



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική
ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία**

του

Αντωνίου Αθανασίου

Επιβλέπων καθηγητής : Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ

Εξεταστές: 1.Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

2. Παπαλόη Εύη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

Copyright © Αντωνίου Αθανασίου, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Αντωνίου Αθανάσιος

A.E.M: 1030

Ηλεκτρονική διεύθυνση: sakis_ant@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

Ο/Η δηλών/ούσα

Αντωνίου Αθανάσιος

Περιεχόμενα

Κατάλογος Διαγραμμάτων	7
Κατάλογος Πινάκων	8
Κεφάλαιο 1. Κατανεμημένη ηγεσία	20
1.1. Ηγεσία.....	20
1.2. Κατανεμημένη ηγεσία	25
Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ικανοποίηση	35
2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης	35
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	37
2.3. Πηγές και παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	42
2.4. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση	47
2.5. Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης	48
Κεφάλαιο 3. Κατανεμημένη ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών – Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών	50
3.1. Η διεθνής εμπειρία	51
3.2. Η ελληνική εμπειρία	53
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
4.1. Εισαγωγή	55
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	55
4.2.1. Σκοπός της έρευνας	55
4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα	56
4.3. Είδος έρευνας	58
4.4. Η διεξαγωγή της έρευνας	59
4.4.1. Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας	59
4.4.2. Ο τρόπος δειγματοληψίας της έρευνας	60
4.4.3. Το δείγμα της έρευνας	60

4.4.4. Πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου	70
4.4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	71
4.5. Το εργαλείο της έρευνας	71
4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας.....	76
4.6.1. Δείκτες αξιοπιστίας.....	77
4.6.2. Εγκυρότητα	79
4.7. Ζητήματα δεοντολογίας.....	90
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	91
5.1. Η κατανεμημένη ηγεσία στις σχολικές μονάδες.....	91
5.1.1. Οι διαστάσεις που επηρεάζουν την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας ..	92
5.1.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την κατανεμημένη ηγεσία και τις διαστάσεις της	95
5.2. Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	119
5.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	121
5.2.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ικανοποίηση	125
5.3. Συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης	149
5.3.1. Συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης	150
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση.....	152
6.1. Συζήτηση	152
6.2. Περιορισμοί της έρευνας	165
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	166
Βιβλιογραφία	168
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο».....	184

Παράρτημα Β: «Ενδεικτικοί έλεγχοι κανονικότητας»	190
Παράρτημα Γ: «Ενδεικτικά δεδομένα παραμετρικών και μη παραμετρικών ελέγχων»	211

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 4.4- 1 Κατανομή του δείγματος ως προς το Φύλο.....	61
Διάγραμμα 4.4- 2 Κατανομή του δείγματος ως προς την Ηλικία.....	62
Διάγραμμα 4.4- 3 Κατανομή του δείγματος ως προς τον νομό στον οποίο υπηρετούν	63
Διάγραμμα 4.4- 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των μαθητών στην σχολική μονάδα	64
Διάγραμμα 4.4- 5 Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας	65
Διάγραμμα 4.4- 6 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας	66
Διάγραμμα 4.4- 7 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	67
Διάγραμμα 4.4- 8 Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου	68
Διάγραμμα 4.4- 9 Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση.....	69
Διάγραμμα 4.4- 10 Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα.....	70
Διάγραμμα 5.1- 1 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την Κατανεμημένη ηγεσία.....	92
Διάγραμμα 5.1- 2 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Στόχοι, Στρατηγική και Όραμα του σχολείου".....	94
Διάγραμμα 5.1- 3 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης".....	94
Διάγραμμα 5.1- 4 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών".....	95
Διάγραμμα 5.2- 1 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση.....	120
Διάγραμμα 5.2- 2 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Διευθυντής"	122
Διάγραμμα 5.2- 3 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Συνάδελφοι"	123
Διάγραμμα 5.2- 4 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Φύση εργασίας".....	123
Διάγραμμα 5.2- 5 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Μαθητές" ..	124
Διάγραμμα 5.2- 6 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Συνθήκες εργασίας".....	124

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.2- 1 Κεντρικοί ερευνητικοί άξονες	56
Πίνακας 4.2- 2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
Πίνακας 4.4- 1 Πληθυσμός της έρευνας	59
Πίνακας 4.4- 2 Κατανομή του δείγματος ως προς το Φύλο.....	61
Πίνακας 4.4- 3 Κατανομή του δείγματος ως προς την Ηλικία	62
Πίνακας 4.4- 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τον νομό στον οποίο υπηρετούν	63
Πίνακας 4.4- 5 Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των μαθητών στην σχολική μονάδα	64
Πίνακας 4.4- 6 Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας	65
Πίνακας 4.4- 7 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας	65
Πίνακας 4.4- 8 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	67
Πίνακας 4.4- 9 Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου	68
Πίνακας 4.4- 10 Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση	68
Πίνακας 4.4- 11 Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα.....	69
Πίνακας 4.5- 1 Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI.....	74
Πίνακας 4.5- 2 Ταξινόμηση 14 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου κατανεμημένης ηγεσίας	76
Πίνακας 4.6- 1 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (α) του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	77
Πίνακας 4.6- 2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (α) του ερωτηματολογίου της κατανεμημένης ηγεσίας	78
Πίνακας 4.6- 3 KMO and Bartlett's Test στο TSI.....	80
Πίνακας 4.6- 4 Total Variance Explained στο TSI.....	81
Πίνακας 4.6- 5 Pattern Matrix στο TSI.....	83
Πίνακας 4.6- 6 KMO and Bartlett's Test στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας.....	85
Πίνακας 4.6- 7 Communalities στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας.....	85
Πίνακας 4.6- 8 Total Variance Explained στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας	87
Πίνακας 4.6- 9 Pattern Matrix στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας	88
Πίνακας 5.1- 1 Μέση τιμή κατανεμημένης ηγεσίας.....	91
Πίνακας 5.1- 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Κατανεμημένης ηγεσίας	93

Πίνακας 5.1- 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών	96
Πίνακας 5.1- 4 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών	96
Πίνακας 5.1- 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών	97
Πίνακας 5.1- 6 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών	97
Πίνακας 5.1- 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	98
Πίνακας 5.1- 8 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών	98
Πίνακας 5.1- 9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών	99
Πίνακας 5.1- 10 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών	99
Πίνακας 5.1- 11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τον νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	100
Πίνακας 5.1- 12 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	100
Πίνακας 5.1- 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	101
Πίνακας 5.1- 14 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί	102
Πίνακας 5.1- 15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	102
Πίνακας 5.1- 16 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	103
Πίνακας 5.1- 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με αριθμό των μαθητών του σχολείου.....	103
Πίνακας 5.1- 18 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	104
Πίνακας 5.1- 19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα.....	105
Πίνακας 5.1- 20 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας βάσει της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα	105

Πίνακας 5.1- 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα.....	106
Πίνακας 5.1- 22 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας βάσει της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα	106
Πίνακας 5.1- 23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	107
Πίνακας 5.1- 24 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	107
Πίνακας 5.1- 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	109
Πίνακας 5.1- 26 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	109
Πίνακας 5.1- 27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	110
Πίνακας 5.1- 28 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα	110
Πίνακας 5.1- 29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα	111
Πίνακας 5.1- 30 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	112
Πίνακας 5.1- 31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας	112
Πίνακας 5.1- 32 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας.....	113
Πίνακας 5.1- 33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα την οργανικότητα της σχολικής μονάδας.....	113
Πίνακας 5.1- 34 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας	114
Πίνακας 5.1- 35 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 5.1- 36 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 5.1- 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	116
Πίνακας 5.1- 38 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.....	116

Πίνακας 5.1- 39 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	117
Πίνακας 5.1- 40 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	117
Πίνακας 5.1- 41 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	118
Πίνακας 5.1- 42 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	119
Πίνακας 5.2- 1 Μέση τιμή "Επαγγελματικής Ικανοποίησης"	120
Πίνακας 5.2- 2 Μέσες τιμές των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης	121
Πίνακας 5.2- 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών	125
Πίνακας 5.2- 4 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών	125
Πίνακας 5.2- 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών	126
Πίνακας 5.2- 6 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.....	127
Πίνακας 5.2- 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	127
Πίνακας 5.2- 8 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών	128
Πίνακας 5.2- 9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών	129
Πίνακας 5.2- 10 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	129
Πίνακας 5.2- 11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	130
Πίνακας 5.2- 12 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	130
Πίνακας 5.2- 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί	131
Πίνακας 5.2- 14 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί	131

Πίνακας 5.2- 15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	132
Πίνακας 5.2- 16 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	132
Πίνακας 5.2- 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	133
Πίνακας 5.2- 18 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου	134
Πίνακας 5.2- 19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα την περιοχή που ανήκει το σχολείο	134
Πίνακας 5.2- 20 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την περιοχή που ανήκει το σχολείο	135
Πίνακας 5.2- 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την περιοχή που ανήκει το σχολείο	136
Πίνακας 5.2- 22 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την περιοχή που ανήκει το σχολείο.....	136
Πίνακας 5.2- 23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	137
Πίνακας 5.2- 24 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	137
Πίνακας 5.2- 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	139
Πίνακας 5.2- 26 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	139
Πίνακας 5.2- 27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	140
Πίνακας 5.2- 28 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	140
Πίνακας 5.2- 29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	141
Πίνακας 5.2- 30 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	141
Πίνακας 5.2- 31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα την οργανικότητα του σχολείου	142

Πίνακας 5.2- 32 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την οργανικότητα του σχολείου.....	143
Πίνακας 5.2- 33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου.....	144
Πίνακας 5.2- 34 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την οργανικότητα του σχολείου	144
Πίνακας 5.2- 35 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.....	145
Πίνακας 5.2- 36 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	145
Πίνακας 5.2- 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών .	146
Πίνακας 5.2- 38 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	146
Πίνακας 5.2- 39 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	147
Πίνακας 5.2- 40 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	147
Πίνακας 5.2- 41 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών	148
Πίνακας 5.2- 42 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών.....	149
Πίνακας 5.3- 1 Συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης	150
Πίνακας 5.3- 2 Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	151

Περίληψη

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια συλλογική μορφή ηγεσίας που μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (Νομοί: Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του έτους 2022 και αφορούσε δείγμα 142 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, για τις ανάγκες της οποίας διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις των οποίων αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29.0. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία είναι τα α) δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, β) οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και γ) οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την κατανεμημένη ηγεσία στο σύνολό της, καθώς και ξεχωριστά για τις διαστάσεις της, αφού η μέση τιμή των απαντήσεων τους ήταν πάνω του μέσου όρου. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι παλαιοί και οι πολύ νέοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, θετικά εκφράζονται και ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση στο σύνολό της καθώς και ξεχωριστά για τους παράγοντες που εξετάστηκαν, αφού η μέση τιμή των απαντήσεων τους ήταν πάνω του μέσου όρου. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι οι πολύ νέοι, οι παλαιοί και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, σε σχέση με αυτούς που έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσία ή υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Κατανεμημένη ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Distributed leadership is a collaborative form of leadership that can contribute positively to teachers' professional satisfaction. The purpose of this research is to investigate the impact of distributed leadership on the professional satisfaction of teachers serving in public primary schools in Western Macedonia (Kozani, Kastoria, Florina and Grevena prefectures). The survey was conducted in the months of November and December of the year 2022 and involved a sample of 142 teachers of all specialties. The quantitative research method was adopted, for the needs of which an electronic questionnaire was distributed to the participants, whose answers were analyzed with the statistical program IBM SPSS Statistics 29.0. The questionnaire consists of three parts, which are a) demographic characteristics of the sample, b) dimensions of distributed leadership and c) factors of job satisfaction. The analysis of the results showed that there is a strong and positive correlation between distributed leadership and job satisfaction. It was found that teachers expressed positively towards distributed leadership as a whole as well as separately for its dimensions, as the mean of their responses was above the mean. In addition, it was observed that veteran and very young teachers perceived the dimensions of distributed leadership in their school to a greater extent than teachers who have some years of experience. They also expressed positive views on job satisfaction as a whole and separately for the factors examined, as the mean value of their responses was above the mean. In addition, it was observed that very young, old and teachers serving in small schools are more satisfied with their job than those who have some years of experience or serving in large schools.

Key words

Distributed leadership, job satisfaction, primary education,

Εισαγωγή

Η ηγεσία ως έννοια εμφανίζεται πάρα πολύ συχνά στην καθημερινή μας ζωή και μπορεί να αφορά από τον ηγέτη ενός σπιτιού μέχρι τον ηγέτη μιας πολύ μεγάλης επιχείρησης ή εταιρείας, όπου και οι δύο προσπαθούν να επιτύχουν τους δικούς τους διαφορετικούς σκοπούς. Με τον όρο ηγεσία εννοούμε την διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά ή τις πράξεις άλλων ατόμων για να επιτευχθεί κάποιος στόχος (Μπουραντάς, 2005). Έτσι, συμπεραίνεται ότι βασική προϋπόθεση της ηγεσίας είναι η ύπαρξη ενός ηγέτη και μιας ομάδας η οποία θα πρέπει να πειστεί και να ακολουθήσει τον συγκεκριμένο ηγέτη στην επίτευξη των στόχων. Ωστόσο, δεν επηρεάζονται και πείθονται όλοι με τον ίδιο τρόπο διότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και δέχεται διαφορετικό χειρισμό (Kezar & Eckel, 2008). Γι' αυτό τον λόγο, σύμφωνα με τον Bass και Avolio (1994), υπάρχουν διάφοροι τρόποι/στυλ ηγεσίας που διαφέρουν ανάλογα με τις καταστάσεις και τους οργανισμούς που καλείται να ηγηθεί ένας ηγέτης.

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η κατανεμημένη ηγεσία διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τον 21^ο αι. και είναι το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας (Bush, 2013). Με τον όρο κατανεμημένη ηγεσία εννοείται μια προσέγγιση θεσμικής ηγεσίας στην οποία η ηγεσία δεν «κατοικεί» μόνο στο άτομο που βρίσκεται στην κορυφή του οργανισμού, αλλά και σε κάθε άτομο κάθε επίπεδου του προαναφερθέντος οργανισμού (Goleman et al., 2002). Σημαντικός παράγοντας της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ομαδικότητα όπου βοηθούν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση η οποία όμως θα πρέπει να συμβαδίζει με τους στόχους και την στρατηγική του σχολείου (Fitzisimons et al., 2011), ενώ είναι πιθανό να βοηθήσει στο να ξεπεραστούν αδυναμίες και να συνδυαστούν οι ικανότητες πολλών διαφορετικών ανθρώπων μέσα στον οργανισμό προς όφελος του ίδιου του οργανισμού (Bolden et al., 2009).

Με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση αρχικά ασχολήθηκε ο Locke (1976) ο οποίος όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική

συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας του. Ο ορισμός α

Αυτός εστιάζει στη συναισθηματική πτυχή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πολύ αργότερα οι Coomber και Barriball (2007) τόνισαν το γνωστικό χαρακτηριστικό και όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως την εκτίμηση ενός ατόμου για το βαθμό στον οποίο η εργασία εκπληρώνει τις δικές του εργασιακές αξίες και μπορεί να προκαλέσει μια θετική συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή ένα αντίθετο αρνητικό αίσθημα δυσαρέσκειας. Με βάση τους δύο προηγούμενους ορισμούς, η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται τόσο στις συναισθηματικές όσο και στις γνωστικές αντιδράσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (OECD, 2013). Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: α) τους ενδογενείς (αγάπη για την διδασκαλία, αγάπη για τα παιδιά) και β) τους εξωγενείς (μισθός, υποστήριξη από την διοίκηση, συνθήκες εργασίας, ασφάλεια του σχολείου) (Sharma & Jyoti, 2009).

Η σημασία του συγκεκριμένου θέματος αφορά πρωτίστως τη μελέτη της κατανομημένης ηγεσίας και την επίδραση που θα μπορούσε να έχει αυτό το στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Malloy & Leithwood, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι το στυλ ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή (Leithwood & Jantzi, 1999), το μαθησιακό περιβάλλον (Coomber & Barriball, 2007) και ελκυστικό περιβάλλον εργασίας (Akhtar et al., 2010). Η κατανομημένη ηγεσία αναφέρεται κυρίως στην δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη αρμοδιοτήτων, ευθυνών και εξουσίας, τα οποία τους προσφέρουν ένα υψηλό αίσθημα αυτό-εκτίμησης, επιτυχίας και μεγαλύτερου επαγγελματικού κύρους (Bogler, 2001). Τέτοιες εκφράσεις συναισθημάτων για την εργασία τους έρχονται σε συμφωνία με την θεωρία των δυο παραγόντων των Herzberg et al. (1959) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους όταν παρατηρούνται τέτοιου είδους συναισθήματα. Επομένως, η ύπαρξη πρακτικών που να ευνοούν την άσκηση κατανομημένης εντός των σχολικών μονάδων, φαίνεται να επηρεάζει προς θετικότερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Στο ελληνικό συγκείμενο αυτή η σχέση έχει μελετηθεί ελάχιστα – γεγονός το οποίο ενισχύει την σημαντικότητα της παρούσας έρευνας - και γι' αυτό τον λόγο φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό. Σκοπός της είναι να διερευνήσει την επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (Νομοί: Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών). Η επίδραση αυτή εξετάστηκε με την χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο εστάλη στους συμμετέχοντες και αποτελείται από τρία μέρη: α) τα δημογραφικά στοιχεία, β) το ερωτηματολόγιο που εξετάζει τον βαθμό εμφάνισης των τριών διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας (όραμα σχολείου, εμπλοκή του προσωπικού σε θέματα διοίκησης και εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων) στις σχολικές μονάδες και γ) το ερωτηματολόγιο Teachers Satisfaction Inventory (TSI) που εξετάζει τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στους προαναφερθέντες νομούς. Ακόμη, η παρούσα έρευνα διερευνά τις σχέσεις και τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς επίσης και το πόσο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Ενώ, ακόμη διερευνά και τυχόν διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος διαμορφώνεται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο ενότητες όπου η πρώτη αναφέρεται εισαγωγικά στην ηγεσία, στην εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και σε κάποια μοντέλα ηγεσίας, ενώ η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και στην εφαρμογή που θα μπορούσε να έχει αυτή στην σχολική πραγματικότητα, καθώς ταυτόχρονα αναδεικνύει και τον ρόλο του διευθυντή.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ακόμη αναφέρεται στους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ τέλος αναλύονται οι συνέπειες ύπαρξης και μη ύπαρξης επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες τόσο σε ελληνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές όπου συνδέουν την κατανεμημένη ηγεσία με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, αποτελείται τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, η ερευνητική διαδικασία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και οι στατιστικοί έλεγχοι για τη σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται η συζήτηση, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Στο τέλος, αναφέρονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και στο παράρτημα καταχωρούνται το ερευνητικό εργαλείο και ενδεικτικά κάποια δεδομένα από τις στατιστικές αναλύσεις.

A. Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1. Κατανεμημένη ηγεσία

1.1. Ηγεσία

1.1.1. Ορισμός ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας έχει μελετηθεί και ερευνηθεί από μεγάλο πλήθος ερευνητών και αποτελεί μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη έννοια για την οποία έχουν γραφτεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί και αυτό διότι η έννοια της ηγεσίας στην πράξη εμπεριέχει τον ανθρώπινο παράγοντα ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός εγχειρήματος (Hallinger, 2005).

Ο όρος ηγεσία πολλές φορές ταυτίζεται λανθασμένα με τον όρο management, ο οποίος αναφέρεται κυρίως στην διοίκηση, η οποία σχετίζεται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και αφορά συνήθως λειτουργίες όπως η οργάνωση, ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος μιας διαδικασίας, σε σχέση με την ηγεσία η οποία σχετίζεται με την αντιμετώπιση της αλλαγής και αφορά τις σχέσεις, τους ανθρώπους, το όραμα, την διορατικότητα και τα ζητήματα στρατηγικής (Κουτούζης, 2021). Διαφορά υπάρχει επίσης και στην σχέση μεταξύ διευθυντή ενός οργανισμού και ηγέτη ενός οργανισμού, όπου οι διευθυντές είναι οι άνθρωποι που «κάνουν τα πράγματα σωστά», ενώ ηγέτες είναι οι άνθρωποι που «κάνουν τα σωστά πράγματα» (Bennis & Nanus, 1985). Συνέχεια του προηγούμενου ορισμού ήρθαν να δώσουν οι Leithwood και Jantzi (2000) όπου αναφέρουν ότι ηγέτες είναι οι άνθρωποι που «κάνουν τα σωστά πράγματα με τον σωστό τρόπο».

Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ως εισαγωγή προκειμένου να αποσαφηνιστούν κάποιες έννοιες οι οποίες μπορεί να ταυτίζονται λανθασμένα. Η ηγεσία λοιπόν, όπως ανφερθηκε προηγουμένως είναι μια πολυσύνθετη έννοια και έτσι άλλες φορές ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά, την συμπεριφορά και την ποιότητα του ηγέτη και άλλες φορές με βάση την επιρροή και την κατεύθυνση που ασκεί ο ηγέτης (Νικολαΐδου, 2012). Οι περισσότεροι όμως ορισμοί συγκλίνουν προς το ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ασκεί σκόπιμα επιρροή σε κάποιο άλλο άτομο

ή σε μια ομάδα ατόμων προκειμένου να τους καθοδηγήσει προς μια κατεύθυνση η οποία θα είναι προς την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει (Yukl, 2006).

Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις την δική τους συμπεριφορά» (σελ. 55), ενώ αργότερα ο Κατσαρός (2008) διατυπώνει τον έναν ορισμό ο οποίος αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα προς την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (σελ. 96).

Οι ορισμοί όπως ειπώθηκε και προηγουμένως για την ηγεσία είναι πολλοί, όμως όλοι μεταξύ τους έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι α) οι ηγέτες, στους οποίους βασίζεται η διαδικασία της ηγεσίας και οι οποίοι έχουν ως αντικειμενικό στόχο την προώθηση, ανέλιξη και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού του οποίου ηγούνται (Leithwood & Jantzi, 2000), β) οι κατευθύνσεις, οι οποίες πρέπει να τίθενται στα πλαίσια ενός οργανισμού προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη στον οργανισμό και γ) η επιρροή, προκειμένου να καθοδηγήσει ο ηγέτης την υπόλοιπη ομάδα με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

1.1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία

Μια σχολική μονάδα θεωρείται οργανισμός, ο οποίος μπορεί να μην έχει ως απώτερο σκοπό το κέρδος, αλλά θα πρέπει να επιτύχει, μέσω διαφόρων διαδικασιών όπως ο προγραμματισμός και ο σωστός συντονισμός των ανθρώπων, τους στόχους που έχει θέσει. Βασικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία έχει ο διευθυντής που μέσα από την ηγετική του συμπεριφορά θα καθορίσει την κουλτούρα και τον χαρακτήρα που θα έχει το σχολείο καθώς και τις αξίες τις οποίες θα πρέπει να ενστερνίζονται τα μέλη του προκειμένου να υπάρχει σύμπνοια και να πραγματοποιούνται οι στόχοι του σχολικού οργανισμού (Βελεγράκη κ.συν., 2015).

Συχνά γίνεται σύγχυση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας, οι οποίοι όροι όμως δεν είναι συνώνυμοι όροι. Με τον όρο διοίκηση εννοείται μια σειρά από λειτουργίες οι οποίες αφορούν περισσότερο καθημερινά πρακτικά ζητήματα ώστε να διεκπεραιωθούν οι διάφορες εργασίες προκειμένου ο οργανισμός να λειτουργεί ορθά (Ιορδανίδης, 2002). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) η διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ένα σύστημα διαχείρισης όλων των διαθέσιμων πόρων που υπάρχουν (έμψυχοι ή άψυχοι)

προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ορθά για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου επιδιώκεται από τον ηγέτη να επηρεάσει τις γνώμες των άλλων, βασιζόμενος στις δικές του αξίες και στο δικό του όραμα. Είναι μία διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί (Bush & Glover, 2003). Οι επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασιζόμενοι στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες και εκφράζουν με σαφήνεια αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία επηρεάζοντας το προσωπικό τους αλλά και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη να μοιραστούν το όραμα (Bush & Glover, 2003). Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου συνεργούν στην εκπλήρωση αυτού του κοινού οράματος (Bush & Glover, 2003).

Παρατηρείται λοιπόν ότι το όραμα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ηγεσία και έτσι το πλαίσιο αυτού του οράματος καθώς και οι στόχοι που έχουν τεθεί από έναν σχολικό οργανισμό αποτελούνται από τέσσερα στάδια. Το πρώτο και πιο βασικό στάδιο είναι οι στόχοι να μην παρεκκλίνουν από αυτά που υπαγορεύει το Υπουργείο Παιδείας, το δεύτερο στάδιο είναι οι στόχοι να ταυτίζονται με τις αξίες και το όραμα του ηγέτη, το τρίτο στάδιο, το οποίο αποκαλείται προχωρημένο είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν τους στόχους, οι οποίοι στόχοι θεωρούν ότι είναι και δικοί τους, και τέταρτο στάδιο, το οποίο αποκαλείται και εξειδικευμένο, θεωρείται η ομαλή συνεργασία μεταξύ ηγέτη και σχολικής κοινότητας προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του οργανισμού (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.1.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994)) υπάρχουν διάφοροι τρόποι ηγεσίας που διαφέρουν ανάλογα με τις καταστάσεις και τους οργανισμούς στους οποίους καλείται να διοικήσει ή να ηγηθεί ένας ηγέτης. Τα σχολεία σε καμία περίπτωση όμως δεν θα πρέπει να διοικούνται με τον ίδιο τρόπο που διοικούνται οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί και οι επιχειρήσεις, διότι στόχος των επιχειρήσεων είναι να αυξήσουν τα κέρδη τους, ενώ των σχολείων είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτούς (Αθανασούλα & Ρέππα, 2008).

Όλες οι θεωρίες που σχετίζονται με την διοικητική λειτουργία των σχολείων τοποθετούνται κυρίως σε έξι μοντέλα ηγεσίας, τα οποία εφαρμόστηκαν αρχικά στην Μ. Βρετανία (Bush, 2003). Τα μοντέλα αυτά είναι α) το συναδελφικό, β) το τυπικό, γ) το πολιτικό, δ) το υποκειμενικό, ε) της κουλτούρας και στ) της ασάφειας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Οι συγκεκριμένες θεωρίες συγκλίνουν ως προς α) την στοχοθεσία που έχει ο κάθε οργανισμός, β) την σημασία και την εγκυρότητα που πρέπει να έχουν οι οργανωσιακές δομές ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, γ) την σχέση που έχει ο οργανισμός με το περιβάλλον γύρω του και δ) τις ηγετικές στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Παρατηρείται λοιπόν ότι το μοντέλο ηγεσίας που θα επιλέξει ο ηγέτης μιας ομάδας επηρεάζει το σύνολο της ομάδας τόσο σε επίπεδο εργαζομένων όσο και σε επίπεδο οργανισμού για το εύρημα μέλλον αυτού.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα στυλ ηγεσίας ποικίλουν, στη συγκεκριμένη εργασία όμως ο ερευνητής θα ανφερθεί μόνο σε 3 από αυτά: 1) στην κατακευμημένη ηγεσία που είναι η κύρια μορφή ηγεσίας που ερευνάται στην παρούσα εργασία 2) στην μετασηματιστική ηγεσία, διότι αναφέρεται στο κοινό όραμα και στην δέσημηση του προσωπικού γύρω από αυτό, παράγοντας ο οποίος συναντάται πολύ συχνά στην βιβλιογραφία και αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό και την κατακευμημένη ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2005) και 3) στην συναλλακτική ηγεσία, η οποία αναφέρεται στην εκπλήρωση των στόχων και στην επίτευξη του αποτελέσματος που είναι ο βασικός στόχος ενός οργανισμού.

Οι 3 προαναφερθείσες μορφές ηγεσίας μπορούν να συναντηθούν σε ένα τρισηδιαστατο μοντέλο απεικόνισης όπου στην μία πλευρά θα υπάρχει η μετασηματιστική ηγεσία που θα αφορά την αλλαγή και το κοινό όραμα, στην δεύτερη πλευρά θα υπάρχει η συναλλακτική ηγεσία που θα αφορά τα αποτελέσματα του οργανισμού και στην τρίτη πλευρά θα υπάρχει η κατακευμημένη ηγεσία η οποία θα αναφέρεται στις ανθρώπινες σχέσεις και όλα αυτά θα συνυπάρχουν και θα είναι αλληλένδετα μεταξύ τους με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Η **μετασηματιστική ηγεσία** είναι συνδεδεμένη με την καινοτομία, την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και τον χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος προβάλλει ένα σαφές όραμα για το σχολείο και πείθει του εκπαιδευτικούς να το εκπληρώσουν, κατανοώντας τις ανάγες τους και αξιοποιώντας τις δυνατότητες τους (Leithwood & Jantzi, 2005). Το

μοντέλο αυτό της ηγεσίας εστιάζει περισσότερο στην διαδικασία παρά στα αποτελέσματα, ενισχύει τις συνεργασίες και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης χρησιμοποιεί στρατηγικές αλλαγής, παρακινεί, βοηθάει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων, ενθαρρύνει την συνεχή μάθηση των υφιστάμενων του, διαχέοντάς την μέσα και έξω από τον οργανισμό, με στόχο να πετύχει τους ευρύτερους οργανωτικούς στόχους (Oporato, 2013). Τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη συνοψίζονται σε τέσσερα σημεία: α) γίνεται πηγή έμπνευσης, και χρησιμοποιεί την επιμονή του και την επιθυμία του να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, β) κατανοεί τις ανάγκες των υφιστάμενων του και τις προσαρμόζει ανάλογα με τις δυνατότητές τους με στόχο να βελτιωθούν, γ) παρακινεί τους εργαζομένους του να δουν την ζωή από άλλη οπτική γωνία, προκειμένου να βρουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης ενός θέματος και δ) οι υφιστάμενοί του τον εμπιστεύονται, λόγω της θέλησης και της επιμονής του να πετύχει τους στόχους του οργανισμού και λόγω πρότερων επιτυχιών (Avolio & Bass, 2004, όπ. αν. στο Oporato, 2013:39-40).

Η *συναλλακτική ηγεσία* είναι το μοντέλο ηγεσίας όπου ο διευθυντής λειτουργεί στην σχολική μονάδα με ένα σύστημα ποινών και ανταμοιβών ανάλογα με την συμπεριφορά των υπαλλήλων, με αποτέλεσμα οι υπάλληλοι να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και επιμονή σε σχέση με αυτό που είχε καθοριστεί εξ αρχής, για να πετύχουν έναν στόχο (Kezar & Eckel, 2008). Η έμφαση λοιπόν στην συναλλακτική ηγεσία δίνεται στην επίκληση του προσωπικού συμφέροντος των εργαζομένων, διότι ο ηγέτης ανταλλάσει ανταμοιβές για τα επίπεδα της προσπάθειας που καταβάλει ο κάθε υπάλληλος. Ο Bass (1985) αξιοποίησε την έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας σε τρεις διαφορετικές συμπεριφορικές δομές: α) τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, β) την ενεργητική κατ' εξαίρεση διαχείριση και γ) την παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση. Με τον όρο ενδεχόμενες ανταμοιβές εννοούνται οι υλικές ή ψυχολογικές ανταμοιβές που παρέχει ο ηγέτης στους υπαλλήλους, εξαρτώμενες από την εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεών τους. Η ενεργητική κατ' εξαίρεση διαχείριση είναι όταν ο ηγέτης είναι ενεργός και ενθαρρύνει τους υπαλλήλους ή συνεργάτες του να ανταποκριθούν στα προκαθορισμένα πρότυπα – αυτό συνήθως γίνεται μέσω της λογοδοσίας. Η παθητική κατ' εξαίρεση διαχείριση είναι

όταν ο ηγέτης παρεμβαίνει μόνο όταν οι στόχοι παρεκκλίνουν από τα καθορισμένα πρότυπα ή έχει συμβεί κάποιο λάθος.

Το μοντέλο της *κατανεμημένης ηγεσίας*, το οποίο θα αναλυθεί πλήρως στην επόμενη ενότητα, δεν εστιάζει στις αρχές και τις στρατηγικές ενός συγκεκριμένου ατόμου, του ηγέτη, αλλά στο σύνολο του οργανισμού που το χαρακτηρίζει η ποικιλομορφία, η αλληλεπίδραση, και η αλληλοσυνεργασία των εργαζομένων όπου μέσω αυτής της συνεργασίας των αλληλεπιδρώντων ατόμων γίνεται προσπάθεια ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Harris, 2008). Άρα η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται ένα σύστημα πρακτικής που αποτελείται από ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων συστατικών: τους ηγέτες, τους υφιστάμενους και το πλαίσιο που συμβαίνει (Spillane, 2005). Ο ορισμός που δίνουν οι Bush και Glover (2003) για την κατανεμημένη ηγεσία είναι ότι: «η συμμετοχική ή διανεμημένη ή κατανεμημένη ηγεσία δίνει πρώτιστα έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση» (σελ. 18). Η συμμετοχική ηγεσία στόχο έχει να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί (Bush και Glover, 2003) Παρόλα αυτά ο ρόλος του τυπικού ηγέτη δεν καταργείται αλλά επικεντρώνεται στην δημιουργία της ηγετικής ομάδας, στην ενθάρρυνση να αναλάβει ευθύνες και στην υποστήριξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, γίνεται λόγος λοιπόν για συνηγεσία (Μπινιάρη, 2012).

1.2. Κατανεμημένη ηγεσία

1.2.1. Η αναδυόμενη έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι στο επίκεντρο των συζητήσεων των εκπαιδευτικών κύκλων και έχει κινήσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών, των στελεχών εκπαίδευσης και των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Harris, 2008), καθώς η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται η ηγεσία όπου ευνοεί τον διαμοιρασμό της παιδαγωγικής ευθύνης και συνδέεται άρρηκτα με την διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων (Hopkins, 2001). Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας σύμφωνα με τον Bolden (2011) σηματοδοτεί την μετάβαση από τον έναν και μοναδικό ηγέτη – ήρωα του οργανισμού σε μια πιο συστημική οπτική όπου η ηγεσία σχεδιάζεται ως μια συλλογική εργασία και βασίζεται στην αλληλεπίδραση πολλών ηγετών.

Η καταναμημένη ηγεσία, αν και γίνεται πολύς λόγος γι' αυτή τα τελευταία χρόνια, δεν είναι καθόλου πρόσφατη ως έννοια. Η Harris (2009) αναφέρει ότι όρος «καταναμημένη ηγεσία» μπορεί να έχει εμφανιστεί στα μέσα της δεκαετίας του '20 και ίσως και νωρίτερα. Πρώτος που έκανε λόγο για τον συγκεκριμένο όρο ήταν ο Αυστραλός ψυχολόγος Gibb στο βιβλίο του «Οι δυναμικές των συνεργατικών ομάδων» όπου αναφέρει ότι υπάρχει ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη και την εξέλιξη όλων των μελών μια ομάδας καθώς και ότι δεν υπάρχει ένας ηγέτης, αλλά η ηγεσία διανέμεται (Gibb, 1951). Σιγά σιγά ξεκίνησαν και άλλοι ερευνητές να αναφέρονται σε καινούριες ιδέες που αφορούσαν την ηγεσία όπως αυτή της καταναμημένης και του κοινού οράματος (Hallinger, 2005) καθώς επίσης έκαναν και αναφορές στη διαφοροποίηση της κουλτούρας του οργανισμού (Leithwood, 1994).

Η καταναμημένη ηγεσία ωστόσο, αρχίζει να παίρνει σάρκα και οστά και να δημιουργείται το εννοιολογικό πλαίσιο μελέτης και ανάλυσης με τις έρευνες του Spillane και του Gronn (Harris, 2005a).

Ο Gronn (2000) αρχικά θέλησε να μελετήσει την ηγεσία ενός ατόμου, όπου βασίζεται σε καθαρά ιεραρχική δομή με επίσημες οργανωτικές διαδικασίες, στρατηγικές και πρακτικές και παρατήρησε πως υπάρχει αμοιβαία σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων που κατέχουν επίσημες διοικητικές θέσεις και των υφισταμένων τους, οι οποίες σχέσεις αναπτύσσονταν μέσω της μεταξύ τους διάδρασης και των κοινών τους πρακτικών. Έτσι, ο Gronn παρατήρησε την ύπαρξη ενός «υβριδικού» μοντέλου ηγεσίας μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων ηγετών, μοντέλο το οποίο παρέκαμπε τους διάφορους περιορισμούς που προέκυπταν από την ιεραρχική δομή μέσα στον οργανισμό και θεωρούσε ότι όλα τα μέλη του είναι ικανά να επηρεάσουν και να βελτιώσουν τον οργανισμό στον οποίο ανήκουν/δουλεύουν/υπάρχουν (Gronn, 2009).

Η έρευνα για την καταναμημένη ηγεσία των Spillane et. al., (2001) διήρκησε τέσσερα χρόνια, όπου μελέτησαν δεκατρία σχολεία στο Σικάγο και αποτελεί την μεγαλύτερη έρευνα που έχει γίνει και αφορά την καταναμημένη ηγεσία καθώς επίσης θεωρείται και η βάση σχετικά με τις πρακτικές αυτής της ηγεσίας (Harris, 2008). Αυτό που πρόσθεσε η συγκεκριμένη έρευνα είναι η έμφαση που έδωσε στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ηγετών, των υφισταμένων και των συνθηκών που επικρατούν και αναπτύσσονται. Σύμφωνα με την έρευνα των Spillane et. al., (2001) το σχολείο ως

μονάδα και όχι μόνο ο ηγέτης είναι το κατάλληλο περιβάλλον για να αναπτυχθούν ηγετικές ικανότητες των μελών του.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω προκύπτει ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν εστιάζει σε ένα και μοναδικό πρόσωπο, τον ηγέτη της σχολικής μονάδος, αλλά εμπλέκει στην όλη διαδικασία όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη από τον οργανισμό. Στην βιβλιογραφία ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» μπορεί να συναντηθεί και ως διαμοιρασμένη ή συνεργατική ηγεσία, ως από κοινού ηγεσία, ως ηγεσία ενδυνάμωσης, ως ηγεσία που εξυπηρετεί ή ως δημοκρατική ηγεσία (Storey, 2004). Όλα τα προηγούμενα έχουν ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται πολλές φορές, λανθασμένα, ο όρος κατανεμημένη ηγεσία για κάθε μορφή συνεργατικής ηγεσίας ή για κάθε μορφή ηγεσίας η οποία είναι αντίθετη στην ιεραρχική δομή όπου οι εντολές δίνονται ιεραρχικά από πάνω προς τα κάτω (Harris, 2013). Η κατανεμημένη ηγεσία ωστόσο αντιπροσωπεύει το σύνολο των πρακτικών ηγεσίας που αυτές αναπτύσσονται μέσα σε έναν οργανισμό, δίνοντας μεγάλη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του, όπως αυτές μπορεί να ασκούνται ανεξαρτήτως επίσημης θέσης (Hulpria & Devos, 2010).

«Ο καλύτερος τρόπος να κατανοήσουμε την κατανεμημένη ηγεσία είναι να την έχουμε στο μυαλό μας ως έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και όχι ως ακόμη μια πρακτική ηγεσίας - δεν είναι κατί που κάνει κάποιος σε άλλους, αλλά μια συλλογική δραστηριότητα η οποία βασίζεται περισσότερο στις σχέσεις παρά σε μεμονωμένες πράξεις» (Bennett et. al., 2003, σελ. 45). Οι Spillane και Diamond (2007) ορίζουν ως κατανεμημένη ηγεσία την κουλτούρα εκχώρησης αρμοδιοτήτων και τη δημιουργία αντίστοιχων συνθηκών στην σχολική μονάδα, ώστε να ευνοείται η μέγιστη αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των μελών του οργανισμού και κυρίως η διάχυσή της προς αυτά. Υποστηρίζει επίσης ότι δεν υπάρχει ένας μόνο ηγέτης αλλά εν δυνάμει πολλαπλοί ηγέτες οι οποίοι θα πρέπει να υποστηρίζονται και να έχουν ενεργό ρόλο εντός του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία επομένως, σε αντίθεση με την μονοπρόσωπη ηγεσία, θέλει να εμπλέξει όλα τα μέλη του οργανισμού στην διαδικασία ηγεσίας. Θεωρείται ότι είναι μια δυναμική κατάσταση η οποία μεταβάλλεται και αναπτύσσεται διαφορετικά από οργανισμό σε οργανισμό ανάλογα με τις εισροές, τα μέλη, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του οργανισμού (Day, Gronn & Salas, 2004).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται σαφές ότι με τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία» εννοείται η μη ύπαρξη ενός μοναδικού ηγέτη – κύριου πρωταγωνιστή, αλλά η ανάδειξη περισσοτέρων. Αυτοί θα έχουν ενεργό δράση στην σχολική μονάδα η οποία θα ενισχύεται και θα αναπτύσσεται από τον κεντρικό – επίσημο ηγέτη του σχολείου μέσω των αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής μονάδας εξυπηρετώντας το κοινό όραμα του σχολείου. Όλα τα προηγούμενα έρχονται να τα τεκμηριώσουν και να τα ενισχύσουν οι Woods et. al. (2004) όπου αναφέρουν ότι στην κατανεμημένη ηγεσία περιγράφονται τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, β) η εμπειρογνωμοσύνη των μελών, με την έννοια ότι τα μέλη του οργανισμού διαθέτουν προσωπικές εμπειρίες, οι οποίες θα πρέπει να διαχυθούν μεταξύ τους και γ) το άνοιγμα των ορίων της έννοιας της ηγεσίας.

1.2.2. Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στην σχολική πραγματικότητα και ο ρόλος του διευθυντή

Η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα η οποία έγκειται στους εξής παράγοντες: νομοθετικό πλαίσιο, τοπικοί φορείς, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, ανταγωνισμός και αναλυτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα ο συνδυασμός όλων των παραπάνω μαζί με το έντονο γραφειοκρατικό σύστημα που υπάρχει στην χώρα μας να δυσχεραίνει το έργο της σχολικής ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Bäckman & Trafford, 2007). Έτσι, η λύση που προτάθηκε από διάφορους ερευνητές προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η πολυπλοκότητα της σχολικής ηγεσίας ήταν να εφαρμοστούν συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης τα οποία σύμφωνα με τους ερευνητές θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα από αυτά των μονοπρόσωπων μοντέλων (Bolden, 2011).

Ένα από τα μοντέλα το οποίο μπορεί να συμβάλλει θετικά σε αυτή την αντιμετώπιση είναι η κατανεμημένη ηγεσία η οποία έχει αναγνωριστεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος ηγεσίας (Spillane & Diamond, 2007) και η οποία δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου προκειμένου μέσω συνεργατικών μεθόδων να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας, τόσο μακροπρόθεσμοι όσο και βραχυπρόθεσμοι (Ζαβλανός, 2002). Επομένως, με τον τρόπο που λειτουργεί η κατανεμημένη ηγεσία, θα πρέπει να δημιουργηθούν ομάδες ηγεσίας – με επίσημο ή ανεπίσημο τρόπο- των οποίων τα μέλη θα εμπλέκονται στην ηγετική διαδικασία και τα οποία θα χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, άτυπη και προσωπική

επικοινωνία καθώς και από συμμετοχή και κοινες αξίες προκειμένου να πραγματοποιηθεί το κοινό όραμα του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002).

Πιο συγκεκριμένα οι Spillane και συνεργάτες (2003) αναφέρουν ότι η κατανομημένη ηγεσία εφαρμόζεται στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων μέσα από την διάδραση των μελών της και την διεύρυνση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, κάνοντας λόγο για μια διαδικασία κατανομής δραστηριοτήτων σε έναν ενήλικα ή μια ομάδα ενηλίκων και αυτοί με την σειρά τους αναθέτουν άλλες δραστηριότητες ή υποέργα σε έναν άλλον ενήλικα ή μια άλλη ομάδα ενηλίκων που τους ακολουθούν. Όλη αυτή η διαδικασία βασίζεται στην αλληλεξέταση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και όχι στην εξάρτηση από έναν άνθρωπο – ηγέτη (Obadara, 2013). Οι ηγετικές αυτές ομάδες δρουν με γνώμονα τις δημοκρατικές αρχές και βασίζονται στην συνεργασία μεταξύ τους (Spillane & Diamond, 2007) καθώς επίσης τα μέλη δεν χαρακτηρίζονται από παθητικότητα λόγω της αμφίδρομης σχέσης αλληλεξαρτήσεων (Spillane, et al., 2003).

Ακόμη, με την κατανομημένη ηγεσία εντός της σχολικής μονάδας, αξιοποιούνται στον μέγιστο βαθμό οι δεξιότητες και η εμπειρία του κάθε μέλους της, καθώς προωθείται η ατομική ώθηση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με στόχο την συμμετοχή και συνδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων του σχολείου, μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και αυτονομίας (Wikeley et al., 2005). Για όλα τα προαναφερθέντα, σημαντικό και καίριο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος οφείλει να παρέχει τα κίνητρα και την ενθάρρυνση προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και την εμπειρία του και να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας (Φασούλης, 2001).

Η κατανομημένη ηγεσία επίσης, προάγει και την αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και μαθητών, και εκπαιδευτικών και μαθητών, έχοντας ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ωφελημένοι, καθώς η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας προσφέρει τη δυνατότητα σε αυτούς να λαμβάνουν την γνώση μέσα σε ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών συμμετοχής που διέπεται από δημοκρατικές αξίες, πολύ χρήσιμες για την μετέπειτα ζωή τους (Spillane & Diamond, 2007), ενώ τέλος δημιουργείται ένα κλίμα δεκτικό και φιλικό εντός της σχολικής μονάδας το οποίο κάνει τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται επαγγελματικά πιο ικανοποιημένος σε σχέση με ένα αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας (CoE, 2010).

Όλα τα προηγούμενα με τον τρόπο τον οποίο περιγράφονται στην βιβλιογραφία κάνουν πολλούς να θεωρήσουν πως η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία ακυρώνει και παραγκωνίζει τον ρόλο του διευθυντή, κάτι το οποίο είναι λανθασμένο καθώς όχι μόνο δεν ακυρώνει τον ρόλο του διευθυντή αλλά τον ενισχύει και τον διευκολύνει, παραμένοντας η κυρίαρχη πηγή ηγεσίας μέσα στην σχολική μονάδα (Louis et al., 2010). Ο ρόλος του είναι λίγο διαφορετικός από αυτόν ενός παραδοσιακού διευθυντή και επικεντρώνεται προς την διευκόλυνση των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες που έχουν (Harris, 2008). Επίσης, μέσω της κατάλληλης στάσης και συμπεριφοράς του ηγέτη θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει την συνεργασία μεταξύ τους μελών της ομάδας ούτως ώστε να τους οδηγήσει στην βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούν και κατ'έπекταση στην ενίσχυση της σχολικής μάθησης (Harris, 2008). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων στα οποία θα ηγούνται διαφορετικοί εκπαιδευτικοί κάθε φορά αναλόγως το αντικείμενο της επιμόρφωσης .

Ακόμη, ο διευθυντής που επιλέγει την κατανεμημένη ηγεσία καλείται σύμφωνα με τον Frost (2005) να ενθαρρύνει την δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, αμοιβαίας μάθησης, και ανταλλαγής ιδεών, να παρακινεί το προσωπικό να πειραματιστεί, να τους παρέχει τους απαραίτητους πόρους προκειμένου να έχουν την δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτά που έχουν σκεφτεί, να παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδος, να είναι διαθέσιμος όταν τον χρειάζονται, να συναποφασίζει με τα μέλη του σχολείου και να μην τους ανακοινώνει απλά την απόφαση του, να είναι σε θέση να αναγνωρίζει την ικανότητα όλων των μελών που συνεισφέρουν, να υποστηρίζει την αυτοαξιολόγηση τους και τέλος, να παρέχει ευκαιρίες και επαγγελματική εξέλιξη.

Σύμφωνα με έρευνα των Heck και Hallinger (2009), σχολεία τα οποία διατηρούσαν τον ίδιο διευθυντή για τρία ή περισσότερα συνεχόμενα χρόνια και ταυτοχρόνως εφαρμόζοταν το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας παρουσίαζαν μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης προκλήσεων και θετικών αλλαγών.

1.2.3. Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας που αναλύονται στο ερωτηματολόγιο της Lusena – Ezera

Με τον όρο κατανεμημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για την απόδοση του οργανισμού αλλά ότι οι ηγέτες θα πρέπει να δημιουργήσουν μια κοινή κουλτούρα και κάποιους κοινούς στόχους λαμβάνοντας υπόψιν τους τις ικανότητες και τις γνώσεις όλων των μελών του οργανισμού καθιστώντας τους «υπόλογους για την συνεισφορά τους στο γενικό καλό» (Elmore, 2004). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού καθώς και στην ενθάρρυνση τους στην συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Από αυτό το μοντέλο κατανεμημένης ηγεσίας ο Elmore αναγνώρισε 5 διαστάσεις: 1) την αποστολή, όραμα και στόχοι, 2) την σχολική κουλτούρα, 3) την λήψη αποφάσεων, 4) την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη και 5) τις πρακτικές ηγεσίας.

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν τρεις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, όπως αυτές αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο που ανέπτυξε η Lusena – Ezera (2009), το οποίο αποτελείται από 14 ερωτήσεις και μελετούν – ερευνούν 3 διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: 1) Στόχοι, στρατηγικοί και όραμα, 2) εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης και 3) η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- ***Στόχοι, στρατηγική και όραμα***

Σύμφωνα με τον Gordon (2005) η διάσταση των στόχων, της στρατηγικής και του κοινού οράματος θεωρούνται σημαντικές για την βελτίωση του σχολείου. Το όραμα και η αποστολή του σχολείου θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη (Πασιαρδής, 2004). Οι διευθυντές που έχουν ένα προσωπικό όραμα για τον οργανισμό, εργάζονται ενεργά και συλλογικά για την επίτευξή του, υποστηρίζουν και παρέχουν πόρους προς τους εκπαιδευτικούς για να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματά τους, παρακολουθούν τις επιδόσεις των μαθητών και μεριμνούν για την δημιουργία σχολικού κλίματος που όλοι θα μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους (Van Roekel, 2008). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εμπνέουν, ενδυναμώνουν και παρακινούν το προσωπικό τους να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις, να υλοποιήσουν το κοινό όραμα και να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες (Elmore, 2004). Αποτελεσματικός ηγέτης, επίσης, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014) είναι αυτός που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών της

ομάδας, που επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν και δρα σύμφωνα με τις αξίες του οργανισμού.

Εξίσου σημαντικό είναι όμως, όλα τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν στην διαμόρφωση της αποστολής, των στόχων και του οράματος και να δεσμεύονται προς αυτή την κατεύθυνση. Το όραμα και οι στόχοι αποτελούν τις βάσεις για να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, αφού ο θεμελιώδης στόχος του σχολείου είναι να ενδυναμώσει την διδασκαλία και τις μαθησιακές διαδικασίες. Επομένως και βασικός στόχος της καταναμημένης ηγεσίας είναι να αναπτύξει ένα κοινό όραμα με σαφείς στόχους οι οποίοι επικεντρώνονται στην μάθηση (Neuman & Simmons, 2000).

- ***Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης***

Η καταναμημένη ηγεσία δεν περιορίζεται στο έργο μια μικρής ομάδας ατόμων, αλλά είναι μια συντονισμένη δράση και το αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών του οργανισμού (Spillane, 2005). Η δυναμική και συλλογική δράση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού εμπεριέχει την έννοια της συνεργασίας, την κοινή εργασία σε ομάδες ηγεσίας και την ανάληψη κοινής ευθύνης από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη με στόχο την βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2004).

Η θέση του διευθυντή στην καταναμημένη ηγεσία είναι αδιαμφισβήτητη, παρόλα αυτά θα πρέπει να ενισχύεται με την αξιοποίηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η έννοια της εμπλοκής του προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης από τον έναν και μοναδικό ηγέτη σε όλα τα μέλη του οργανισμού (Storey, 2004). Σύμφωνα με τους Lu et al., (2015) η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, με διάφορους τρόπους οδηγεί στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα υπάρχει βελτίωση και στην σχολική μονάδα. Σημαντικό στοιχείο στην καταναμημένη ηγεσία θεωρείται η εμπλοκή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, καθώς ενισχύει τον ενθουσιασμό και το ηθικό των εκπαιδευτικών και σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική του ικανοποίηση, την εργασιακή του απόδοση και τη δέσμευσή του στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διευθυντές οι οποίοι τους εμπλέκουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων και οι αποτελεσματικοί διευθυντές και ηγέτες εμπιστεύονται το

προσωπικό τους και τους δίνουν ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως κινητήριος δύναμη είναι αυτός που θα ορίσει τη φύση και τον βαθμό συντονισμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς επίσης είναι υπεύθυνος και για τη δημιουργία θετικού κλιματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή της ομάδας για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου (Storey, 2004).

- **Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρείται η «συναισθηματική κόλα» που δημιουργεί δεσμούς ανάμεσα στο προσωπικό (Bennis, 2000). Αποτελεί σημαντική συνθήκη για τη σταθερότητα και την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Harris, 2008), κάνει τους εργαζόμενους να νιώθουν ότι εκτιμώνται από τους άλλους και ότι περιλαμβάνονται στις αποφάσεις του οργανισμού, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους (Lee et al., 2010). Οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή εντός του σχολείου, το οποίο είναι σημαντικό για την αποτελεσματική λειτουργία του, καθώς επίσης εξασφαλίζει και την ενεργό συμμετοχή των μελών στις ομάδες και τις δραστηριότητες αυτού (Bredeson & Johansson, 2000).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλά ποσοστά εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, είναι καλός οινός για την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας (Storey, 2004), ενώ αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών ενός οργανισμού τότε η κατανεμημένη ηγεσία ακυρώνεται στην πράξη και στην προσπάθεια εφαρμογής της (Harris, 2008).

1.2.4. Εμπόδια στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας

Η κατανεμημένη ηγεσία εκτός από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, η εφαρμογή της στα σχολεία δυσχεραίνεται από κάποια εμπόδια που αναπόφευκτα υπάρχουν (Harris, 2003) εντός του ελληνικού πλαισίου όπου ερευνά η συγκεκριμένη εργασία.

Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ενώ στα ευρήματά τους έχουν εντοπίσει διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, παρόλα αυτά οι εμπλεκόμενοι στην σχολική μονάδα και κυρίως ο διευθυντής να μην τις έχουν αναγνωρίσει, με αποτέλεσμα να μην «αξιοποιούνται» οι δυνατότητες και οι δεξιότητες που έχουν κάποια από τα μέλη του σχολείου, τις οποίες θα μπορούσαν να τις μοιραστούν με τους υπόλοιπους και να αναπτυχθεί ακόμα περισσότερο το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Fitzsimons & Finkel, 2011).

Τα βασικότερα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Harris (2005b) είναι: α) η δυσκολία στην αλλαγή κουλτούρας που μετατοπίζει την ηγεσία από το παραδοσιακό μοντέλο του ενός ηγέτη σε ένα μοντέλο ηγεσίας πιο συνεργατικό και ομαδικό, β) η δομή της εκπαίδευσης, όπου θα πρέπει να αλλάξει αυτή η αυστηρά δομημένη διαδικασία σε πιο εύελικτα συστήματα, γ) η ιεραρχική δομή της ηγεσίας και η γραφειοκρατία που υπάρχει στα διάφορα συστήματα εκπαίδευσης. Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και μελετάται στην παρούσα έρευνα, ανήκει στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από καθιερωμένη δομή οργάνωσης όπου η κεντρική εξουσία (ΥΠΑΙΘ) καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων μην αφήνοντας μεγάλες δυνατότητες παρέμβασης από τους διοικούντες των σχολείων (Σαίτης, 2005).

Άλλα εμπόδια τα οποία εντοπίζονται είναι η ανασφάλεια, η ανεντιμότητα, οι διακρίσεις, η επικράτηση των ισχυρών ομάδων οι οποίες μειώνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Harris, 2005b), η ψυχολογική καταπίεση των ατόμων που λαμβάνουν αποφάσεις καθώς και οι επιφυλάξεις ορισμένων ατόμων ως προς την συμμετοχή τους στην ηγεσία λόγω ανασφάλειας και παθητικότητας (Mayrowetz, 2008). Ακόμη ακόμη μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας, η οποία υπάρχει όταν εφαρμόζεται η κατανεμημένη ηγεσία, είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν ανταγωνισμοί μεταξύ των άτυπων ηγετών για το τίπος γνώμη θα υπερισχύσει και ποιανού πρακτική θα ακολουθηθεί, με αποτέλεσμα αυτές οι συγκρούσεις να επιφέρουν αποξένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Newmann et al., 2000).

Επιπρόσθετα, η δομή, το μέγεθος και το πρόγραμμα μιας σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην επιθυμία τους να εμπλακούν σε μια διαδικασία συμμετοχικής λήψης

αποφάσεων (Reilly & Niens, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τους Καρακατσάνη και Προβατά (2012), η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης καθώς και η έκλειψη εσωτερικών κινήτρων ή κάποιας οικονομικής ανταμοιβής για τα άτομα που ασκούν άτυπη ηγεσία, έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν επιφυλακτικότητα και εγκράτεια σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας και να μην θέλουν να συμμετέχουν ενεργά.

Τέλος, από την μεριά των διευθυντών των σχολείων, παρατηρείται ότι το πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας άλλες φορές δεν τους επιτρέπει να ασκήσουν μεγαλύτερη εξουσία όταν χρειάζεται και αυτό τους εγκλωβίζει και τους κάνει πιο ευάλωτους (Harris, 2003), άλλες φορές είναι πιο επιφυλακτικοί προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρνητικά αποτελέσματα, και άλλες φορές αρνούνται οι ως επίσημοι ηγέτες να παραχωρήσουν αρμοδιότητες στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (MacBeath, 2003).

Για να ξεπεραστούν τα παραπάνω εμπόδια η Harris (2003) επισημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρξει τόσο μια κουλτούρα που θα ευνοεί την αλλαγή και την ηγεσία των εκπαιδευτικών όσο και ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων από μεριά της επίσημης ηγεσίας του σχολείου.

Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική ικανοποίηση

2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών κατά την διάρκεια των χρόνων, διότι αυτή συνδέεται με τα οργανωσιακά αποτελέσματα στην εργασία, με την ψυχική υγεία των εργαζομένων και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν υψηλή αποδοτικότητα και ικανοποιημένο το προσωπικό τους (Κάντας, 1998). Οι πρώτες προσεγγίσεις για μελέτη της σχέσης παραγωγικότητας και εργασίας έγιναν μεταξύ 1927 και 1932 από τον Elton Mayo στο Harvard Business School στο Σικάγο, κι έτσι η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ξεκίνησε να μελετάται εκείνη την περίοδο και συνεχίστηκε και αργότερα από πολλές άλλες μελέτες (Franke & Kaul, 1978).

Μέχρι σήμερα έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες που αφορούν την προέλευση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης και παρόλο που δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ερευνητών στην προσέγγιση της συγκεκριμένης έννοιας, ωστόσο συμφωνούν ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια και ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που αποτελείται από επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001), χωρίς όμως να διαφωνούν στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αφορά γενικά την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους (Hulrria, Devos & Rosseel, 2009). Γι' αυτό τον λόγο έχουν δοθεί και διάφοροι ορισμοί που αφορούν την συγκεκριμένη έννοια.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αρχικά, σύμφωνα με τον Lawler (1973) είναι η συσχέτιση μεταξύ όλων εκείνων των πραγμάτων που ένα άτομο περιμένει να λάβει από την εργασία του και εκείνων των πραγμάτων που τελικά λαμβάνει από αυτή. Λίγο αργότερα ο Locke (1976) έδωσε έναν από τους πλέον διαδεδομένους ορισμούς που αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας του» (σ. 311). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την συνολική αξιολόγηση που δέχεται κάποιος από το επαγγελματικό του περιβάλλον και έχει άμεση σύνδεση με τα υψηλά επίπεδα απόδοσης κινήτρου για παραγωγικότητα. Δηλαδή, όσο πιο ικανοποιημένο αισθάνεται ένα άτομο από την εργασία του, και αυτό φαίνεται από την συνολική αξιολόγησή του, τόσο μεγαλύτερο κίνητρο για υψηλότερη παραγωγικότητα θα έχει (Greenberg & Baron, 1995). Ακόμη, οι Rice, Gentile, και McFarlin (1991) τόνισαν ότι η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζεται και από επιμέρους πτυχές της γενικής έννοιας της ικανοποίησης οι οποίες μπορεί να είναι η αυτονομία, η σχέση με τους συναδέλφους και το ύψος της αμοιβής που λαμβάνουν.

Τέλος, αναφέρεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι το σταθερό, διότι ποτέ ένας εργαζόμενος δεν είναι πλήρως ικανοποιημένος, και ακόμα και να υπάρξει ικανοποιημένος, πιθανόν στο μέλλον να αλλάξει αυτό λόγω διαφοροποίησης των παραγόντων που ορίζουν την ικανοποίησή του (Warr, 1987).

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την έννοια της παρώθησης και των κινήτρων, όπου η παρώθηση δεν αποτελεί κάποιο είδος συμπεριφοράς αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στις ανθρώπινες ανάγκες και την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια είναι η εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί το άτομο για την εκπλήρωση και επίτευξη κάποιου στόχου (Ζαβλανός, 2002).

Τα κίνητρα, επίσης κατέχουν κεντρική θέση στην διαδικασία που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς λειτουργούν ως καθοδηγητής της σκέψης και της συμπεριφοράς ενός ατόμου, προκειμένου να προσπαθήσει να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί και να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Καμπουρίδης, 2011).

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) για το κίνητρο, το θεωρεί ως ένα είδος εσωτερικής κίνησης όπου κάνει ένα άτομο να προσπαθεί για να φέρει εις πέρας έναν στόχο με επιτυχία. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να υπάρχει μια ανάγκη για το άτομο, η ικανοποίηση της οποίας θα λειτουργήσει ως κίνητρο και θα καταβάλει προσπάθεια στην δουλειά για να την ικανοποιήσει και θα ανταμειφθεί τόσο ο ίδιος όσο και ο οργανισμός στον οποίο εργάζεται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Το κάθε άτομο είναι διαφορετικό και έχει διαφορετικές ανάγκες που θέλει να ικανοποιήσει, επομένως παρακινούνται από διαφορετικά κίνητρα, γι' αυτό τον λόγο οι ηγέτες – διοικητές ενός οργανισμού είναι σημαντικό να γνωρίζουν ή να αναγνωρίζουν τις ανάγκες κάθε ατόμου προκειμένου να μπορούν να τους παρακινήσουν σωστά και προς όφελος του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι δυο μεγάλες κατηγορίες που χωρίζονται οι θεωρίες παρώθησης, η μία αφορά την καταγραφή των ανθρώπινων αναγκών και ονομάζονται «οντολογικές θεωρίες» και η δεύτερη αφορά την υλοποίηση αυτών των αναγκών και την συναντάμε στην βιβλιογραφία ως «διαδικαστικές ή μηχανιστικές» (Καμπουρίδης, 2011).

2.2.1. Οντολογικές Προσεγγίσεις

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι οντολογικές προσεγγίσεις αφορούν στην καταγραφή των ανθρώπινων αναγκών (Καμπουρίδης, 2011). Μία από τις πιο γνωστές

προσεγγίσεις είναι η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Abraham Maslow (Τσουνής & Σαράφης, 2016) όπου ταξινομεί τις ανάγκες σε μία πυραμίδα στην βάση της οποίας βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες και ακολουθούν προς τα πάνω οι ανάγκες ασφάλειας, οι κοινωνικές ανάγκες, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και στην κορυφή βρίσκονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Η εκπλήρωση κάθε μια ανάγκης από τις παραπάνω ακολουθεί τη σειρά της πυραμίδας και λειτουργεί ως κίνητρο για το άτομο (Maslow, 1995). Όσον αφορά τον χώρο εργασίας, οι φυσιολογικές ανάγκες αναφέρονται στην αμοιβή αλλά και άλλες παροχές μη οικονομικές, οι ανάγκες ασφάλειας αναφέρονται στην σταθερότητα της εργασίας, οι κοινωνικές ανάγκες στην ύπαρξη αλληλεπίδρασης και σε θέματα κοινωνικής φύσης, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης αναφέρονται στην ανάγκη για καταξίωση και τέλος, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης αναφέρονται στην ανάγκη για πρόοδο και εξέλιξη του ατόμου στον χώρο εργασίας του (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Μια παρόμοια προσέγγιση με αυτή του Maslow είναι η θεωρία του Alderfer όπου βασίζεται στο σκεπτικό του Maslow και κατηγοριοποιεί τις ανάγκες σε τρεις κατηγορίες, στις ανάγκες ύπαρξης, σχέσης και ανάπτυξης (Arnolds & Boshoff, 2002). Η θεωρία του Alderfer συναντάται στην βιβλιογραφία με τα αρχικά ERG από τα αρχικά των τριών κατηγοριών Existence – Relatedness- Growth. Στην συγκεκριμένη θεωρία οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας του Maslow εμπεριέχονται στις ανάγκες ύπαρξης του Alderfer, οι κοινωνικές εντάσσονται στις ανάγκες σχέσης και τέλος, τα ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας του Maslow εντάσσονται στις ανάγκες ανάπτυξης (Arnolds & Boshoff, 2002).

Πολύ δημοφιλής θεωρία που αφορά την σύνδεση των κινήτρων για εργασία με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg, ο οποίος ξεχωρίζει δυο κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα κίνητρα και σχετίζεται την φύση της εργασίας, ενώ η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα αντικίνητρα και σχετίζεται με το εργασιακό περιβάλλον.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες όπως η φύση της εργασίας, η αναγνώριση του έργου, η υπευθυνότητα, η δυνατότητα προαγωγής και λειτουργούν ως κίνητρα και συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση κατ' επέκταση στην αποδοτικότητα και παραγωγικότητα του ατόμου και του οργανισμού (Χατζηπαντελή,

1999). Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, οι κοινωνικές σχέσεις, η αμοιβή, η προσωπική ζωή, η ασφάλεια εργασίας και σχετίζονται κυρίως με την πρόληψη της δυσαρέσκειας των εργαζομένων (Χατζηπαντελή, 1999).

Επομένως οι διοικούντες ενός οργανισμού, με βάση την θεωρία του Herzberg πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους και τα κίνητρα αλλά και τα αντικίνητρα των εργαζομένων προκειμένου να προλάβουν κάποιο αίσθημα δυσαρέσκειας από την πλευρά τους.

Μια ακόμη θεωρία που αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων είναι η θεωρία X και Y του McGregor, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι που ανήκουν στην κατηγορία X νιώθουν ασφάλεια μόνο όταν αποφεύγουν τις ευθύνες, δεν αναλαμβάνουν καμία πρωτοβουλία και κάνουν πράγματα μονότονα στην εργασία τους, ενώ οι άνθρωποι που ανήκουν στην κατηγορία Y νιώθουν ασφάλεια και ικανοποίηση όταν έχουν αυτονομία και δυνατότητα να αναπτύξουν τα ταλέντα τους (Carson, 2005).

2.2.2. Διαδικαστικές ή Μηχανιστικές θεωρίες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μηχανιστικές θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης αφορούν στη διαδικασία υλοποίησης των αναγκών και δίνουν έμφαση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενισχύεται η επαγγελματική απόδοση και ικανοποίηση (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Η θεωρία προσδοκίας του Vroom (1964) προσπαθεί να ερμηνεύσει την διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επιλέγει μια συγκεκριμένη οδό δράσης στην συμπεριφορά του μέσα στον εργασιακό του χώρο (Χατζηπαντελή, 1999). Οι τρεις βασικές έννοιες της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η «προσδοκία», η «συντελεστικότητα» και το «σθένος». Με την έννοια της «προσδοκίας» γίνεται αναφορά στον υποκειμενικό βαθμό στον οποίο ένα άτομο περιμένει να επιτύχει έναν στόχο καταβάλλοντας μια ικανοποιητική προσπάθεια, γίνεται λόγος λοιπόν για την σχέση προσπάθειας – επίδοσης και αναφέρει ότι μια ικανοποιητική προσπάθεια θα επιφέρει και την ανάλογη επίδοση (Robbins & Judge, 2011). Η έννοια της «συντελεστικότητας» ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το άτομο αναμένει να ανταμειφθεί για την προσπάθεια την οποία έχει καταβάλει (Πασιαρδής, 2004). Τέλος, η έννοια του «σθένους» αφορά την σχέση των ανταμοιβών και των προσωπικών στόχων του ατόμου και αναφέρεται στον βαθμό προτίμησης που έχει ένας εργαζόμενος για το αποτέλεσμα που θα επιφέρει και έχει

σχέση με το προσδοκώμενο βαθμό ικανοποίησης και όχι με την πραγματική ικανοποίηση που θα λάβει (Κάντας, 1998).

Έτσι σύμφωνα με την θεωρία προσδικίας του Vroom, συμπεραίνεται ότι ένας εργαζόμενος έχει μεγαλύτερο βαθμό παρακίνησης όταν πιστεύει ότι αν καταβάλλει προσπάθεια θα είναι και αποδοτικός, ότι αν είναι αποδοτικός θα ανταμειφθεί και να επιθυμεί την προσφερόμενη ανταμοιβή. Γι' αυτό τον λόγο, οι διοικούντες των οργανισμών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους ότι θα πρέπει να υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια των εργαζομένων τους και στις ανταμοιβές (Μπουραντάς, 2002).

Μία άλλη μηχανιστική θεωρία επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η θεωρία ισότητας του Adams (1965) η οποία αναφέρεται στο αίσθημα διακαιοσύνης των εργαζομένων το οποίο προκύπτει από την σύγκριση μεταξύ αυτών που προσφέρει ο εργαζόμενος στον οργανισμό και αυτών που απολαμβάνει ο ίδιος από τον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002). Βασικό στοιχείο στην συγκεκριμένη θεωρία θεωρείται η δικαιοσύνη που σημαίνει ότι όταν ο εργαζόμενος νιώσει ότι αδικείται θα μειώσει την απόδοσή του, ενώ αντίθετα όταν νιώσει ότι υπάρχει δικαιοσύνη μέσα στον οργανισμό τότε θα καταβάλλει προσπάθεια ώστε να αυξήσει την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας του. Έτσι, οι Montana και Charnov (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ισότητα μέσα σε έναν οργανισμό επιφέρει και επαγγελματική ικανοποίηση στους εργαζομένους, ενώ αντίθετα η ανισότητα προκαλεί δυσαρέσκεια. Η σύγκριση μεταξύ δύο μελών μέσα σε μία σχέση ορίζεται μαθηματικώς από τον τύπο $O_p/I_p=O_o/I_o$ όπου O_p (output person) είναι είναι αυτά που αποκομίζει το άτομο, I_p (input person) είναι αυτά που προσφέρει το άτομο, O_o (output other) είναι αυτά που αποκομίζει το άλλο άτομο της σύγκρισης και I_o (input other) είναι αυτά που προσφέρει το άλλο άτομο της σύγκρισης (Montana & Charnov, 2008). Για να υπάρχει δικαιοσύνη θα πρέπει στον προαναφερθέν μαθηματικό τύπο να υπάρχει ισότητα. Αν δεν υπάρχει ισότητα τότε η ανισότητα που προκύπτει οδηγεί το άτομο σε ψυχολογική ένταση και σε μείωση της επαγγελματικής του ικανοποίησης και έτσι προκειμένου να μειωθεί αυτή η ανισότητα και να επέλθει δικαιοσύνη για τον εργαζόμενο στρέφεται σε έξι εναλλακτικές λύσεις: α) προσφέρει λιγότερα, προκειμένου να επέλθει ισότητα με το άτομο που συγκρίνεται, β) προσπαθεί να αποκομίσει περισσότερα από τον οργανισμό έτσι ώστε πάλι να επέλθει δικαιοσύνη, γ) αλλάζει τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα, προκειμένου να μην βλέπει

την ανισότητα που επικρατεί, δ) φεύγει από την δουλειά που του προκαλεί αυτή την αίσθηση αδικίας, ε) προσπαθεί να μεταβάλλει την κατάσταση του προσώπου που συγκρίνεται π.χ προσπαθεί να κάνει το άλλο το άτομο είτε να προσφέρει περισσότερα είτε να κάνει λιγότερα, προκειμένου και πάλι να επέλθει ισότητα και να υπάρχει δικαιοσύνη και στ) αλλάζει το πρόσωπο με το οποίο συγκρίνεται και επιλέγει ένα άλλο που δεν του προκαλεί αδικία με αποτέλεσμα να αισθάνεται ο ίδιος πιο ικανοποιημένος (Κάντας, 1998).

Η θεωρία της ισότητας του Adams έστρεψε το ενδιαφέρον προς την δίκαιη ανταμοιβή των εργαζομένων και προς το γεγονός ότι η παραγωγικότητα έχει σημαντική σχέση με την δίκαιη μεταχείριση.

Μια άλλη θεωρία που συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με τους στόχους ενός ατόμου είναι η θεωρία της στοχοθέτησης των Locke και Latham (1979) η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι κάθε ενέργεια που κάνει ένα άτομο θα πρέπει να κατευθύνεται προς κάποιον στόχο και ο στόχος αυτός είναι που παρακινεί το άτομο και όχι οι ανταμοιβές του (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, ο στόχος θα πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένος και σαφής και όχι αόριστος και γενικός. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι όσο πιο δύσκολος είναι ο στόχος τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδοση του ατόμου σε σχέση με έναν ευκολότερο στόχο και αυτό γιατί οι δύσκολοι στόχοι αποτελούν πρόκληση και κινητοποιούν τα άτομα να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια προκειμένου να τον επιτύχουν (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Η ανατροφοδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην θεωρία των Locke και Latham διότι φέρνει στην επιφάνεια τυχόν κενό που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που κάνει ο εργαζόμενος και σε αυτό που θα έπρεπε να κάνει προκειμένου να πετύχει τον στόχο (Χατζηπαντελή, 1999). Η ανατροφοδότηση από τον ίδιο τον εργαζόμενο για την εξέλιξη και την πορεία της εργασίας του προς το τελικό στόχο αποτελεί ισχυρότερο παράγοντα παρακίνησης από την εξωτερική ανατροφοδότηση (Robbins & Judge, 2011).

Μια ακόμη βασική προϋπόθεση σε αυτή την θεωρία είναι η αποδοχή των στόχων από τον εργαζόμενο η οποία θα εξασφαλίσει την συμμετοχή του στην επίτευξή τους. Οι εργαζόμενοι είναι πιθανόν να εμφανίσουν αντίσταση σε κάποιον στόχο αν νιώσουν ότι οι ικανότητες που διαθέτουν δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην επίτευξη του στόχου ή λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στην διοίκηση ή λόγω έλλειψης γνώσεων

(Χατζηπαντελή, 1999). Γι' αυτό τον λόγο προτείνεται στους διοικούντες να φροντίζουν για την εκπαίδευση και την βελτίωση των ικανοτήτων των εργαζομένων τους για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στους στόχους του οργανισμού. Όλα τα παραπάνω για την θεωρία στοχοθέτησης των Locke και Latham τα συνοψίζει ο Pashiardis (2015) με το ακρωνύμιο SMART από τα αρχικά των λέξεων Specific (συγκεκριμένοι και σαφείς στόχοι), Measurable (μετρήσιμοι), Achievable (επιτεύξιμοι), Realistic (ρεαλιστικοί) και Time specific (χρονικά καθορισμένοι).

Συμπερασματικά, η θεωρία των Locke και Latham συνδέει τα κίνητρα με τους στόχους, οι οποίοι στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς και καθορισμένοι και να χρήζουν συναίνεσης των εργαζομένων.

2.3. Πηγές και παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

2.3.1. Πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων είναι ένα πολύ δημοφιλές πεδίο έρευνας και άλλες φορές μελετάται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή ως ο παράγοντας που καθορίζει τις στάσεις των εργαζομένων σε έναν οργανισμό και άλλες φορές μελετάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή ως το αποτέλεσμα συγκεκριμένων διεργασιών και συνθηκών που επικρατούν σε ένα εργασιακό περιβάλλον.

Η διερεύνηση ωστόσο αυτής της έννοιας δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση διότι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο όπου δεν υπάρχει κοινός αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού επηρεάζεται κι από άλλους παράγοντες (Κάντας, 1998).

Ένας γενικός διαχωρισμός των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων είναι η ενδογενής και η εξωγενής ικανοποίηση (Warr, 1987), όπου με την ενδογενή ικανοποίηση αναφέρεται σε παράγοντες που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας όπως η ελευθερία των

επιλογών, η υπευθυνότητα, η χρήση των δεξιοτήτων του και οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο (Barling, Kelloway, & Iverson, 2003), ενώ αντίθετα με τον όρο εξωγενής ικανοποίηση γίνεται αναφορά στο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εργασία και σχετίζεται ουσιαστικά με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στον οργανισμό, τα ωράρια, την ασφάλεια και τις αμοιβές (Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007). Τον ίδιο διαχωρισμό κάνει και ο Evans (1999) όπου αναφέρει ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή στην δυσαρέσκεια των εργαζομένων από την εργασία τους και οι οποίοι αναφέρονται ως «πηγές ικανοποίησης» σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας τους είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός συμμετοχής των εργαζομένων κατά την λήψη αποφάσεων επηρεάζει σημαντικά την παραγωγικότητα τους, δηλαδή όσο περισσότερο έχουν ρόλο και θέση στην λήψη αποφάσεων μέσα στον οργανισμό που εργάζονται, τόσο πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί είναι και αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Robbins, 1984). Η ευκαιρία για κινητικότητα και ανάπτυξη είναι άλλος ένας παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή αν ο εργαζόμενος έχει ευκαιρίες για ανέλιξη και πρόσβαση μελλοντικά σε κάποια καλύτερη θέση εντός του οργανισμού, τότε αυτό τον καθιστά επαγγελματικά ικανοποιημένο σε αντίθεση με κάποιον εργαζόμενο ο οποίος δεν έχει τέτοιες ευκαιρίες στο δικό του εργασιακό πλαίσιο (Kanter, 1977). Ακόμη, έρευνα από την Syrniewska (2013) έδειξε ότι ο κύριος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων είναι το κλίμα/ατμόσφαιρα στην εργασία, με ισοβαθμία στην δεύτερη θέση την σταθερότητα της εργασίας και τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, ενώ στην τελευταία θέση ήταν ο παράγοντας που αφορούσε την κουλτούρα του οργανισμού.

Συμπερασματικά οι παράγοντες οι οποίοι είναι σημαντικοί στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ύπαρξη προκλήσεων στο εργασιακό περιβάλλον, η θετική ενίσχυση μέσω λεκτικής επικοινωνίας, οι καλές συνθήκες εργασίας, η ύπαρξη εποπτείας που να χαρακτηρίζεται από παροχή βοήθειας και στήριξης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η σταθερότητα της δουλειάς, η συμμετοχή των εργαζομένων στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων, η δίκαιη παροχή των οικονομικών αμοιβών, η αυτονομία και η υπευθυνότητα (Locke, 1976).

2.3.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους κι αυτό τους επηρεάζει στο να επιλέξουν και να παραμείνουν ή όχι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Liu & Meyer, 2005). Η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνει την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έχει ως αποτέλεσμα να παράγεται καλύτερο εκπαιδευτικό έργο (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν, όπως και έχει γίνει, οι παράγοντες που ικανοποιούν ή δυσαρεστούν τους εκπαιδευτικούς.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sharma & Jyoti, 2009· Warr, 2007) και αυτοί είναι οι ενδογενείς, οι εξωγενείς και οι δημογραφικοί.

Οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται κυρίως σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με δραστηριότητες μέσα στην τάξη και με τη φύση της διδασκαλίας και αφορούν τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, την επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές, την απόδοση των μαθητών, τις αντιλήψεις των μαθητών τόσο για την διδασκαλία όσο και για το περιβάλλον της τάξης (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001), καθώς επίσης σημαντικός παράγοντας αποτελεί η αυτονομία και η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι ενδογενείς παράγοντες είναι αυτοί που ωθούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η αγάπη για την διδασκαλία και για τα παιδιά δηλαδή είναι αυτή που τους κάνει να αποφασίσουν να στραφούν επαγγελματικά προς την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού (Bolin, 2014).

Οι εξωγενείς παράγοντες είναι αυτοί οι παράγοντες που θα κάνουν τον εκπαιδευτικό να παραμείνει ή να εγκαταλείψει το συγκεκριμένο επάγγελμα (McDonald, 1999). Με τον όρο «εξωγενείς παράγοντες» που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρούνται κυρίως ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον ηγέτη καθώς και η υποστήριξη από τη διοίκηση (Warr, 2007). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ποιότητα και η ποσότητα των εργασιακών σχέσεων παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση, η κουλτούρα, οι κοινές αντιλήψεις των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, η συμμετοχή των εργαζομένων στην διαδικασία της λήψης

αποφάσεων, ο καθορισμός στόχων και ο τρόπος διοίκησης είναι σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Warr, 2007).

Έτσι, οι Moreira, Fox και Sparkes (2002) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το σύνολο των ενδογενών και των εξωγενών παραγόντων όπου οι ενδογενείς αφορούν την ίδια την εργασία, ενώ οι εξωγενείς αφορούν την ίδια την εργασία σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η σχολική ασφάλεια, ο μισθός και η ηγεσία.

Εκτός από τους ενδογενείς και τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι και οι δημογραφικοί παράγοντες. Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται πως αποτελούν τους κύριους δημογραφικούς παράγοντες σύμφωνα με τους Peterson και Custer (1994).

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των ερευνών έχει δείξει ότι όσο πιο νέος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο ικανοποιημένος αισθάνεται από την δουλειά του, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό που έχει περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (Schultz & Schultz, 1994). Αυτό συμβαίνει διότι ο νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει πλέον ως εκπαιδευτικός εκ των έσω την πραγματικότητα του επαγγέλματος σε σχέση με αυτό που είχε στο μυαλό του αρχικά, ενώ ο εκπαιδευτικός με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας έχει συνειδητοποιήσει και αποδεχτεί τη φύση του επαγγέλματος και αυτό τον κάνει να αισθάνεται επαγγελματικά ικανοποιημένος (Krogstad, Hofoss, Veenstra & Hjortdahl, 2006).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ο σχολικός οργανισμός κι αυτό διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα και ακόμη και από πόλη σε πόλη (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι από άλλους παράγοντες μπορεί να επηρεάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού που δουλεύει σε μια αστική περιοχή από έναν εκπαιδευτικό που δουλεύει σε ημιαστική ή σε κάποιο χωριό.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι κύριο ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν οι ενδογενείς/εσωτερικοί και οι εξωγενείς/εξωτερικοί παράγοντες, αλλά για τον λόγο που αναφέρουν οι Zembylas και Papanastasiou (2004) για το κοινωνικό πλαίσιο είναι σημαντικό να μελετώνται και οι δημογραφικοί παράγοντες.

2.3.3. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που αναλύονται στο ερωτηματολόγιο Teacher Satisfaction Inventory -TSI

Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teacher Satisfaction Inventory -TSI (Γκόλια, 2014). Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε διότι α) είναι από τα λίγα ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονται σε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και β) ο αριθμός των ερωτήσεων είναι σχετικά μικρός και οπότε δεν θα είναι χρονοβόρο για τους ερωτηθέντες και γ) δεν αναλύει παράγοντες όπως ο μισθός και η επαγγελματική ανέλιξη, τα οποία δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό συγκείμενο.

Το ερωτηματολόγιο TSI αποτελείται από 24 ερωτήσεις και αναλύει 5 παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πρώτος παράγοντας που αναλύει ο ερωτηματολόγιο είναι ο παράγοντας διευθυντής, ο οποίος αποτελεί το βασικό στοιχείο για την επιτυχία ενός σχολείου (Bass & Avolio, 1992). Εάν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου αισθάνονται ότι ο διευθυντής/ντρία είναι κοντά τους και τους στηρίζει τότε η καθημερινότητα τους στο σχολείο είναι πιο ευχάριστη (Γκόλια, 2014). Έτσι, οι σχέσεις που μπορεί να αναπτύσσονται σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ εκπαιδευτικών και του διευθυντή/ντρία ίσως έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014). Δεύτερος παράγοντας που αναλύεται είναι οι συνάδελφοι και αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας μετράει πόσο στηρίζει και βοηθάει ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλον, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Γκόλια, 2014). Ο τρίτος παράγοντας που μελετάται από το ερωτηματολόγιο TSI είναι ο παράγοντας φύση της εργασίας. Όπως έχει ανφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι ενδογενείς παράγοντες είναι αυτοί που κάνουν έναν άνθρωπο να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αυτοί οι παράγοντες είναι η αγάπη για την διδασκαλία και η αγάπη που παίρνουν από τους μαθητές, οπότε η φύση της εργασίας θα μπορούσε να είναι παράγοντας επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014). Τέταρτος παράγοντας θεωρούνται οι μαθητές καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη και η αξιολόγηση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές θεωρούνται παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης για τους ίδιους (Γκόλια, 2014). Πέμπτος και τελευταίος παράγοντας που προέκυψε είναι ο παράγοντας συνθήκες εργασίας. Αυτός ο παράγοντας αναφέρεται σε δεδομένα όπως ο εξοπλισμός του σχολείου, το διδακτικό υλικό, ο χώρος του εκπαιδευτικού όπου θα κάνει τις εργασίες του και την προετοιμασία του καθώς επίσης και ο αύλειος χώρος αν είναι ευχάριστος (Γκόλια, 2014). Όλα τα παραπάνω θεωρείται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

2.4. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει μελετηθεί από τους ερευνητές ως θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στον κλάδο της εκπαίδευσης και έχει βρεθεί ότι συνδέεται στενά με την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης ενός ατόμου έχει σημαντική συσχέτιση με την αποδοτικότητά του, την ψυχική του ευημερία και τις σχέσεις του με τους ανθρώπους που συναναστρέφεται (De Nobile & McCormick, 2008· Dinham & Scott, 1998).

Οι Zembylas και Papanastasiou, (2004) αναφέρουν ως επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τη συναισθηματική του σχέση με τη διδασκαλία, δηλαδή τη σχέση μεταξύ του τι ζητάει ο εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και του τι προσφέρει η διδασκαλία στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους αναφορικά με την διδασκαλία, ενώ είναι δυσαρεστημένοι από άλλους παράγοντες όπως ο μισθός, η αυτονομία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συναδέλφους τους (Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner & Thomas, 2005).

Έτσι κατηγοριοποίησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε δύο κατηγορίες, την εσωτερική ικανοποίηση και την εξωτερική ικανοποίηση ή αλλιώς από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998). Οι εσωτερικοί

παράγοντες αφορούν κυρίως τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και το ενδιαφέρον για την εργασία τους και είναι αυτοί οι παράγοντες που θα κάνουν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Zembylas & Papanastasiou, 2004), ενώ οι εξωτερικοί παράγοντες όπως ο μισθός, οι σχέσεις με τους συναδέλφους οι προοπτικές εξέλιξης και άλλοι που θα αναλύθούν σε επόμενο κεφάλαιο είναι αυτοί που κάνουν τον εκπαιδευτικό να παραμείνει ή να εγκαταλείψει το συγκεκριμένο επάγγελμα (Schen, 1997).

Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρει ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητά τους, την αποδοτικότητά τους και την ψυχική υγεία τόσο των ίδιων όσο και των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφονται. Έτσι, συμπεραίνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν πολύ σοβαρά οι παράγοντες που είτε ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς και κάνουν το έργο τους καλύτερο είτε οι παράγοντες που δεν τους ικανοποιούν και τους κάνουν λιγότερο αποδοτικούς.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα των Dinham και Scott (2000) όπου αναφέρει ότι παράγοντες όπως η ηγεσία του σχολείου και το σχολικό περιβάλλον καθορίζονται από τους σχολικούς ηγέτες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν με την καθοδήγησή τους την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Παρατηρείται λοιπόν ότι ο ηγέτης και το είδος της ηγεσίας που θα ακολουθήσει, προκειμένου να διοικήσει αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα, επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη, την αποδοτικότητα και την επιβίωση ενός σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2007).

2.5. Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο λόγος για τον οποίο μελετάται σε τέτοιο βαθμό από τους ερευνητές η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο ευρύτερα στα διάφορα επαγγέλματα όσο και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι διότι ενδιαφέρει τους ερευνητές να δουν τις συνέπειες της ύπαρξης ή της μη ύπαρξης/απουσίας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, στον οργανισμό που εργάζονται, στους ίδιους τους εργαζομένους αλλά και πολλές φορές στον κοινωνικό τους περίγυρο (Κάντας, 1998).

2.5.1. Συνέπειες ύπαρξης επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι συνέπειες που αφορούν την ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων ενός οργανισμού αφορούν πρώτον: την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των ατόμων (Κάντας, 1998), καθώς η παραγωγικότητα ενός ατόμου συσχετίζεται με διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή του, κάποιιοι από αυτούς είναι η αμοιβή, οι συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον και η αναγνώριση της δουλειάς του (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τους Judge και Hurst (2007), η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακής επίδοσης είναι υψηλότερη όταν η καλή επίδοση αντικατοπτρίζεται και με καλή αμοιβή.

Δεύτερη συνέπεια της ύπαρξης επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι μη απουσίες από την εργασία, που σημαίνει ότι με την ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης μειώνεται ο αριθμός των απουσιών από την εργασία και αντίστροφα, οι οποίες απουσίες πραγματοποιούνται λόγω της ιδιαίτερης κουλτούρας που επικρατεί στον οργανισμό, η οποία κουλτούρα κατά πάσα πιθανότητα δεν είναι θεμιτή και αρεστή από τους εργαζομένους (Robbins & Judge, 2011).

Η τρίτη συνέπεια ύπαρξης επαγγελματικής ικανοποίησης αφορά την κινητικότητα των εργαζομένων (LePine et al., 2002), όπου σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί ότι μειώνεται η κινητικότητα των εργαζομένων από μια δουλειά σε άλλη όταν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την υπάρχουσα κατάσταση στην παρούσα δουλειά στην οποία βρίσκονται (LePine et al., 2002).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Crohan et al. (1989), όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική τους αφοσίωση στον οργανισμό, τόσο περισσότερο επιθυμούν να πετύχουν τους στόχους που έχει θέσει ο οργανισμός και τόσο πιο παραγωγικοί είναι προς όφελος του οργανισμού. Επομένως, όταν οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού αισθάνονται επαγγελματικά ικανοποιημένοι τότε αυτό είναι προς όφελος τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και του οργανισμού που εργάζεται.

2.5.2. Συνέπειες απουσίας επαγγελματικής ικανοποίησης

Όλα τα παραπάνω που αναφέρονται στις συνέπειες από την ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης αν τα διαβάσουμε αντίστροφα θα διαπιστώσουμε και τις συνέπειες της απουσίας της, δηλαδή θα υπάρχει λιγότερη παραγωγικότητα από το άτομο, θα λείπει

περισσότερο από την εργασία του, θα προσπαθεί να κινηθεί προς κάποια άλλη δουλειά και γενικά δεν θα είναι αφοσιωμένος στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Αυτό όμως που είναι σημαντικό να αναφερθεί στην συγκεκριμένη ενότητα και προκύπτει από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ο όρος της επαγγελματικής εξουθένωσης το οποίο συναντάμε και ως «εργασιακό burnout» και για το οποίο πρώτος έκανε λόγο ο Maslach (1982) και όρισε ως επαγγελματική εξουθένωση την διαδικασία κατά την οποία οδηγεί ένα άτομο στην συναισθηματική και σωματική εξάντληση, στην αποπροσωποποίηση και στην απώλεια του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης, όπου αντιλαμβάνεται ως αποτυχία την διαφορά ανάμεσα στις επαγγελματικές του προσδοκίες και στην πραγματικότητα του επαγγέλματός του. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι συνήθως αποτέλεσμα του εργασιακού στρες (Antoniou, 2009).

Κεφάλαιο 3. Κατανεμημένη ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών – Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια η οποία έχει μελετηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη έννοια όμως, σε σχέση με την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων έχει μελετηθεί μόνο σε διεθνές επίπεδο και γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας, προκειμένου δηλαδή να μελετηθεί η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό συγκείμενο.

Το σημαντικό στοιχείο το οποίο φαίνεται ότι προκύπτει από την διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η κατανεμημένη ηγεσία ευνοεί την κοινή αποδοχή του οράματος του σχολείου και αποτελεί κοινό παρονομαστή για τις ενέργειες όλων των εμπλεκομένων μελών της σχολικής μονάδας (Hulpria et al., 2009). Γι αυτό τον λόγο, αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας θεωρείται περισσότερο ως μια λειτουργία σύσσωμης της σχολικής μονάδας παρά ως μια τυπική διαδικασία ενός

μόνου Διευθυντικού στελέχους ή μόνο των εκπαιδευτικών ξεχωριστά (Leithwood et al., 2004).

Σύμφωνα με τον Bogler (2005), η μορφή ηγεσίας που ασκείται σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το σχολικό περιβάλλον καθώς και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους. Η καταναεμημένη ηγεσία ευνοεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Hulpria et al., 2009) και αυτό θα παρουσιαστεί και στην επόμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου μέσα από μια μικρή βιβλιογραφική ανασκόπηση.

3.1. Η διεθνής εμπειρία

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν μελετήσει το φαινόμενο της καταναεμημένης ηγεσίας σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες εκ των οποίων δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Πολύ πρόσφατη έρευνα των Liu et al. (2021), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Κίνα και αφορούσε εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξέτασε την σχέση μεταξύ καταναεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης με ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς την αυτονομία και την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ καταναεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς όταν ο ηγετικός ρόλος είναι ευρέως διαδεδομένος μεταξύ των εργαζομένων, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό αίσθημα ελέγχου του διδακτικού τους έργου το οποίο βελτιώνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Liu et al., 2021).

Έναν χρόνο νωρίτερα οι Liu και Watson (2020) εξέτεσαν την καταναεμημένη ηγεσία υπο την μορφή της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτού του μοντέλου ηγεσίας τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Παρόλα αυτά, το πρωτότυπο που εξήχθηκε από την συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ναι μεν επιθυμούν να λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με αυτή την συνθήκη, ωστόσο δεν επιθυμούν οι αποφάσεις αυτές να έχουν σχέση με την διοικητική λειτουργία του

σχολείου, τις προσλήψεις ή απολύσεις προσωπικού, τους μισθούς τους και τα πειθαρχικά ζητήματα.

Ακόμη μια πρόσφατη έρευνα, αυτή των Samancioglu et al. (2019), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία και ανταποκρίθηκαν 344 εκπαιδευτικοί έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επιρροή της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι ερευνητές επισημαίνουν την πολυπλοκότητα της αποτελεσματικής διοίκησης των σημερινών σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να προτείνουν στους επίσημους ηγέτες – διευθυντες α) να εμπιστευτούν και να ενθαρρύνουν τα μέλη του σχολείου για την επίτευξη του κοινού οράματος, β) να συμπεριληφθούν όλα τα μέλη στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων καθώς κάθε μέλος έχει να συνεισφέρει με τον τρόπο του, και γ) να ενθαρρύνουν το προσωπικό να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Με αυτόν τον τρόπο, τονίζουν ότι αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επίσης αυξάνεται και η απόδοσή τους.

Ακόμη, ο Torres (2017) με έρευνα που διεξήγαγε στην Σιγκαπούρη θέλησε κι αυτός να μελετήσει την σχέση ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέταζε δύο διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, η μία ήταν η ικανοποίηση που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στον χώρο εργασίας (work satisfaction) τους και η άλλη ήταν η ικανοποίηση που ένιωθαν ασκώντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (professional satisfaction). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει θετικά και σημαντικά και τις δύο διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης με ισχυρότερη συσχέτιση αυτή της ικανοποίησης στον χώρο εργασίας τους.

Τέλος, η έρευνα των Hulpria et al. (2009), οι οποίοι μελέτησαν την κατανεμημένη ηγεσία υπό το πρίσμα τριών διαστάσεων, α) της επίσημης διανομής των υποστηρικτικών και εποπτικών παραγόντων ηγεσίας, β) της συνεκτικής ηγεσίας (ηγεσία με συνοχή), η οποία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του σχολείου, και γ) της συμμετοχής όλων των μελών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων έδειξε ότι μόνο ο παράγοντας της συνεκτικής ηγεσίας των ηγετικών μελών και η υποστηρικτική ηγεσία σχετίζονται θετικά και σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και η διανομή εποπτικών παραγόντων ηγεσίας δεν σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική τους

ικανοποίηση (Hulria et. al., 2009). Γι' αυτό τον λόγο είχαν προτείνει τότε, ότι αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους θα πρέπει οι άνθρωποι που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική να φροντίσουν να υπάρχει μια συνοχή στην ηγεσία του σχολείου, να αυξηθεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και να αναπτυχθούν πρακτικές υποστήριξης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους.

Όλες οι προηγούμενες έρευνες μας επιβεβαιώνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί και να οριστεί επακριβώς και γι' αυτό τον λόγο στις έρευνες που διαξάγονται μελετώνται πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας και όχι η κατανεμημένη ηγεσία ως μια ουσιαστική και συμπαγής έννοια.

3.2. Η ελληνική εμπειρία

Οι έρευνες, που είναι γραμμένες στα ελληνικά και διερευνούν συγκεκριμένα την επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ανύπαρκτες. Οι περισσότερες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό συγκείμενο αφορούν είτε την μελέτη μίας εκ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση είτε την κατανεμημένη ηγεσία (ορίζεται ποιες διαστάσεις της κάθε φορά) με κάποιον άλλον παράγοντα όπως την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ή την σχολική αποτελεσματικότητα.

Ως προς την εφαρμογή ή μη της κατανεμημένης ηγεσίας στα ελληνικά δημόσια σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά και αναγνωρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία ευνοεί την εμπλοκή των μελών της σε θέματα διοίκησης όπως στην διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ευνοεί την επικοινωνία του οράματος και των στόχων του σχολείου με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται και να προωθείται μια κουλτούρα συλλογικότητας και ομαδικότητας (Αποστόλου, 2020).

Πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Πεταλιά (2022), η οποία μελετούσε τα στυλ ηγεσίας σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η υιοθέτηση υποστηρικτικών πρακτικών ηγεσίας από τον διευθυντή (η υποστήριξη από τον διευθυντή αποτελεί παράγοντα ύπαρξης κατανεμημένης ηγεσίας) οδηγεί σε υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών κι αυτό διότι με αυτές τις υποστηρικτικές πρακτικές δημιουργείται θετική ατμόσφαιρα, αναπτύσσονται πιο αρμονικά οι σχέσεις των συναδέλφων και προωθείται η συμμετοχή όλων, και ενισχύεται η επικοινωνία του συλλόγου (Ντούφα, 2019).

Επίσης, έρευνα της Χαρούδη (2019) έδειξε ότι η εξυπηρετική ηγεσία - έχει αναφερθεί στην βιβλιογραφία ότι η κατανομημένη ηγεσία μπορεί να συναντηθεί κι ως ηγεσία που εξυπηρετεί ή ως εξυπηρετική ηγεσία (Storey, 2004) – σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό κυρίως από την ηθική συμπεριφορά του εξυπηρετικού ηγέτη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα που πραγματοποίησε ο Πάτσης (2016), ο οποίος ανέδειξε ότι η ηγετική συμπεριφορά του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα ηγεσίας – υπηρέτη επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η Τρανού (2017) σε έρευνα που μελετούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ικανοποίηση αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές προάγουν την επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, προγραμματίζουν δράσεις που ενισχύουν την συλλογικότητα στο σχολείο και δεν τους κρατούν μακριά από τα σχολικά προβλήματα – στοιχεία που δείχνουν ένα πιο συμμετοχικό στυλ ηγεσίας Τρανού (2017) – αυξάνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών οι οποίοι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Συμπεραίνεται λοιπόν, από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν το ελληνικό συγκείμενο ότι η υιοθέτηση υποστηρικτικών πρακτικών ηγεσίας από τον διευθυντή, οι οποίες ευνοούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων και την κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ τους, επιφέρουν σε μεγάλο βαθμό και την επαγγελματική ικανοποίηση. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει μέρος στις έρευνες, ενώ τονίζουν ότι είναι θετικά προσκείμενοι στην ιδέα της κατανομημένης ηγεσίας, προβάλλουν σοβαρές αμφιβολίες στον αν αυτός ο τρόπος ηγεσίας μπορεί να εφαρμοστεί στην Ελλάδα (Παπαευαγγέλου, 2014). Οι βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της κατανομημένης ηγεσίας αφορούν α) το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που υπάρχει στην Ελλάδα και δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στον διευθυντή της σχολικής μονάδας

και β) την έλλειψη σχετικής γνώσης σε κατανεμημένες μορφές ηγεσίας (Παπαευαγγέλου, 2014).

Μέρος Β. Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας που αποσκοπεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς επίσης και το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας, όπου περιλαμβάνεται ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας, ο τρόπος δειγματοληψίας, η περιγραφή όλων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, η πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου, καθώς επίσης και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Έπειτα περιγράφεται το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς επίσης και οι δείκτες αξιοπιστίας του και η εγκυρότητά του. Ολοκληρώνεται το παρόν κεφάλαιο με τα ζητήματα δεοντολογίας που τηρήθηκαν πριν από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

4.2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (Νομοί: Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας, Γρεβενών). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας συλλογής δεδομένων επιχειρείται να μελετηθεί ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των

παραπάνω εκπαιδευτικών. Επίσης θα επιχειρηθεί να καταγραφεί ο βαθμός στον οποίο ασκείται κατανομημένη ηγεσία στις σχολικές μονάδες των προαναφερθέντων νομών, καθώς και η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της κατανομημένης ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

4.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ύστερα από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και για την εις βάθος μελέτη την έννοιας της κατανομημένης ηγεσίας και κατά πόσο αυτή υφίσταται στα σχολεία και μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν αναγκαίο να οριστούν οι κεντρικοί ερευνητικοί άξονες βάσει των οποίων θα προκύψουν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 4.2- 1 Κεντρικοί ερευνητικοί άξονες

Κεντρικοί Ερευνητικοί Άξονες
1. Ύπαρξη κατανομημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας
2. Επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών
3. Συσχέτιση κατανομημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης

Από τους παραπάνω κεντρικούς ερευνητικούς άξονες προκύπτουν και τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4.2- 2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικοί άξονες	Ερευνητικά ερωτήματα	Επιμέρους ερωτήματα
Υπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας	1. Σε ποιο βαθμό ασκείται η κατανεμημένη ηγεσία στις σχολικές μονάδες;	1.1. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας την άσκηση της; 1.2. Πώς σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας;
Επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	2. Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας;	2.1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας; 2.2. Πώς σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τους παράγοντές της;
Συσχέτιση κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης	3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης	3.1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης

4.3. Είδος έρευνας

Η επιλογή της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου αποτελεί μια από τις βασικότερες ενέργειες για την επιτυχία μιας έρευνας και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι οι διαθέσιμες πηγές παροχής δεδομένων καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές, η εμπειρία του ερευνητή, ο διαθέσιμος χρόνος και το οικονομικό υπόβαθρο. Οι περισσότερες προσεγγίσεις γίνονται είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά.

Σύμφωνα με την ποσοτική προσέγγιση, η έρευνα βασίζεται σε πλέγμα μεταβλητών που επιτρέπει την σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών, για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, δείχνοντας τις γενικές τάσεις που εμφανίζονται στο δείγμα της έρευνας (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Χαρακτηριστικό της ποσοτικής προσέγγισης είναι ότι τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα, τα δεδομένα συγκεντρώνονται με την βοήθεια εργαλείων και στο τέλος αναλύονται με την χρήση της στατιστικής ανάλυσης (πίνακες, διαγράμματα κ.α.). Σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ότι τα αποτελέσματα τα οποία εξάγονται μπορούν να συγκριθούν με ακρίβεια, αντικειμενικότητα και αμεροληψία με προηγούμενες έρευνες (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002)

Από την άλλη μεριά, η ποιοτική προσέγγιση στοχεύει στην περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Δίνει την δυνατότητα αναζήτησης των προσωπικών αντιλήψεων των ανθρώπων με λεπτομέρεια και εις βάθος (Bryman & Bell, 2007). Η ποιοτική προσέγγιση δηλαδή προσπαθεί να ανιχνεύσει τις σημασίες που προσδίδουν στην συμπεριφορά τους οι ερωτηθέντες, τον τρόπο ερμηνείας των διαφόρων περιπτώσεων, καθώς και τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα έρευνα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, διότι όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στην συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και ερευνητικά δεδομένα κάτι το οποίο είναι επιλογή του ερευνητή και βασίστηκε τόσο στο είδος των δεδομένων που επιθυμεί να συλλέξει όσο και στον χρόνο (ταχύτητα) στον οποίο έχει προσδιορίσει ότι θα ολοκληρώσει την συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού (Αναστασίου, 1998).

Η ποιοτική έρευνα δεν επιλέχθηκε διότι δεν μπορούσε να καλύψει τα ερευνητικά ερωτήματα που ήταν ποσοτικής φύσεως. Με την ποιοτική έρευνα όπως αναφέρθηκε προηγουμένως διερευνώνται σε βάθος, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα καθώς δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων (Bryman & Bell, 2007) κάτι το οποίο δεν ερευνά η συγκεκριμένη εργασία.

4.4. Η διεξαγωγή της έρευνας

4.4.1. Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας

Ο πληθυσμός στην στατιστική αναφέρεται σε ένα σύνολο, όχι μόνο ανθρώπων αλλά και ζώων, πραγμάτων, συμβάντων, μετρήσεων και αντιδράσεων κάθε είδους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στην παρούσα έρευνα τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών. Πιο συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες στον οποίων τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία εστάλη το ερωτηματολόγιο κατανέμονται ως εξής:

Πίνακας 4.4- 1 Πληθυσμός της έρευνας

Νομός	Αριθμός Σχολικών Μονάδων/Αριθμός εκπαιδευτικών
Κοζάνης	76 σχολεία / 729 εκπαιδευτικοί
Καστοριάς	27 σχολεία / 337 εκπαιδευτικοί
Φλώρινας	36 σχολεία / 386 εκπαιδευτικοί
Γρεβενών	16 σχολεία / 166 εκπαιδευτικοί

Ο αριθμός των σχολικών μονάδων βρέθηκε από τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς είναι καταχωρισμένες εκεί όλες οι σχολικές μονάδες που υπάρχουν στον κάθε νομό. Για να μάθει ο ερευνητής όμως τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, εστάλη αίτηση στην κάθε

μία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεχωριστά, όπου εξηγούσε με σαφήνεια την ταυτότητα του ερευνητή, το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτά καθώς επίσης και τον λόγο που ζητούνται τα ανωτέρω στοιχεία. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στον Πίνακα 3 αφορά τόσο μόνιμους όσο και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

4.4.2. Ο τρόπος δειγματοληψίας της έρευνας

Η δειγματοληψία της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να είναι μη πιθανοτήτων και η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν συνδυαστικά η δειγματοληψία ευκολίας και η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι μία μέθοδος που υιοθετείται συχνά από τους ερευνητές για την συλλογή των ερευνητικών τους δεδομένων καθώς απευθύνεται σε ένα σύνολο ερωτηθέντων το οποίο είναι εύκολα προσβάσιμο, απλά και χωρίς έξοδα για τον ερευνητή (Ηλιοφώτου και συν., 2014). Στην δειγματοληψία χιονοστιβάδας ο ερευνητής επιλέγει έναν μικρό αριθμό ατόμων από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει και εκείνοι προωθούν το ερωτηματολόγιο σε άλλους γνωστούς οι οποίοι είναι μέρος του πληθυσμού που ερευνάται.

Η πρώτη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε διότι ήταν πολύ εύκολο για τον ερευνητή να βρει τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις – μέσω των επίσημων ιστοσελίδων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - των σχολικών μονάδων του κάθε νομού που μελετάται και να αποστείλει εκεί το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια να το προωθήσουν οι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Ωστόσο επειδή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν ήταν η επιθυμητή και η απαιτούμενη για να συμπληρωθεί ένα δείγμα ίσο περίπου με το 10% του συνολικού πληθυσμού, γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκε και η δεύτερη μέθοδος δειγματοληψίας - χιονοστιβάδα – όπου ο ερευνητής απέστειλε το ερωτηματολόγιο της έρευνας σε 5 άτομα τα οποία ήταν μέρος του δείγματος, τα οποία με την σειρά τους το προώθησαν σε γνωστούς τους οι οποίοι συγκαταλλέγονταν στον πληθυσμό που απευθύνεται η έρευνα.

4.4.3. Το δείγμα της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί, ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε

ηλεκτρονικά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων του πληθυσμού, ο οποίος αποτελείται από 155 σχολικές μονάδες που υπηρετούν σε αυτές 1.618 εκπαιδευτικοί (**Error! Reference source not found.**).

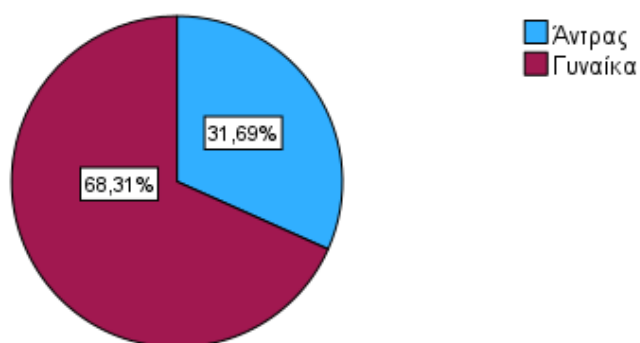
Από αυτούς τους 1.618 εκπαιδευτικούς που έλαβαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν πίσω οι 142, ποσοστό ίσο με το 8,7 % του πληθυσμού μας. Έτσι το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 142 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία των προαναφερθέντων νομών.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 το 68,3% του δείγματος είναι γυναίκες (97 γυναίκες) και 31,7% είναι άντρες (45 άντρες).

Πίνακας 4.4- 2 Κατανομή του δείγματος ως προς το Φύλο

	Πλήθος	Ποσοστό
Άντρας	45	31,7
Γυναίκα	97	68,3
Total	142	100,0

Διάγραμμα 4.4- 1 Κατανομή του δείγματος ως προς το Φύλο



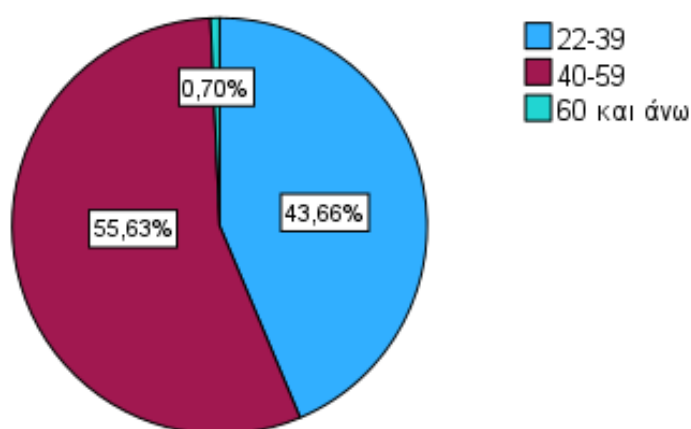
Στη συνέχεια αναφορικά με την ηλικιακή κλίμακα των εκπαιδευτικών, απ' ότι φαίνεται στον Πίνακα 5, οι περισσότεροι, οι 79 εκπαιδευτικοί δηλαδή από τους 142

που αντιστοιχούν σε ποσοστό 55,6% έχουν ηλικία από 40-59 έτη. Οι 62 εκπαιδευτικοί κυμαίνονται ηλικιακά ανάμεσα σε 22-39 έτη (43,7%) και τέλος, μόλις ένας εκπαιδευτικός (0,7%) έχει ηλικία πάνω από τα 60 έτη.

Πίνακας 4.4- 3 Κατανομή του δείγματος ως προς την Ηλικία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	22-39	62	43,7	43,7
	40-59	79	55,6	55,6
	60 και άνω	1	,7	,7
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 2 Κατανομή του δείγματος ως προς την Ηλικία

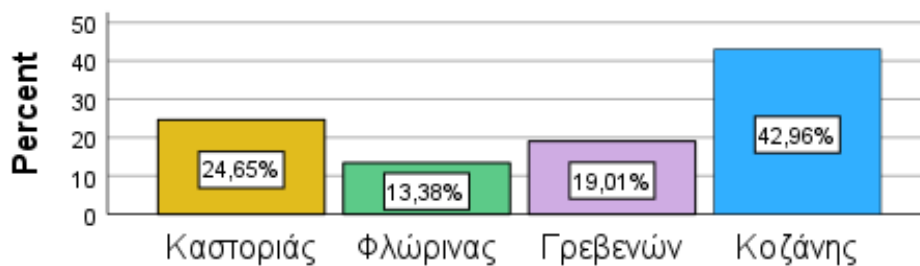


Όσον αφορά τον νομό στον οποίο υπηρετούν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 το 43% υπηρετεί στα δημοτικά σχολεία του νομού Κοζάνης (61 εκπαιδευτικοί), το 24,6% στον Νομό Καστοριάς (35 εκπαιδευτικοί), το 19% υπηρετεί στον Νομό Γρεβενών (27 εκπαιδευτικοί) και το 13,4% υπηρετούν στον Νομό Φλώρινας (19 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 4.4- 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τον νομό στον οποίο υπηρετούν

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Καστοριάς	35	24,6	24,6
Φλώρινας	19	13,4	13,4
Γρεβενών	27	19,0	19,0
Κοζάνης	61	43,0	43,0
Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 3 Κατανομή του δείγματος ως προς τον νομό στον οποίο υπηρετούν

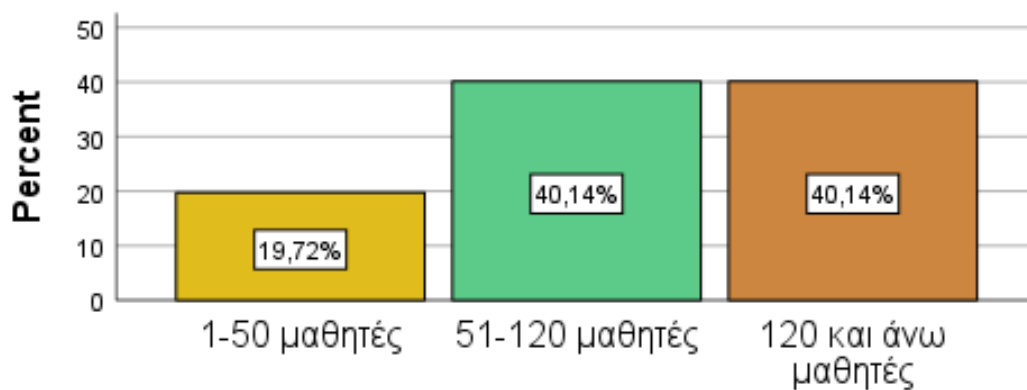


Αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7, 57 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολείο με αριθμό μαθητών από 51-120 (40,1%) και ακριβώς ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (57) υπηρετεί σε σχολεία με αριθμό μαθητών από 120 και άνω (40,1%). Τέλος, 28 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολικές μονάδες όπου ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 1-50 (19,7%).

Πίνακας 4.4- 5 Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των μαθητών στην σχολική μονάδα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	1-50 μαθητές	28	19,7	19,7
	51-120 μαθητές	57	40,1	40,1
	120 και άνω μαθητές	57	40,1	40,1
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των μαθητών στην σχολική μονάδα

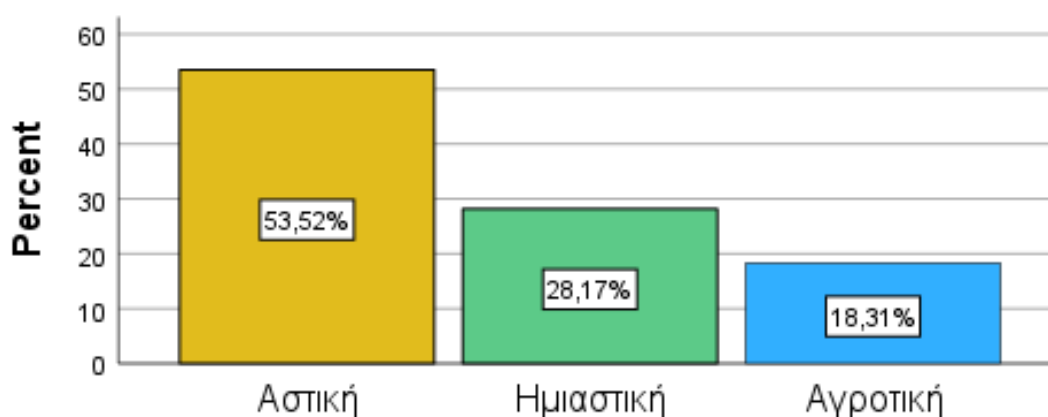


Ακόμη, αναφορικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (53,5%) υπηρετούν σε δημοτικό σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 28,2% υπηρετεί σε ημιαστική περιοχή και το 18,3% υπηρετεί σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 4.4- 6 Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	Αστική	76	53,5	53,5
	Ημιαστική	40	28,2	28,2
	Αγροτική	26	18,3	18,3
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 5 Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας



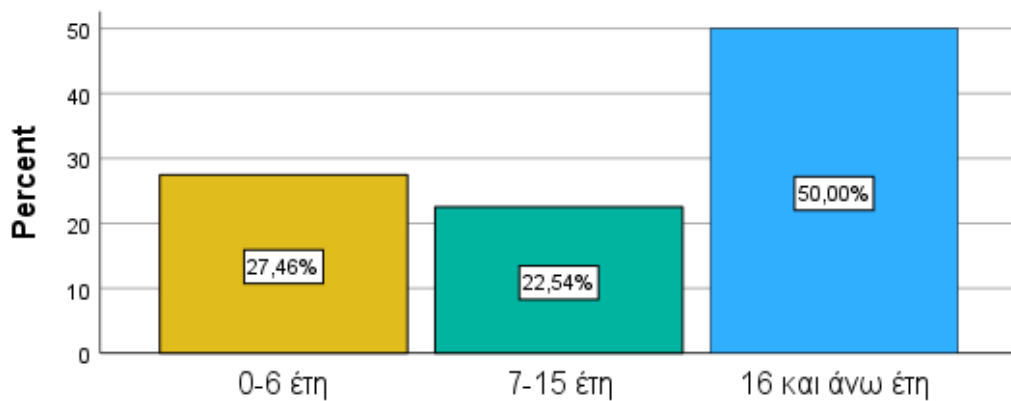
Ως προς τα έτη της συνολικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 71, έχουν πάνω από 16 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας (50%), 39 εκπαιδευτικοί έχουν από 0-6 έτη συνολικής προϋπηρεσίας (27,5%) και τέλος, 32 εκπαιδευτικοί έχουν από 7 ως 15 έτη προϋπηρεσίας (22,5%).

Πίνακας 4.4- 7 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
-----------	---------	----------------

Valid	0-6 έτη	39	27,5	27,5
	7-15 έτη	32	22,5	22,5
	16 και άνω έτη	71	50,0	50,0
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 6 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας

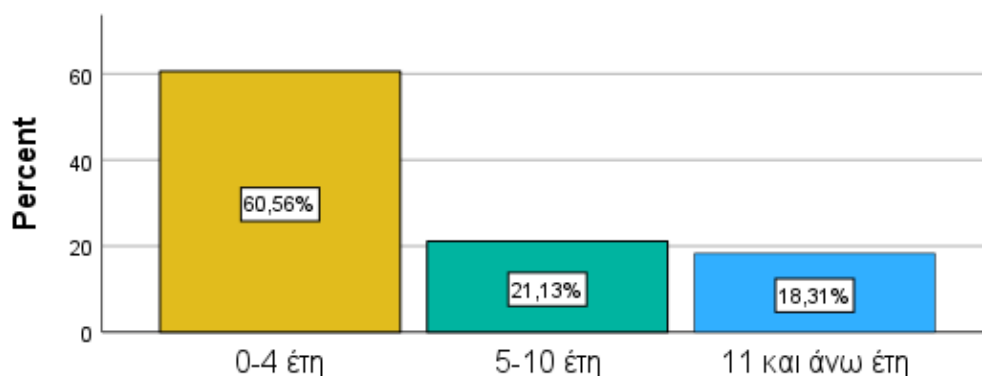


Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν κατά την περίοδο της έρευνας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (86) υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από 0-4 έτη (60,6%), οι 30 εκπαιδευτικοί υπηρετούν από 5-10 έτη (21,1%) και οι 26 εκπαιδευτικοί υπηρετούν πάνω από 11 έτη στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα (18,3%).

Πίνακας 4.4- 8 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	0-4 έτη	86	60,6	60,6
	5-10 έτη	30	21,1	21,1
	11 και άνω έτη	26	18,3	18,3
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 7 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

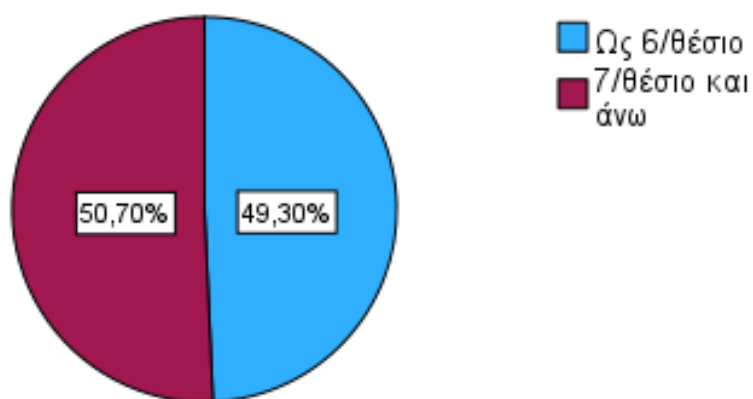


Ως προς την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 8, η πίτα είναι σχεδόν μοιρασμένη, το 50,7% του δείγματος υπηρετεί σε 7/θέσιο και άνω σχολείο (72 εκπαιδευτικοί), ενώ το 49,3% υπηρετεί σε ως 6/θέσιο σχολείο (70 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 4.4- 9 Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	Ως 6/θέσιο	70	49,3	49,3
	7/θέσιο και άνω	72	50,7	50,7
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 8 Κατανομή του δείγματος ως προς την οργανικότητα του σχολείου

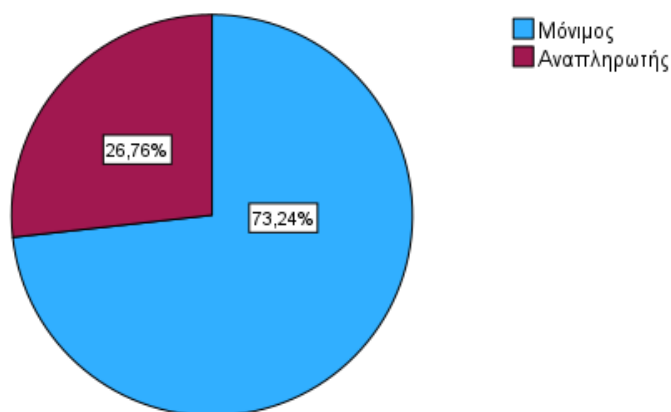


Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία, 73,2% είναι μόνιμο προσωπικό (104 εκπαιδευτικοί) και το 26,8% είναι αναπληρωτές (38 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 4.4- 10 Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	Μόνιμος	104	73,2	73,2
	Αναπληρωτής	38	26,8	26,8
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 9 Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

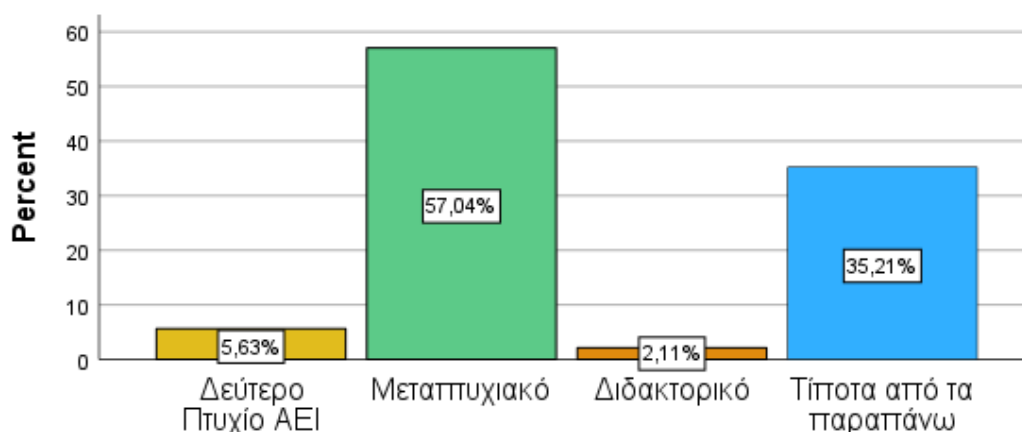


Το τελευταίο στοιχείο το οποίο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, αναφέρεται στα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13, το 57% του δείγματος κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (81 εκπαιδευτικοί), το 35,2% δεν κατέχει ούτε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, ούτε Μεταπτυχιακό, ούτε Διδακτορικό, το 5,6% κατέχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (8 εκπαιδευτικοί) και τέλος, μόλις το 2,1% κατέχει Διδακτορικό (3 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 4.4- 11 Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Valid	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	8	5,6	5,6
	Μεταπτυχιακό	81	57,0	57,0
	Διδακτορικό	3	2,1	2,1
	Τίποτα από τα παραπάνω	50	35,2	35,2
	Total	142	100,0	100,0

Διάγραμμα 4.4- 10 Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα



4.4.4. Πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρει ο Cohen et. al., (2008) βοηθάει στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερευνητικού εργαλείου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, προτού λάβει την τελική του μορφή δόθηκε πιλοτικά -μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης - προς συμπλήρωση σε 8 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 2 υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες των Νομών Κοζάνης και Γρεβενών, αντίστοιχα, οι άλλοι 2 υπηρετούσαν σε σχολική μονάδα του Νομού Φλώρινας και τέλος, οι υπόλοιποι 4 υπηρετούσαν σε σχολική μονάδα του Νομού Καστοριάς. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση και την ερμηνεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι ερωτηθέντες ανέφεραν τα σχόλια τους στον ερευνητή και ύστερα από συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις και δημιουργήθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην απάντηση του. Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο ήταν γνωστοί στους

εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η συμπλήρωσή του να καθίσταται εύκολη και γρήγορη.

4.4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω αποστολής του ερωτηματολογίου – το οποίο κατασκευάστηκε στο Google Forms – στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων του πληθυσμού της έρευνας κατά το χρονικό διάστημα 02/11/2022 έως και 16/12/2022. Το ερωτηματολόγιο το συνόδευε μια συνοδευτική επιστολή η οποία εξηγούσε με κάθε σαφήνεια τον σκοπό της παρούσας έρευνας καθώς επίσης διαβεβαίωνε τους υποψήφιους συμμετέχοντες ότι τηρούνται όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας (ανωνυμία, εμπιστευτικότητα, δικαίωμα μη συμμετοχής) που πρέπει να τηρούνται σε μια έρευνα.

Η συμπλήρωση και αυτόματη αποστολή του ερωτηματολογίου στον ερευνητή ήταν στην ευγενική ευχέρεια του κάθε συμμετέχοντα, διότι αφενός δεν ήταν υποχρεωτικό να απαντήσει το σύνολο των εκπαιδευτικών και αφετέρου δεν είχε τεθεί κάποιο χρονικό όριο από τον ερευνητή. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα του δείγματος περίπου στο 8,7% του συνολικού πληθυσμού (από τους 1.618 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 142).

4.5. Το εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη μεθοδολογική τεχνική συλλογής των απαραίτητων δεδομένων της έρευνας, ήταν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο έδωσε την δυνατότητα στον ερευνητή να απευθυνθεί σε ένα ευρύ δείγμα προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών πληροφοριών αν και παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες, παρόλα αυτά χαρακτηρίζεται από αδιοφιλονίκια πλεονκτήματα (Βάμβουκας, 2006). Αρχικά, το ερωτηματολόγιο ενέχει λιγότερες πηγές σφάλματος σε σχέση με την συνέντευξη και απαιτεί λιγότερο χρόνο για την πραγματοποίησή του, με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η προσέγγιση μεγαλύτερου αριθμού ερωτηθέντων (Creswell, 2015) και επιπλέον θεωρείται περισσότερο αξιόπιστο

σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία καθώς η εξασφάλιση πλήρους ανωνυμίας ενθαρρύνει την ειλικρινή έκφραση των απόψεων (Cohen et. al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην συγκεκριμένη έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δημοσίων Δημοτικών σχολείων οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες των νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών και αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία είναι: α) τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, β) ερωτήσεις περί της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και γ) ερωτήσεις περί της κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας.

A. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν (η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στους Νομούς Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών), τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας στην σχολική μονάδα που υπηρετούν τη στιγμή που απαντούν το ερωτηματολόγιο, την οργανικότητα του σχολείου, την υπηρεσιακή τους κατάσταση καθώς και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν.

B. Το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών – Teacher Satisfaction Inventory - TSI

Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teacher Satisfaction Inventory (TSI) το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην διδακτορική διατριβή της Αικατερίνης Κ. Γκόλια και είχε τίτλο «Μετασχηματιστική Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών : ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας» (Γκόλια, 2014). Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε διότι α) είναι από τα λίγα ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονται σε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, β) ο αριθμός των ερωτήσεων είναι σχετικά μικρός και οπότε δεν θα είναι χρονοβόρο για τους ερωτηθέντες και γ) δεν αναλύει παράγοντες όπως ο μισθός και η επαγγελματική ανέλιξη, τα οποία δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό συγκεκριμένο (Γκόλια, 2014).

Το TSI είναι μια κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελούμενο από 20 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πέντε

παράγοντες. Οι συμμετέχοντες καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ απόλυτα», το 2 στο «Διαφωνώ», το 3 στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», το 4 στο «Συμφωνώ» και το 5 στο «Συμφωνώ απόλυτα».

Ο πρώτος παράγοντας στον οποίο αναφέρεται το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ο «Διευθυντής» ο οποίος σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1992) θεωρείται ότι διακατέχει καίριο ρόλο στην επιτυχία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εάν αισθάνονται ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι παρών/ουσα όταν τον/την χρειάζονται και τους στηρίζει, τότε η καθημερινότητά τους στο σχολείο γίνεται πιο ευχάριστη. Επιγραμματικά το TSI αναφορικά με τον παράγοντα «Διευθυντής» ερευνά αν βοηθά τους εκπαιδευτικούς όταν τον χρειάζονται, αν συμπεριφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς με δίκαιο τρόπο, αν συνεργάζονται εποικοδομητικά και αν ο/η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι «Συνάδελφοι», ο οποίος αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ενδεικτικές ερωτήσεις που αφορούν τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου», «Οι συνάδελφοι μου με βοηθούν όταν χρειάζεται» και «Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου».

Τρίτος παράγοντας που ερευνάται στο TSI είναι ο παράγοντας «Φύση εργασίας» ο οποίος αναφέρεται στην διδασκαλία και την αγάπη που έχουν γι' αυτή, καθώς είναι και ο λόγος για τον οποίο τα περισσότερα άτομα επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Γκόλια, 2014). Κάποιες από τις ερωτήσεις αναφορικά με τον συγκεκριμένο παράγοντα είναι «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο», «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός» και «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη».

Τέταρος παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης ο οποίος ερευνάται μέσω του TSI είναι οι «Μαθητές». Ο συγκεκριμένος παράγοντας εξετάζει τον βαθμό συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς επίσης και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο ίδιος από τους μαθητές του αναφορικά με το έργο του και την επαγγελματική του ιδιότητα. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: «Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου» και «Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου».

Πέμπτος και τελευταίος παράγοντας που εξετάζεται είναι ο παράγοντας «Συνθήκες εργασίας» και αναφέρεται τόσο στον εσωτερικό εργασιακό χώρο όπως διδακτικό υλικό, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, αριθμός παιδιών στην τάξη όσο και στον εξωτερικό εργασιακό χώρο όπως ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας (Γκόλια, 2014). Οι τρεις ερωτήσεις που ερευνούν αυτόν τον παράγοντα είναι: «Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος», «Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής» και «Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος».

Επομένως, οι είκοσι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Teacher Satisfaction Inventory – TSI οι οποίες εξετάζουν τις πέντε διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ταξινομούνται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4.5- 1 Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Διευθυντής	1,2,3,4,5
Συνάδελφοι	6,7,8,9,10
Φύση της εργασίας	11,12,13,14
Μαθητές	15,16,17
Συνθήκες εργασίας	18,19,20

Γ. Ερωτηματολόγιο καταγραφής κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ασκείται κατανεμημένη ηγεσία στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας είναι το ερωτηματολόγιο της Lusena – Ezera (2009 όπ. αναφ. στο Παπαευαγγέλου, 2014). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις και εξετάζει 3 διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Επιλέχθηκε διότι: α) οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας τις οποίες ερευνά ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στο

ελληνικό συγκείμενο και στην ελληνική πραγματικότητα και β) είναι μικρό σε έκταση, με αποτέλεσμα να μην είναι χρονοβόρο και κουραστικό για τον ερωτηθέντα.

Οι τρεις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως και μελετά το ερωτηματολόγιο της Lusena – Ezera (2009) αφορούν: α) τον σαφή καθορισμό του οράματος και των στόχων του σχολείου, β) την εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία διοίκησης του σχολείου και γ) το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την πρώτη διάσταση, οι ερωτήσεις στοχεύουν στο να εξεταστεί αν οι στόχοι, η στρατηγική και το όραμα του σχολείου είναι ξεκάθαρα προς όλους και αν αξιοποιούνται οι διαφορετικές ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ενδεικτικές είναι οι ερωτήσεις όπως «Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου» και «Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου».

Αναφορικά με την δεύτερη διάσταση, την εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία διοίκησης, το ερωτηματολόγιο ερευνά συνεργασίες σε πολλαπλά επίπεδα, συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, άτυπους ηγέτες, συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων. Κάποιες από τις ερωτήσεις είναι: «Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα», «Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα» και «Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων».

Τέλος, στην τρίτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας που μελετά το συγκεκριμένο εργαλείο, το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξετάζεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης, αλληλοϋποστήριξης και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: «Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων» και «Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των δασκάλων του σχολείου».

Οι 14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της Lusena – Ezera (2009, όπ. αναφ. στο Παπαευαγγέλου, 2014), οι οποίες καταγράφουν τον βαθμό ύπαρξης/άσκησης κατανεμημένης ηγεσίας αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις που περιεγράφηκαν προηγουμένως, ταξινομούνται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7).

Πίνακας 4.5- 2 Ταξινόμηση 14 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου κατανεμημένης ηγεσίας

Διαστάσεις	Ερωτήσεις
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα σχολείου	1,2,3,4
Εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης	5,6,7,8,9,10,11
Κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών	12,13,14

4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Ένα ερευνητικό εργαλείο για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί σε μία έρευνα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως έγκυρο και αξιόπιστο (Jackson, 2009). Η εγκυρότητα (validity) αναφέρεται στον βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο σχεδιάστηκε το όργανο μέτρησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η γενίκευση ή εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο τα ευρήματά της μπορούν να γενικευτούν σε άλλα πλαίσια (Cohen et. al., 2008). Η αξιοπιστία των μετρήσεων του ερευνητικού εργαλείου αναφέρεται στην συνέπεια και την ακρίβεια των αποτελεσμάτων της (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), δηλαδή για να χαρακτηριστεί ένα ερευνητικό εργαλείο αξιόπιστο θα πρέπει σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων¹ και κάτω από τις ίδιες συνθήκες να δίνει τα ίδια αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη χρησιμοποίηση του συντελεστή Cronbach's Alpha (α) (Cohen et. al., 2008). Θεωρητικά ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να πάρει τιμές από το μείον άπειρο ως το 1, παρόλα αυτά όμως οι ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας του κυμαίνονται από το 0,6 μέχρι το 0,95, όπου ανάμεσα σε αυτές τις τιμές εντοπίζεται πολύ μεγάλη αξιοπιστία (Bryman & Bell, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, από την εκτίμηση του δείκτη Cronbach συμπεραίνεται ότι τόσο για το ερωτηματολόγιο που αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και για το ερωτηματολόγιο που αφορά την κατανεμημένη ηγεσία στα σχολεία, οι τιμές του συγκεκριμένου δείκτη στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πάρα πολύ υψηλές, καθιστώντας και τα δυο εργαλεία αρκετά αξιόπιστα, αφού $\alpha > 0,7$ (Nunnally, 1978). Στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 16,17) περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα αναφορικά με τις τιμές του δείκτη Cronbach των 5 παραγόντων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης - TSI και των 3 διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας του ερωτηματολογίου.

Επίσης, για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα των δύο ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για να κατασκευαστεί το τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis) προκειμένου να διαπιστωθεί αν πράγματι μετράει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετράει. Πράγματι στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 18,19,20,21,22,23,24) φαίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και ποιοι παράγοντες εξήχθησαν.

4.6.1. Δείκτες αξιοπιστίας

Πίνακας 4.6- 1 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (α) του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Διευθυντής	,940
Συνάδελφοι	,920
Φύση της εργασίας	,794
Μαθητές	,831
Συνθήκες εργασίας	,895

Πίνακας 4.6- 2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (α) του ερωτηματολογίου της κατανεμημένης ηγεσίας

Διαστάσεις	Cronbach's Alpha
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα σχολείου	,909
Εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης	,933
Κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών	,924

Για να εξεταστεί η εγκυρότητα της έρευνας, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2010) πρέπει να εξεταστούν τα παρακάτω κριτήρια:

1. Η αντικειμενικότητα
2. Η μεθοδικότητα
3. Η επαναληπτικότητα
4. Η δημοσιότητα

Στην παρούσα έρευνα βάσει των παραπάνω κριτηρίων προκύπτει ότι:

1. Για να διασφαλιστεί το κριτήριο της αντικειμενικότητας της έρευνας, η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων έγιναν βάσει της βιβλιογραφίας, χωρίς ανάμειξη του ερευνητή.
2. Για να διασφαλιστεί το κριτήριο της μεθοδικότητας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε βάσει σχεδίου, με προκαθορισμένα βήματα, με κατάλληλες πρακτικές, τα οποία προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

3. Για να εξασφαλιστεί το κριτήριο της επαναληπτικότητας, όλες οι πτυχές της έρευνας καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε, περιγράφονται και αναλύονται πλήρως εντός της εργασίας, προκειμένου να μπορέσει οποιοσδήποτε ερευνητής στο μέλλον να πραγματοποιήσει την έρευνα εκ νέου.
4. Για να διασφαλιστεί το κριτήριο της δημοσιότητας, η παρούσα εργασία θα κατατεθεί στη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

4.6.2. Εγκυρότητα

- *Έλεγχος εγκυρότητας για το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης Teacher Inventory Satisfaction – TSI*

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για να μετρήσει τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αποτελείται από 20 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πέντε παράγοντες. Με την παραγοντική ανάλυση που θα πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29 θα ελεγχθεί αν πράγματι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετράει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετράει.

Το KMO test μετρά το ποσοστό διακύμανσης στις μεταβλητές που μπορεί να προκληθεί από τον παράγοντα στον οποίο ανήκει. Τα βασικά όρια για τις τιμές που μπορεί να πάρει ο δείκτης KMO παρατίθενται παρακάτω:

- Μικρότερη από 0,05 θεωρείται ασήμαντη
- Μεταξύ 0,5 και 0,6 θεωρείται μικρή
- Μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρείται αποδεκτή
- Μεταξύ 0,7 και 0,8 θεωρείται καλή
- Μεγαλύτερη από 0,8 θεωρείται άριστη

Στην παρούσα περίπτωση ο δείκτης $KMO = 0,858$ (Πίνακας 18), τιμή η οποία θεωρείται άριστη. Το τεστ σφαιρικότητας του Barlett ($p = 0.001 < 0.005$ ($\chi^2 = 2147,011$)) επιχειρεί να καθορίσει αν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές, δηλαδή δηλώνει

ότι H_0 : πίνακας συσχέτισης = πίνακα identity (δηλαδή οι μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες). Βλέποντας τον Πίνακα 18 παρατηρείται ότι $\text{sig} < 0,001$, άρα μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και επομένως έχει νόημα να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 4.6- 3 KMO and Bartlett's Test στο TSI

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,858
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2147,011
	df	190
	Sig.	<,001

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19) παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές (Eigenvalues) και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας και παρατηρείται ότι πράγματι έχουν προκύψει οι πρώτοι 5 παράγοντες που έχουν τιμή μεγαλύτερη από 1 (total >1). Συγκεκριμένα ο 1^{ος} παράγοντας εξηγεί το 38,9% της συνολικής διακύμανσης, ο 2^{ος} το 14,6%, ο 3^{ος} το 10,8%, ο 4^{ος} το 7,4% και ο 5^{ος} παράγοντας εξηγεί το 5% της συνολικής διακύμανσης των μεταβλητών. Οι 5 πέντε αυτοί παράγοντες αθροιστικά εξηγούν το 76,90 της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4.6- 4 Total Variance Explained στο TSI

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	7,781	38,905	38,905	7,781	38,905	38,905	5,690
2	2,940	14,699	53,605	2,940	14,699	53,605	5,112
3	2,169	10,845	64,450	2,169	10,845	64,450	3,900
4	1,489	7,443	71,893	1,489	7,443	71,893	3,837
5	1,002	5,008	76,901	1,002	5,008	76,901	4,348
6	,818	4,092	80,993				
7	,597	2,986	83,978				
8	,454	2,272	86,250				
9	,406	2,029	88,279				
10	,373	1,865	90,144				

11	,306	1,532	91,676				
12	,291	1,455	93,131				
13	,274	1,368	94,499				
14	,231	1,153	95,653				
15	,211	1,057	96,709				
16	,164	,822	97,531				
17	,159	,793	98,324				
18	,132	,662	98,986				
19	,113	,563	99,549				
20	,090	,451	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Ο Πίνακας 20 περιέχει τα φορτία (loadings) των προτάσεων σε κάθε παράγοντα. Τα φορτία μπορούν να διαβαστούν ως συντελεστές συσχέτισης κάθε πρότασης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Διαπιστώνεται ότι ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις της διάστασης «Συνάδελφοι», ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις της διάστασης «Διευθυντής», ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις της διάστασης «Μαθητές», ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις της διάστασης «Συνθήκες εργασίας» και ο πέμπτος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις της διάστασης «Φύση της εργασίας».

Πίνακας 4.6- 5 Pattern Matrix στο TSI

Pattern Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
B.8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	,914				
B.10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	,873				
B.9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	,830				
B.6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.	,773				
B.7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	,755				
B.5. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.		-,940			
B.4. Συνεργάζομαι επικοινωνητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.		-,897			
B.3. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.		-,885			
B.1.Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.		-,865			
B.2. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.		-,846			
B.16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.			,888		
B.15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.			,856		

B.17. Οι μαθητές μου με σέβονται.			,782		
B.19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.				,923	
B.20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.				,894	
B.18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ.) είναι ευχάριστος.				,836	
B.14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.					-,859
B.12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.					-,811
B.11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.					-,786
B.13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.					-,442

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

- *Έλεγχος εγκυρότητας για το ερωτηματολόγιο κατανεμημένης ηγεσίας Lusena-Ezera*

Στην παρούσα περίπτωση ο δείκτης KMO = 0,944 (Πίνακας 21), τιμή η οποία θεωρείται άριστη. Το τεστ σφαιρικότητας του Barlett ($p = 0.001 < 0.005$, $\chi^2 = 1975,223$) επιχειρεί να καθορίσει αν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές, δηλαδή δηλώνει ότι H_0 : πίνακας συσχέτισης = πίνακα identity (δηλαδή οι μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες). Βλέποντας τον Πίνακα 21 παρατηρείται ότι sig < 0,001, άρα μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και επομένως έχει νόημα να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 4.6- 6 KMO and Bartlett's Test στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,944
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1975,223
	df	91
	Sig.	<,001

Ο Πίνακας 22 μας πληροφορεί για το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής από τους τρεις παράγοντες που φαίνεται ότι υπάρχουν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Τιμές μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται ικανοποιητικές, ενώ τιμές αρκετά μικρότερες του 0,5 φανερώνουν ότι η διακύμανση των αντίστοιχων μεταβλητών δεν εξηγείται ικανοποιητικά από το αποτέλεσμα της Ανάλυσης Παραγόντων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι όλες οι τιμές στην στήλη Extraction είναι μεγαλύτερες από 0,5, οπότε δεν χρειάζεται να αφαιρεθεί καμία.

Πίνακας 4.6- 7 Communalities στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας

Communalities

	Initial	Extraction
Γ.1. Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.	1,000	,754
Γ.2. Όλοι έχουν μία σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων.	1,000	,805

Γ.3. Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	1,000	,731
Γ.4. Ο διευθυντής βλέπει την βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	1,000	,807
Γ.5. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.	1,000	,733
Γ.6. Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.	1,000	,772
Γ.7. Η έμφαση δίνεται στην συνεργασία και στον επικοινωνιακό διάλογο.	1,000	,783
Γ.8. Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία να συνεργαστεί.	1,000	,843
Γ.9. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.	1,000	,840
Γ.10. Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.	1,000	,734
Γ.11. Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στην λήψη αποφάσεων.	1,000	,847

Γ.12. Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,000	,889
Γ.13. Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,000	,915
Γ.14. Η εμπιστοσύνη και η αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου.	1,000	,853

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 23) παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές (Eigenvalues) και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Οι παράγοντες που προκύπτουν βάσει των ιδιοτιμών είναι 2. Το ερωτηματολόγιο όμως της κατανεμημένης ηγεσίας της Lusena-Ezera θέλει 3 παράγοντες και γι' αυτό τον λόγο ο ερευνητής στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS έδωσε εντολή να προκύψει σταθερός αριθμός παραγόντων (factors to extract: 3). Έτσι ο 1^{ος} παράγοντας εξηγεί το 68,14% της συνολικής διακύμανσης, ο 2^{ος} το 8,19% και ο 3^{ος} το 4,42% της συνολικής διακύμανσης των μεταβλητών. Οι 3 αυτοί παράγοντες αθροιστικά εξηγούν το 80,76% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4.6- 8 Total Variance Explained στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,540	68,141	68,141	9,540	68,141	68,141	5,062	36,158	36,158
2	1,148	8,198	76,339	1,148	8,198	76,339	3,164	22,601	58,758

3	,619	4,424	80,763	,619	4,424	80,763	3,081	22,004	80,763
4	,440	3,144	83,906						
5	,388	2,769	86,675						
6	,315	2,250	88,925						
7	,288	2,058	90,983						
8	,259	1,850	92,833						
9	,234	1,668	94,502						
10	,219	1,568	96,069						
11	,178	1,271	97,340						
12	,134	,960	98,300						
13	,131	,939	99,239						
14	,107	,761	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ο Πίνακας 24 περιέχει τα φορτία (loadings) των προτάσεων σε κάθε παράγοντα. Τα φορτία μπορούν να διαβαστούν ως συντελεστές συσχέτισης κάθε πρότασης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Στον παρακάτω πίνακα παρατηρείται ξεκάθαρα ότι 1^{ος} παράγοντας αναφέρεται στους «Στόχους, την στρατηγική και το όραμα του σχολείου», ο 2^{ος} παράγοντας αναφέρεται στην «Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών» και ο 3^{ος} παράγοντας στην «Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης».

Πίνακας 4.6- 9 Pattern Matrix στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Γ.1. Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.	,929		,155

Γ.5. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.			,888
Γ.11. Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στην λήψη αποφάσεων.	,363	,120	,843
Γ.4. Ο διευθυντής βλέπει την βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	,856	-,109	-,282
Γ.8. Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία να συνεργαστεί.	,136		-,827
Γ.2. Όλοι έχουν μία σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων.	,814		-,250
Γ.3. Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	,765	,119	
Γ.10. Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.		,159	,761
Γ.7. Η έμφαση δίνεται στην συνεργασία και στον επικοινωνιακό διάλογο.	,138	,239	-,689

Γ.6. Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.	,360	,351	-,518
Γ.13. Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.		,981	
Γ.12. Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.		,948	,111
Γ.14. Η εμπιστοσύνη και η αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου.	,167	,724	-,224
Γ.9. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.	,139	,549	-,507

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

4.7. Ζητήματα δεοντολογίας

Πριν από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λήφθηκαν σοβαρά υπόψιν οι κανόνες δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν μια έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στην συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου αναφερόταν ξεκάθαρα ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, τονίζόταν στους υποψήφιους συμμετέχοντες ότι η συγκατάθεση τους ήταν εθελοντική, επίσης κατέστη σαφές ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας παραμένουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προκειμένου να εξαχθούν τα απαιτούμενα συμπεράσματα και τέλος, αναφέρθηκε με σαφή τρόπο ότι εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Μέρος Γ. Αποτελέσματα

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Η κατανομημένη ηγεσία στις σχολικές μονάδες

Για την απάντηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος της συγκεκριμένης έρευνας, ο ερευνητής ομαδοποίησε του δείκτες που μετρούν την ύπαρξη της κατανομημένης ηγεσίας (ερωτήσεις Γ1 ως Γ14) σε μια νέα μεταβλητή που ονομάστηκε «Κατανομημένη_Ηγεσία_TOTAL²». Η μεταβλητή αυτή είναι μια ποσοτική μεταβλητή, η οποία μπορεί να υποβληθεί σε στατιστική ανάλυση προκειμένου να βρεθούν τα μέτρα κεντρικής τάσης και τα μέτρα μεταβλητότητας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, από τα μέτρα κεντρικής τάσης ο ερευνητής επέλεξε μόνο την μέση τιμή (Mean) και από τα μέτρα μεταβλητότητας την τυπική απόκλιση (std. Deviation).

Βάσει του παρακάτω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας, φαίνεται να ανταποκρίθηκαν θετικά ως προς την ύπαρξη της κατανομημένης ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν και αυτό προκύπτει από την μέση τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής, η οποία είναι 3,66 (Mean=3,66) με τυπική απόκλιση 0,86 (Std. Deviation= 0,86), που σημαίνει ότι είναι πάνω από τον μέσο όρο.

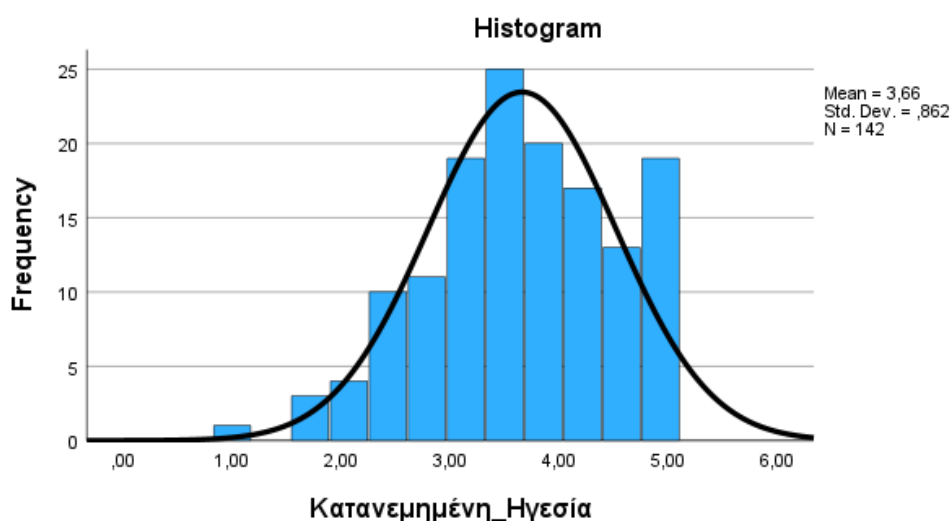
Πίνακας 5.1- 1 Μέση τιμή κατανομημένης ηγεσίας

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Κατανομημένη_Ηγεσία	142	1,00	5,00	3,66	0,86
Valid N (listwise)	142				

² Στους πίνακες θα συναντάται ως Κατανομημένη ηγεσία

Στο παρακάτω ιστόγραμμα φαίνεται πως κατανέμονται οι απαντήσεις του δείγματος αναφορικά με την κατανεμημένη ηγεσία.

Διάγραμμα 5.1- 1 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την Κατανεμημένη ηγεσία



5.1.1. Οι διαστάσεις που επηρεάζουν την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας

Σε αυτό το επιμέρους ερώτημα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, εξετάζεται ο βαθμός εφαρμογής και εμφάνισης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας. Για την ανάγκη της στατιστικής ανάλυσης οι 14 δείκτες ομαδοποιήθηκαν (βλ. **Error! Reference source not found.**) και κατασκευάστηκαν 3 νέες ποσοτικές μεταβλητές, οι «Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα», «Εμπλοκή» και «Εμπιστοσύνη».

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Παρατηρείται αρχικά ότι οι μέσες τιμές και στις 3 διαστάσεις είναι πολύ κοντά. Η μεγαλύτερη εξ αυτών είναι αυτή που αναφέρεται στην διάσταση «Στόχοι, Στρατηγική και Όραμα του σχολείου» όπου φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να εκφράστηκαν περισσότερο θετικά (M.T= 3.73, T.A=0.86), ακολουθεί

η διάσταση «Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης» (Μ.Τ=3.63 και Τ.Α=0.92) και τέλος, αλλά με ελάχιστη διαφορά από την προηγούμενη, είναι η διάσταση «Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ=3.63 και Std. Deviation=0.99).

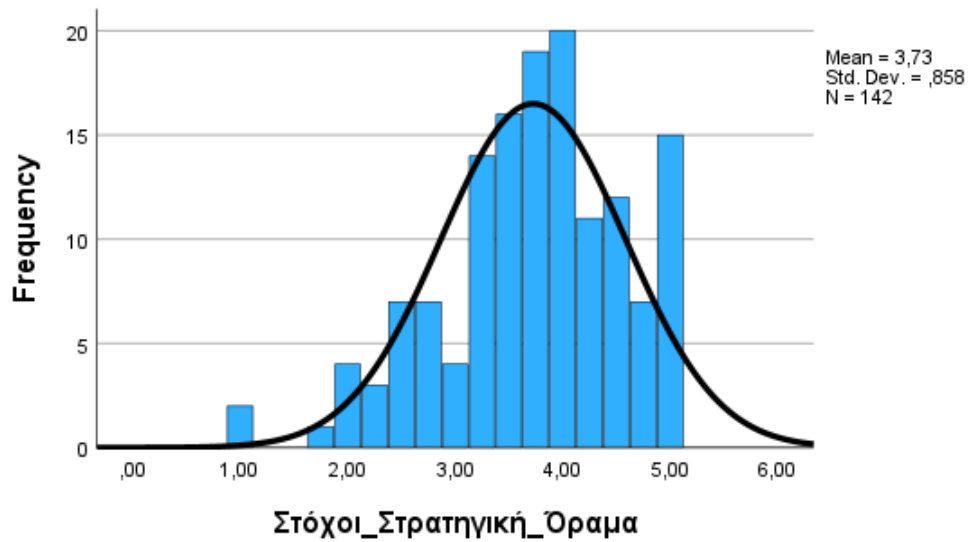
Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι οι τυπικές αποκλίσεις, όπου παρατηρούνται πολύ υψηλές τιμές στις συγκεκριμένες μεταβλητές, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις του δείγματος.

Πίνακας 5.1- 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Κατανεμημένης ηγεσίας

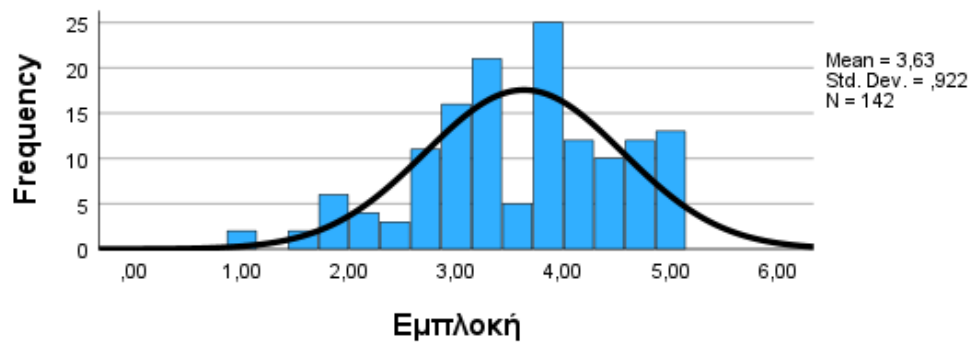
	Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα	Εμπλοκή	Εμπιστοσύνη
Πλήθος	142	142	142
Μέση Τιμή (Μ.Τ)	3,72	3,63	3,62
Τυπική Απόκλιση (Τ.Α)	0,86	0,92	0,99

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα κατανομής των απαντήσεων αναφορικά με τις 3 διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας.

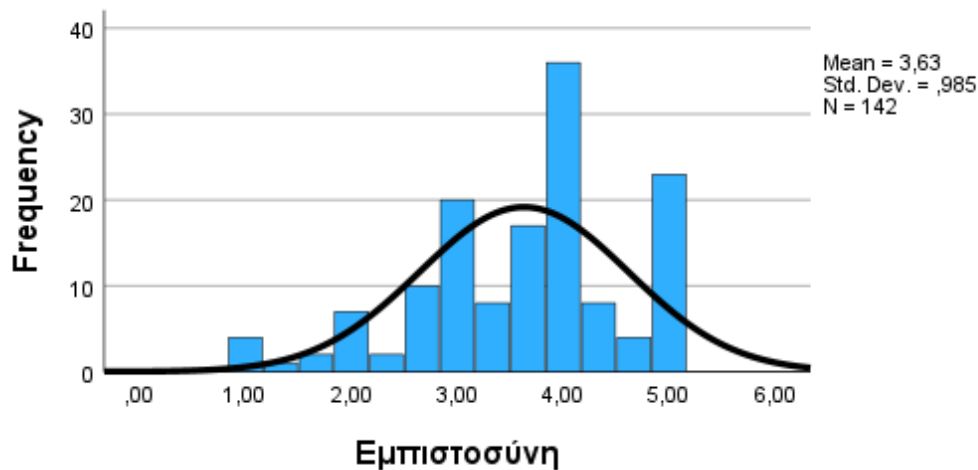
Διάγραμμα 5.1- 2 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Στόχοι, Στρατηγική και Όραμα του σχολείου"



Διάγραμμα 5.1- 3 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης"



Διάγραμμα 5.1- 4 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την διάσταση "Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών"



5.1.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την κατανεμημένη ηγεσία και τις διαστάσεις της

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί (T- test Ανεξάρτητων δειγμάτων και One Way Anova) και μη παραμετρικοί έλεγχοι (Mann Whitney U και Kruskal-Wallis H). Οι παραμετρικοί έλεγχοι t-test και One Way Anova πραγματοποιούνται όταν υπάρχει κανονική κατανομή των απαντήσεων της ποσοτικής μεταβλητής (των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας) σε κάθε παράγοντα της ποιοτικής μεταβλητής (δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος), ενώ οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney U και Kruskal-Wallis H πραγματοποιούνται όταν δεν υπάρχει κανονική κατανομή των απαντήσεων της ποσοτικής μεταβλητής σε τουλάχιστον έναν παράγοντα της ποιοτικής μεταβλητής (βλ. Παράρτημα έλεγχοι κανονικότητας).

1α) Κατανεμημένη ηγεσία και φύλο εκπαιδευτικών

Από τον παραμετρικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της κατανεμημένης ηγεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών ($t=0.668$, $df=140$, $p=0.505>0.05$)

Πίνακας 5.1- 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Ανδρες = 45		Γυναίκες = 97	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,59	0,95	3,69	0,82

Πίνακας 5.1- 4 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	t test	df	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,668	140	0,505

1β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και φύλο εκπαιδευτικών

Από τους παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους που έγιναν (βλ Παράρτημα παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι) προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με το φύλο τους, πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν είναι $t=1,00$, $df=140$, $p=0.306>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο ήταν $t=0.371$, $df=140$, $p=0.711>0.05$ και τέλος αναφορικά με την τρίτη διάσταση οι τιμές είναι $Mann\ Whitney\ U=2049.500$, $Z=0.591$, $p=0.555>0.05$.

Πίνακας 5.1- 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Ανδρες = 45		Γυναίκες = 97	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,62	0,98	3,78	0,80
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,59	1,01	3,65	0,88
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,54	1,05	3,67	0,95

Πίνακας 5.1- 6 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	t test (t)	Mann Whitney U	df	Z	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	1,00	-	140	-	0,306
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0,371	-	140	-	0,711
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	2049,500	-	0,591	0,55

2α) Κατανεμημένη ηγεσία και ηλικία εκπαιδευτικών

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της κατανεμημένης ηγεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών ($t=1.378$, $df=139$, $p=0.388>0.05$).

Πίνακας 5.1- 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	22-39		40-59		60 και άνω ³	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,54	0,95	3,75	0,79	-	-

Πίνακας 5.1- 8 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	t test (t)	df	p
Κατανεμημένη ηγεσία	1,378	139	0,388

2β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και ηλικία εκπαιδευτικών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας οι τιμές που προέκυψαν από τους ελέγχους ήταν $t=1.903$, $df=139$, $p=0.059>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ήταν $t=1.240$, $df=139$, $p=0.217>0.05$ και τέλος, όσον αφορά της τρίτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τους ελέγχους ήταν **Mann Whitney U=2274.500, Z=0.734, p=0.463>0.05**.

³ Η στήλη είναι κενή διότι υπήρχε μόνο ένας συμμετέχοντας στο δείγμα με ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι παραμετρικοί t-test και ο μη παραμετρικός Mann Whitney U παρά το γεγονός ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες (groups) στην μεταβλητή «Ηλικία», διότι την επιλογή «60 και άνω» απάντησε μόνο ένας συμμετέχοντας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δημιουργηθεί τρίτος παράγοντας (group).

Πίνακας 5.1- 9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	22-39		40-59		60 και άνω ⁴	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,57	0,94	3,85	0,78	-	-
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,53	1,03	3,72	0,83	-	-
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,56	1,05	3,68	0,94	-	-

Πίνακας 5.1- 10 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	t test (t)	Mann Whitney U	df	Z	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	1,903	-	139	-	0,059
Εμπλοκή του προσωπικού στην	1,240	-	139	-	0,217

⁴ Η στήλη είναι κενή διότι υπήρχε μόνο ένας συμμετέχοντας στο δείγμα με ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών

διαδικασία της διοίκησης					
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	2274,500	-	0,734	0,463

3α) Κατανεμημένη ηγεσία και νομός στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Από τον παραμετρικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ($F_{3,138}=0.556$, $p=0.645>0.05$).

Πίνακας 5.1- 11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τον νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Καστοριά		Φλώρινα		Γρεβενά		Κοζάνη	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,64	0,86	3,51	0,89	3,56	0,89	3,79	0,85

Πίνακας 5.1- 12 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	One Way Anova (f)	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,556	0,645

3β) Διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και νομός στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και του νομού στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ήταν $F_{3,138}=0.530$, $p=0.662>0.05$, για την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ήταν $F_{3,138}=0.451$, $p=0.655>0.05$ και για την τρίτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Kruskal-Wallis $H=5.078$, $df=3$, $p=0.166>0.05$.**

Πίνακας 5.1- 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Καστοριά		Φλώρινα		Γρεβενά		Κοζάνη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,64	0,86	3,57	0,89	3,83	0,80	3,77	0,88
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,60	0,99	3,51	0,89	3,52	0,92	3,74	0,90
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,75	0,90	3,43	1,09	3,30	1,14	3,77	0,90

Πίνακας 5.1- 14 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	0,530	-	-	0,662
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0,451	-	-	0,655
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	5,078	3	0,166

4α) Κατανεμημένη ηγεσία και αριθμός μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα

Από τον παραμετρικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα ($F_{2,139}=0.555$, $p=0.575>0.05$).

Πίνακας 5.1- 15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	1-50 μαθητές		51-120 μαθητές		120 και άνω μαθητές	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,71	0,97	3,72	0,86	3,57	0,82

Πίνακας 5.1- 16 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	One Way Anova (f)	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,555	0,575

4β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και αριθμός μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα

Έπειτα από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά την πρώτη διάσταση προέκυψε ότι $F_{2,139}=0.714$, $p=0.492>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση προέκυψε ότι $F_{2,139}=0.139$, $p=0.870>0.05$ και τέλος, όσον αφορά την τρίτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν είναι $F_{2,139}=2.534$, $p=0.083>0.05$.

Πίνακας 5.1- 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με αριθμό των μαθητών του σχολείου

	1-50 μαθητές		51-120 μαθητές		120 και άνω μαθητές	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,83	0,93	3,78	0,87	3,62	0,80
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,70	1,01	3,64	0,97	3,59	0,84

Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,60	1,12	3,84	0,86	3,43	1,00
---	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 5.1- 18 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	One Way Anova (f)	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	0,714	0.492
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0,139	0.870
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	2,534	0.083

5α) Κατανεμημένη ηγεσία και περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Βάσει των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και στην περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ($F_{2,139}=0.354$, $p=0.702>0.05$).

Πίνακας 5.1- 19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα

	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Κατανεμημένη Ηγεσία	3.67	0.75	3.58	0.99	3.76	0.98

Πίνακας 5.1- 20 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας βάσει της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα

	One Way Anova (f)	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0.354	0.702

5β) Διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και της περιοχής στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova είναι $F_{2,139}=0.512$, $p=0.600>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον ίδιο παραμετρικό έλεγχο είναι $F_{2,139}=0.698$, $p=0.499>0,05$ και τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H οι τιμές που προέκυψαν είναι $Kruskal-Wallis H=1.176$, $df=2$, $p=0.556>0.05$.

Πίνακας 5.1- 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανομής ηγεσίας ανάλογα την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα

	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,76	0,72	3,61	0,99	3,80	1,01
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,67	0,79	3,50	1,10	3,74	0,99
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,55	0,90	3,72	1,00	3,72	1,20

Πίνακας 5.1- 22 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανομής ηγεσίας βάσει της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	0,512	-	-	0,600
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0,698	-	-	0,499
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	1,176	2	0,556

6α) Κατανομημένη ηγεσία και συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova ο παράγοντας «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών» επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την κατανομημένη ηγεσία στο σύνολό της ($F_{2,139}=3.932$, $p=0,022<0.05$). Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα αντιλαμβάνονται την κατανομημένη ηγεσία οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία από 0-6 έτη (Μ.Τ=3.78, Τ.Α=0.86), ελαφρώς χαμηλότερα την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με έτη συνολικής προϋπηρεσίας από 16 και άνω (Μ.Τ=3.76, Τ.Α=0.82) και στατιστικώς σημαντικά ακόμα πιο χαμηλά να αντιλαμβάνονται την κατανομημένη ηγεσία οι εκπαιδευτικοί με έτη συνολικής προϋπηρεσία από 7-15 (Μ.Τ=3.29, Τ.Α=0.88). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι πολύ νέοι και οι παλιοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την κατανομημένη ηγεσία στο σύνολό της, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια.

Πίνακας 5.1- 23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανομημένη ηγεσία ανάλογα με την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	0-6 έτη		7-15 έτη		16 και άνω έτη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Κατανομημένη Ηγεσία	3.78	0.86	3.29	0.88	3.76	0.82

Πίνακας 5.1- 24 Ανάλυση διακύμανσης της κατανομημένης ηγεσίας με βάση την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	p
Κατανομημένη ηγεσία	3.932	0.022

6β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova ο παράγοντας «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών» επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την μεταβλητή «Στόχοι_Σταρτηγική_Όραμα» ($F_{2,139}=4,182$, $p=0,017<0.05$). Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα αντιλαμβάνονται την πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (M.T=3.86, T.A=0.83), χαμηλότερα αντιλαμβάνονται την ίδια διάσταση οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία από 0-6 έτη (M.T=3.79, T.A=0.81) και πιο χαμηλά αντιλαμβάνονται την πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία από 7- 15 έτη (M.T=3.35, T.A=0.83). Δηλαδή παρατηρείται ότι οι παλαιότεροι και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας που αφορά τους στόχους, την στρατηγική και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται από 7-15 χρόνια (με σιγουριά 95%).

Επίσης, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, πραγματοποιήθηκε ξανά ο παραμετρικός έλεγχος One Way Anova και παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας» επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την μεταβλητή «Εμπλοκή_Προσωπικού» ($F_{2,139}=3.746$, $p=0.026<0.05$). Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα αντιλαμβάνονται την δεύτερη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία από 0-6 έτη (M.T=3.78, T.A=0.93), χαμηλότερα αντιλαμβάνονται την ίδια διάσταση οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (M.T=3.72, T.A=0.87) και ακόμη πιο χαμηλά αντιλαμβάνονται την δεύτερη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 7-15 έτη (M.T= 3.25, T.A=0.95). Δηλαδή παρατηρείται ότι οι νεότεροι και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την δεύτερη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 7-15 χρόνια προϋπηρεσίας (με σιγουριά 95%).

Τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτή τη διάσταση

και «έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών» (**Kruskal-Wallis $H=5.406$, $df=2$, $p=0.067>0.05$**).

Πίνακας 5.1- 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	0-6 έτη		7-15 έτη		16 και άνω έτη	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3.79	0.81	3.35	0.90	3.86	0.83
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3.78	0.93	3.25	0.95	3.72	0.87
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3.77	1.00	3.30	1.02	3.70	0.93

Πίνακας 5.1- 26 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	One Way Anova	Kruskal-Wallis H	df	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	4.182	-	-	0.017
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3.746	-	-	0.026

Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	5.406	2	0.067
---	---	-------	---	-------

7α) Κατανεμημένη ηγεσία και προϋπηρεσία εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Βάσει των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα που υπηρετούν κατά την διάρκεια της έρευνας ($F_{2,139}=0.721$, $p=0.488>0.05$).

Πίνακας 5.1- 27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	0-4 έτη		5-10 έτη		11 και άνω έτη	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,60	0,92	3,66	0,76	3,83	0,80

Πίνακας 5.1- 28 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	One Way Anova (f)	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,721	0,488

7β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και των ετών προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova είναι $F_{2,139}=0.998$, $p=0.371>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον ίδιο παραμετρικό έλεγχο είναι $F_{2,139}=0.679$, $p=0.509>0,05$ και τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H οι τιμές που προέκυψαν είναι **Kruskal-Wallis H=1,744, df=2, p=0.418>0.05.**

Πίνακας 5.1- 29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	0-4 έτη		5-10 έτη		11 και άνω έτη	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,64	0,89	3,79	0,75	3,90	0,87
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,56	0,99	3,64	0,80	3,81	0,80
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,61	1,03	3,53	0,87	3,79	0,95

Πίνακας 5.1- 30 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	One Way Anova	Kruskal-Wallis H	df	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	0.998	-	-	0.371
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0.679	-	-	0.509
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	1.744	2	0.418

8α) Κατανεμημένη ηγεσία και οργανικότητα του σχολείου

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανικότητας του σχολείου ($t=1.732$, $df=140$, $p=0.085>0.05$).

Πίνακας 5.1- 31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και άνω	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,79	0,90	3,53	0,81

Πίνακας 5.1- 32 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

	t test (t)	df	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,732	140	0,085

8β) Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας και οργανικότητα σχολικής μονάδας

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανικότητας του σχολείου που υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον παραμετρικό έλεγχο T-test είναι **t=1.869, df=140, p=0.064>0.05**, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον ίδιο παραμετρικό έλεγχο είναι **t=1.513, df=140 p=0.132>0,05** και τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U οι τιμές που προέκυψαν είναι **Mann Whitney U =2124.000, Z=1.637, p=0.102>0.05**.

Πίνακας 5.1- 33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και άνω	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,86	0,90	3,59	0,80
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,75	0,97	3,52	0,86

Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,76	0,99	3,50	0,96
---	------	------	------	------

Πίνακας 5.1- 34 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

	t test	Mann Whitney U	df	Z	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	1,869	-	140	-	0,064
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	1,513	-	140	-	0,132
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	2124,000	-	1,637	0,102

9α) Κατανεμημένης ηγεσία και υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της κατανεμημένης ηγεσίας και της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ($t=0.811$, $df=140$, $p=0.419>0.05$).

Πίνακας 5.1- 35 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Μόνιμος		Αναπληρωτής	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,62	0,89	3,76	0,79

Πίνακας 5.1- 36 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	t-test (t)	df	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,811	140	0,419

9β) Διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Mann Whitney U=1965.500, Z=0.049, p=0.961>0.05**, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό έλεγχο είναι **t=1.167, df=140 p=0.245>0,05** και τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U οι τιμές που προέκυψαν είναι **Mann Whitney U =1895.500, Z=7355.500, p=0.707>0.05**.

Πίνακας 5.1- 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Μόνιμος		Αναπληρωτής	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,71	0,89	3,76	0,78
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,58	0,96	3,78	0,82
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,60	0,99	3,69	0,99

Πίνακας 5.1- 38 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	t test (t)	Mann Whitney U	df	Z	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	-	1965,500	-	0,049	0,961
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	1,167	-	140	-	0,245
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	1895,500	-	7355,500	0,707

10α) Κατανεμημένη ηγεσία και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

Βάσει των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της κατανεμημένης ηγεσίας και των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών ($F_{2,138}=0.429$, $p=0.732>0.05$).

Πίνακας 5.1- 39 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ		Διδασκαλείο ⁵		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Τίποτα από τα παραπάνω	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Κατανεμημένη Ηγεσία	3,86	0,65	-	-	3,60	0,96	4,00	0,57	3,69	0,74

Πίνακας 5.1- 40 Ανάλυση διακύμανσης της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	p
Κατανεμημένη ηγεσία	0,429	0.732

⁵ Οι τιμές είναι κενές διότι δεν υπήρξε συμμετέχοντας που να έδωσε αυτή την απάντηση

10β) Διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και των πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova είναι $F_{2,138}=0.455$, $p=0.714>0.05$, αναφορικά με την δεύτερη διάσταση οι τιμές που προέκυψαν από τον ίδιο παραμετρικό έλεγχο είναι $F_{2,138}=0.419$, $p=0.740>0,05$ και τέλος, αναφορικά με την τρίτη διάσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis Η οι τιμές που προέκυψαν είναι **Kruskal-Wallis H=0.667, df=3, p=0.881>0.05.**

Πίνακας 5.1- 41 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ		Διδασκαλείο ⁶		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Τίποτα από τα παραπάνω	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,93	0,63	-	-	3.66	0,94	4,00	0,66	3,78	0,76
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	3,79	0,74	-	-	3,58	1,01	4,09	0,79	3,66	0,81

⁶ Οι τιμές είναι κενές διότι δεν υπήρξε συμμετέχοντας που να έδωσε αυτή την απάντηση

Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,92	0,56	-	-	3,59	1,09	3,78	0,38	3,67	0,87
--	------	------	---	---	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 5.1- 42 Ανάλυση διακύμανσης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	Kruskal- Wallis H	df	p
Στόχοι, Στρατηγική και όραμα του σχολείου	0,419	-	-	0,732
Εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία της διοίκησης	0,455	-	-	0,714
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	0,667	3	0,881

5.2. Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Για την απάντηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος της συγκεκριμένης έρευνας, ο ερευνητής ομαδοποίησε τους δείκτες που μετρούν την ύπαρξη της κατανεμημένης ηγεσίας (ερωτήσεις B1 ως B20) σε μια νέα μεταβλητή που ονομάστηκε «Επαγγελματική_Ικανοποίηση_TOTAL». Η μεταβλητή αυτή είναι μια ποσοτική μεταβλητή, η οποία μπορεί να υποβληθεί σε στατιστική ανάλυση προκειμένου να βρεθούν τα μέτρα κεντρικής τάσης και τα μέτρα μεταβλητότητας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, από τα μέτρα κεντρικής τάσης ο ερευνητής επέλεξε μόνο την μέση τιμή (Mean) και από τα μέτρα μεταβλητότητας την τυπική απόκλιση (Std. Deviation).

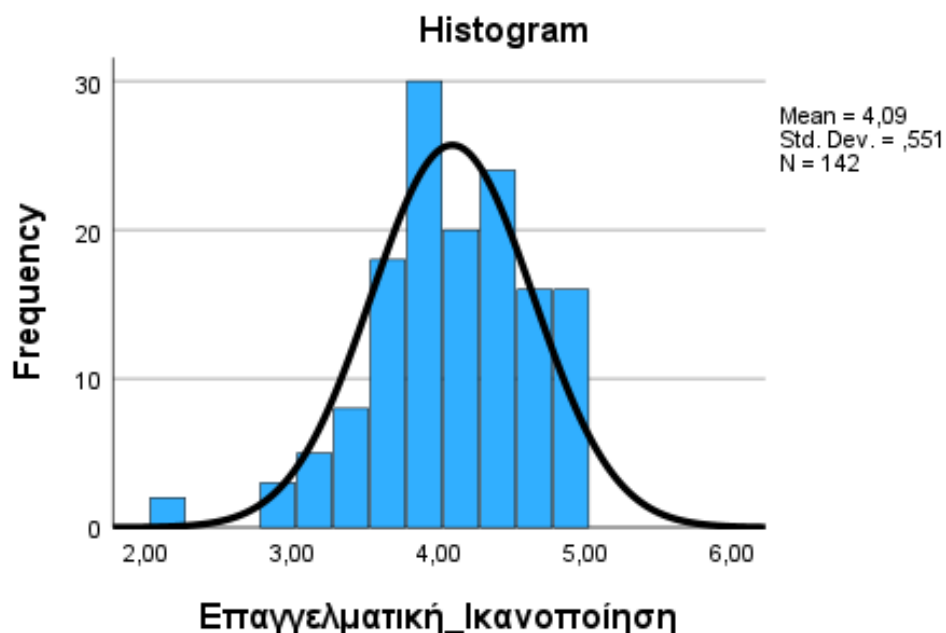
Βάσει του παρακάτω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας, δηλώνουν ότι είναι επαγγελματικά πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αφού η μέση τιμή των απαντήσεων τους είναι πολύ πάνω από τον μέσο όρο (Μ.Τ=4.08, Τ.Α=0.55).

Πίνακας 5.2- 1 Μέση τιμή "Επαγγελματικής Ικανοποίησης"

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Επαγγελματική_Ικανοποίηση_TOTAL	142	2,15	5,00	4,08	0,55
Valid N	142				

Στο παρακάτω ιστόγραμμα φαίνεται πώς κατανέμονται οι απαντήσεις του δείγματος αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Διάγραμμα 5.2- 1 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση



5.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σε αυτό το επιμέρους ερώτημα του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, εξετάζεται ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους 5 παράγοντες που ερευνά το ερωτηματολόγιο. Για την ανάγκη της στατιστικής ανάλυσης οι 20 δείκτες ομαδοποιήθηκαν και κατασκευάστηκαν 5 νέες ποσοτικές μεταβλητές, οι οποίες είναι: 1) «Διευθυντής», 2) «Συνάδελφοι», 3) «Φύση_Εργασίας», 4) «Μαθητές» και 5) «Συνθήκες_Εργασίας»

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές αισθάνονται ικανοποιημένοι αναφορικά με τους 5 παράγοντες, αφού οι μέσες τιμές τους είναι μεγαλύτερες από τον μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν περισσότερο θετικά αναφορικά με τον παράγοντα «**Φύση Εργασίας**» (M.T=4.27, T.A=0.69), ακολουθεί ο παράγοντας «**Μαθητές**» (M.T=4.21, T.A=0.61), στη συνέχεια ακολουθεί ο παράγοντας «**Συνάδελφοι**» (M.T=4.13, T.A=0.74), λίγο πριν το τέλος σημειώνεται ο παράγοντας «**Διευθυντής**» (M.T=4.00, T.A=0.92) και τέλος με σημαντική διαφορά από τους προηγούμενους παράγοντες είναι ο παράγοντας «**Συνθήκες Εργασίας**» (M.T=3.80, T.A=0.87).

Συμπεραίνεται από την παραπάνω ανάλυση ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι με την δουλειά του εκπαιδευτικού αυτή καθ' αυτή καθώς και με την επιβράβευση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους και λιγότερο ικανοποίηση αισθάνονται αναφορικά με τρόπο αντιμετώπισής τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου.

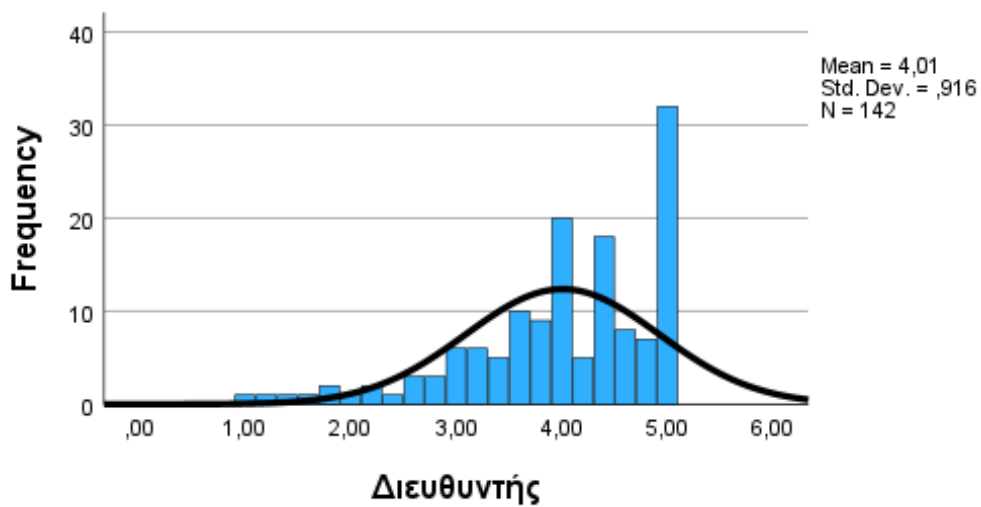
Πίνακας 5.2- 2 Μέσες τιμές των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T	T.A
Διευθυντής	142	1,00	5,00	4,00	0,92
Συνάδελφοι	142	2,20	5,00	4,13	0,74
Φύση Εργασίας	142	1,75	5,00	4,27	0,69
Μαθητές	142	2,00	5,00	4,21	0,61

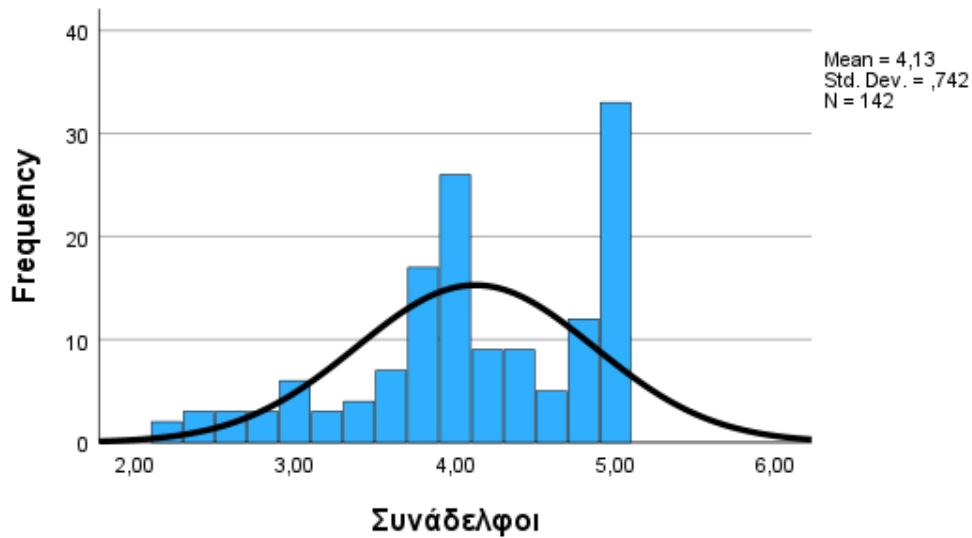
Συνθήκες Εργασίας	142	1,33	5,00	3,80	0,87
Valid N	142				

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα κατανομής των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους 5 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

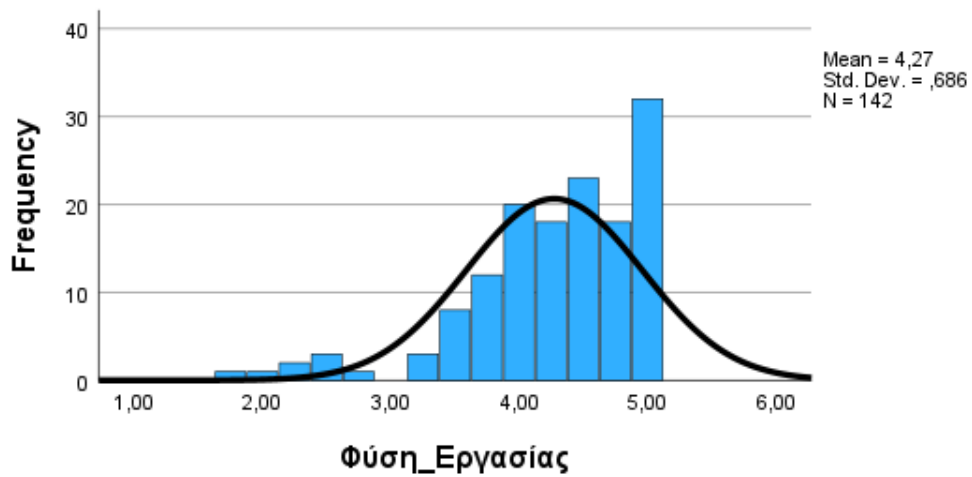
Διάγραμμα 5.2- 2 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Διευθυντής"



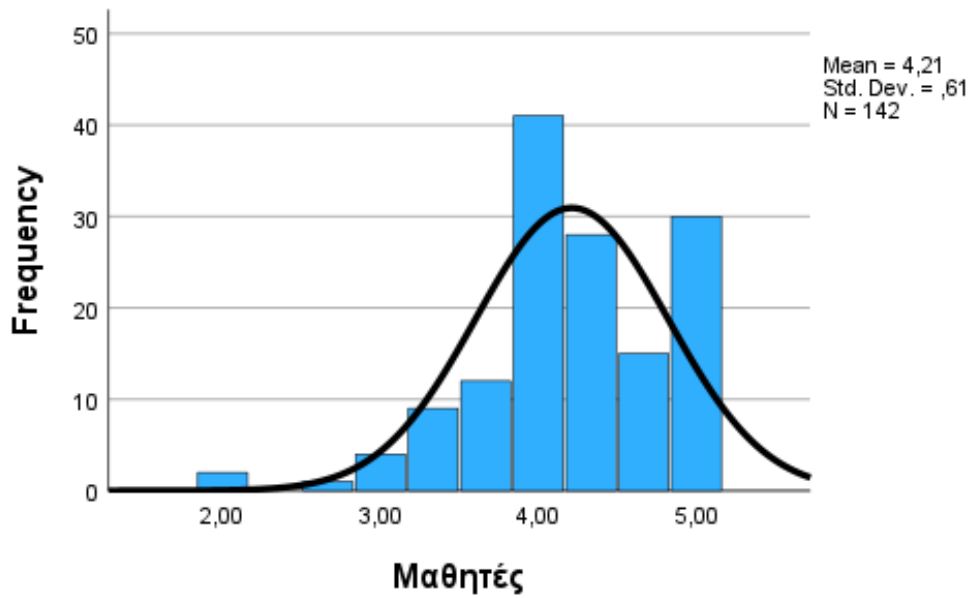
Διάγραμμα 5.2- 3 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Συνάδελφοι"



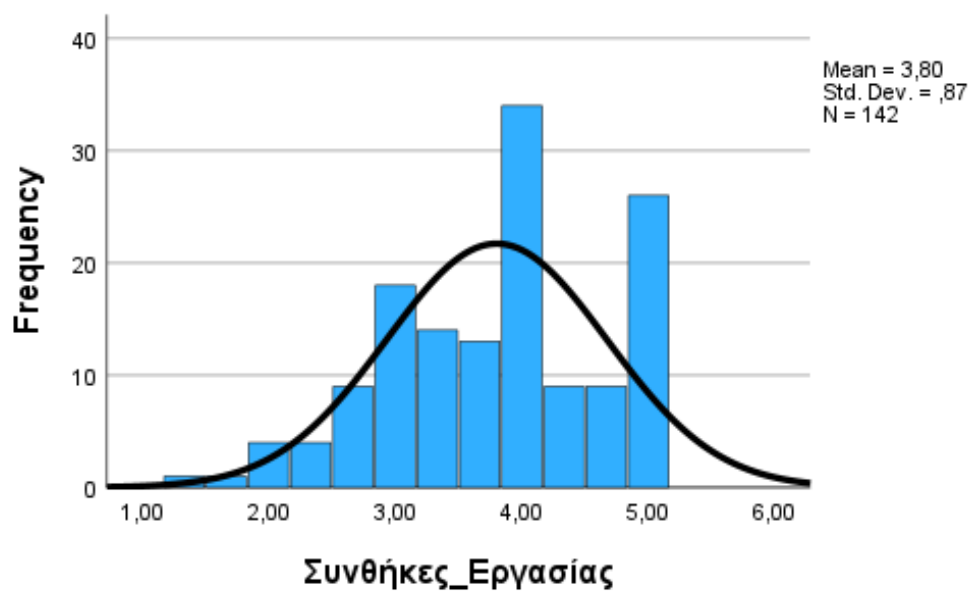
Διάγραμμα 5.2- 4 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Φύση εργασίας"



Διάγραμμα 5.2- 5 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Μαθητές"



Διάγραμμα 5.2- 6 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον παράγοντα "Συνθήκες εργασίας"



5.2.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ικανοποίηση

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί (T- test Ανεξάρτητων δειγμάτων και One Way Anova) και μη παραμετρικοί έλεγχοι (Mann Whitney U και Kruskal-Wallis H). Οι παραμετρικοί έλεγχοι t-test και One Way Anova πραγματοποιούνται όταν υπάρχει κανονική κατανομή των απαντήσεων της ποσοτικής μεταβλητής (των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας) σε κάθε παράγοντα της ποιοτικής μεταβλητής (δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος), ενώ οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney U και Kruskal-Wallis H πραγματοποιούνται όταν δεν υπάρχει κανονική κατανομή των απαντήσεων της ποσοτικής μεταβλητής σε τουλάχιστον έναν παράγοντα της ποιοτικής μεταβλητής (βλ. Παράρτημα έλεγχοι κανονικότητας).

1α) Επαγγελματική ικανοποίηση και το φύλο των εκπαιδευτικών

Βάσει των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σύνολο της επαγγελματικής ικανοποίησης και του φύλου των εκπαιδευτικών ($t=1.549$, $df=140$, $p=0.124>0.05$).

Πίνακας 5.2- 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Άνδρες = 45		Γυναίκες = 97	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,98	0,62	4,14	0,51

Πίνακας 5.2- 4 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	t test (t)	df	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	1,549	140	0,124

1β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και φύλο εκπαιδευτικών

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα «Φύση Εργασίας» και το φύλο των εκπαιδευτικών (**Mann Whitney U=1473.000, Z=3.148, p=0,002<0.005**). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με την φύση της εργασίας (ευχάριστο, δημιουργικό, σημαντικό επάγγελμα) (M.T=4.42, T.A=0.53), σε σχέση με τους άντρες (M.T=3.96, T.A=0.87). Δηλαδή παρατηρείται με σιγουριά 99.5% ότι οι γυναίκες αξιολογούν την φύση της εργασίας τους υψηλότερα σε σχέση με τους άνδρες.

Αναφορικά με τους υπόλοιπους 4 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και του φύλο των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα προέκυψε **Mann Whitney U=2164.500, Z=0.080, p=0,937>0.005**, αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα προέκυψε **Mann Whitney U=2039.500, Z=0.634, p=0,526>0.005**, αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα προέκυψε **Mann Whitney U=2129.000, Z=0.240, p=0,810>0.005** και τέλος, αναφορικά με τον πέμπτο παράγοντα προέκυψε **Mann Whitney U=2013.000, Z=0.752, p=0,452>0.005**.

Πίνακας 5.2- 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

	Ανδρες = 45		Γυναίκες = 97	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	3,99	0,97	4,01	0,89

Συνάδελφοι	4,05	0,78	4,16	0,73
Φύση Εργασίας	3,96	0,87	4,42	0,53
Μαθητές	4,16	0,72	4,26	0,56
Συνθήκες Εργασίας	3,71	0,90	3,84	0,86

Πίνακας 5.2- 6 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	t test	Mann Whitney U	df	Z	p
Διευθυντής	-	2164,500	-	0,080	0,937
Συνάδελφοι	-	2039,500	-	0,634	0,526
Φύση Εργασίας	-	1473,000	-	3,148	0,002
Μαθητές	-	2129,000	-	0,240	0,810
Συνθήκες Εργασίας	-	2013,000	-	0,752	0,452

2α) Επαγγελματική ικανοποίηση και ηλικία των εκπαιδευτικών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την ηλικία των εκπαιδευτικών ($f_{2.139}=0.874$, $p=0.420>0.05$).

Πίνακας 5.2- 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	22-39		40-59		60 και άνω ⁷	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A

⁷ Η στήλη είναι κενή διότι υπήρχε μόνο ένας συμμετέχοντας στο δείγμα με ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών

Επαγγελματική ικανοποίηση	4,02	0,64	4,14	0,47	-	-
------------------------------	------	------	------	------	---	---

Πίνακας 5.2- 8 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,874	0,420

2β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικία εκπαιδευτικών

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=1.981$, $df=2$, $p=0.371>0.05$** , αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=0.172$, $df=2$, $p=0.917>0.05$** , αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα προέκυψε (**Kruskal-Wallis $H=2.716$, $df=2$, $p=0.257>0.05$**), αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=2.485$, $df=2$, $p=0.289>0.05$** και τέλος αναφορικά με τον πέμπτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=1.014$, $df=2$, $p=0.602>0.05$** .

Πίνακας 5.2- 9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	22-39		40-59		60 και άνω ⁸	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	3,86	1,04	4,11	0,80	-	-
Συνάδελφοι	4,09	0,82	4,15	0,68	-	-
Φύση Εργασίας	4,18	0,77	4,35	0,61	-	-
Μαθητές	4,11	0,71	4,30	0,51	-	-
Συνθήκες Εργασίας	3,88	0,83	3,74	0,91	-	-

Πίνακας 5.2- 10 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	1,981	2	0,371
Συνάδελφοι	-	0,172	2	0,917
Φύση Εργασίας	-	2,716	2	0,257
Μαθητές	-	2,485	2	0,289
Συνθήκες Εργασίας	-	1,014	2	0,602

3α) Επαγγελματική ικανοποίηση και νομός στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

⁸ Η στήλη είναι κενή διότι υπήρχε μόνο ένας συμμετέχοντας στο δείγμα με ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τον νομό στον οποίο υπηρετούν εκπαιδευτικοί ($f_{3,138}=0.475$, $p=0.700>0.05$).

Πίνακας 5.2- 11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Καστοριά		Φλώρινα		Γρεβενά		Κοζάνη	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,08	0,52	4,04	0,59	4,00	0,63	4,14	0,53

Πίνακας 5.2- 12 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,475	0,700

3β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και νομός που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και του νομού στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=2.121$, $df=3$, $p=0.548>0.05$** , αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα προέκυψε

Kruskal-Wallis $H=4.314$, $df=3$, $p=0.229>0.05$, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=3.332$, $df=3$, $p=0.345>0.05$** , αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=0.756$, $df=3$, $p=0.860>0.05$** και τέλος αναφορικά με τον πέμπτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis $H=6.389$, $df=3$, $p=0.094>0.05$** .

Πίνακας 5.2- 13 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Καστοριά		Φλώρινα		Γρεβενά		Κοζάνη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Διευθυντής	3,85	1,03	3,90	0,93	4,04	0,84	4,11	0,88
Συνάδελφοι	4,26	0,71	4,18	0,78	3,89	0,81	4,14	0,70
Φύση Εργασίας	4,20	0,73	4,41	0,77	4,14	0,74	4,33	0,60
Μαθητές	4,22	0,50	4,32	0,57	4,10	0,86	4,22	0,56
Συνθήκες Εργασίας	3,86	0,89	3,33	0,87	3,86	0,95	3,89	0,90

Πίνακας 5.2- 14 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	2,121	3	0,548
Συνάδελφοι	-	4,314	3	0,229
Φύση Εργασίας	-	3,332	3	0,345
Μαθητές	-	0,756	3	0,860
Συνθήκες Εργασίας	-	6,389	3	0,094

4α) Επαγγελματική ικανοποίηση και αριθμός μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα ($f_{2,139}=1.528$, $p=0.221>0.05$).

Πίνακας 5.2- 15 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	1-50 μαθητές		51-120 μαθητές		120 και άνω μαθητές	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,17	0,61	4,15	0,57	4,00	0,49

Πίνακας 5.2- 16 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	1,528	0,221

4β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και αριθμός μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα

Από τους παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα «Συνθήκες Εργασίας» και του αριθμού των μαθητών στην σχολική μονάδα (**Kruskal-Wallis $H=14.686$, $df=2$, $p<0.001$**). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία όπου ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 51-120 εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους (περιβάλλον χώρος) (M.T=4.06, T.A=0.83),

λιγότερα θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία όπου ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 1-50 (M.T=3.94, T.A=0.90) και πολύ πιο χαμηλά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία όπου οι μαθητές ξεπερνούν τους 120 (M.T=3.47, T.A=0.80). Δηλαδή παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά και μεσαίας δύναμης σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μεγάλης δύναμης σχολεία (με σιγουριά 99.9%).

Αναφορικά με τους υπόλοιπους 4 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα, πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis H=1.437, df=2, p=0.487>0.05**, αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα προέκυψε **F_{2,139}=1.559, p=0.214>0.05**, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis H=0.308, df=2, p=0.857>0.005** και τέλος, αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis H=1.310, df=2, p=0.005>0.005**.

Πίνακας 5.2- 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	1-50 μαθητές		51-120 μαθητές		120 και άνω μαθητές	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	4,16	0,92	3,96	0,97	3,98	0,87
Συνάδελφοι	4,19	0,83	4,23	0,67	3,99	0,76
Φύση Εργασίας	4,22	0,74	4,29	0,72	4,29	0,63
Μαθητές	4,32	0,55	4,23	0,64	4,13	0,61
Συνθήκες Εργασίας	3,94	0,90	4,06	0,83	3,47	0,80

Πίνακας 5.2- 18 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	1,437	2	0,487
Συνάδελφοι	1,559	-	-	0,214
Φύση Εργασίας	-	0,308	2	0,857
Μαθητές	-	1,310	2	0,520
Συνθήκες Εργασίας	-	14,686	2	<0,001

5α) Επαγγελματική ικανοποίηση και περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών ($f_{2,139}=0.876$, $p=0.419>0.05$).

Πίνακας 5.2- 19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα την περιοχή που ανήκει το σχολείο

	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,03	0,50	4,13	0,57	4,18	0,64

Πίνακας 5.2- 20 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την περιοχή που ανήκει το σχολείο

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,876	0,419

5β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και περιοχή στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα

Από τους παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις "Συνθήκες Εργασίας» και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετούν (**Kruskal-Wallis H=7.353, df=2, p=0.025<0.05**). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία όπου ανήκουν σε ημιαστική περιοχή απαντούν σημαντικά θετικότερα αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους (M.T=4.09, T.A=0.85), λιγότερα θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που τα σχολεία όπου υπηρετούν ανήκουν σε αγροτική περιοχή (M.T=3.80, T.A=0.95) και πιο χαμηλά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που ανήκουν σε αστική (M.T=3.64, T.A=0.82). Δηλαδή παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που ανήκουν σε ημιαστικές περιοχές εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία που ανήκουν είτε σε αστική είτε σε αγροτική περιοχή (με σιγουριά 95%).

Αναφορικά με τους υπόλοιπους 4 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και της περιοχής που ανήκει το σχολείο που υπηρετούν, πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα προέκυψε **F_{2,139}=0.218, p=0.805>0.05**, αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα προέκυψε **F_{2,139}=1.042, p=0.355>0.05**, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis H=2.366, df=2, p=0.306>0.005** και τέλος, αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα προέκυψε **Kruskal-Wallis H=3.571, df=2, p=0.168>0.005**.

Πίνακας 5.2- 21 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την περιοχή που ανήκει το σχολείο

	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	4,02	0,82	3,94	1,09	4,08	0,90
Συνάδελφοι	4,04	0,75	4,21	0,64	4,24	0,86
Φύση Εργασίας	4,27	0,61	4,21	0,76	4,38	0,78
Μαθητές	4,12	0,62	4,29	0,61	4,33	0,58
Συνθήκες Εργασίας	3,64	0,82	4,09	0,85	3,80	0,95

Πίνακας 5.2- 22 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την περιοχή που ανήκει το σχολείο

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	0,218	-	-	0,805
Συνάδελφοι	1,042	-	-	0,355
Φύση Εργασίας	-	2,366	2	0,306
Μαθητές	-	3,571	2	0,168
Συνθήκες Εργασίας	-	7,353	2	0,025

6α) Επαγγελματική ικανοποίηση και έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο One Way Anova ο παράγοντας «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών» επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση στο σύνολό της ($F_{2,139}=7.830$, $p<0.001$). Συγκεκριμένα,

στατιστικώς σημαντικά πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με έτη συνολικής προϋπηρεσίας από 0-6 (Μ.Τ=4.23, Τ.Α=0.54), ελαφρώς λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με έτη συνολικής προϋπηρεσίας από 16 και πάνω (Μ.Τ=4.16, Τ.Α=0.47) και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 7-15 χρόνια συνολική προϋπηρεσία (Μ.Τ=3.78, Τ.Α=0.62). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι πολύ νέοι και οι παλιοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια.

Πίνακας 5.2- 23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	0-6 έτη		7-15 έτη		16 και άνω έτη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,23	0,54	3,78	0,62	4,16	0,47

Πίνακας 5.2- 24 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	7,830	<0,001

6β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Από τους παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους 3 από

τους 5 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τον παράγοντα «Συναδέλφους» προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτόν και τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (**Kruskal-Wallis H=5.022, df=2, p=0.012<0.05**), παρατηρήθηκε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολικά έτη προϋπηρεσίας από 0-6 εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με τους συναδέλφους (M.T=4.33, T.A=0.66), λιγότερα θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί με έτη συνολικής προϋπηρεσίας από 16 και άνω (M.T=4.17, T.A=0.69) και ακόμη λιγότερο θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια (M.T=3.78, T.A=0.83). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι παλιοί και οι νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με τους συναδέλφους τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια χρόνια στο επάγγελμα αλλά δεν χαρακτηρίζονται ούτε ως νέοι ούτε ως παλιοί (σε στάθμη σημαντικότητας 5%).

Αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα που ερευνάται ο οποίος είναι η «Φύση Εργασίας» επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας τους (**Kruskal-Wallis H=13.425, df=2, p=0.001<0.005**), παρατηρήθηκε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0-6 χρόνια εκφράζονται θετικότερα για την φύση της εργασίας τους (M.T=4.42, T.A=0.63), ελαφρώς λιγότερο θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (M.T=4.38, T.A=0.57) και πολύ λιγότερο θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια (M.T=3.86, T.A=0.83). Παρατηρείται δηλαδή ότι πάλι οι παλιοί και οι νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικότερα για την φύση της εργασίας τους σε σχέση με αυτούς που έχουν από 7-15 έτη συνολικής προϋπηρεσίας (με σιγουριά 99,95%).

Αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα ο οποίος είναι οι «Μαθητές» επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας τους **Kruskal-Wallis H=6.245, df=2, p=0.044<0.05**, παρατηρήθηκε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0-6 χρόνια εκφράζονται θετικότερα για τον παράγοντα «Μαθητές» (M.T=4.30, T.A=0.6), ελαφρώς λιγότερο θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (M.T=4.29, T.A=0.51) και πολύ λιγότερο θετικά

εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια (Μ.Τ=3.93, Τ.Α=0.74). Παρατηρείται δηλαδή ότι πάλι οι παλιοί και οι νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικότερα για τον παράγοντα «Μαθητές» σε σχέση με αυτούς που έχουν από 7-15 έτη συνολικής προϋπηρεσίας (σε στάθμη σημαντικότητας 5%).

Αναφορικά με τον πρώτο και τον τελευταίο παράγοντα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τον παράγοντα «Διευθυντής» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=5.022, df=2, p=0.081>0.05** και όσον αφορά τον παράγοντα «Συνθήκες Εργασίας» προέκυψε **F_{2,139}=0.512, p=0.600>0.05**.

Πίνακας 5.2- 25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	0-6 έτη		7-15 έτη		16 και άνω έτη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Διευθυντής	4,12	0,93	3,66	1,08	4,10	0,80
Συνάδελφοι	4,33	0,66	3,78	0,83	4,17	0,69
Φύση Εργασίας	4,42	0,63	3,86	0,83	4,38	0,57
Μαθητές	4,30	0,61	3,93	0,74	4,29	0,51
Συνθήκες Εργασίας	3,90	0,84	3,70	0,87	3,79	0,89

Πίνακας 5.2- 26 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	5,022	-	0,081

Συνάδελφοι	-	5,022	2	0,012
Φύση Εργασίας	-	13,425	2	0,001
Μαθητές	-	6,245	2	0,044
Συνθήκες Εργασίας	0,512	-	-	0,600

7α) Επαγγελματική ικανοποίηση και έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα ($F_{2,139}=0.160$, $p=0.852$).

Πίνακας 5.2- 27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	0-4 έτη		5-10 έτη		11 και άνω έτη	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,07	0,59	4,08	0,45	4,14	0,53

Πίνακας 5.2- 28 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	One Way Anova (f)	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,160	0,852

7β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τον παράγοντα «Διευθυντής» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=0.234, df=2, p=0.890>0.05**, αναφορικά με τον παράγοντα «Συνάδελφοι» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=1.364, df=2, p=0.521>0.05**, αναφορικά με τον παράγοντα «Φύση Εργασίας» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=2.814, df=2, p=0.245>0.05**, αναφορικά με τον παράγοντα «Μαθητές» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=5.674, df=2, p=0.059>0.05** και τέλος αναφορικά με τον παράγοντα «Συνθήκες Εργασίας» προέκυψε **Kruskal-Wallis H=0.698, df=2, p=0.705>0.05**.

Πίνακας 5.2- 29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	0-4 έτη		5-10 έτη		11 και άνω έτη		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Διευθυντής	3,98	0,98	4,09	0,83	4,00	0,82	0,081
Συνάδελφοι	4,16	0,77	4,00	0,75	4,15	0,65	0,012
Φύση Εργασίας	4,22	0,74	4,29	0,48	4,43	0,70	0,001
Μαθητές	4,19	0,66	4,09	0,51	4,42	0,51	0,044
Συνθήκες Εργασίας	3,79	0,88	3,92	0,81	3,71	0,93	0,569

Πίνακας 5.2- 30 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	One Way Anova (f)	Kruskal-Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	0,234	2	0,890
Συνάδελφοι	-	1,364	2	0,521
Φύση Εργασίας	-	2,814	2	0,245
Μαθητές	-	5,674	2	0,059
Συνθήκες Εργασίας	-	0,698	2	0,705

8α) Επαγγελματική ικανοποίηση και οργανικότητα του σχολείου

Σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο t-test ο παράγοντας «οργανικότητα σχολείου» επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση στο σύνολό της ($t=2.324$, $df=140$, $p=0.022<0.05$). Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικά πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ως 6/θέσια σχολεία (M.T=4.20, T.A=0.59) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία τα οποία είναι 7/θέσια και άνω (M.T=3.99, T.A=0.50). Παρατηρείται δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε μικρότερες σχολικές μονάδες αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία.

Πίνακας 5.2- 31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα την οργανικότητα του σχολείου

	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και άνω	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,20	0,59	3,99	0,50

Πίνακας 5.2- 32 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την οργανικότητα του σχολείου

	t test (t)	df	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	2,324	140	0,022

8β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανικότητα της σχολικής μονάδας

Από τους μη παραμετρικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες «Μαθητές» και «Συνθήκες Εργασίας» με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Αναφορικά με τον παράγοντα «Μαθητές» προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτόν και της οργανικότητας του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (**Mann Whitney U=2039.000, Z=2.006, p=0.45<0.05**), πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ως 6/θέσιο σχολείο εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με τους μαθητές τους και με την ανταπόκριση που λαμβάνουν από αυτούς (M.T=4.32, T.A=0.61), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 7/θέσιο σχολείο και πάνω (M.T=4.10, T.A=0.60). παρατηρείται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία εκφράζονται θετικότερα αναφορικά με την ανταπόκριση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε πιο μεγάλα σχολεία (με σιγουριά 95%).

Επίσης αναφορικά με τον παράγοντα «Συνθήκες Εργασίας» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτόν και της οργανικότητας του σχολείου (**Mann Whitney U=1631.000, Z=3.673, p<0.001**), πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ως 6/θέσιο σχολείο εκφράζονται πολύ θετικότερα αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους (M.T=4.06, T.A=0.86), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 7/θέσιο σχολείο και άνω (M.T=3.80, T.A=0.87). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρότερα

σχολεία εκφράζονται θετικότερα για τις συνθήκες εργασίας τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μεγαλύτερα σχολεία (με σιγουριά 99.9%).

Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς με της οργανικότητας των σχολείων, πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον παράγοντα «Διευθυντής» προέκυψε **Mann Whitney U=2124.500, Z=1.628, p=0.104>0.05**, όσον αφορά τον παράγοντα «Συνάδελφοι» προέκυψε **Mann Whitney U=2151.000, Z=1.522, p=0.128>0.05**, όσον αφορά τον παράγοντα «Φύση Εργασίας» προέκυψε **Mann Whitney U=2301.500, Z=0.902, p=0.367>0.05**.

Πίνακας 5.2- 33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου

	Ως 6/θέσιο		7/θέσιο και άνω	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	4,09	0,96	3,92	0,87
Συνάδελφοι	4,21	0,73	4,04	0,75
Φύση Εργασίας	4,31	0,70	4,24	0,67
Μαθητές	4,32	0,61	4,10	0,60
Συνθήκες Εργασίας	4,06	0,86	3,80	0,87

Πίνακας 5.2- 34 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την οργανικότητα του σχολείου

	t test	Mann Whitney U	df	Z	p
Διευθυντής	-	2124,500	-	1,628	0,104
Συνάδελφοι	-	2151,000	-	1,522	0,128
Φύση Εργασίας	-	2301,500	-	0,902	0,367
Μαθητές	-	2039,000	-	2,006	0,045

Συνθήκες Εργασίας	-	1631,000	-	3,673	<0,001
----------------------	---	----------	---	-------	--------

9α) Επαγγελματικής ικανοποίηση και υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Βάσει των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ($t= 0.657, df=140, p=0.512>0.05$).

Πίνακας 5.2- 35 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Μόνιμος		Αναπληρωτής	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,07	0,53	4,14	0,60

Πίνακας 5.2- 36 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	t test (t)	df	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,657	140	0,512

9β) Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της υπηρεσιακής τους κατάστασης, πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney U ήταν **Mann Whitney U=1760.000, Z=1.004, p=0.315>0.05**,

αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο είναι **Mann Whitney U=1697.000, Z=1.300, p=0.194>0.05**, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Mann Whitney U=1930.000, Z=0.214, p=0.830>0.05**, αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Mann Whitney U=1847.500, Z=0.605, p=0.545>0.05** και τέλος, αναφορικά με τον πέμπτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Mann Whitney U=1950.500, Z=0.119, p=0.905>0.05**.

Πίνακας 5.2- 37 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Μόνιμος		Αναπληρωτής	
	M.T	T.A	M.T	T.A
Διευθυντής	3,95	0,95	4,16	0,80
Συνάδελφοι	4,08	0,74	4,25	0,74
Φύση Εργασίας	4,29	0,64	4,23	0,81
Μαθητές	4,25	0,52	4,11	0,81
Συνθήκες Εργασίας	3,78	0,89	3,82	0,82

Πίνακας 5.2- 38 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	t test	Mann Whitney U	df	Z	p
Διευθυντής	-	1760,000	-	1,004	0,315
Συνάδελφοι	-	1697,000	-	1,300	0,194
Φύση Εργασίας	-	1930,000	-	0,214	0,830

Μαθητές	-	1847,500	-	0,605	0,545
Συνθήκες Εργασίας	-	1950,500	-	0,119	0,905

10α) Επαγγελματική ικανοποίηση και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών ($F_{3,138} = 0.177, p = 0.912 > 0.05$).

Πίνακας 5.2- 39 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	Δεύτερο Πτυχίο AEI		Διδασκαλείο ⁹		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Τίποτα από τα παραπάνω	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A
Επαγγελματική ικανοποίηση	4,16	0,44	-	-	4,07	0,62	4,27	0,28	4,10	0,47

Πίνακας 5.2- 40 Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	p

⁹ Οι τιμές είναι κενές διότι δεν υπήρξε συμμετέχοντας που να έδωσε αυτή την απάντηση

Επαγγελματική ικανοποίηση	0,177	0,912
---------------------------	-------	-------

10β) Επαγγελματική ικανοποίηση και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ύστερα από τον μη παραμετρικό έλεγχο **Kruskal-Wallis H** ήταν **Kruskal-Wallis H=1.664, df=3, p=0.658>0.05**, αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο είναι **Kruskal-Wallis H=0.246, df=3, p=0.970>0.05**, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Kruskal-Wallis H=1.396, df=3, p=0.706>0.05**, αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Kruskal-Wallis H=2.081, df=3, p=0.556>0.05** και τέλος, αναφορικά με τον πέμπτο παράγοντα οι τιμές που προέκυψαν ήταν **Kruskal-Wallis H=1.373, df=3, p=0.712>0.05**.

Πίνακας 5.2- 41 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάλογα τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ		Διδασκαλείο ¹⁰		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Τίποτα από τα παραπάνω	
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α
Διευθυντής	4,13	0,96	-	-	4,00	0,98	4,40	1,04	3,97	0,81
Συνάδελφοι	4,23	0,46	-	-	4,07	0,85	4,33	0,42	4,19	0,58
Φύση Εργασίας	4,40	0,72	-	-	4,24	0,73	4,08	0,38	4,31	0,64
Μαθητές	4,42	0,50	-	-	4,19	0,67	4,56	0,38	4,20	0,52

¹⁰ Οι τιμές είναι κενές διότι δεν υπήρξε συμμετέχοντας που να έδωσε αυτή την απάντηση

Συνθήκες Εργασίας	3,54	0,87	-	-	3,86	0,88	3,89	1,07	3,75	0,86
----------------------	------	------	---	---	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 5.2- 42 Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

	One Way Anova (f)	Kruskal- Wallis H	df	p
Διευθυντής	-	1,664	3	0,658
Συνάδελφοι	-	0,246	3	0,970
Φύση Εργασίας	-	1,396	3	0,706
Μαθητές	-	2,081	3	0,556
Συνθήκες Εργασίας	-	1,373	3	0,712

5.3. Συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης

Για την διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αν υπάρχει δηλαδή συσχέτιση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης πραγματοποιήθηκε παραμετρικός έλεγχος με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r καθώς και οι δύο μεταβλητές (κατανεμημένη ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση) ακολουθούν κανονική κατανομή, το οποίο διαπιστώθηκε ύστερα από τον έλεγχο κανονικότητας που πραγματοποιήθηκε, στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS (βλ. Παράρτημα).

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φαίνονται στον παρακάτω πίνακα και δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.001$) μεταξύ των δύο μεταβλητών «Κατανεμημένη_Ηγεσία» και «Επαγγελματική_Ικανοποίηση». Η συσχέτιση αυτή είναι ισχυρή ($r = 0.801$) και θετική. Δηλαδή όσο αυξάνεται η «Κατανεμημένη_Ηγεσία» θα αυξάνεται κατά 80,1% και η

«Επαγγελματική Ικανοποίηση» (με σιγουριά 99.9%). Παρατηρείται επομένως ότι όσο περισσότερο εμφανίζονται οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας, τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 5.3- 1 Συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης

		Κατανεμημένη_Ηγεσία	Επαγγελματική_Ικανοποίηση
Κατανεμημένη_Ηγεσία	Συσχέτιση Pearson	1	0.801
	p	-	<0.001
Επαγγελματική_Ικανοποίηση	Συσχέτιση Pearson	0.801	1
	p	<0.001	-

5.3.1. Συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης

Για την διερεύνηση αυτού του επιμέρους ερωτήματος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, όπου αφορά την συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kendall's tau. Χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος, διότι δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή όλες οι μεταβλητές (βλ. Παράρτημα).

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων φαίνονται στον παρακάτω πίνακα, στον οποίο παρατηρείται ότι όλες οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ($p < 0.001$) και είναι όλες θετικές. Οι πλείστες συσχετίσεις εμφανίζουν ασθενή ($0.25 < \tau < 0.40$) και μέτρια γραμμική συσχέτιση ($0.40 < \tau < 0.60$), δηλαδή όσο αυξάνεται η διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας θα αυξάνεται ασθενώς ή μετρίως

γραμμικά κατά ένα ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 25-40% ή 40-60% αντίστοιχα, ο παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Επίσης παρατηρείται ότι ο παράγοντας «Μαθητές» δεν συσχετίζεται γραμμικά με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ($\tau < 0.25$), ενώ η διάσταση «Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη» σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης (εκτός των μαθητών) ($\tau > 0.4$).

Πίνακας 5.3- 2 Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης

		Διευθυντής	Συνάδελφοι	Φύση_Εργασίας	Μαθητές	Συνθήκες_Εργασίας
Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα	Συσχέτιση Kendall's tau	0.550	0.373	0.328	0.266	0.346
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Εμπλοκή_Προσωπικού	Συσχέτιση Kendall's tau	0.597	0.463	0.353	0.242	0.331
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη	Συσχέτιση Kendall's tau	0.443	0.632	0.376	0.283	0.416
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

6.1. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι σχέσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και αναλύονται παρακάτω:

Ο βαθμός άσκησης της κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες

Βάσει του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος στο ερωτηματολόγιο της κατανεμημένης ηγεσίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας εκφράζονται ικανοποιητικά ως προς την ύπαρξη κατανεμημένης μορφής ηγεσίας εντός των σχολικών τους μονάδων. Το παρόν εύρημα συγκλίνει με τα ευρήματα των Αποστόλου (2020) και Παπαευαγγέλου (2014) τα οποία επίσης καταδεικνύουν την ύπαρξη της κατανεμημένης ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων.

Το εύρημα αυτό καθιστά σαφές ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους στόχους, την στρατηγική καθώς και το όραμα του σχολείου, αναγνωρίζουν ακόμη ότι οι ίδιοι εμπλέκονται στην διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και ότι δίνεται έμφαση στην ομαδική εργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο στα σχολεία που υπηρετούν, ενώ τέλος, αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα της εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Όλα τα παραπάνω κάνουν σαφές την ύπαρξη κατανεμημένης μορφής ηγεσίας, όπου μέσω επιχειρείται να επιτευχθούν οι στόχοι και το όραμα του σχολείου (Hopkins, 2001).

Επίσης, το ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την κατανεμημένη ηγεσία στο σύνολο και των τριών διαστάσεων που ερευνώνται στην παρούσα έρευνα, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο ενδείκνυται ως χώρος εργασίας για την δημιουργία ομάδων, τα μέλη των οποίων αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται. Αυτό μπορεί να φέρει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη μικρό-ηγετών οι οποίοι όταν βρίσκονται προς την ίδια κατεύθυνση, αναφορικά με τους στόχους και το όραμα της επίσημης

διεύθυνσης του σχολείου να προκύψουν κατανομημένες μορφές ηγεσίας (Christy, 2008). Η σημασία του συνεργατικού κλιματος μεταξύ του προσωπικού και της αμοιβαίας θετικής διάθεσης, η ύπαρξη ικανών συναδέλφων, καθώς και οι συμπράξεις ατόμων που θα ηγούνται κάποιας δραστηριότητας θεωρούνται σημαντικές παράμετροι για την επιτυχή κατανομή λειτουργιών (Παπαευαγγέλου, 2014).

Απαντώνται επίσης τα εξής επιμέρους ερωτήματα:

- **Ο βαθμός επίδρασης των διαστάσεων της κατανομημένης ηγεσίας στην άσκηση της**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρήθηκε ότι και οι τρεις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας που εξετάστηκαν εμφανίστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν θετικά ως προς την εμφάνιση πρακτικών που παραπέμπουν σε κατανομημένη μορφή ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο θετικά εκφράστηκαν ως προς την διάσταση που αφορά τους στόχους, την στρατηγική και το όραμα του σχολείου, ακολουθεί η διάσταση που αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και τέλος, εμφανίζεται -χωρίς ιδιαίτερη διαφορά από την προηγούμενη- η διάσταση που αφορά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.

Ευρήματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό δεσμεύονται αρχικά σε μεγαλύτερο βαθμό στο όραμα, τους στόχους και την στρατηγική του σχολείου και λιγότερο σε θέματα που αφορούν την συλλογική υπευθυνότητα και τις πρακτικές ηγεσίας (Christy, 2008). Επίσης, η έρευνα της Smith (2007), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό, γυμνάσιο, και λύκειο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται πρώτα στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και έπειτα στην συλλογική υπευθυνότητα και την κουλτούρα του σχολείου. Στο ελληνικό συγκείμενο, η έρευνα του Αλτίντζη (2014) η οποία αφορά Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφραστήκαν θετικά σε πολύ μεγάλο βαθμό αναφορικά με την στρατηγική, τους στόχους και το όραμα του σχολείου καθώς επίσης και με την κουλτούρα του.

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών του στόχων καθώς επίσης και ότι αξιοποιούνται οι

διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Επίσης φαίνεται -σε μικρότερο βαθμό- ότι ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα καθώς και ότι κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να δείξουν ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία. Τέλος, φαίνεται ότι υπάρχει αλληλοϋποστήριξη, αλληλεπίδραση και ευθύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά σε βαθμό ο οποίος είναι μικρότερος από τις προηγούμενες δυο διαστάσεις.

Συμπεραίνεται ότι για να αναπτυχθούν και να αναδυθούν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και κατ' επέκταση και οι ηγέτες - εκπαιδευτικοί του σχολείου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργατική κουλτούρα, ο εποικοδομητικός διάλογος, η αλληλοϋποστήριξη και η αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, σημεία τα οποία υπογραμμίζει και ο Ιορδανίδης (2002) λέγοντας ότι θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να διαμορφώσουν κουλτούρα ομαδικής εργασίας και να εγκαταλείψουν την παλιότερη κουλτούρα όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ανεξάρτητοι και απομονωμένοι επαγγελματίες.

- **Συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κατανεμημένης ηγεσίας**

Από τις μετρήσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την κατανεμημένη ηγεσία συνολικά καθώς και των διαστάσεων της, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μόνο η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αποδείχτηκε ότι σχετίζεται σημαντικά με αυτά, στοιχείο το οποίο δεν συγκλίνει με την έρευνα της Παπαευαγγέλου (2014) η οποία κατέληξε ότι σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα αναφορικά με την κατανεμημένη ηγεσία στο σύνολό της προέκυψε ότι οι πολύ νέοι (6-10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας) και οι παλιοί εκπαιδευτικοί (16 έτη συνολικής προϋπηρεσίας και άνω) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή την μορφή ηγεσίας στα σχολεία τα οποία υπηρετούν, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν από 7-15 έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του Αλτιντζή (2014), ο οποίος κατέληξε ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και ότι δεν παρέχονται ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικών ρόλων στους

νέους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, παλαιότερα οι έρευνες των Smith (2007), Stone και συν. (1997) έδειξαν ότι μόνο οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν ηγετικούς ρόλους και ηγετικά καθήκοντα μέσα μια σχολική μονάδα, ενώ στους νέους εκπαιδευτικούς δινόντουσαν σποραδικές ευκαιρίες για εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης.

Αναφορικά με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ξεχωριστά, επίσης η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που αποδείχτηκε ανάμεσα σε αυτές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ήταν με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν και θεωρούνται σημαντικές, αφορούν την πρώτη (στόχος, στρατηγική και όραμα σχολείου) και την δεύτερη διάσταση (εμπλοκή του προσωπικού στην διαδικασία διοίκησης) της κατανεμημένης ηγεσίας, ενώ αναφορικά με την τρίτη (αμοιβαία εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι παλιοί (16 έτη συνολικής προϋπηρεσίας και άνω) και οι πολύ νέοι (6-10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας) εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους, την στρατηγική και το όραμα του σχολείου σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά δεν θεωρούνται ούτε πολύ νέοι ούτε παλιοί (7-15 έτη προϋπηρεσίας). Ακόμη οι πολύ νέοι και οι παλιοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην λήψη αποφάσεων, ότι τους παρέχονται ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα και ότι κινητοποιούνται από τον διευθυντή τους σε θέματα συνεργασίας και ομαδικότητας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας (7-15 έτη προϋπηρεσίας) στην εκπαίδευση.

Το αποτέλεσμα που προκύπτει και δείχνει ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών με συνολική προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια δεν αντιλαμβάνεται στον ίδιο βαθμό με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τόσο την κατανεμημένη ηγεσία στο σύνολό της καθώς και τις 2 από τις 3 διαστάσεις της, πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών είναι αυτή που τα περισσότερα της χρόνια υπηρετούσε ως αναπληρωτές με συνεχείς μετακινήσεις από νομό σε νομό με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η δέσμευση με την σχολική μονάδα που υπηρετούσαν. Η συνήθεια αυτή, στην συνεχόμενη αλλαγή σχολικών μονάδων ίσως οδήγησε τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σε μια «απροθυμία» να κατανοήσουν τον στόχο, την στρατηγική και το όραμα του σχολείου και πόσο ακόμη να ενδιαφερθούν να ασχοληθούν με θέματα εμπλοκής στην διαδικασία της διοίκησης.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, απαιτείται διοργάνωση τακτικών συνεδριάσεων των συλλόγων, όπου θα επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι του σχολείου ανάλογα με τα εκάστοτε δεδομένα, θα δίνεται η δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους εμπλεκόμενους και θα ορίζονται από κοινού δράσεις, στις οποίες θα συμμετέχει ενεργά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι θα νιώσουν σταδιακά μεγαλύτερη δέσμευση στην ομάδα και ταύτιση με τους επιδιωκόμενους στόχους (Παπαευαγγέλου, 2014), με αποτέλεσμα να εμφανίζονται εντονότερα στοιχεία που ανήκουν στους άξονες της εμπλοκής του προσωπικού στη διοίκηση και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών.

Επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας

Βάσει του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος στο ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με πληθώρα άλλων ερευνών οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες/νίδες εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είναι πολύ ευχαριστημένοι/νες από το επάγγελμά τους (Μακρυγιάννη, 2021· Λάμπογλου, 2020· Γραμματικού, 2017· Παπαγιαννάκος, 2012· Παπαναούμ, 2003· Κουστέλιος & Κουστέλιος, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνοντας ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ουσιαστικά δηλώνουν ότι είναι ευχαριστημένοι από την ίδια την φύση της εργασίας τους (ευχάριστο, δημιουργικό, σημαντικό επάγγελμα που τους βοηθάει στην προσωπική τους ανάπτυξη), από θέματα τα οποία αφορούν την διεύθυνση του σχολείου (ο ρόλος του διευθυντή και η συνεργασία μαζί του), από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους (κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας), από τις σχέσεις με τους μαθητές τους (κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές, αναγνώριση της δουλειάς τους από αυτούς) και από θέματα τα οποία αφορούν τις συνθήκες εργασίας τους (ο περιβάλλον χώρος του σχολείου).

Σε αντιδιαστολή, άλλα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα, καθώς δηλώνουν ότι υπάρχει μεγάλο εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και

ελλιπής υποστήριξη από την διεύθυνση του σχολείου (Παλαιολόγου, 2018·Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Caprara, et. al., 2006)

Απαντώνται επίσης τα εξής επιμέρους ερωτήματα:

- **Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας**

Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι εξετάστηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα αφορούσαν α) τις σχέσεις με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, β) τις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γ) την φύση του ίδιου του επαγγέλματος, δ) τις σχέσεις με τους μαθητές τους και ε) τις συνθήκες εργασίας τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι και από τους 5 παράγοντες που εξετάστηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών -συγκριτικά και με τους 5 παράγοντες- εκφράζονται αναφορικά με τον παράγοντα των συνθηκών εργασίας. Δηλώνουν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ότι ο περιβάλλον χώρος του σχολείου τους δεν είναι τόσο ευχάριστος, κατάλληλος και ασφαλής όσο θα ήθελαν να είναι. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με την έρευνα της Κόρδα (2018) η οποία είχε καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα καθώς επίσης και με τον Πασιαρδή (2004) ο οποίος είχε διαπιστώσει ότι για να νιώσει ένας εκπαιδευτικός ικανοποιημένος από την εργασία του, θα πρέπει να του παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας του.

Συνεχίζοντας, τον μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν αναφορικά με την φύση του ίδιου του επαγγέλματός τους. Είναι φανερό από αυτό το εύρημα ότι οι συμμετέχοντες είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τους ενδογενείς παράγοντες που τους ώθησαν να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να βιοπορίζονται. Χαρακτηριστικά τονίζουν ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα το θεωρούν ευχάριστο, σημαντικό, δημιουργικό και βοηθητικό για την προσωπική τους ανάπτυξη. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με το συμπέρασμα της Χαραλαμπίδου (2022), των Σπυριάδου και Κουτούζη (2021) και του Κουστέλιου (2001) οι οποίοι κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι

από την φύση του επαγγέλματος τους, δηλαδή από την αγάπη τους για την διδασκαλία και από το παιδαγωγικό έργο που προσφέρουν.

Σχεδόν στα ίδια επίπεδα ικανοποίησης με την φύση της εργασίας τους φαίνεται να κυμαίνεται ο παράγοντας που αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι σε πολύ υψηλό βαθμό αναφορικά και με αυτόν τον παράγοντα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ανταπόδοση και η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, θεωρούνται στοιχεία τα οποία συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αυτό το εύρημα αποδεικνύει και στην πράξη τη θεωρία του Herzberg όπου τονίζει την σχέση μεταξύ αναγνώρισης της προσπάθειας και μεγαλύτερης υποκίνησης, που οδηγεί σε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τον παράγοντα των μαθητών συγκλίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις έρευνες των Σπυριάδου και Κουτούζη (2021) και των Zembylas και Papanastasiou (2004) οι οποίοι αναφέρουν παρόμοια συμπεράσματα.

Επίσης, πολύ ικανοποιημένοι δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι αισθάνονται και από την σχέση τους με τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί, εργάζονται αρμονικά με αυτούς, αλληλοβοηθούνται και γενικά έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, εύρημα το οποίο συγκλίνει με τα ευρήματα της Γραμματικού (2016), των Price και McCallum (2015) και των Saaranen και συν. (2006).

Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα που αφορά τον ρόλο και την συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι σε πολύ μεγάλο βαθμό. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται εποικοδομητικά με την διεύθυνση, υπάρχει δικαιοσύνη στις αποφάσεις, ο/η διευθυντής/ντρια κατανοεί σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα του προσωπικού τους και είναι εκεί όταν τον/την χρειάζονται. Το εύρημα αυτό από την μία έρχεται να συμφωνήσει με ευρήματα άλλων ερευνών που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ηγετικά χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του ηγέτη της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Hasbay & Altindag, 2018·Σαϊτής, 2007·Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001), αλλά από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και άλλες έρευνες οι οποίες συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι από την εργασία τους

λόγω της ελλιπούς υποστήριξης από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Παλαιολόγου, 2018·Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Carraja, et. al., 2006). Αυτή η αντίθεση στις έρευνες, αποδεικνύει ότι το στυλ και το προφίλ της σχολικής ηγεσίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα και τις σχέσεις του προσωπικού και να λειτουργήσουν ως κίνητρα ή ως αντικίνητρα για γι' αυτό (Herzberg, et. al., 2011·Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων δημοτικών σχολείων της Δυτικής Μακεδονίας είναι σε γενικές γραμμές πολύ ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους, με σημαντικότερο παράγοντα ικανοποίησης αυτόν που αφορά την φύση του ίδιου του επαγγέλματος και με λιγότερο σημαντικό αυτόν που αφορά τις συνθήκες εργασίας τους.

- **Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τους παράγοντές της**

Αναφορικά με αυτό το επιμέρους ερευνητικό ερώτημα που αφορά την συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η οργανικότητα του σχολείου, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί κ.α. θα πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι έρευνες δεν καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση των παραπάνω στοιχείων στην διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Τοπούζα, 2019). Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι θα πρέπει να γίνουν περεταίρω έρευνες κατά τις οποίες θα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, από τις μετρήσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μόνο τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και η οργανικότητα του σχολείου σχετίζονται σημαντικά με αυτήν.

Όσον αφορά τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι πολύ νέοι (0-6 έτη) και οι παλιοί εκπαιδευτικοί (16 έτη και άνω) αισθάνονται πολύ πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά, σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς που έχουν συνολική προϋπηρεσία από 7-15 χρόνια. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα των Darmody και Smith (2011) των Klassen και Chiu (2010) και των Kafetsios και Loumakou (2007) οι οποίοι κατέληξαν ότι υπάρχει διαφορετικό επίπεδο ικανοποίησης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 7-15 αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας υπηρέτησαν τα περισσότερα τους χρόνια ως αναπληρωτές, με αποτέλεσμα να αλλάζουν συνεχώς σχολεία, οι διευθυντές να τους θεωρούν περαστικούς από το σχολείο τους και να μην υπάρχει συνεχής συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των συναδέλφων καθώς την επόμενη χρονιά θα άλλαζαν σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να υπάρχει ανασφάλεια και δυσανεμία (Πεταλιά, 2022·Γούναρη, 2018·Κωνσταντινίδης, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την συσχέτιση ανάμεσα στα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι πολύ νέοι και οι παλιοί εκπαιδευτικοί έδειξαν πολύ πιο ικανοποιημένοι αναφορικά με τους παράγοντες «Συνάδελφοι», «Φύση εργασίας» και «Μαθητές», σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα σχολεία από 7-15 χρόνια, ενώ φάνηκε να μην υπάρχει διαφοροποίηση στους παράγοντες «Διευθυντής» και «Συνθήκες εργασίας». Ευρήματα άλλων ερευνών έχουν δείξει ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους νεότερους (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015· Darmody & Smith, 2011· Kafetsios & Loumakou, 2007), γεγονός που εξηγείται λόγω του ότι πιθανότητα οι παλιοί εκπαιδευτικοί έχουν εξασφαλίσει μια οργανική θέση σε ένα σχολείο χωρίς να χρειάζεται συνεχώς να μετατίθενται ή να αποσπώνται αλλού κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν σχέσεις με τους συναδέλφους καθώς και με τους μαθητές κάτι το οποίο τους κάνει να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά. Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι πιο νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους παλιούς (Anastasiou & Garametsi, 2021·Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Στην παρούσα έρευνα, το ότι και οι πολύ νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι αναφορικά με τους παραπάνω παράγοντες, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 7 ως 15 έτη προϋπηρεσίας, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίοι διορισμοί που πραγματοποιήθηκαν στην εκπαίδευση (ΦΕΚ 26/τ. Πρωκ. ΑΣΕΠ/27.7.2020· ΦΕΚ 39/τ. ΑΣΕΠ/23.7.2021· ΦΕΚ Γ 1929 – 16.08.2022· ΦΕΚ Γ 1930 – 16.08.2022)

ανάγκασαν σε ένα είδος «ανταλλαγής θέσεων» υπηρετήσης μεταξύ νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με τους δεύτερους να καταλαμβάνουν θέσεις τις οποίες είναι στις επιλογές τους και στα συμφέροντά τους και ακόμη πολλές φορές να έχουν την δυνατότητα επιλογής και της ίδιας σχολικής μονάδας για περισσότερα του ενός έτη – οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παραμένουν στις θέσεις διορισμού τους υποχρεωτικά για 2 χρόνια (ΦΕΚ 45/24-12-2019/τ. ΑΣΕΠ). Έτσι, η παραμονή των πολύ νέων εκπαιδευτικών σε θέσεις τις οποίες επιθυμούν καθώς και το ενδεχόμενο παραμονής τους ακόμη και στην ίδια σχολική μονάδα, έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης αναφορικά με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Όσον αφορά την οργανικότητα της σχολικής μονάδας, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτής και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία (ως 6/θέσια) αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία (7/θέσιο και άνω). Εύρημα το οποίο συγκλίνει με αυτό του Πρεμέτη (2019) και των Κάμτσιο και Λάωη (2016) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία διακατέχονται από μεγαλύτερη αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε μεγάλες σχολικές μονάδες. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στα μικρότερα σχολεία εκφράζονται πολύ θετικότερα αναφορικά με τους παράγοντες «Μαθητές» και «Συνθήκες εργασίας». Διεθνείς έρευνες που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση είναι αυτές των Wang και συν. (2017), του Finley (1991) και του Plihal (1982).

Το αποτέλεσμα αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι στα ολιγοθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι είναι λίγοι αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ τους, αναπτύσσονται περισσότερο οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια βρίσκονται σε μεγαλύτερο βαθμό, ο/η διευθυντής/ντρια ή ο προϊστάμενος/η αναγνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες και τα προβλήματα του προσωπικού και είναι εκεί όταν τον/την χρειάζονται. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να δεθούν περισσότερο με τον εκπαιδευτικό, λόγω του γεγονότος ότι είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών σε αυτού του είδους τα σχολεία. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει το περιθώριο να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά,

με αποτέλεσμα αυτό να εκτιμάται από τους μαθητές και να το δείχνουν προς τον/την δάσκαλο/α τους και ο ίδιος να το καταλαβαίνει και να αισθάνεται πιο ικανοποιημένος.

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι σχετίζεται σημαντικά μόνο ως προς τον παράγοντα που αφορά την φύση της εργασίας. Ενώ στο γενικό σύνολο της επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται ότι το φύλο στην παρούσα έρευνα δεν επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015), αναφορικά με την φύση του επαγγέλματος φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ πιο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άντρες. Ωστόσο, στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση και τον παράγοντα 'φύση εργασίας' με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Kafetsios & Loumakou, 2007· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001), γεγονός που σημαίνει ότι η επίδραση του φύλου μπορεί να εξαρτάται και από άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά την σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αριθμού μαθητών του σχολείου, ενώ στο σύνολο της ικανοποίησης τους φαίνεται να μην υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους, ωστόσο στον παράγοντα που εξετάζει την συνθήκες εργασίας φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μεγαλύτερος από 120, αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πιο μικρά σχολεία. Το εύρημα αυτό βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με αυτό της Δούγαλη (2017) όπου κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί στα μικρά σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία.

Το εύρημα αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εξέταζε την μεταβλητή που αφορά μόνο τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου – αν είναι ασφαλής, ευχάριστος και κατάλληλος – και ως εκ τούτου, σχολεία με πολλούς μαθητές συνήθως βρίσκονται εντός αστικών κέντρων με αποτέλεσμα το περιβάλλον του σχολείου και ο αύλειος χώρος τους να αποτελούνται από τσιμέντα και κάγκελα όπου τα καθιστούν όχι και τόσο ευχάριστα για τον εκπαιδευτικό που εργάζεται σε εκείνες τις σχολικές μονάδες, εν αντιθέσει με τα σχολεία τα οποία βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και περιτριγυρίζονται από πράσινο να δημιουργούν ένα καλύτερο αίσθημα ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

Παρόμοιο συμπέρασμα με το προηγούμενο, εξήχθη και από την εξέταση της συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της περιοχής που ανήκει το σχολείο. Η ανάλυση έδειξε ότι σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση αναφορικά με αυτό το δημογραφικό στοιχείο, παρόλ' αυτά φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση αναφορικά με τον παράγοντα που αφορά τις συνθήκες εργασίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε αστική περιοχή δηλώνουν εμφανώς λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε ημιαστική και αγροτική περιοχή. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η Μακρυγιάννη (2021), ενώ σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνταν οι έρευνες των Mahmood et. al. (2011). Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί όπως ακριβώς και το προηγούμενο που αφορούσε τον αριθμό των μαθητών του σχολείου.

Συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης

Βάσει του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, τι οποί ουσιαστικά είναι και το βασικό ερώτημα που εξέταζε η παρούσα έρευνα, από τους ελέγχους και τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι η κατανεμημένη μορφή ηγεσίας υπό το πρίσμα των τριών διαστάσεων που εξετάστηκε, έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας. Αυτή η επίδραση θεωρείται ότι είναι ισχυρή και θετική και έδειξε ότι όσο αυξάνονται δείκτες οι οποίοι ευνοούν την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας εντός των σχολικών μονάδων, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα αυξάνεται σε ποσοστό 80,1%. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα διεθνών ερευνών που έδειξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία σχετίζεται σημαντικά και ισχυρά τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Liu et. al., 2020 · Liu & Watson, 2020 · Samancioglu et. al., 2019 · Hulpria et. al., 2009). Έρευνες που να εξετάζουν αυτή την συσχέτιση στο ελληνικό συγκείμενο δεν υπάρχουν, γεγονός που δίνει την ευκαιρία σε άλλους ερευνητές να εξετάσουν και να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας καταδεικνύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, όταν στην σχολική μονάδα που

υπηρετούν υπάρχει κλίμα συνεργασίας, υποστήριξης και αλληλοβοήθειας τόσο μεταξύ των συναδέλφων όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

Η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη αρμοδιοτήτων, ευθυνών και εξουσίας, τους κάνει να αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει διότι με αυτόν τον τρόπο τους παρέχεται μία αίσθηση υψηλής αυτοεκτίμησης, ένα αίσθημα επιτυχίας και ένα μεγαλύτερο επαγγελματικό κύρος, τα οποία δίνουν κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για αυτό-ανάπτυξη και αυτό-εκπαίδευση (Bogler, 2001). Τέτοιες εκφράσεις συναισθημάτων για την εργασία τους υποστηρίζουν τις θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως είναι η θεωρία των δύο παραγόντων που προέρχεται από το έργο των Herzberg et al. (1959).

Απαντάται ακόμη το επιμέρους ερώτημα:

- **Συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι όλες οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σχετίζονται σημαντικά με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι όταν εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες συμπεριφορές και καταστάσεις οι οποίες ευνοούν την εμφάνιση κατανεμημένης μορφής ηγεσίας, τότε παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα σημειώνουν αύξηση, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Liu και συν. (2020), οι Liu και Watson (2020), οι Samancioğlu και συν. (2019) και οι Hulrija και συν. (2009). Ο βαθμός της συσχέτισής τους τις πλείστες φορές αξιολογείται ως ασθενής ή μέτριος.

Επίσης, φάνηκε ότι ο παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης που αναφέρεται στους «Μαθητές», ενώ σχετίζεται σημαντικά με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, παρόλ' αυτά φαίνεται να έχει την πιο χαμηλή συσχέτιση συγκριτικά με τους υπόλοιπους.

Ακόμη, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει μέτρια προς υψηλή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας και του παράγοντα που αναφέρεται στον ρόλο του/ης διευθυντή/ντριας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι όταν εμφανίζονται πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, κατά 50%

περίπου αυξάνεται η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διεύθυνση του σχολείου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος και η συμπεριφορά του/ης διευθυντή/ντριας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Samancıoglu et. al., 2019· Yılmaz & Ceylan, 2011· Kim, 2002).

Ακόμη ένα εύρημα που προέκυψε από αυτή την έρευνα είναι ότι η διάσταση που αναφέρεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και η σχέση με τους συναδέλφους εντός της σχολικής μονάδας, παρουσιάζουν υψηλή γραμμική συσχέτιση. Δηλαδή όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη, η ευθύτητα, η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα αυξάνεται περίπου κατά 60% η ικανοποίηση που θα αισθάνονται οι ίδιοι αναφορικά με τους συναδέλφους τους, εύρημα το οποίο συγκλίνει με τις έρευνες των Liu και Watson (2020) και των Hulpria και συν. (2009).

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν.

Αρχικά, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, όπου συνδυάζεται η δειγματοληψία ευκολίας με την δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ενέχει τον κίνδυνο το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να μην είναι εφικτό να γίνουν γενικεύσεις (Creswell, 2015). Επίσης, ο αριθμός του δείγματος (142 εκπαιδευτικοί), αν και επαρκής για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, οδηγεί σε ευρήματα μικρής έρευνας, όπου περισσότερο μπορούν να ερμηνευθούν ως τάση, παρά ως γενίκευση.

Ακόμη, ως προς το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε, το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, ενέχει και κινδύνους αναφορικά με την κατανόηση όλων των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες, ενώ ταυτόχρονα τίθεται το ζήτημα αν οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς και αντιπροσωπευτικές αυτών που αισθάνονται και βιώνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Άλλος ένας παράγοντας που προτάσσει την επιφυλακτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ότι το 60% των συμμετεχόντων υπηρετεί πολύ λίγα χρόνια στην σχολική μονάδα για την οποία ερωτάται (υπάρχει πιθανότητα να είναι και η πρώτη τους

χρονιά), με αποτέλεσμα να μην έχουν σχηματίσει πλήρως μια ολοκληρωμένη εικόνα γι' αυτή και ως εκ τούτου οι απαντήσεις που δίνουν να μην είναι αντιπροσωπευτικές (στο μέλλον υπάρχει περίπτωση να αλλάξουν γνώμη).

6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι μέχρι και σήμερα στο ελληνικό πλαίσιο δεν είχε διερευνηθεί επαρκώς η σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από πρακτικής άποψης φαίνεται ότι μία ηγεσία, η οποία προωθεί την πολυγωνμία, τον διάλογο και κυρίως την κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, μπορεί, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, να συμβάλει στη βελτίωση της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την εργασία τους. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν την αναζήτηση πρακτικών εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας, καθότι φαίνεται ότι έχει απτά θετικά αποτελέσματα.

Το παρόν ζήτημα, δηλαδή η σχέση και η επίδραση που μπορεί να έχει η κατανεμημένη ηγεσία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί στο μέλλον να μελετηθεί με ποιοτικές αλλά και με μεικτές μεθόδους έρευνας προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη εμβάθυνση στο θέμα. Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να εστιάζουν στο πιο ειδικό και να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας που ασκούνται στην σχολική τους μονάδα και που τους κάνουν να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Επιπρόσθετα, μπορεί να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα σε πιο ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων τόσο των δημοτικών σχολείων όσο και των νηπιαγωγείων, προκειμένου να μπορέσουν τα αποτελέσματα να καταστούν γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά.

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να μελετηθούν κι άλλοι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι αφορούν στην αμοιβή των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική εξέλιξη που τους προσφέρει το

συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς επίσης και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διαθέτουν τα σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, σσ. 15(1), 58-77.
- Antoniou, S. (2009). *Unhealthy relationships at work and emerging ethical issues*. Northampton, MA: USAQ Edward Elgar.
- Arnolds CA. & Boshoff C. . (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management*, σσ. 13(4): 697-719.
- Bäckman, E., & Trafford, B. . (2007). *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg:: Council of Europe Publishin.
- Barling, J., Kelloway, E.K. & Iverson, R.D. . (2003). High-Quality Work, Job Satisfaction and Occupational Injuries. . *Journal of Applied Psychology*, σσ. 88(2), 276-283.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations* . New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, σσ. 17, 541–554.
- Bass, M. & Avolio, B. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond . *Journal of European Industrial Training* , σσ. 14, 21-37.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. Nottingham: NCSL National College for School Leadership.
- Bennis, W. & Nanus, B. . (1985). *Leaders*. New York: HarperCollins.
- Bennis, W. (2000). The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *IEEE Engineering Management Review*, , σσ. 28(3), 36-42.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, σσ. 37 (5), 662-683.

- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, σσ. 145, 19-34.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research,. *International Journal of Management Reviews*, , σσ. 13(3), 251-269.
- Bolin, F. (2014). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, σσ. 40:5, 47-64.
- Bredeson, V.P., & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, σ. 26(2).
- Bryman, A. & Bell, E. (2007). *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. and Bell, E. (2007). *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bush, T. & Glover, D. . (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. , Full report,. *National College for School Leadership*, σσ. 1-42.
- Bush, T. (2003). *Theories of Leadership and Management*. London: SAGE.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. . (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, σσ. 25, 455–471.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. . (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, σσ. 44(6), 473-490.
- Carson, C. (2005). A historical view of Douglas McGregor's Theory Y. *Management Decision*, σσ. 43(3): 450-460.
- Christy, K. (2008). *A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools (Doctoral Dissertation)*. USA: University of Missouri.
- CoE. (2010). *www.coe.int* . Ανάκτηση από Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: <https://rm.coe.int/16803034e3>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. . (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μετάφραση: Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρια Π. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: : Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. . (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μετάφραση: Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρια Π. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., . (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Καραβάκου). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Crohan, S.E., Antonucci, T.C., Adelman, P.K. & Coleman, L.M. . (1989). Job characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons . *Psychology of women quarterly* , σσ. 13: 223-235.
- Darmody, M. & Smith, E. (2011). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and principals*. Dublin: ESRI/TC.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. . (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, σσ. 15(6), 857-880.
- De nobile, J. & McCormick, J. . (2008). Organizational communication schools and job satisfaction in Australian Catholic primary . *Journal of educational management administration & leadership*, σσ. 36(1):101-102.
- Dinham, S. & Scott, C. . (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, σσ. 36, 362–378.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the Third, outer domain of teacher satisfaction . *Journal of educational administration* , σσ. 38(4), 379-96.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate. A guide for school leaders. Management and Leadership in Education*. London: Cassell.

- Finley, C. E. (1991). The Relationship between Unionization and Job Satisfaction among Two-Year College Faculty. *Community College Review*, σσ. 19(2), 53-60.
- Fitzsimons, G. & Finkel, E. (2011). Outsourcing Self-Regulation. *Psychological Science*, σσ. 22(3) 369–375.
- Frost, D. (2005). Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing*, σσ. 10(2),70-87.
- Gibb, J. (1951). *Dynamics of Participative Groups*. New York: John S. Swift Company.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement (Doctoral Dissertation)*. . New Britain, CT: Central Connecticut State University.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management and administration: Journal of the British educational management and administration society*, σσ. 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). Leadership Configurations. *Leadership*, σσ. 5(3), 381-394.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, σσ. 4:1–20.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, σσ. 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005a). *Distributed leadership*. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership (pp. 133-190)*. London: Paul Chapman Press.
- Harris, A. (2005b). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, σσ. 4:3, 201-2.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: what we know*. In Harris, A. (ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 11–21). . Dordrecht: Springer .
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 41(5), 545-554.
- Hasbay, D., & Altindag, E. (2018). Factors That Affect The Performance Of Teachers Working In Secondary Level Education. . *The Academy of Educational Leadership Journal* , σσ. 22, (1), 1-19.
- Heck, R. & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement . *American Educational Research Journal* , σσ. Vol. 46, No. 3, pp. 659–689.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. . (2011). *The motivation to work (1)*. New Brunswick and London: Transaction publishers.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Hulpia, H., & Devos, G. . (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education* , σσ. 26(3), 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G. and Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organisational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, σσ. 20(3): 291–317.
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D. & Morgeson, F.P. . (2007). Integrating Motivational Social and Contextual Work Design Features: A Meta-analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature. *Journal of Applied Psychology*, σσ. 92(5), 1332-1356.
- Jackson, S. (2009). *Research Methods and Statistics-A Critical Thinking Approach*. USA.
- Judge, T. A. & Hurst, C. (2007). *The Benefits and Possible Costs of Positive Core Self-Evaluations: A Review and Agenda for Future Research*. In Nelson, D. &

Cooper, C.L. (επιμ.) *Positive Organizational Behavior*. London, UK: Sage Publications.

Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on effect at work and job satisfaction. *International journal of work organization and emotion*, σσ. 2(1), 71-87.

Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Kezar, A. & Eckel, P. (2008). Advancing diversity agendas on campus: examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education*, σσ. 11:4, 379-4.

Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, σσ. 62(2), 231-241.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. . (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress . *Journal of educational Psychology*, σσ. 102(3), 741.

Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M., & Hjortdahl, P. (2006). Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture. *Human Resources for Health*, σσ. 4 (3). doi:10.1186/1478-4491-4-.

Lawler, E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey: Brooks/Cole.

Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. . (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management learning*, , σσ. 41(4), 473-491.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, σσ. 30 (4), 498-518.

Leithwood, K., & Jantzi, D. . (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement. . *Journal of Educational Administration*, σσ. 38 (2), 112–129.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, σσ. 4:3, 177-199.

- Leithwood, K., Seashore L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. CAREI: University of Minnesota.
- LePine, J. A., Erez, A. & Johnson, D. E. . (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behaviour: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, σσ. 87(1), 52-65.
- Liu, S., Keeley, W.J., Sui, Y & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration . *Studies in Educational Evaluation*, σσ. 71: 1-9.
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-95. *Teachers College Record*,, σσ. 107(5), 985-1003.
- Liu, Y & Watson, S. (2020). Whose leadership role is more substantial for teacher professional collaboration, job satisfaction and organizational commitment: a lens of distributed leadership . *International Journal of Leadership in Education* , σ. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1820580>.
- Liu, Y., Bellibas, M.S. and Gumus, S. (2020). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-Confidence Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 1–24 .
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Στο M. D. Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (σσ. pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010). *Investigating the links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Ανάκτηση από <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management

- and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, σσ. 26(2), 240-257.
- MacBeath, J. (2003). The Alphabet Soup of Leadership. *Leadership of learning* , σσ. 2: 1-7.
- Mahmood, A., Nudrat, S., Asdaque, M. M., Nawaz, A., & Haider, N. . (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, σσ. 7(8), 203-208.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslow, A. (1995). *Ψυχολογία της ύπαρξης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, σσ. 44(3), 424-435.
- McDonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, σσ. 15, 839-848.
- Montana P. & Charnov B.H. . (2008). Management. . Στο Barons, *4nd Educational Series* (σσ. pp: 235-252.). New York.
- Moreira, H., Fox, K. R., & Sparkes, A. C. . (2002). Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, σσ. 28 (6), 845-861.
- Neuman, M., & Simmons, W. . (2000). Leadership for Student Learning. . . *Phi Delta Kappan*, σσ. 82(1), 9-12.
- Newmann, F., King, B., & Youngs, P. . (2000). Professional development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Educational*, , σσ. 108(4), 259-299.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Obadara, O. (2013). Relationship between Distributed Leadership and Sustainable School Improvement . *International Journal of Educational Sciences* , σσ. 5(1): 69-74.

- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal* , σσ. 17: 33-47.
- Papanastasiou, C. & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus . *Mediterranean Journal of educational studies*, σσ. 3(1): 35-45.
- Pashiardis, P. (2015). Education and Transition: Contributions from Educational Research . *KOEA*, σσ. (30), 2-4.
- Peterson, N. K., & Custer, R. L. . (1994). Personality styles, job satisfaction, and retention of teachers of vocational subjects. *The Journal of Technology Studies*, σσ. 20 (1), 21-28.
- Plihal, J. (1982). Types of Intrinsic Rewards of Teaching and their Relation to Teacher Characteristics and Variables in the Work Setting.
- Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' wellbeing and "fitness". *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, σσ. 43(3), 195-209.
- Reilly, J. & Niens, U. . (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Journal of Comparative and International Education*, σσ. 44 (1), 53-76.
- Rice, R.W., Gentile, D.A. & McFarlin, D.B. . (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, σσ. 76, 31-39.
- Robbins, S. & Judge, T. . (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* . Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Robbins, S. (1984). *Management: concepts and practices* . NJ: Prentice- Hall.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2006). Occupational well-being of school staff members: a structural equation model. *Health education research*, σσ. 22(2), 248-260.

- Samancioglu, M., Baglibel, M. & Jeanne Erwin, M. (2019). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical Research*, σσ. 5(2), em0052. <https://doi.org/10.29333/pr/6439>.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. . (2009). Research methods for business students (5th edition). *Financial Times/ Prentice-Hall*, doi:10.4018/978-1-4666-6591-0.ch015.
- Schen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, σσ. 91(2), 81-88.
- Schultz, P., & Schultz, E. . (1994). *Psychology and Work today (6th Ed)*. New York: Mac Millan.
- Sharma R.D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers:an empirical study. *Journal of Services Research*, σσ. Vol. 9, No 2.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. . (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, σσ. 114(1), 68-77.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Georgia Southern University. Statesboro, Georgia.
- Spillane J., Diamond J., & Jita L., . (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, , σσ. 35(5): 533-543.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, σσ. 69:2, 143-150.
- Spillane, J. P. & Diamond, J.B. . (2007). Taking a distibuted perspective . Στο J. P. Spillane, *Distibuted Leadership in Practice* (σσ. 1-15.). New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. . (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*,, σσ. 30(3). 23-28.

- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. . (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, σσ. 19(3), 49-64.
- Storey, J. (2004). Changing theories of leadership and leadership development. Στο J. Storey, *Leadership in organizations: current issues and key trends* (σσ. 11–37). London, UK: Routledge.
- Sypniewska, B. (2013, September 2). Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction. *Vizja Press & IT*, σσ. vol 8 (1): 56-72.
- Torres, G. (2017). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, σσ. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>.
- Van Roekel, N. (2008). Changing Role of School Leadership. *NEA Education Policy Brief*, σσ. 65-67.
- Wang, C. C., Lin, H. M., & Liang, T. L. (2017). A Study on Comparing the Relationship among Organizational Commitment, Teachers' Job Satisfaction and Job Involvement of Schools with Urban-Rural Discrepancy. *Educational Research and Reviews*, σ. 12(16).
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: University Press.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Psychology Press.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and Jong, R., (2005). (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programmes in Eight European Countries and their contribution to the Effective School Improvement Model . *School Effectiveness and School Improvement*, , σσ. 16, 387-405.
- Woods, P. A., Bennett, N., Wise, C. & Harvey, J. A. . (2004). Variabilities and dualities in understanding distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, σσ. 32(4), 439-457.
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. . (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, σσ. 43, 975-995.

- Yilmaz, A., & Ceylan, Ç. B. . (2011). Relationship between primary school administrators' leadership behavior and job satisfaction of teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, σσ. 17(2), 277-394.
- Yukl, G. (2006). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. . (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, σσ. 42(3), 357-374.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set (3rd ed.)*. Redwood City,,: CA: Mindgarden.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. . (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Σ. Αντωνίου (Επιμελητής Έκδοσης), Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αποστόλου, Ε. (2020). *Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βάμβουκας, Μ. (. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Βελεγράκη, Α., Ευθυμόπουλος, Α. & Πέτσιου, Ε. . (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη. . *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, σσ. 16: 18-24.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. . (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. . Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. (Διδακτορική Διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Γούναρη, Ε. (2018). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών: Απόψεις αναπληρωτών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Χανίων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, σσ. 1, 152-162.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μανατζμεντ*. . Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ. . (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών-Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο Ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμπουρίδης, Γ. (2011). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική– Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87
- Καρακατσάνη, Δ. & Προβατά, Α. (2012). *Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία*. Στο Δ. Κ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόρδα, Ε. (2018). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση*. *Ψυχολογία*, σσ. 1, 30-39.
- Μακρυγιάννη, Θ. (2021). *Διερεύνηση της σχέσης του “Ταιριάσματος” εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτρέτο και προφίλ*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: εκδόσεις ΙΩΝ.
- Ντούφα, Ι. Ν. (2019). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. . (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία : Παπαναστασίου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Ιδίου.
- Πατσής, Σ. (2016). *Η συμβολή σύγχρονων στυλ ηγεσίας στην αλληλεπιδραστική σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πεταλιά, Δ. (2022). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Ρούσσο, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. . (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. . Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Η μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. . Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυριάδου, Κ. & Κουτούζης, Μ. (2021). *Οικονομική Κρίση, Αποδοχές και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. *11th International Conference in Open & Distance Learnin*. Athens.
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το Επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Τομ. 7.

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Σωτηρίου, Α. και Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμ. 3, 1, Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών (ΕΠΕΕ). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. . (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής* , σσ. 4, 141 – 154.
- Τοπούζα, Μ. (2019). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τρανού, Σ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίησή τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση . *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* , σσ. Τόμος 8, τεύχος 2: 36-47.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση στο σύστημα διοίκησης ολικής ποιότητας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 4,186–197.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο»

ΜΕΡΟΣ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

- Άντρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 22-39
 40- 59
 60 και άνω

3. Υπηρετώ σε Δημοτικό σχολείο του Νομού:

- Καστοριάς
 Φλώρινας
 Γρεβενών
 Κοζάνης

4. Αριθμός μαθητών στην σχολική μονάδα που υπηρετώ:

- 1-50 μαθητές
 51-120 μαθητές
 120 και άνω μαθητές

5. Περιοχή σχολικής μονάδας που υπηρετώ:

- Αστική
 Ημιαστική
 Αγροτική

6. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας:

- 0-6 έτη
 7-15 έτη
 16 και άνω έτη

7. Έτη προϋπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

- 0-4 έτη
 5-10 έτη
 11 και άνω έτη

8. Οργανικότητα σχολείου:

- Ως 6/θέσιο
 7/θέσιο και άνω

9. Υπηρεσιακή κατάσταση:

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής

10. Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα:

- Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ
 Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Τίποτα από τα παραπάνω

ΜΕΡΟΣ Β:

Παρακαλώ να επιλέξετε αυτό που σας εκφράζει καλύτερα.

1. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
2. ΔΙΑΦΩΝΩ
3. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
4. ΣΥΜΦΩΝΩ
5. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

B.1. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.

- 1 2 3 4 5

B.2. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.

- 1 2 3 4 5

B.3. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.

1

2

3

4

5

B.4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.

1

2

3

4

5

B.5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.

1

2

3

4

5

B.6. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.

1

2

3

4

5

B.7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.

1

2

3

4

5

B.8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.

1

2

3

4

5

B.9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.

1

2

3

4

5

B.10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.

1

2

3

4

5

B.11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο

1

2

3

4

5

B.12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.

1 2 3 4 5

B.13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

B.15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.

1 2 3 4 5

B.16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.

1 2 3 4 5

B.17. Οι μαθητές μου με σέβονται.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

B.19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.

1 2 3 4 5

B.20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.

1 2 3 4 5

Μέρος Γ:

Παρακαλώ να επιλέξετε αυτό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την κατάσταση στο σχολείο σας.

1. ΚΑΘΟΛΟΥ
2. ΣΠΑΝΙΑ
3. ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
4. ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
5. ΠΑΝΤΑ

Γ.1. Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.

- 1 2 3 4 5

Γ.2. Όλοι έχουν μία σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων.

- 1 2 3 4 5

Γ.3. Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

- 1 2 3 4 5

Γ.4. Ο διευθυντής βλέπει την βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

- 1 2 3 4 5

Γ.5. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.

- 1 2 3 4 5

Γ.6. Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.

1 2 3 4 5

Γ.7. Η έμφαση δίνεται στην συνεργασία και στον επικοινωνιακό διάλογο.

1 2 3 4 5

Γ.8. Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία να συνεργαστεί.

1 2 3 4 5

Γ.9. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.

1 2 3 4 5

Γ.10. Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.

1 2 3 4 5

Γ.11. Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στην λήψη αποφάσεων.

1 2 3 4 5

Γ.12. Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

Γ.13. Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

Γ.14. Η εμπιστοσύνη και η αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου.

1

2

3

4

5

Παράρτημα Β: «Ενδεικτικοί έλεγχοι κανονικότητας»

Πίνακας Κ. 1 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" στο δείγμα των Ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα
N			45
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,6167
	Std. Deviation		,97933
Most Extreme Differences	Absolute		,087
	Positive		,079
	Negative		-,087
Test Statistic			,087
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,200 ^d
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^e	Sig.		,514
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,501
		Upper Bound	,527

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

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

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

Πίνακας Κ. 2 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" στο δείγμα των Γυναικών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα
N			97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,7758
	Std. Deviation		,79671
Most Extreme Differences	Absolute		,117
	Positive		,080
	Negative		-,117
Test Statistic			,117
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,002
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,002
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,001
		Upper Bound	,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 299883525.

Πίνακας Κ. 3 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Εμπλοκή" στο δείγμα των Ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Εμπλοκή_Πρωσωπικού

N			45
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,5905
	Std. Deviation		1,01180
Most Extreme Differences	Absolute		,107
	Positive		,082
	Negative		-,107
Test Statistic			,107
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,200 ^d
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^e	Sig.		,212
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,201
		Upper Bound	,222

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

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

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 926214481.

Πίνακας Κ. 4 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Εμπλοκή_Προσωπικού" στο δείγμα των Γυναικών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Εμπλοκή_Προσωπικού
N			97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,6524
	Std. Deviation		,88230
Most Extreme Differences	Absolute		,075
	Positive		,063
	Negative		-,075
Test Statistic			,075
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,200 ^d
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^e	Sig.		,194
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,184
		Upper Bound	,204

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. This is a lower bound of the true significance.
- e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1314643744.

Πίνακας Κ. 5 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη" στο δείγμα των Ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη	
N		45	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5407	
	Std. Deviation	1,05956	
Most Extreme Differences	Absolute	,134	
	Positive	,084	
	Negative	-,134	
Test Statistic		,134	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,041	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,040	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,034
		Upper Bound	,045

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 624387341.

Πίνακας Κ. 6 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη" στο δείγμα των Γυναικών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Αμοιβαία_Εμπ ιστοσύνη
N			97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,6701	
	Std. Deviation	,95197	
Most Extreme Differences	Absolute	,151	
	Positive	,127	
	Negative	-,151	
Test Statistic			,151
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2- tailed) ^d	Sig.	<,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

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

Πίνακας Κ. 7 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" στην ηλικιακή ομάδα 0-6 έτη

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Στόχοι_Στρατη γική_Όραμα
N			39
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,7885	
	Std. Deviation	,81017	
Most Extreme Differences	Absolute	,105	
	Positive	,105	
	Negative	-,090	
Test Statistic			,105
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,200 ^d
Monte Carlo Sig. (2- tailed) ^e	Sig.	,338	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,326

	Upper Bound	,350
--	-------------	------

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. This is a lower bound of the true significance.
- e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 213798720.

Πίνακας Κ. 8 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" στην ηλικιακή ομάδα 7-15 έτη

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα	
N		32	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3516	
	Std. Deviation	,90219	
Most Extreme Differences	Absolute	,143	
	Positive	,142	
	Negative	-,143	
Test Statistic		,143	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,096	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,092	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,084
		Upper Bound	,099

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1451419960.

Πίνακας Κ. 9 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" στην ηλικιακή ομάδα 16 και άνω έτη

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα	
N		71	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,8592	
	Std. Deviation	,82671	
Most Extreme Differences	Absolute	,109	
	Positive	,084	
	Negative	-,109	
Test Statistic		,109	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,035	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,035	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,030
		Upper Bound	,040

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1487459085.

Πίνακας Κ. 10 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στο δείγμα των ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Διευθυντή ς	
N		45	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,9911	
	Std. Deviation	,97324	
Most Extreme Differences	Absolute	,150	
	Positive	,150	
	Negative	-,129	
Test Statistic		,150	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,013	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,014	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,011
		Upper Bound	

	Upper Bound	,016
--	-------------	------

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

Πίνακας Κ. 11 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στο δείγμα των γυναικών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Διευθυντή ς	
N		97	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,0124	
	Std. Deviation	,89341	
Most Extreme Differences	Absolute	,134	
	Positive	,134	
	Negative	-,134	
Test Statistic		,134	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	<,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 299883525.

Πίνακας Κ. 12 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στο δείγμα των ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Συνάδελφο ι
N		45
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,0533
	Std. Deviation	,77624

Most Extreme Differences	Absolute		,172
	Positive		,111
	Negative		-,172
Test Statistic			,172
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,002
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,002
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,001
		Upper Bound	,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 926214481.

Πίνακας Κ. 13 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στο δείγμα των γυναικών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Συνάδελφο I
N			97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,1588
	Std. Deviation		,72683
Most Extreme Differences	Absolute		,162
	Positive		,124
	Negative		-,162
Test Statistic			,162
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1314643744.

Πίνακας Κ. 14 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Φύση_Εργασίας" στο δείγμα των ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Φύση_Εργασίας	
N		97	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,4201	
	Std. Deviation	,52731	
Most Extreme Differences	Absolute	,136	
	Positive	,136	
	Negative	-,136	
Test Statistic		,136	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	<,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 624387341.

Πίνακας Κ. 15 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Μαθητές" στο δείγμα των ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Μαθητές
N		97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,2337
	Std. Deviation	,55520
Most Extreme Differences	Absolute	,162
	Positive	,148
	Negative	-,162
Test Statistic		,162
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001
	Sig.	<,001

Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 334431365.

Πίνακας Κ. 16 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνθήκες_Εργασίας" στο δείγμα των ανδρών

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Συνθήκες_Εργασίας
N			97
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,8385
	Std. Deviation		,85677
Most Extreme Differences	Absolute		,152
	Positive		,095
	Negative		-,152
Test Statistic			,152
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig. 99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1502173562.

Πίνακας Κ. 17 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στην ομάδα 1-50 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Διευθυντή ς	
N		57	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,9789	
	Std. Deviation	,86659	
Most Extreme Differences	Absolute	,176	
	Positive	,119	
	Negative	-,176	
Test Statistic		,176	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	<,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 113410539.

Πίνακας Κ. 18 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στην ομάδα 1-50 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Συνάδελφο ι
N		57
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,9930
	Std. Deviation	,75590
Most Extreme Differences	Absolute	,120
	Positive	,091
	Negative	-,120
Test Statistic		,120
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,039
	Sig.	,040

Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	99% Confidence Interval	Lower Bound	,035
		Upper Bound	,045

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1585587178.

Πίνακας Κ. 19 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στην ομάδα 51-120 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Συνάδελφο

I

N		28	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,1857	
	Std. Deviation	,82539	
Most Extreme Differences	Absolute	,164	
	Positive	,162	
	Negative	-,164	
Test Statistic		,164	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,051	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,052	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,046
		Upper Bound	,057

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 257291219.

Πίνακας Κ. 20 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στην ομάδα 120 μαθητές και άνω

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Συνάδελφο I
N			57
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,2281
	Std. Deviation		,67447
Most Extreme Differences	Absolute		,154
	Positive		,126
	Negative		-,154
Test Statistic			,154
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,002
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,002
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,001
		Upper Bound	,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 126474071.

Πίνακας Κ. 21 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Φύση_Εργασίας" στην ομάδα 51-120 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Φύση_Εργασί ας
N			57
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,2851
	Std. Deviation		,72494
Most Extreme Differences	Absolute		,172
	Positive		,162
	Negative		-,172
Test Statistic			,172
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 213798720.

Πίνακας Κ. 22 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Μαθητές" στην ομάδα 51-120 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Μαθητές	
N		57	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,2339	
	Std. Deviation	,63921	
Most Extreme Differences	Absolute	,164	
	Positive	,116	
	Negative	-,164	
Test Statistic		,164	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,002

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1487459085.

Πίνακας Κ. 23 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνθήκες_Εργασίας" στην ομάδα 1-50 μαθητές

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Συνθήκες_Εργασίας
N		57
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,0585
	Std. Deviation	,83363
	Absolute	,169

Most Extreme Differences	Positive		,129
	Negative		-,169
Test Statistic			,169
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1861419652.

Πίνακας Κ. 24 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Διευθυντή ς
N			76
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,0158
	Std. Deviation		,82350
Most Extreme Differences	Absolute		,137
	Positive		,116
	Negative		-,137
Test Statistic			,137
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,002

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

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

Πίνακας Κ. 25 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Ημιαστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Διευθυντή ς	
N		40	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,9350	
	Std. Deviation	1,09112	
Most Extreme Differences	Absolute	,165	
	Positive	,165	
	Negative	-,154	
Test Statistic		,165	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,008	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	,007	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,005
		Upper Bound	,009

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 299883525.

Πίνακας Κ. 26 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Διευθυντής" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αγροτική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Διευθυντή ς
N		26
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,0846
	Std. Deviation	,90893
Most Extreme Differences	Absolute	,174
	Positive	,157
	Negative	-,174
Test Statistic		,174

Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,041
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,041
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,036
		Upper Bound	,046

- a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Lilliefors Significance Correction.
d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 926214481.

Πίνακας Κ. 27 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Συνάδελφο
I

N			76
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,0421
	Std. Deviation		,74927
Most Extreme Differences	Absolute		,134
	Positive		,115
	Negative		-,134
Test Statistic			,134
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,002
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,002
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,001
		Upper Bound	,003

- a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Lilliefors Significance Correction.
d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1314643744.

Πίνακας Κ. 28 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Ημιαστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Συνάδελφο

			I
N			40
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,2100
	Std. Deviation		,64043
Most Extreme Differences	Absolute		,129
	Positive		,129
	Negative		-,122
Test Statistic			,129
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,094
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,093
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,085
		Upper Bound	,100

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 624387341.

Πίνακας Κ. 29 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνάδελφοι" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αγροτική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Συνάδελφο

			I
N			26
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		4,2385
	Std. Deviation		,85607
Most Extreme Differences	Absolute		,187
	Positive		,187
	Negative		-,167
Test Statistic			,187
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			,020
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		,020
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,016
		Upper Bound	

	Upper Bound	,023
--	-------------	------

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 334431365.

Πίνακας Κ. 30 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Φύση_Εργασίας" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Φύση_Εργασίας	
N		76	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,2664	
	Std. Deviation	,61010	
Most Extreme Differences	Absolute	,149	
	Positive	,115	
	Negative	-,149	
Test Statistic		,149	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		<,001	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.	<,001	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

- a. Test distribution is Normal.
- b. Calculated from data.
- c. Lilliefors Significance Correction.
- d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1502173562.

Πίνακας Κ. 31 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Μαθητές" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Μαθητές
N		76
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,1272

	Std. Deviation		,61576
Most Extreme Differences	Absolute		,142
	Positive		,119
	Negative		-,142
Test Statistic			,142
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 743671174.

Πίνακας Κ. 32 Έλεγχος κανονικότητας της μεταβλητής "Συνθήκες_Εργασίας" στο δείγμα που υπηρετεί σε "Αστική" περιοχή

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

			Συνθήκες_Εργασίας
N			76
Normal Parameters ^{a,b}	Mean		3,6447
	Std. Deviation		,82433
Most Extreme Differences	Absolute		,140
	Positive		,110
	Negative		-,140
Test Statistic			,140
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c			<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^d	Sig.		<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,002

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 957002199.

Παράρτημα Γ: «Ενδεικτικά δεδομένα παραμετρικών και μη παραμετρικών ελέγχων»

Πίνακας Π. 1 T-test ανάμεσα στο "Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα" και "Φύλο"

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Significance One-Side d p	Significance Two-Side d p	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα	Equal variances assumed	4,135	,044	-1,028	140	,153	,306	-,15911	,15481	-,46517	,14696
	Equal variances not assumed			-,953	72,053	,172	,344	-,15911	,16690	-,49182	,17361

Πίνακας Π. 2 T-test ανάμεσα στο "Εμπλοκή_Προσωπικού" και "Φύλο"

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
						One-Sided p	Two-Sided p				
Εμπλοκή_Προσωπικού	Equal variances assumed	2,251	,136	-,371	140	,355	,711	-,06195	,16683	-,39178	,26788
	Equal variances not assumed			-,353	76,173	,362	,725	-,06195	,17543	-,41134	,28743

Πίνακας Π. 3 Mann Whitney U ανάμεσα στη διάσταση "Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

	Αμοιβαία_Εμπιστοσύνη
Mann-Whitney U	2049,500
Wilcoxon W	3084,500
Z	-,591

Asymp. Sig. (2-tailed) ,555

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 4 One Way Anova test ανάμεσα στο «Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα» και τα «Έτη συνολικής Προϋπηρεσίας» των εκπαιδευτικών

ANOVA

Στόχοι_Στρατηγική_Όραμα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,897	2	2,949	4,182	,017
Within Groups	98,016	139	,705		
Total	103,914	141			

Πίνακας Π. 5 Mann Whitney U ανάμεσα στον παράγοντα "Διευθυντής" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

Διευθυντή

ς

Mann-Whitney U	2164,500
Wilcoxon W	6917,500
Z	-,080
Asymp. Sig. (2-tailed)	,937

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 6 Mann Whitney U ανάμεσα στον παράγοντα "Συνάδελφοι" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

Συνάδελφο

ι

Mann-Whitney U	2039,500
Wilcoxon W	3074,500
Z	-,634

Asymp. Sig. (2-tailed)	,526
------------------------	------

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 7 Mann Whitney U ανάμεσα στον παράγοντα "Φύση_Εργασίας" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

	Φύση_Εργασίας
Mann-Whitney U	1473,000
Wilcoxon W	2508,000
Z	-3,148
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 8 Mann Whitney U ανάμεσα στον παράγοντα "Μαθητές" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

	Μαθητές
Mann-Whitney U	2129,000
Wilcoxon W	3164,000
Z	-,240
Asymp. Sig. (2-tailed)	,810

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 9 Mann Whitney U ανάμεσα στον παράγοντα "Συνθήκες_Εργασίας" και το "Φύλο" των εκπαιδευτικών

Test Statistics^a

	Συνθήκες_Εργασίας
Mann-Whitney U	2013,000
Wilcoxon W	3048,000
Z	-,752
Asymp. Sig. (2-tailed)	,452

a. Grouping Variable: 1. Φύλο:

Πίνακας Π. 10 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Διευθυντής" και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας

Test Statistics^{a,b}

Διευθυντή

ς

Kruskal-Wallis H	1,437
df	2
Asymp. Sig.	,487

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

4.Αριθμός μαθητών στην
σχολική μονάδα που
υπηρετώ:

Πίνακας Π. 11 One Way Anova test ανάμεσα στον παράγοντα "Συνάδελφοι" και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας

ANOVA

Συνάδελφοι

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,702	2	,851	1,559	,214
Within Groups	75,867	139	,546		
Total	77,569	141			

Πίνακας Π. 12 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Φύση_Εργασίας" και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας

Test Statistics^{a,b}

Φύση_Εργασί

ας

Kruskal-Wallis H	,308
df	2
Asymp. Sig.	,857

- a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 4.Αριθμός μαθητών στην σχολική μονάδα που υπηρετώ:

Πίνακας Π. 13 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Μαθητές" και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας

Test Statistics^{a,b}

	Μαθητές
Kruskal-Wallis H	1,310
df	2
Asymp. Sig.	,520

- a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 4.Αριθμός μαθητών στην σχολική μονάδα που υπηρετώ:

Πίνακας Π. 14 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Συνθήκες_Εργασίας" και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας

Test Statistics^{a,b}

	Συνθήκες_Εργασίας
Kruskal-Wallis H	14,686
df	2
Asymp. Sig.	<,001

- a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 4.Αριθμός μαθητών στην σχολική μονάδα που υπηρετώ:

Πίνακας Π. 15 One Way Anova test ανάμεσα στον παράγοντα "Διευθυντής" και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα

ANOVA

Διευθυντής

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,370	2	,185	,218	,805
Within Groups	117,946	139	,849		
Total	118,315	141			

Πίνακας Π. 16 One Way Anova test ανάμεσα στον παράγοντα "Συνάδελφοι" και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα

ANOVA

Συνάδελφοι

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,146	2	,573	1,042	,355
Within Groups	76,423	139	,550		
Total	77,569	141			

Πίνακας Π. 17 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Φύση_Εργασίας" και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα

Test Statistics^{a,b}

Φύση_Εργασίας

Kruskal-Wallis H	2,366
df	2
Asymp. Sig.	,306

- a. Kruskal Wallis Test
 b. Grouping Variable: 5.Περιοχή
 σχολικής μονάδας που
 υπηρετώ:

Πίνακας Π. 18 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Μαθητές" και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα

Test Statistics^{a,b}

	Μαθητές
Kruskal-Wallis H	3,571
df	2
Asymp. Sig.	,168

- a. Kruskal Wallis Test
 b. Grouping Variable:
 5.Περιοχή σχολικής
 μονάδας που υπηρετώ:

Πίνακας Π. 19 Kruskal Wallis H test ανάμεσα στον παράγοντα "Συνθήκες_Εργασίας" και την περιοχή που ανήκει η σχολική μονάδα

Test Statistics^{a,b}

	Συνθήκες_Εργασίας
Kruskal-Wallis H	7,353
df	2
Asymp. Sig.	,025

- a. Kruskal Wallis Test
 b. Grouping Variable: 5.Περιοχή
 σχολικής μονάδας που
 υπηρετώ:

Πίνακας Π. 20 One Way Anova test ανάμεσα στην Κατανομημένη Ηγεσία συνολικά και την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

ANOVA

Κατανομημένη_Ηγεσία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,615	2	2,808	3,932	,022
Within Groups	99,253	139	,714		
Total	104,869	141			

Πίνακας Π. 21 One Way Anova test ανάμεσα στην Επαγγελματική Ικανοποίηση συνολικά και την συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

ANOVA

Επαγγελματική_Ικανοποίηση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,335	2	2,167	7,830	<,001
Within Groups	38,476	139	,277		
Total	42,811	141			

Πίνακας Π. 22 T-test ανάμεσα στην Επαγγελματική Ικανοποίηση συνολικά και την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Significance One-Side d p	Significance Two-Side d p	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Επαγγελματική_Ικανοποίηση	Equal variances assumed	3,929	,049	2,324	140	,011	,022	,21171	,09108	,03164	,39177

Equal variances not assumed			2,31 9	134, 783	,011	,022	,211 71	,091 30	,031 15	,392 27
--------------------------------------	--	--	-----------	-------------	------	------	------------	------------	------------	------------