koontz, H., and O'Donnel, C. (1972). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*. 5th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Korkmaz, M. (2007). The Effects of Leadership Styles on Organizational Health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), pp.23-55.

Korman, A. K. (1973). On the Development of Contingency Theories of Leadership: Some Methodological Considerations and a Possible Alternative. *Journal of Applied Psychology*, 58(3), pp.384-387.

Kouni, Z., Koutsoukos, M., and Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), pp.158-168.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Levine, C. H. (1975). Comments on Osborn and Hunt Paper. *Organization and Administrative Sciences*, 6, pp.49-53.

Locke, E. A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), pp.157-189.

Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: M. D. Dunnette (ed.),*Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, IL: Rand McNally.

Lord, R. G., and Brown, D. J. (2001). Leadership, Values, and Subordinate Self-Concepts. *The Leadership Quarterly*, 12(2), pp.133-152.

Luthans, F. (2005). *Organizational Behavior*. 10thed. Boston, MA: McGraw-Hill Irwin.

Maheshwari, G. (2021). Influence of Teacher-Perceived Transformational and Transactional School Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Performance: A Case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, pp.1-15.

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York, NY: The Free Press.

McGregor, D (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York, NY: McGraw-Hill.

Machumu, H. J., andKaitila, M. M. (2014). Influence of Leadership Styles on Teachers Job Satisfaction: A Case of Selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4), pp.53-61.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), pp.370-396.

McKenna, E. F. (1987). *Psychology in Business: Theory and Applications*. East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum.

Mehrotra, A. (2005). *Leadership Styles of Principals*. New Delhi, India: Mittal Publications.

Misumi, J., and Peterson, M. F. (1985). *The Behavioral Science of Leadership: An Interdisciplinary Japanese Research Program*. Michigan, MI: The University of Michigan Press.

Mukhtar, M., Ali, H., and Rusmini, R. (2017). Teacher's Job Satisfaction: An Analysis of School's Principal Leadership and School Culture at the State Islamic Senior High School in Jambi Province. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(5), pp.404-415.

Nazim, F. (2016). Principals' Transformational and Transactional Leadership Style and Job Satisfaction of College Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), pp.18-22.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. 9th ed. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. S., and Peter, L. (2016). Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), pp.980-988.

Oliver, R. L. (1974). Expectancy Theory Predictions of Salesmen's Performance. *Journal of Marketing Research*, 11(3), pp.243-253.

Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in Education*, 18(9), pp.1-19.

Ololube, N. P. (2013). *Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri, Nigeria: SpringField Publishers.

Osborn, R. N., and Hunt, J. G. (1975). An Adaptive-Reactive Theory of Leadership: The Role of Macro Variables in Leadership Research. *Organization and Administrative Sciences*, 6(2-3), pp.27-44.

Perrachione, B. A., Rosser, V. J., and Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention.*Professional Educator*, 32(2), pp.1-17.

Peirce, C. (1960). *Collected Papers II, Elements of Logic*. Cambridge, MA: Harvard.

Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. 8th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sancar, M. (2009). Leadership Behaviors of School Principals in Relation to Teacher Job Satisfaction in North Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp.2855-2864.

Sandford, F. H. (1950). *Authoritarianism and Leadership*. Philadelphia, PA: Institute for Research inHuman Relations.

Santrock, J. W. (2007). *A Topical Approach to Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill.

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. 5th ed. Harlow, UK: Pearson Education.

Schaefer, R. T. (2010). *Sociology: A Brief Introduction*. 9th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Schyns, B., Veldhoven, M., and Wood, S. (2009). Organizational Climate, Relative Psychological Climate and Job Satisfaction: The Example of Supportive Leadership Climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(7), pp.649-663.

Shajahan, D. S. and Shajahan, L. (2004). *Organization Behavior*. New Delhi, India: New Age International.

Shastri, R. K., Mishra, K. S., and Sinha, A. (2010). Charismatic Leadership and Organizational Commitment: An Indian Perspective. *African Journal of Business Management*, 4(10), pp.1946-1953.

Sirma, N. L., and Poipoi, M. W. (2010). Perceived Factors Influencing Public Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Busia District, Kenya. *Educational Research* 1(11), pp.659-665.

Southworth, G. (1993). School Leadership and School Development: Reflections from Research. *School Organization*, 13(1), pp.73-87.

Spector, P. E. (1985). Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), pp.693-713.

Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), pp.35-71.

Stogdil, R. M (1950). Leadership, Membership and Organization. *Psychology Bulletin*, 47(1), pp.1-14.

Stogdill, R. M. (1963). *Manual for the Leader Behavior Description Questionnaire formXI*. Columbus, OH: Ohio State University, Bureau of Business Research.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York, NY: Free Press.

Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R., and DiNatale, E. (2003). Successful School Leadership in Victoria: Three Case Studies. *Leading and Managing*, 9(1), pp.18-37.

Tillman, W. R., andTillman, C. J. (2008). And you Thought It Was the Apple: A Study of Job Satisfaction Among Teachers. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3), pp.1-18.

Tosi, H. L., and Slocum, J. W. (1984). Contingency Theory: Some Suggested Directions. *Journal of Management*, 10(1), pp.9-26.

Than, M. T., and Vinitwatanakhun, W. (2021). A Study of the Relationship Between Teachers' Perception Towards the Principal's Transformational Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction at St. John's Private High School, Pathein, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 13(1), pp.306-320.

Torlak, N. G., and Kuzey, C. (2019). Leadership, Job Satisfaction and Performance Links in Private Education Institutes of Pakistan. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(2), pp.276-295.

Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Vroom, V. H. (1976). Can Leaders Learn to Lead?*Organizational Dynamics*, 4(3), pp.17-28.

Vroom, V. H., and Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh, PENN: University of Pittsburgh Press.

Vroom, V. H., and Jago, A. G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Weihrich, H. and Koontz, H. (1999).*Management: A Global Perspective*. 10th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Wiggam, A. E. (1931). The Biology of Leadership. In: H. C. Metcalf (Ed.), *Business Leadership*(pp. 13-32). New York, NY: Pitman.

Wisse, B., and Sleebos, E. (2016). When Change Causes Stress: Effects of Self-Construal and Change Consequences. *Journal of Business and Psychology*, 31(2), pp.249-264.

Wodon, Q., Nkengne, P., and Nkengne, C. T. (2014). World Teachers' Day: Are Teachers Satisfied? *Education for Global Development* [online] Available at: https://blogs.worldbank.org/education/world-teachers-day-are-teachers-satisfied [Accessed August 4, 2021].

Woods, F. A. (1913). *The Influence of Monarchs: Steps in a New Science of History*. New York, NY: Macmillan.

Wynne, B. E., and Hunsaker, P. L. (1975). A Human Information-Processing Approach to the Process of Leadership. *Organization and Administrative Sciences*, 6(2-3), pp.7-25.

Yukl, G.A. (2002).*Leadership in Organizations*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. A. (2011). Contingency Theories of Effective Leadership. *The SAGE Handbook of Leadership*, 24(1), pp.286-298.

Yunker, G. W. (1975). On Getting Inside the Subordinate's Head: Some Methodological Comments.*OrganizationandAdministrativeSciences*, 6, pp.45-47.

Παράρτημα

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Ενημέρωση Ενδιαφερόντων για τη Συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου

Ονομάζομαι Παπαγγέλη Αθηνά και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών» απαιτείται έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων σχετικά με ζητήματα ηγεσίας που αφορούν στον τομέα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συμμετοχή σας κρίνεται ιδιαίτερα πολύτιμη, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσθέσουν σημαντικές πληροφορίες στην Ελληνική αλλά και τη Διεθνή βιβλιογραφία και θα συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τομέα.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων γίνεται μέσω της διανομής πρότυπου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο ζητώ εγκαρδίως να συμπληρώσετε. Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνετε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και την αξιοποίηση εξ εμού των προσωπικών σας απόψεων και δεδομένων. Σας διαβεβαιώνω πως ακολουθείται η κατά γράμμα τήρηση του Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας περί εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Τονίζω πως η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και πως μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ θερμά!!

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αρμόζει.

1) Ποιο είναι το φύλο σας;
    - Άνδρας
    - Γυναίκα
2) Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;
    - Έως 30 ετών
    - 31 έως 40 ετών
    - 41 έως 50 ετών
    - 51 ετών και άνω
3) Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
    - Άγαμος/η
    - Έγγαμος/η χωρίς παιδιά
    - Έγγαμος/η με παιδιά
    - Διαζευγμένος/η ή Χήρος/α
4) Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;
    - Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
    - Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
    - Διδακτορικός τίτλος σπουδών
5) Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός;
    - Έως 5 έτη
    - 6 έως 10 έτη
    - 11 έως 20 έτη
    - 21 έτη και άνω
6) Σε τι σχολική μονάδα διδάσκετε;
    - Νηπιαγωγείο
    - Δημοτικό
    - Γυμνάσιο

- Λύκειο

7) Πόσα έτη διδάσκετε έχοντας τον ίδιο/α διευθυντή/ντρια που αξιολογείτε;
    - Έως 3 έτη
    - 4 έως 6 έτη
    - 7 έτη και άνω

Μέρος Β: Στυλ Ηγεσίας

Παρακαλώ επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις για κάθε ερώτηση:

«Σχεδόν Ποτέ» «Ελάχιστα» «Μερικές Φορές» «Αρκετά Συχνά» «Σχεδόν Πάντα»

Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου:

8) Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.
9) Επανεξετάζει κρίσιμες αποφάσεις και αναρωτιέται αν είναι οι κατάλληλες.
10) Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.
11) Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα.
12) Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.
13) Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.
14) Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.
15) Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.
16) Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.
17) Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.
18) Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
19) Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.
20) Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.
21) Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.
22) Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.
23) Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.
24) Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Αν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».
25) Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.
26) Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.

27) Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.
28) Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.
29) Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.
30) Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του/της.
31) Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.
32) Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.
33) Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.
34) Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα.
35) Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.
36) Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.
37) Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.
38) Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.
39) Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.
40) Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.
41) Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.
42) Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.
43) Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.

Μέρος Γ: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Παρακαλώ επιλέξτε μια από τις παρακάτω απαντήσεις για κάθε ερώτηση:

«Σχεδόν Ποτέ» «Ελάχιστα» «Μερικές Φορές» «Αρκετά Συχνά» «Σχεδόν Πάντα»

Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας μου:

44) Με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.
45) Συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.
46) Κατανοεί τα προβλήματά μου.
47) Συνεργάζεται εποικοδομητικά μαζί μου.

48) Είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.