Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2021

þÿ Ÿ Á Ì » ¿ Â Ä ¿ Å · ³ - Ä · - ´ ¹ µ Å ¸ Å ½ Ä

þÿ µ Á ³ ± Ã ¹ ± º ® ¹ º ± ½ ¿ À ¿ ¯ · Ã ·

þÿ µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ º Î ½ ´ µ Å Ä µ Á ¿ ² ¬ ¸ ¼ ¹ ±

þÿ µ º À ± ¯ ´ µ Å Ã · Â . — - ¼ Æ Å » · ´ ¹ ¬ Ã

þÿ µ Ä Á Ì ³ ¹ ± ½ ½ ¿ Â , “ µ Î Á ³ ¹ ¿ Â

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/11662

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (MPA)

Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφυλη διάσταση.

Γεώργιος Πετρόγιαννος

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ/2021

Εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (MPA)

Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφυλη διάσταση.

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Γεώργιος Πετρόγιαννος

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ Ο Γεώργιος Πετρόγιαννος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφυλη διάσταση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές 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.

Ο/Η Δηλών /σα

Πνευματικά δικαιώματα
Copyright © Πετρόγιαννος Γεώργιος, 2021
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.
Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

"ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ" ("VALIDATION PAGE")

• Γεώργιος Πετρόγιαννος

• Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: [**Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφυλη διάσταση].**

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις ..... [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής."

Εξεταστική Επιτροπή (Examination Committee):

• Πρώτος Επιβλέπων Πανεπιστήμιο Νεάπολις [Νικόλαος Ράπτης, Επίκουρος Καθηγητής, υπογραφή]

• Άλλα μέλη Επιτροπής [Αναστασία Ρέππα, Καθηγήτρια, Νικόλαος Ράπτης, Επίκουρος Καθηγητής, Χρίστος Παπαδημητρίου, Επίκουρος Καθηγητής]

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι όπως προκύπτει από την παρουσία του σχολικού διευθυντή και παραγόντων που την επηρεάζουν. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ηγεσίας τα είδη της, η έμφυλη της διάσταση και παρουσιάζονται κάποια βασικά ηγετικά μοντέλα που εντοπίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης αναλύεται ο ρόλος ενός σχολικού διευθυντή. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι επιπτώσεις της και ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται μια ποσοτική έρευνα που εξετάζει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Ασπροπύργου Αττικής.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης, ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this work is to study the level of job satisfaction of secondary school teachers, as α result from the presence of the school principal and factors that affect job satisfaction. The first chapter analyzes the concept of leadership, its types, its gender dimension and presents some basic leadership models that can be found in the field of education. The role of a school principal is also analyzed. The second chapter presents the concept of job satisfaction, the factors that affect it, its effects and the role played by the manager. The third chapter presents a quantitative survey that examines the levels of job satisfaction of secondary education teachers in the municipality of Aspropyrgos, Attica.

Keywords: job satisfaction, job satisfaction factors, leadership, secondary education

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 7
Κεφάλαιο Πρώτο - Ηγεσία 10
1.1 Ορισμός ηγεσίας 10
1.2 Η έμφυλη διάσταση της ηγεσίας 11
1.3 Μοντέλα ηγεσίας 15
1.3.1 Αυταρχικό μοντέλο 15
1.3.2 Συμμετοχικό μοντέλο (δημοκρατικό) 16
1.3.3 Αντιπροσωπευτική ηγεσία (Laissez-Faire) 17
1.3.4 Μετασχηματιστικό μοντέλο 18
1.3.5 Ηθική ηγεσία 18
1.3.7 Υπηρετικό μοντέλο 19
1.3.7 Ενδεχομενικό μοντέλο 20
1.4 Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση 21
1.5 Ο ρόλος του διευθυντή 22
Κεφάλαιο 2ο - Ικανοποίηση από τη δουλειά 25
2.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης 25
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση 27
2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία 27
2.2.2 Χρηματικές απολαβές 28
2.2.3 Κουλτούρα οργανισμού 29
2.2.4 Εργασιακό Άγχος 30
2.2.5 Ποιότητα επικοινωνίας 31
2.3 Η έμφυλη διάσταση της ικανοποίησης από την εργασία 32
2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης 34
2.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών 36
Κεφάλαιο 3ο - Έρευνα 39
3.1 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας 39
3.2 Περιγραφή του εργαλείου 39
3.3 Περιγραφή δημογραφικών στοιχείων 41
3.4 Περιγραφή του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου 41

3.5 Συζήτηση - Συμπεράσματα 44
Βιβλιογραφία 47
Παραρτήματα……...51
Παράρτημα Α……...51
Παράρτημα Β……...56

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας, είναι να μελετήσει την επίδραση που έχει το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας εκτός των άλλων προκύπτει πως ένας εργαζόμενος όταν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, παράλληλα αυξάνει την αποδοτικότητά του. Αν γίνει αντιστοιχία του παραπάνω με το σχολικό περιβάλλον, μπορεί να υποστηριχθεί πως η ικανοποίηση που νιώθουν οι καθηγητές από την εργασία τους, θα αυξήσει την αποδοτικότητά τους και άρα θα επηρεάσει σε θετικό βαθμό τη συνολική εικόνα του σχολείου. Στόχος λοιπόν είναι να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή - ηγέτη, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει καταδείξει το γεγονός πως τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης ενός εργαζομένου, λειτουργούν θετικά ως προς την αύξηση της αποδοτικότητάς του (Davis & Nestrom, 1985 · Statt, 2004 · Μπόροου et al., 2010). Από τη στιγμή λοιπόν που οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αντωνιάδη, 2013) και οι διευθυντές - ηγέτες, αποτελούν έναν βασικό παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, αλλά και τις μαθητικές επιδόσεις (Cerit, 2010), σκόπιμο κρίνεται να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση του εν λόγω πληθυσμού. Παράγοντας όμως καθοριστικός στην εργασιακή ικανοποίηση, αποτελεί το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου, καθώς αυτό είναι υπεύθυνο για την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται και των αξιών και του ήθους που διέπει τη σχολική μονάδα (Amzat & Idris, 2012 · Πασιαρδής, 2014).

Αναγκαίο κρίνεται λοιπόν να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση στο σχολικό περιβάλλον, ώστε εν τέλει να αυξηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, αναγκαίο κρίνεται να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά της ηγεσίας του διευθυντή αυξάνουν και ποια μειώνουν την ικανοποίησή τους. Οι απόψεις αυτές άλλωστε αποτελούν ενδείξεις που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τα συμβαλλόμενα μέλη, καθώς αποτελούν πιθανούς τρόπους αύξησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι παραπάνω σκοποί και στόχοι, σκόπιμο κρίθηκε να διερευνηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου τους;
- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;
- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το βαθμό της εργασιακής τους ικανοποίησης;
- Ποια γνωρίσματα της ηγεσίας που ασκεί ο ηγέτης - διευθυντής επηρεάζουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Ποια γνωρίσματα της ηγεσίας που ασκεί ο ηγέτης - διευθυντής επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Η ηγεσία αποτελεί ένα ζήτημα που απασχόλησε διαχρονικά την ανθρώπινη σκέψη, ωστόσο η συζήτηση η σχετική με την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικών ηγετών έφτασε στη κορύφωση στις μέρες μας, καθώς η αποτελεσματική λειτουργία μεμονωμένων ατόμων και ολόκληρων οργανισμών, εξαρτάται από την επιτυχία των ηγετών (Bolden, 2004). Παρά όμως τη σημασία που έχει η ηγεσία, είναι δύσκολο να οριστεί (Leithwood & Riehl, 2005 · Bush, 2008).

Οι Leithwood & Riehl (2003) θεωρούν πως τα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στους διάφορους ορισμούς της ηγεσίας αποτελούν η παροχή κατεύθυνσης στη δράση των εμπλεκόμενων μερών και η άσκηση επιρροής. Ο Kruse (2013) έχει ορίσει την ηγεσία σαν μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, η οποία έχει την ικανότητα να μεγιστοποιεί την προσπάθεια των εμπλεκόμενων μερών που έχουν σαν επιδίωξη την επίτευξη ενός στόχου.

Αν ιδωθεί το παραπάνω υπό ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η σχολική ηγεσία μπορεί να σχετιστεί με τη διαδικασία της κινητοποίησης και της άσκησης επιρροής, προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν και να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει το σχολείο (Leithwood & Riehl, 2005).

Σχετικά με τον όρο «ικανοποίηση από την εργασία», δεν υπάρχει κάποια απόλυτη συμφωνία σχετικά με το τι είναι αυτή. Διάφοροι μελετητές έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις απέναντι στο ζήτημα της ικανοποίησης από την εργασία. Ο Hoppock (1935), όρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως έναν συνδυασμό ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγεί ένα άτομο στο να νιώσει ικανοποίηση από την εργασία του. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω προσέγγιση η ικανοποίηση αποτελεί

μείγμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Ο Vroom (1964) ερευνώντας την ικανοποίηση επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο ρόλο που διαδραματίζει ο εργαζόμενος στον εργασιακό του χώρο, ενώ ο Spector (1997) αντιμετωπίζει την εργασιακή ικανοποίηση μέσα από ένα ψυχολογικό πλαίσιο, καθώς την εξαρτά από το πώς η εργασία και οι διάφορες πτυχές της κάνει τον εργαζόμενο να νιώθει. Μάλιστα οι εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται στενά με την συμπεριφορά του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας και επομένως με την απόδοσή του και την γενικότερη ευημερία του (Davis & Nestrom, 1985), καθώς και με βελτιώσεις της εργασίας σε εξελικτικό και οργανωτικό επίπεδο (Luthans, 1998).

Άλλωστε η εργασιακή ικανοποίηση εκτός από τα παραπάνω, αποτελεί το βασικό στοιχείο που συμβάλλει στην αναγνώριση του ατόμου και στην προώθηση των στόχων που αυτό έχει θέσει για την ζωή του (Kaliski, 2007). Η εργασιακή ικανοποίηση λοιπόν περιγράφει έναν συνδυασμό θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που εμφανίζουν οι εργαζόμενοι. Θετικά συναισθήματα δείχνουν ικανοποίηση, ενώ αρνητικά, δυσαρέσκεια (Armstrong, 2006).

Η παρούσα εργασία αρχικά θα επιχειρήσει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με την ηγεσία και την αποτελεσματικότητά της, τα μοντέλα ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους, τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, τον ορισμό της ικανοποίησης γενικότερα και ειδικότερα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, η εργασία θα χρησιμοποιήσει την ποσοτική έρευνα, και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα θα χρησιμοποιηθεί ένα ερωτηματολόγιο που θα το αποτελούν προκαθορισμένες ερωτήσεις τύπου Likert και απαντήσεις. Αυτό θα επιτρέψει τη διερεύνηση απόψεων ενός ικανοποιητικού αριθμού εκπαιδευτικών και την αξιοπιστία του αποτελέσματος (Cohen, Manion & Morrisson, 2007). Το δείγμα της εν λόγω έρευνας θα αποτελέσουν 100 εκπαιδευτικοί (50 άνδρες και 50 γυναίκες) σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής.

Κεφάλαιο Πρώτο - Ηγεσία

1.1 Ορισμός ηγεσίας

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί πως δεν υπάρχει ένας ολοκληρωμένος ορισμός της ηγεσίας, καθώς η τελευταία αποτελεί μια έννοια που στη πορεία του χρόνου αντιμετωπίστηκε από διάφορες οπτικές.

Ο Stogbill (1950) ορίζει την ηγεσία σαν μια προσπάθεια επηρεασμού ατόμων που σκοπεύει στη επίτευξη στόχων και που πρέπει να βασίζεται σε ισχυρές αξίες και που προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες (Hersey & Blanchard (1977). Ο Bass (1990) υποστηρίζει πως ηγεσία είναι ένα σύνολο ενεργειών που καθοδηγεί και διατυπώνει σαφείς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (1996) η ηγεσία περιγράφει την δεξιότητα ελέγχου και συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη και της ομάδας του ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Ο Μπουραντάς (2002) σαν ηγεσία θεωρεί το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούνται από τον ηγέτη με στόχο την άσκηση επιρροής στην ομάδα, ώστε αυτή συλλογικά να επιτύχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους. Με το παραπάνω συμφωνεί ο Πασιαρδής (2004) και ο Northouse (2007), ενώ ο Σαΐτης (2005) συμφωνεί και προσθέτει σαν στόχο του ηγέτη την καλλιέργεια κλίματος που θα προωθεί τη παράμετρο της εθελοντικής συνεργασίας των μελών της ομάδας. Ο Zeitchik (2012), αναφέρει πως ηγεσία είναι το να καταφέρει ο ηγέτης να εμπνεύσει την ομάδα του για το όραμά του, το οποίο στη συνέχεια πρέπει να γίνει κοινό. Τέλος, ο Kruse (2013), ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, η οποία μεγιστοποιεί τη συλλογική προσπάθεια η οποία κατευθύνεται προς την ικανοποίηση ενός στόχου.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις της ηγεσίας αν και δεν ταυτίζονται, ωστόσο είναι ενδεικτικές για το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, τους ρόλους του ηγέτη και τις ηγετικές λειτουργίες.

Η θεωρία της συμπεριφοράς περιγράφει την ηγεσία σαν το άθροισμα δύο σημαντικών συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τους ηγέτες: το να διευθετούν προβλήματα και το να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους (Stogbill & Coons, 1957). Ο House (1971) επίσης αναγνώρισε κάποιες σημαντικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη: αυτές που προσανατολίζονται προς τα επιτεύγματά του, αυτές που σχετίζονται με την υποστήριξη που παρέχει, αυτές της συμμετοχής του, αυτές που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τέλος τις σχετικές με την ικανότητα προσαρμογής του στους

κανόνες και τις διαδικασίες που επιβάλλονται από το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται.

Κατά το 1980 η έρευνα προσθέτει στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας τους όρους της επιρροής και της συνεργασίας. Οι ηγέτες γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι απέναντι στους υφιστάμενούς τους και αναπτύσσεται μεταξύ τους μια πνευματική σχέση. Επίσης ο όρος «όραμα» προστίθεται στα ηγετικά χαρακτηριστικά (Klingborg, Moore & Hammond, 2006).

Η θεωρία των καταστάσεων αναφέρει πως η θεωρία της συμπεριφοράς δεν είναι κατάλληλη, καθώς οι οργανισμοί και η κοινωνία χαρακτηρίζονται για τη πολυπλοκότητα τους και έτσι συγκεκριμένες συμπεριφορές μπορούν να θεωρηθούν ιδανικές μόνο με ορισμένες περιστάσεις. Υπό αυτή τη λογική το περιεχόμενο της ηγεσίας μεταβάλλεται, ανάλογα με τις καταστάσεις και μπορεί να γίνει αντιληπτό από τον

τρόπο που οι ηγέτες λειτουργούν κάτω από διάφορες καταστάσεις που επηρεάζονται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις.

Όταν πάλι η ηγεσία προσεγγιστεί με μια φιλοσοφική αντίληψη, η εστίαση στρέφεται σε στοιχεία που την περιγράφουν όπως οι αξίες, οι ηθικές, η κουλτούρα, η έμπνευση, οι φιλοδοξίες, η επιρροή ή η εξουσία. Η ηθική λοιπόν προσέγγιση της ηγεσίας περιλαμβάνει τις ενέργειες των ηγετών που νομιμοποιούν τις αξίες της ομάδας και που διδάσκουν τις αξίες αυτές στους ακόλουθούς τους. Οι τελευταίοι τις εσωτερικεύουν και τις εκφράζουν μέσω προσωπικών συμπεριφορών. Έτσι μπορεί να υποστηριχθεί πως οι ηγέτες σε αυτή τη περίπτωση είναι κυρίως δάσκαλοι που εμφανίζουν την ικανότητα να κατανοούν τις αξίες που ενστερνίζεται η ομάδα τους και να τις κοινωνούν αποτελεσματικά (Tichy, 1997).

1.2 Η έμφυλη διάσταση της ηγεσίας

Τα διάφορα στυλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους είναι ένα ζήτημα που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών (Derue et al., 2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως αυτό του φύλου, έχει μελετηθεί για να διαπιστωθεί αν υπάρχει επίδρασή στο στυλ ηγεσίας που υιοθετείται (Dappa et al., 2019). Η επιστημονική έρευνα η σχετική με τη γυναικεία ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της έχει όμως εστιάσει περισσότερο στις ηγετικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων (Young, 2011).

Αν και υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως το φύλο επηρεάζει το ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες, υπάρχουν και άλλες που διαφωνούν. Οι Zacheret et al. (2011), μελέτησαν αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, επηρεάζουν τις τακτικές του ηγέτη και διαπίστωσαν πως το φύλο από μόνο του δεν ασκεί κάποια επιρροή.

Οι Greiman et al.(2007) εξέτασαν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Η έρευνά τους κατέληξε στο συμπέρασμα πως δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά που εμφάνιζε ο ηγέτης εξαιτίας του φύλου του και άλλων δημογραφικών μεταβλητών. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλοι μελετητές, όπως οι Jones & Rudd (2008).

Άλλοι όμως ερευνητές έχουν μελετήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ φύλου και ηγεσίας και έχουν διαπιστώσει πως το φύλο επηρεάζει το ηγετικό στυλ που κάποιος υιοθετεί (Wilkins, 2006).

Οι Nielsen & Huse (2010) και ο Yukl (2002), υποστηρίζουν πως ενώ οι άνδρες και οι γυναίκες δεν διαφέρουν στην ικανότητα να εκτελούν επιχειρησιακά καθήκοντα, ωστόσο διαφέρουν στις στρατηγικές αποφάσεις που παίρνουν εξαιτίας των επιπέδων ευαισθησίας που εμφανίζουν απέναντι στους άλλους (Nielsen & Huse, 2010). Η παραπάνω προσέγγιση σχετίζεται κυρίως με τους άνδρες, δεδομένων όλων των κοινωνικών στερεοτύπων, των σχετικών με την αρρενωπότητα που εμπλέκονται με άλλους ρόλους.

Ωστόσο υπάρχει και μια άλλη θεώρηση της ηγεσίας, αυτής που συνεπάγεται ανησυχία για την ευημερία των άλλων και που περιλαμβάνει ευαίσθητες προσεγγίσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001). Οι γυναίκες τείνουν να χρησιμοποιούν μια περισσότερο συνεργατική και μη αυταρχική προσέγγιση, όταν ηγούνται μιας ομάδας (Silva & Mendis, 2017).

Υπάρχουν λοιπόν ενδείξεις πως οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τα στυλ ηγεσίας και τις προσεγγίσεις που υιοθετούν άνδρες και γυναίκες στους χώρους εργασίας (Groysberg & Abrahams, 2014). Σε πολλές περιπτώσεις οι νέοι άνδρες ενθαρρύνονται να ενεργούν περισσότερο επιθετικά και να λαμβάνουν ρίσκα και ένα παράδειγμα αποτελούν τα ανταγωνιστικά αθλήματα στα οποία συμμετέχουν (White, Cox, & Cooper, 1992), ενώ στις νεαρές γυναίκες διδάσκεται η αξία των αρετών μιας πιο συνεργατικής προσέγγισης και μιας διαπροσωπικής κατανόησης (Reichl et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Kark, Waismel, & Shamir (2012) αυτές οι κοινωνικές και πολιτιστικές προσδοκίες μεταξύ των ρόλων που αναπτύσσουν τα δύο φύλα, διαφοροποιεί την αντίληψη αυτού που μπορούν οι γυναίκες και οι άνδρες να προσφέρουν στον εργασιακό χώρο, όπως

επίσης και τις προσδοκίες που έχει η ομάδα, τις σχετικές με το πώς θα πρέπει ένας άνδρας και μια γυναίκα να συμπεριφέρονται.

Σύμφωνα με την μετα-αναλυτική έρευνα των Eagly & Johnson (1990), διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες χρησιμοποιούσαν περισσότερο δημοκρατικά και συμμετοχικά στυλ ηγεσίας και λιγότερο αυταρχικά στυλ σε σχέση με τους άνδρες.

Διαφορές παρατήρησε και η μετα-αναλυτική έρευνα των Eagly, Johannesen, & Engen (2003). Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να επιδείξουν μετασχηματικά ηγετικά στυλ και να ανταμείβουν την ομάδα, ήταν περισσότερο συνεργατικές και πρόθυμες να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μελών της ομάδας, ενώ οι άνδρες χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα τιμωρητικά χαρακτηριστικά της μετασχηματικής ηγεσίας.

Ο McKinsey (2009) διαπίστωσε πως οι γυναίκες υιοθετούσαν πρακτικές στο στυλ ηγεσίας τους, όπως η καλλιέργεια προσδοκιών και οι ανταμοιβές, η έμπνευση και η προώθηση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Ο ίδιος αναφέρει πως το ηγετικό στυλ της γυναίκας είναι ανθρωποκεντρικό με τάση να δημιουργεί σαφείς προσδοκίες και να προσφέρει ανταμοιβές.

Παράλληλα, οι γυναίκες ηγέτιδες είναι πιο πιθανό να αντιμετωπιστούν αρνητικά, όταν υιοθετήσουν αρσενικά ηγετικά χαρακτηριστικά, ενώ όταν διατηρούν τη θηλυκότητά τους αναλαμβάνοντας ανδρικούς ρόλους, θεωρούνται συναισθηματικές και με έλλειψη επιθετικότητας. Αυτό σημαίνει πως συχνά έρχονται αντιμέτωπες με το να επιλέξουν μεταξύ του να γίνουν αρεστές και του να θεωρηθούν ικανές, κάτι που συμβάλει στη προσαρμογή του ηγετικού στυλ (Eagly & Carli (2007).

Οι διαφορές στα ηγετικά στυλ μεταξύ ανδρών και γυναικών μπορεί να οφείλεται και στο ότι τα γυναικεία ηγετικά πρότυπα δεν θεωρούνται ισχυρά. Έτσι οι γυναίκες τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές που στο παρελθόν είχαν για αυτές αποτέλεσμα, ενώ οι άνδρες είναι πιο πιθανό να αντιγράψουν πρακτικές των προκατόχων τους. Επιπροσθέτως οι γυναίκες θα επιχειρήσουν περισσότερο μετριοπαθείς συμπεριφορές για να αποφύγουν την αποδοκιμασία, ενώ οι άνδρες προσαρμόζονται στη κουλτούρα του περιβάλλοντος εργασίας, ακόμα και η προσαρμογή αυτή τους φαίνεται αφύσικη (Ibarra, Carter & Silva, 2010).

Επίσης, η μετα-αναλυτική έρευνα των Avolio et al. (2009), αποκάλυψε πως εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά

των ηγετικών στυλ που υιοθέτησαν, ωστόσο προσθέτουν πως το ζήτημα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω.

Αν και εντοπίζονται βάσει των παραπάνω, δύο διαφορετικές αντιλήψεις, αυτές που υποστηρίζουν πως το φύλο επηρεάζει το ηγετικό στυλ που υιοθετείται και αυτές που διαφωνούν, ωστόσο κανείς δεν αρνείται το γεγονός πως οι γυναίκες έχουν τις ικανότητες να ηγηθούν.

Ωστόσο η παρουσία τους είναι περιορισμένη σε ηγετικές θέσεις. Καθώς δεν είναι η έλλειψη ικανότητας που οδηγεί σε αυτό, πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι που αυτό συμβαίνει. Ένα εμπόδιο αποτελεί το γεγονός πως οι γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Έχει επισημανθεί πως η πλειοψηφία των γυναικών θα προσπαθήσει να κατακτήσει μια θέση εργασίας, μόνο να πληροί όλα τα κριτήρια που η συγκεκριμένη εργασία θέτει (Institute of Leadership and Management, 2011).

Οι McGinn & Bowles (2003) υποστηρίζουν πως ενώ οι γυναίκες δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υιοθέτηση των ενδεδειγμένων ηγετικών στυλ, ωστόσο αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της διεκδίκησης της εξουσίας, καθώς ξεκινούν μια διαπραγμάτευση με χαμηλότερες προσδοκίες σε σχέση με τους άνδρες.

Μια άλλη εξήγηση έρχεται από τους (Eagly & Carli, 2007), οι οποίοι θεωρούν πως οι προκαταλήψεις των φύλων εμποδίζουν την ανάπτυξη κατάλληλης ηγετικής ταυτότητας για τις γυναίκες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνδρες να υποστηρίζουν άλλους άνδρες για την κατάληψη αυτών των θέσεων.

Τέλος, μια εξήγηση θα μπορούσε να είναι και το γεγονός πως μια επιτυχημένη σταδιοδρομία είναι πιο εύκολη για έναν άνδρα, καθώς οι γυναίκες συνήθως δαπανούν περισσότερο χρόνο στην οικογένειά τους και δύσκολα θα δεχόταν μια θέση που θα απαιτούσε συχνές ή μακρινές μετακινήσεις. Οι ηγετικές όμως θέσεις συχνά απαιτούν κάτι τέτοιο και έτσι είναι απαγορευτικές για τις ανάγκες των γυναικών (McKinsey, 2007).

1.3 Μοντέλα ηγεσίας

1.3.1 Αυταρχικό μοντέλο

Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας που επιβάλλεται σε έναν οργανισμό και συνήθως χαρακτηρίζεται ως καταναγκαστική ηγεσία (Baughman, 2008). Η λήψη των αποφάσεων γίνεται αμιγώς από τους αυταρχικούς ηγέτες, ωστόσο μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να ζητηθούν οι απόψεις του προσωπικού, οι τελευταίες όμως σπάνια λαμβάνονται υπόψη. Ένας αυταρχικός ηγέτης λοιπόν λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες στη κρίση του και ελέγχει απόλυτα το προσωπικό του. Αν θέλουμε να οπτικοποιήσουμε αυτό το μοντέλο λοιπόν μπορούμε να το φανταστούμε σαν μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας δεσπόζει ο ηγέτης και κάτω από αυτόν βρίσκεται η βουβή ομάδα (Hoyle, 2012).

Η αυταρχική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί επωφελής σε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι αποφάσεις πρέπει να ληφθούν γρήγορα, χωρίς να χρειαστεί η συμβολή της ομάδας. Οι αυταρχικοί λοιπόν ηγέτες μπορεί να θεωρηθούν επιτυχημένοι σε κάποιες καταστάσεις στις οποίες η σκληρότητα και η ακρότητα θεωρούνται αναγκαίες (Leonard, 2018). Οι Maqsood, Bilal & Baig (2013) αναφέρουν το παράδειγμα των στρατιωτικών συγκρούσεων, περίπτωση στην οποία τα μέλη της ομάδας προτιμούν μια αυταρχική ηγεσία, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση στη πραγματοποίηση της εντολής, χωρίς να υπάρχει η ανάγκη για εμπλοκή στη πολύπλοκη διαδικασία της λήψης της απόφασης.

Συνήθως όμως το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας μπορεί να προκαλέσει την αδράνεια της ομάδας, ενώ ο ηγέτης αν καταχραστεί αυτό το μοντέλο υπάρχει περίπτωση να χαρακτηριστεί δικτάτορας. Έχει για παράδειγμα επισημανθεί το γεγονός της παρουσίας ανεπαρκών λύσεων στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Επίσης καινοτόμες ιδέες μπορεί να διαφύγουν της προσοχής οργανισμών που χρησιμοποιούν το εν λόγω στυλ και αυτό καθώς το προσωπικό δεν μπορεί να συνεισφέρει επειδή δεν ζητείται η άποψή του (Northouse, 2015).

Σκοπός της ομάδας είναι να υπακούει εντολές χωρίς να της δίνονται εξηγήσεις και τα κίνητρα προκύπτουν από δομημένες επιβραβεύσεις και ποινές. Σύμφωνα με το Delong (2009), οι αυταρχικοί ηγέτες παρέχουν ενδεδειγμένες ανταμοιβές για την εκπλήρωση συμβατικών υποχρεώσεων, σαν μέθοδο για να ενισχύσουν την απόδοση της ομάδας τους.

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αναφέρεται το γεγονός πως οι αυταρχικοί ηγέτες βασίζονται στις απειλές και στις τιμωρίες για να επηρεάσουν την ομάδα τους και πως για να διατηρήσουν την εξουσία τους καταφεύγουν στη χρήση της πολιτικής, της

γραφειοκρατίας και φυσικά της εξουσίας τους. Επίσης χρησιμοποιούν τον καταναγκασμό για να επιβάλουν κανόνες και να χειραγωγήσουν την ομάδα τους και τις αποφάσεις που λαμβάνονται, επιβραβεύοντας την αφοσίωση και αγνοώντας την αξία (Cherry, 2015).

Η αυταρχική ηγεσία μπορεί επίσης να εφαρμοστεί και όταν η κατάσταση πιέζει για μια επείγουσα απόφαση. Σύμφωνα με τον Cherry (2015), μπορεί αρχικά το μοντέλο αυτό να θεωρηθεί επιτυχημένο και να δώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, όταν όμως η χρήση του παρατείνεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, μετατρέπεται σε ανασταλτικό παράγοντα της ανάπτυξης του οργανισμού.

1.3.2 Συμμετοχικό μοντέλο (δημοκρατικό)

Ως συμμετοχική ηγεσία ορίζεται η μη αυταρχική συμπεριφορά ενός ηγέτη, που προσφέρει ευκαιρίες στους υφιστάμενους ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι ηγέτες λαμβάνουν υπόψη τους τη συμβολή της ομάδας και οδηγούνται στη λήψη ποιοτικών αποφάσεων (Ogbonna & Harris, 2000).

Στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων ο ηγέτης ενθαρρύνει την ομάδα λειτουργώντας ως προπονητής να εκφράσει τις ιδέες και τις προτάσεις της. Κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας ο συμμετοχικός - δημοκρατικός ηγέτης εξουσιοδοτεί τους υφιστάμενους να έχουν ενεργή συμμετοχή και εξαλείφει κάθε εμπόδιο ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Somech, 2010).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που παρακινούν τους υφισταμένους τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στόχος αυτής της πρακτικής είναι να αυξηθούν τα κίνητρα και η ενδυνάμωση και τελικά τα μέλη του οργανισμού να γίνουν περισσότερο παραγωγικά (Northouse, 2012). Οι ηγέτες επίσης υιοθετούν το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας επειδή προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας και καινοτομίας στην επίλυση προβλημάτων (Satri, 2014).

Ένας συμμετοχικός ηγέτης χτίζει την ικανότητα των υφισταμένων του και παράλληλα αυξάνει το αίσθημα ευθύνης μέσω της εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων. Και αυτό καθώς η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων καλλιεργεί την αυτοαποτελεσματικότητα και τη ψυχολογική ενδυνάμωση της ομάδας, επιτρέποντας στη τελευταία να αισθάνεται πολύτιμο μέλος του οργανισμού (Armostrong, 2009).

Επίσης ένας συμμετοχικός ηγέτης αναπτύσσει κλίμα ανοικτής επικοινωνίας μέσα στο οποίο οι υφιστάμενοι αισθάνονται ενδυναμωμένοι και έτσι η αντίστασή τους απέναντι σε ενδεχόμενες οργανωτικές αλλαγές είναι μειωμένη. Η ηγεσία αυτή χαρακτηρίζεται από λιγότερη τυπολατρία, σεβασμό, διαμοιρασμό της εξουσίας, αμοιβαία κατανόηση και εξάλειψη των αμοιβαίων απειλών (Newman, et al., 2013).

Το μοντέλο αυτό της ηγεσίας λειτουργεί καλύτερα σε οργανισμούς με οργανικές οργανωτικές δομές, όπου οι υφιστάμενοι ασχολούνται με δημιουργικές εργασίες και έχουν επίγνωση των ευθυνών που απορρέουν από τη δουλειά τους. Μέσω αυτής της ηγεσίας μπορούν να υπάρξουν σημαντικά αποτελέσματα, καθώς οι εργαζόμενοι μαθαίνουν από τον ηγέτη τους και διαμοιράζονται τη γνώση (Yan, 2011). Υπάρχουν επίσης εμπειρικά δεδομένα που ενισχύουν την άποψη πως η συμμετοχική - δημοκρατική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική επίτευξη στόχων, καθώς συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και των κινήτρων (Lens et al., 2013).

1.3.3 Αντιπροσωπευτική ηγεσία (Laissez-Faire)

Η αντιπροσωπευτική ηγεσία υιοθετείται από ηγέτες που επιτρέπουν στην ομάδα τους να λάβουν δράσεις. Σύμφωνα με τους Gopal & Chowdhury (2012), στο συγκεκριμένο στυλ ο ηγέτης είναι αποκομμένος από την ομάδα. Πρόκειται για ένα είδος ηγεσίας που δεν βασίζεται στην υιοθέτηση κοινών αξιών και στο οποίο δεν μπορούν να γίνουν θεμελιώδεις επιλογές, οι ενέργειες αναβάλλονται , οι πρωτοβουλίες αγνοούνται και η εξουσία δεν χρησιμοποιείται.

Ο όρος που περιγράφει αυτήν την ηγεσία είναι ο «laissez-faire» που χρησιμοποιείται στις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες για να περιγράψει πρακτικές στις οποίες οι πολιτικές παρεμβάσεις είναι ελάχιστες σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Όταν αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ηγεσία αναφέρεται σε πρακτικές που έχουν σαν λογική το να αφεθεί η κατάσταση στη τύχη της, σχετικά με την επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στην ομάδα (Northouse, 2010).

Οι Bass & Avolio (1990) θεωρούν πως η αντιπροσωπευτική ηγεσία είναι ουσιαστικά η απουσία ηγεσίας και η αποφυγή παρεμβάσεων. Οι ηγέτες στη περίπτωση αυτή συμπεριφέρονται σαν να έχουν παραιτηθεί από τις ευθύνες και τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση τους. Ο ηγέτης καταβάλει ελάχιστη προσπάθεια ώστε να κάνει την απαιτούμενη δουλειά και ανησυχεί ελάχιστα για τους υφιστάμενούς του. Ως εκ τούτου

μπορεί να θεωρηθεί μια καταστροφική μορφή ηγεσίας, καθώς μέσω αυτής υπονομεύονται τα συμφέροντα των οργανισμών και των υπαλλήλων τους (Einarsen, Aasland & Skogstad, 2007).

1.3.4 Μετασχηματιστικό μοντέλο

Στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να παρακινεί τους υφιστάμενούς του ώστε να πετύχουν περισσότερα από αυτά που είχαν σχεδιαστεί να επιτευχθούν (Krishnan, 2005). Τα βασικά συστατικά αυτής της ηγεσίας είναι η έμπνευση που προκαλείται στους υφιστάμενους μέσω κινήτρων, η εξιδανίκευση της επιρροής και των ενεργειών ώστε να λειτουργήσουν εντέλει ως πρότυπα για τους υφιστάμενους, η πνευματική κινητοποίηση της ομάδας ώστε να γίνει καινοτόμα και δημιουργική και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον της ηγεσίας απέναντι σε κάθε μέλος της ομάδας. (Bass, 1999).

Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το μοντέλο εμπνέουν την ομάδα τους να επιτύχει περισσότερα, εστιάζοντας στις αξίες της και βοηθώντας την να ευθυγραμμίσει τις αξίες αυτές με τις αξίες που ενστερνίζεται ο οργανισμός. Έτσι αναπτύσσεται μια σχέση μεταξύ του ηγέτη και του ακόλουθου μέσα στην οποία ο ένας επηρεάζει και παρακινεί τον άλλο και τελικά υιοθετούν τις ίδιες αξίες (Krishnan, 2002).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συσχετιστεί με αποτελέσματα που παρατηρούνται τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Boerner, Eisenbeiss, & Griesser, 2007). Σύμφωνα με τους Koh et al., (1995) το μοντέλο αυτό επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης των υφιστάμενων από την εργασία τους και το επίπεδο της αφοσίωσής τους στον οργανισμό. Ο Bryman (1992) θεωρεί πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με ένα σύνολο θετικών οργανωτικών αποτελεσμάτων, όπως η συνειδητοποίηση της επιπλέον προσπάθειας από την ομάδα και η ικανοποίηση της τελευταίας από την εργασία. Τέλος, σύμφωνα με τους Gillespie & Mann (2000) η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης μεταξύ του ηγέτη και της ομάδας του. Εξαιτίας λοιπόν του θετικού της αντίκτυπου οι Tucker & Russell (2004), τη θεωρούν απαραίτητη σε κάθε είδος οργανισμού.

1.3.5 Ηθική ηγεσία

Διάφοροι συγγραφείς έχουν προσπαθήσει να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας. Ο Greenleaf (1977) θεώρησε πως η παροχή υπηρεσιών προς την ομάδα (που

περιγράφει το υπηρετικό μοντέλο ηγεσίας) αποτελεί πρωταρχική ευθύνη των ηγετών και τη βάση της ηθικής ηγεσίας. Ο Frank (2002) υποστηρίζει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η βιτρίνα της ηθικής ηγεσίας.

Η ηθική διάσταση της ηγεσίας αντιπροσωπεύει μια συνιστώσα που σχετίζεται με τις συμπεριφορές των ηγετών που χαρακτηρίζονται από έμπνευση και όραμα. Η ηθική ηγεσία ορίζεται ως η επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω προσωπικών ενεργειών του ηγέτη και των διαπροσωπικών του σχέσεων με την ομάδα και η προώθηση αντίστοιχης συμπεριφοράς προς τους υφιστάμενους μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας και ενίσχυσης (Brown, Trevino, & Harrison, 2005).

Κατά τον Cumbo (2009) όταν κάποιος μελετά την ηθική ηγεσία πρέπει πρωταρχικά να εστιάσει στον ηγέτη. Ο ηγέτης θεωρείται ηθικός όταν οι εσωτερικές του αρετές ορίζουν τη διαδικασία λήψης των αποφάσεών του και οι υφιστάμενοι επωφελούνται από αυτό. Η έμπνευση του ηγέτη προέρχεται όχι από την επιθυμία του να επηρεάσει την ομάδα αλλά από το να ζει και να αποφασίζει βάσει των δικών του αρετών. Μάλιστα οι αρετές αυτές ενισχύονται όταν οι ενέργειες του ηγέτη χαρακτηρίζονται από καινοτομία, ευσπλαχνία και ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τον Darcy (2010) η ηθική ηγεσία δεν σχετίζεται αμιγώς με τη διαδικασία της ηγεσίας, αλλά περισσότερο με ένα τρόπο ύπαρξης και λήψης των σωστών αποφάσεων. Με άλλα λόγια οι ηθικοί ηγέτες γνωρίζουν τις κυρίαρχες αξίες και έχουν τη δύναμη να τις χρησιμοποιούν συνολικά στη ζωή τους υπηρετώντας το κοινό καλό.

1.3.7 Υπηρετικό μοντέλο

Ο Spears (1995) αναφέρει πως υπάρχουν δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διακρίνουν το υπηρετικό μοντέλο ηγεσίας. Αυτά είναι η έμφαση στην σημασία της επικοινωνίας και η παράλληλη αναζήτηση της βούλησης των ανθρώπων, η κατανόηση των άλλων και η αποδοχή τους όπως είναι, η ικανότητα ολοκλήρωσης ενεργειών και η γνώση των καταστάσεων, η ικανότητα πειθούς ώστε η ομάδα να πείθεται με τη λογική και όχι από την εξουσία του ηγέτη, η ενασχόληση με το συνολικό όραμα και όχι τόσο με τις καθημερινές ανάγκες, η ικανότητα πρόβλεψης των καταστάσεων, η χρήση της διαίσθησης δηλαδή, η ικανότητα διαχείρισης που δημιουργεί εμπιστοσύνη και υπηρετεί τις ανάγκες της ομάδας, η δέσμευση για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των άλλων και

τέλος η δημιουργία κοινότητας της οποίας οι υφιστάμενοι θα κατανοήσουν τη σημασία της.

Ο Laub (1999) εντοπίζει κάποια γνωρίσματα τα οποία σχετίζονται με τα παραπάνω, όπως η ανάπτυξη της ομάδας, η κοινή ηγεσία, η ύπαρξη αυθεντικότητας, η θεώρηση του ανθρώπου ως αξία και η δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας.

Οι Russel & Stone (2002), θεωρούν ως πρωτεύοντα χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας την ύπαρξη οράματος, την ειλικρίνεια, την ακεραιότητα, την εμπιστοσύνη, την παροχή βοήθειας για την εξυπηρέτηση αναγκών, την καινοτομία, την εκτίμηση των άλλων και την ενδυνάμωσή τους.

Τέλος σύμφωνα με τον Dierendonck (2010) τα χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας είναι η ενδυνάμωση και η ανάπτυξη της ομάδας, η ταπεινότητα, η αυθεντικότητα, δηλαδή η ικανότητα έκφρασης που είναι σύμφωνη με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του καθενός, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, η παροχή κατεύθυνσης και η προθυμία ανάληψης ευθύνης από τον ηγέτη.

1.3.7 Ενδεχομενικό μοντέλο

Το ενδεχομενικό μοντέλο δίνει έμφαση στην προσαρμογή στο επίπεδο των εργαζομένων, στην ετοιμότητά τους και στη προθυμία τους να εκτελέσουν ορισμένες ενέργειες οι οποίες εξαρτώνται από αυτούς. Καθώς λοιπόν ο κάθε εργαζόμενος διαφέρει ως προς τα επίπεδα προθυμίας και ικανότητας να εκτελέσει τα καθήκοντά του, ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόσει το στυλ ηγεσίας του ως πρακτική στη δεδομένη κατάσταση (Bedford & Gehlert, 2013).

Το ενδεχομενικό μοντέλο αποτελείται από τρεις συνιστώσες: το επίπεδο παροχής κατεύθυνσης από τον ηγέτη, τη σχέση μεταξύ του ηγέτη και του υφιστάμενου, καθώς και την ικανότητα του υφιστάμενου να εκτελέσει τα καθήκοντά του και τα επίπεδα εμπιστοσύνης του προς τον ηγέτη (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2001).

Το ενδεχομενικό μοντέλο συνδυάζει τόσο την καθοδήγηση που παρέχει ο ηγέτης, όσο και την υποστήριξη και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά εφαρμόζονται ανάλογα με τη δεδομένη κατάσταση. Οι ηγέτες που χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο, κρίνουν τους υπαλλήλους τους μέσω της αξιολόγησης της δέσμευσής τους να επιτύχουν μια δεδομένη εργασία και ανάλογα προσφέρουν περισσότερη καθοδήγηση ή υποστήριξη. Το μοντέλο αυτό απαιτεί

δηλαδή από τους ηγέτες να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, ανάλογα με το επίπεδο δέσμευσης των υφιστάμενών τους (Kindle, 2009).

Το μοντέλο αυτό επιτρέπει τη διαφάνεια μεταξύ των ηγετών και της ομάδας τους, ώστε να διασφαλιστεί το γεγονός πως η ομάδα θα καταφέρει να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους. Ο ηγέτης οφείλει να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων του, ώστε να προσαρμόζει κατάλληλα την ηγεσία του (Farmer, 2012). Παράλληλα θα πρέπει να διαχειρίζεται τα προβλήματα με καινοτόμους τρόπους ώστε να τα ξεπερνά, γεγονός που συνδέεται με την βελτίωση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Cnaff & Wright, 2013).

1.4 Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Τα κυριότερα μοντέλα ηγεσίας που βρίσκουν εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον είναι τα ακόλουθα: το παιδαγωγικό μοντέλο, που δίνει αξία στην ηγετική ικανότητα, που μέσω της εξουσίας και του κύρους που απολαμβάνει, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς θετικά, ώστε να ενισχύεται η ποιότητα του έργου τους (Πασιαρδής, 2012 · Κατσαρός, 2008).

Το διοικητικό μοντέλο στο οποίο ο διευθυντής έχοντας ενσυναίσθηση της υπεροχής του, που προκύπτει ιεραρχικά, διοικεί το σχολείο αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και την ευθύνη που του δίνει η θέση του (Κατσαρός, 2008).

Το συναλλακτικό μοντέλο στο οποίο παρατηρείται συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και τα δύο μέρη έχουν συνειδητοποιήσει πως η επίτευξη των επιθυμητών στόχων κάθε μεριάς, εξαρτάται από την αλληλεξάρτηση και την αλληλοαναγνώριση (Δαράκη, 2007 · Πασιαρδής, 2012).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο στο οποίο ο ηγέτης έχει κοινοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει, παρέχοντας παράλληλα λεπτομέρειες για τους τρόπους με τους οποίους αυτοί θα ικανοποιηθούν (Πασιαρδής, 2012).

Το ηθικό μοντέλο, που στόχος του ηγέτη είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση και η κουλτούρα του σχολείου, να ακολουθούν τις εξελίξεις τις κοινωνίας, προσπαθώντας να συμβαδίζουν με αυτές (Παπαβασιλείου & Πυριωτάκης, 2015).

Το συμμετοχικό μοντέλο στο οποίο τόσο ο διευθυντής όσο και οι καθηγητές συμμετέχουν ομαδικά στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις κατευθύνσεις που θα πρέπει να ακολουθηθούν (Ράπτης & Βασιλάκη, 2007).

Το υπηρετικό μοντέλο που θέλει τον διευθυντή να μη λειτουργεί με βάση το ιεραρχικό πλεονέκτημα που του παρέχει η θέση του, αλλά να επιδιώκει να υπηρετήσει τους ιεραρχικά κατώτερούς του, ενδυναμώνοντάς τους (Δαράκη, 2009).

Τέλος στο ενδεχομενικό μοντέλο ο ηγέτης - διευθυντής, δεν υιοθετεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, καθώς ενστερνίζεται την πεποίθηση πως η ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της θα πρέπει να προσαρμόζονται κάθε φορά στο υπάρχον περιβάλλον και στις ιδιαιτερότητές του (Κατσαρός, 2008). Τα διάφορα αυτή μοντέλα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή

Αρχικά στους ρόλους του διευθυντή είναι να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και τις αποτυχίες του σχολείου. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι να διαχειριστούν ζητήματα επίδοσης, είτε αυτά είναι θετικά, είτε αρνητικά και παράλληλα να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα μαθητών και καθηγητών και τις αποτυχίες ολόκληρης της σχολικής μονάδας. (Cottrell, 2002).

Παράλληλα ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει μεμονωμένα επιτεύγματα, των υφισταμένων του (Nunnelley et al., 2003). Μέσω αυτής της πρακτικής στέλνονται μηνύματα προς την σχολική ομάδα για το τι είναι αναγκαίο να συμβαίνει και τι λαμβάνει εκτίμησης (Kouzes & Posner, 1999).

Επίσης, είναι σύνηθες φαινόμενο για ένα σχολείο να διατηρεί κάποιες πρακτικές ώστε να διατηρήσει το ιστορικό του προφίλ. Ρόλος του διευθυντή είναι να αμφισβητήσει τις παγιωμένες πρακτικές, καθώς για να εξελιχθεί μια σχολική μονάδα, απαραίτητο κρίνεται να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις (Clarke, 2000).

Οι Scribner et al. (1999), θεωρούν πως η επικοινωνία αποτελεί το συνεκτικό κρίκο όλων των αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή. Στο ρόλο του διευθυντή λοιπόν περιλαμβάνεται και η δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών.

Ακόμα κάθε σχολείο διαθέτει τη δική του κουλτούρα που περιστρέφεται γύρω από αξίες και πεποιθήσεις. Αν και η κουλτούρα του σχολείου δεν είναι άμεσα εμφανής, ωστόσο αντικατοπτρίζει συγκεκριμένες προτεραιότητες (Hanson, 2001). Η κουλτούρα αποτελεί το προϊόν των ανθρώπων που συνεργάζονται και μπορεί να έχει θετική ή αρνητική επίδραση

στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Ρόλος του διευθυντή λοιπόν είναι να οικοδομήσει μια κουλτούρα που επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα καθιερώσουν πολιτικές που θα επηρεάζουν θετικά τους μαθητές (Leithwood & Riehl, 2003).

Ένας επίσης σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι η επιβολή της πειθαρχίας. Ο Elmore (2000) αναφέρει πως οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να έχουν την ικανότητα να εξουδετερώνουν τις εξωτερικές παρεμβάσεις από το ρόλο των εκπαιδευτικών, μέσω της οικοδόμησης δομών και διαδικασιών γύρω από τον πυρήνα της διδασκαλίας. Αλλά και οι Youngs & King (2002), θεωρούν πως οι διευθυντές οφείλουν να προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από επιρροές που θα αποσπάσουν την εστίασή τους από την διδασκαλική διαδικασία.

Παράλληλα, ένας διευθυντής πρέπει να είναι ευέλικτος υπό την έννοια της προσαρμογής στις απαιτήσεις των καταστάσεων που προκύπτουν και να είναι ανοικτός στις αντίθετες απόψεις, ενθαρρύνοντας την ατομική πρωτοβουλία (Lashway, 2001). Φυσικά η αλλαγή δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός, αλλά να έχει στόχο τη βελτίωση. Ο Fullan (1993) αναφέρει πως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των σχολείων αποτελεί το γεγονός πως υιοθετούν άκριτα αλλαγές και καινοτομίες. Ως εκ τούτου ρόλους του διευθυντή είναι να εστιάσει και να στοχεύσει προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, καθώς η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από αυτή του την ικανότητα.

Αρμοδιότητα του διευθυντή είναι και να συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, καθώς η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας είναι ανάλογη με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου (Silins, Mulford & Zarins, 2002). Οι συνέπειες της παραμέλησης αυτού του ρόλου έχει ως αποτέλεσμα σταδιακά ο διευθυντής να δίνει την εντύπωση πως αδιαφορεί για της ανάγκες της ομάδας (Cottrell, 2002). Παράλληλα οφείλει να κτίσει σχέσεις με τους καθηγητές, ώστε να είναι ενήμερος για τις ζωές τους εκτός σχολείου και τα προβλήματά τους, μέσω φυσικά της διαπροσωπικής επικοινωνίας και όχι μέσω γραφειοκρατικών πρακτικών (Elmore, 2000).

Ακόμα ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να διασφαλίσει πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις πρόσφατες επιταγές τις παιδαγωγικής επιστήμης και πως τις υιοθετούν, κάνοντάς τες μέρος της σχολικής κουλτούρας (Supovitz, 2002). Παράλληλα θα πρέπει να γνωρίζει το πρόγραμμα σπουδών και να είναι ενήμερος για την εφαρμογή του, όπως επίσης και για την αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Fullan (2001) η σημασία αυτού του ρόλου

έγκειται στο γεγονός πως η γνώση αυτή εφοδιάζει το διευθυντή με την ικανότητα να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη κατάλληλη καθοδήγηση στο διδασκαλικό τους έργο.

Ρόλος του διευθυντή είναι επίσης να δημιουργήσει ένα σύστημα που θα επιτρέπει την ανατροφοδότηση, ώστε να μπορέσει να παρακολουθεί και να αξιολογεί το επίπεδο της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής οφείλει να είναι πρόθυμος να επικοινωνήσει τόσο με όσους βρίσκονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος όσο και με αυτούς που βρίσκονται έξω από αυτό (Cotton, 2003).

Επίσης ρόλος του είναι να μεταδίδει στην ομάδα αισιοδοξία καθώς έτσι οικοδομείται η θετική συναισθηματική χροιά του σχολείου (Kirby, 2000).

Τέλος, προϋπόθεση για την λειτουργία ενός σχολείου αποτελεί και η τάξη η οποία είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης δομής και περιγράφει το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής δημιουργεί ένα σύνολο τυπικών αρχών λειτουργίας και ρουτίνας. Οι Nunnelly et al. (2003), θεωρούν πως η τάξη περιγράφει τα όρια και τους κανόνες που ισχύουν τόσο για τους μαθητές, όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Κεφάλαιο 2ο - Ικανοποίηση από τη δουλειά

2.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης

Παρά την ευρεία χρήση του όρου «ικανοποίηση από την εργασία», δεν υπάρχει κάποια απόλυτη συμφωνία σχετικά με το τι είναι αυτήν. Διάφοροι μελετητές έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις απέναντι στο ζήτημα της ικανοποίησης από την εργασία.

Ο Hoppock (1935), όρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως έναν συνδυασμό ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγεί ένα άτομο στο να νιώσει ικανοποίηση από την εργασία του. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω προσέγγιση η ικανοποίηση αποτελεί μείγμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.

Ο Vroom (1964), ερευνώντας την ικανοποίηση επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο ρόλο που διαδραματίζει ο εργαζόμενος στον εργασιακό του χώρο, ενώ ο Spector (1997) αντιμετωπίζει την εργασιακή ικανοποίηση μέσα από ένα ψυχολογικό πλαίσιο, καθώς την εξαρτά από το πώς η εργασία και οι διάφορες πτυχές της, κάνει τον εργαζόμενο να νιώθει.

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι η υποκειμενική άποψη ενός εργαζομένου, που περιλαμβάνει τον τρόπο που αισθάνεται για την εργασία του και τον οργανισμό που τον απασχολεί. Επιπλέον, είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την επίτευξη των αξιών που συνοδεύουν την εργασία (Courtney &Younkyoung, 2017).

Αν και κάθε άτομο έχει διαφορετικά κριτήρια μέσω των οποίων καθορίζονται τα επίπεδα της ικανοποίησής του, καθοριστικοί παράγοντες ωστόσο, αποτελούν οι απολαβές, οι ώρες εργασίας, το πρόγραμμα εργασίας, το επίπεδο άγχους και η ευελιξία που η εργασία του προσφέρει. Επίσης η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη παραγωγικότητα, τα κίνητρα, την επίδοση και τη ικανοποίηση από τη ζωή (Landy 1978).

Η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει συναισθηματικές και συμπεριφορικές παραμέτρους. Οι συναισθηματικές παράμετροι είναι τα συναισθήματα ευτυχίας, άγχους, πλήξης και ενθουσιασμού, ενώ οι συμπεριφορικοί παράμετροι σχετίζονται με την έγκαιρη ή καθυστερημένη προσέλευση στον εργασιακό χώρο, τον υπέρμετρο εργασιακό ζήλο ή αντίθετα την εκτέλεση μόνο των βασικών καθηκόντων (Bernstein & Nash, 2008). Επίσης να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του, υπό όρους εγγενών κινήτρων (Statt, 2004 · Μπόροου et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Mueller & Kim (2008), υπάρχουν δύο τύποι εργασιακής ικανοποίησης. Ο πρώτος σχετίζεται με το συνολικό συναίσθημα που κάποιος αποκομίζει από την εργασία

του και ο δεύτερος με τις παροχές, τις ευκαιρίες εξέλιξης, το εργασιακό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο εργασίας

Ο Vroom (1964) εστιάζει στον ρόλο που έχει ο εργαζόμενος στο χώρο εργασίας του και άρα η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως ένας συναισθηματικός προσανατολισμός απέναντι στους εργασιακούς ρόλους.

Ο Spector (1985) υποστηρίζει πως η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με τα συναισθήματα που νιώθουν οι εργαζόμενοι σχετικά με τις πτυχές της εργασίας τους και με το πόσο πολύ ή λίγο τους αρέσει η δουλειά τους. Η τοποθέτηση αυτή εξηγεί το λόγο για τον οποίο η εργασιακή ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια μπορεί να εμφανιστούν σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον.

Όταν ένα άτομο εργάζεται σε έναν οργανισμό, έχει κάποιες προσδοκίες από την δουλειά του και έτσι η ικανοποίηση από την εργασία αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο αυτές οι προσδοκίες ικανοποιούνται (Davis et al., 1985).

Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση αντικατοπτρίζει την αίσθηση της επιτυχίας του εργαζομένου, συνδέεται με άλλα λόγια με την παραγωγικότητά του και τη προσωπική του ευημερία. Παράλληλα, συνδέεται και με τον ενθουσιασμό που αυτός νιώθει από την εκτέλεση των καθηκόντων του και αποτελεί ένα βασικό συστατικό που οδηγεί στην αναγνώριση, στην οικονομική ευημερία και στην επίτευξη προσωπικών στόχων που οδηγούν σε έναν αίσθημα ολοκλήρωσης (Kaliski, 2007).

Σύμφωνα με τον Statt (2004) η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να οριστεί σαν ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από τις ανταμοιβές που προκύπτουν από την εργασία του, τις σχετικές με τα εγγενή κίνητρα.

Ο Armstrong (2006) προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση με βάση τον ενθουσιασμό και τα συναισθήματα που φέρουν τα άτομα σχετικά με τη δουλειά τους. Τα θετικά συναισθήματα δείχνουν ικανοποίηση, ενώ τα αρνητικά δυσαρέσκεια.

Η ικανοποίηση από τη δουλειά αποτελεί το σύνολο των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων που έχουν οι άνθρωποι για τη τρέχουσα δουλειά τους. Αυτά μπορεί να προκύπτουν από διάφορες πτυχές της εργασίας τους, όπως το αντικείμενό της, τις συναδελφικές σχέσεις και τη στάση των προϊσταμένων ή των υφισταμένων τους (George et al., 2008).

Σύμφωνα με τον Mullins (2005) η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια πολύπλευρη έννοια που μεταφράζεται διαφορετικά από τους ανθρώπους. Συνήθως όμως συνδέεται με τα

κίνητρα του εργαζομένου. Ο Aziri (2008) αναφέρει πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της αντίληψης του εργαζομένου πως η δουλειά του ικανοποιεί υλικές και ψυχολογικές ανάγκες.

Παράλληλα, η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να ιδωθεί ως ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Αυτήν η αντίληψη οδηγεί στο να αντιμετωπίζονται οι εργαζόμενοι πρωτίστως ως άνθρωποι που έχουν ανάγκες και προσωπικές επιθυμίες. Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης υπογραμμίζεται και από το γεγονός των αρνητικών συνεπειών της εργασιακής δυσαρέσκειας, όπως η έλλειψη αφοσίωσης και η πλημμελής εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων.

Ο Spector (1997) αναφέρει τρία χαρακτηριστικά της εργασιακής ικανοποίησης. Το πρώτο σχετίζεται με το ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να διοικούνται βασισμένοι σε ανθρώπινες αξίες και να συμπεριφέρονται δίκαια και με σεβασμό στους εργαζομένους τους. Τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης θα συμβάλουν αφενός στη καλή συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων και αφετέρου στην αποτελεσματικότητά τους. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι πως η συμπεριφορά των εργαζομένων που εξαρτάται από την εργασιακή ικανοποίηση, επηρεάζει τις λειτουργίες και τις δραστηριότητες του οργανισμού θετικά η αρνητικά. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι πως η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να χρησιμεύσει ως δείκτης οργανωτικών δραστηριοτήτων, ως ένδειξη δηλαδή σχετικά με το ποιες αλλαγές πρέπει να συμβούν ώστε να βελτιωθεί η απόδοση.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση

2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να χωριστούν σε προσωπικούς και οργανωτικούς παράγοντες (Nel, 2004). Οι προσωπικοί παράγοντες σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εργασιακή εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Robbins & Odenaal (2003), δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που να φανερώνουν πως υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ της ηλικίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Ωστόσο, οι Greenberg & Baron (1995), υποστηρίζουν πως οι μεγαλύτεροι

σε ηλικία εργαζόμενοι είναι σε γενικές γραμμές περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία εργαζομένους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν επίσης πως η εργασιακή εμπειρία σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ικανοποίησης.

Οι Murray & Atkinson (1981) διερεύνησαν τον παράγοντα του φύλου στην επίδραση που έχει στην εργασιακή ικανοποίηση και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες, εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία τους, ενώ τα επίπεδα ικανοποίησης για τους άνδρες επηρεάζονται περισσότερο από το ύψος του μισθού τους και την εξέλιξη που τους υπόσχεται η εργασία τους. Στο γεγονός πως διαφορετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των γυναικών και των ανδρών συμφωνούν και οι Tang & Talpade (1999).

Επίσης, οι εργαζόμενοι με ένα μέσο επίπεδο εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία σε σύγκριση με όσους κατέχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον KhMetle (2003) η εργασιακή ικανοποίηση μειώνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς οι προσδοκίες των εργαζομένων δεν ικανοποιούνται από τους εργοδότες τους.

Τέλος, σύμφωνα με τους Robbins et al. (2003), ο χρόνος που κάποιος βρίσκεται σε μια εργασία και η ικανοποίηση που νιώθει από αυτήν, σχετίζονται θετικά. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως οι προσδοκίες του εργαζόμενου τη στιγμή που αρχίζει να εργάζεται κάπου είναι υψηλές και όταν δεν ικανοποιούνται, αυτό οδηγεί σε μείωση των επιπέδων ικανοποίησης. Καθώς όμως ο εργαζόμενος ωριμάζει και γίνεται περισσότερο έμπειρος, οι αρχικές προσδοκίες του τείνουν να μειώνονται σε πιο ρεαλιστικά επίπεδα, γεγονός που τις κάνει ευκολότερα ικανοποιήσιμες. Έτσι τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης αυξάνονται.

2.2.2 Χρηματικές απολαβές

Η χρηματική αμοιβή σύμφωνα με τους Green & Heywood (2008) αποτελεί το πρωταρχικό κίνητρο για την απόδοση των εργαζομένων και έναν βασικό παράγοντα που καθορίζει την εργασιακή ικανοποίηση. Οι εργαζόμενοι εκτιμούν την αναγνώριση της εργασίας τους και η αναγνώριση αυτή, μέσω της αμοιβής τους, είναι απαραίτητη για την ικανοποίηση που νιώθουν. Με άλλα λόγια επιθυμούν να αισθάνονται πως η εργασία τους εκτιμάται (Branham, 2005).

Η σύνδεση της χρηματικής αμοιβής και της απόδοσης παρακινεί τους εργαζόμενους να είναι πιο αποδοτικοί και πρόθυμοι να εργαστούν σκληρότερα. Μέσω της επιβράβευσης οι τελευταίοι νιώθουν και πιο αισιόδοξοι σχετικά με τη μελλοντική τους εξέλιξη στον οργανισμό (Gregory, 2011). Παράλληλα, οι ανισότητες στους μισθούς μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια, ειδικά όταν οι εργαζόμενοι συνειδητοποιήσουν πως δεν πληρώνονται αρκετά για τις υπηρεσίες που προσφέρουν (Branham, 2005).

Σύμφωνα με τον Frye (2004) εντοπίζεται μια θετική σχέση μεταξύ των μισθών και των επιδόσεων των εργαζομένων και τονίζεται το γεγονός πως ο μισθός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Στο παραπάνω συμφωνούν οι Nguyen et al. (2003) και οι Brown et al. (2008).

Οι Kathawala, Moore & Elmuti (1990), θεωρούν πως ο μισθός αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ικανοποίησης ενός εργαζομένου και πως από αυτόν εξαρτάται ο κύκλος εργασιών του. Σε αυτό συμφωνεί και ο Miller (2014) που επισημαίνει πως οι περισσότεροι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανοποίηση εάν ο μισθός που λαμβάνουν είναι ανταγωνιστικός προς το ύψος του μισθού που συνηθίζεται στη περιοχή τους.

Ο μισθός όμως επηρεάζει και το ηθικό ενός εργαζομένου και άρα μια μείωσή του εκτός του ότι επηρεάζει αρνητικά το ηθικό, έχει αρνητική επίπτωση και στις επιδόσεις. Ίσως αυτό να εξηγεί το γιατί οι επιχειρήσεις σε περιόδους οικονομικής ύφεσης προτιμούν να μειώσουν το εργατικό τους δυναμικό, παρά να προβούν σε μειώσεις μισθών (Wang & Seifert, 2017).

Σύμφωνα με τον Heneman (1992) οι διευθυντές που λαμβάνουν υπόψη τους την εργασιακή ικανοποίηση, θέτουν στόχους και επιβραβεύουν χρηματικά τους εργαζομένους τους που με τη δράση τους συνέβαλλαν στην κατάκτησή τους, γεγονός που οδηγεί σε μια μεγαλύτερη αύξηση της συνολικής τους απόδοσης.

2.2.3 Κουλτούρα οργανισμού

Η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που κάνουν τον οργανισμό αυτό μοναδικό, ως ο τρόπος με τον οποίο οι εργαζόμενοι μέσα στον οργανισμό αλληλεπιδρούν και ως το εργασιακό περιβάλλον που προκύπτει από αυτήν την αλληλεπίδραση (Lee & Yu, 2004). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Tichy (1982), η κουλτούρα αυτή αποτελεί τον κρίκο που συγκρατεί ενωμένο ολόκληρο τον οργανισμό.

Η κουλτούρα μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα και την απόδοση των εργαζομένων. Μια πετυχημένη κουλτούρα ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να εκτελούν την εργασία τους με ενέργεια και ενθουσιασμό και όσο πιο ενθαρρυντική είναι η κουλτούρα, τόσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή ικανοποίηση που προκύπτει από αυτήν. Η αναγνώριση και η εκτίμηση των καλών εργασιακών αποδόσεων οδηγεί τους εργαζόμενους στο να αποδίδουν καλύτερα προκειμένου να πετύχουν τους προσωπικούς στόχους που έχουν θέσει, αλλά και τους στόχους που έχουν τεθεί από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Παράλληλα, μια κουλτούρα που επιτρέπει την καινοτομία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία υπηρεσιών και προϊόντων υψηλής ποιότητας, αφού θα προσελκύσει δημιουργικούς εργαζομένους (Kim et al., 2017).

Αντίθετα, η ύπαρξη μιας αρνητικής κουλτούρας μέσα στην οποία οι διευθυντές αποτυγχάνουν να ενδυναμώσουν τους υφιστάμενούς τους, συμβάλλει στην εμφάνιση συμπτωμάτων δυσπιστίας. Οι εργαζόμενοι δεν νιώθουν πως εμπλέκονται στη συνολική λειτουργία του οργανισμού, δεν βλέπουν το ρόλο τους ως σημαντικό και αυτό οδηγεί στην σταδιακή απώλεια του εργασιακού τους ενδιαφέροντος και στη μείωση της ικανοποίησής τους από την εργασία. Παράλληλα όμως, μπορεί να δημιουργηθούν και συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων, κάτι που βλάπτει τη συνολική υγεία του οργανισμού (Chang, 2008).

2.2.4 Εργασιακό Άγχος

Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως τα συναισθήματα του εργαζομένου απέναντι στις απαιτήσεις της εργασίας του, την έντασή της, την απογοήτευση, την ανησυχία και τη συναισθηματική εξάντληση που η εργασία συνοδεύει (Mahfood, Pollock, & Longmire, 2013).

Το εργασιακό άγχος συχνά αναγνωρίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση (Lambert & Pauline, 2008). Σύμφωνα με τον Branham (2005), οι περισσότεροι εργαζόμενοι αδυνατούν να αποδώσουν τα μέγιστα εξαιτίας του άγχους και αυτό επηρεάζει αναμφισβήτητα αρνητικά τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε εργασιακό άγχος. Η ανεπαρκής υποστήριξη σχετικά με τη παροχή των απαραίτητων εργαλείων για την περάτωση της εργασίας, οι πρακτικές μείωσης των δαπανών μέσω της περικοπής θέσεων εργασίας και της ακολουθούμενης αύξησης του φόρτου εργασίας, οι αναξιόπιστοι

εργοδότες, αποτελούν κάποια παραδείγματα που οδηγούν στην αύξηση του σχετιζόμενου με την εργασία άγχους (Gregory, 2011).

Σύμφωνα με τους Mahfood, Pollock & Longmire (2013), οι προαγωγές και οι εργασιακές εξελίξεις αποτελούν παράγοντες άγχους, καθώς συχνά συνοδεύονται από αυξημένο φόρτο εργασίας, ευθύνες και μειωμένο ελεύθερο χρόνο.

Οι εργαζόμενοι που έρχονται αντιμέτωποι με μεγαλύτερες προκλήσεις και ευθύνες από όσες είναι έτοιμοι να διαχειριστούν, υποφέρουν από αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάσταση που μπορεί να αποδειχθεί επιζήμια τόσο για τον εργαζόμενο όσο και για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Leong, Furnham, & Cooper, 1996). Οι Murphy, Cooper & Payne (1988) θεωρούν πως ορισμένοι παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας και οι κακές εργασιακές συνθήκες συχνά επηρεάζουν αρνητικά σωματικά και ψυχολογικά τους εργαζόμενους και συνδέονται με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Τέλος, το άγχος αποτελεί ένα βασικό παράγοντα που καταστρέφει το ηθικό και τα εργασιακά κίνητρα και οδηγεί σε χαμηλές αποδόσεις, χαμηλής ποιότητας προϊόντα και υπηρεσίες και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Schabracq & Cooper, 2000).

2.2.5 Ποιότητα επικοινωνίας

Η επικοινωνία μπορεί να ερμηνευθεί ως η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ενός αποστολέα και ενός παραλήπτη και αποτελεί μια θεμελιώδη διαχειριστική δραστηριότητα κάθε οργανισμού, καθώς μέσω αυτής οι εργαζόμενοι λαμβάνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για την εκτέλεση της εργασίας τους. Η επικοινωνία επίσης σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, που λειτουργούν ως ο κρίκος που κρατά ενωμένο τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι μπορούν μέσω αυτής να γνωστοποιούν τα συναισθήματά τους, να καλλιεργούν σχέσεις και να συζητούν το ζήτημα που κάθε φορά τους απασχολεί (Steingrímsdóttir, 2011).

Είναι λοιπόν φυσικό η έλλειψη επικοινωνίας σε έναν οργανισμό να κάνει τους εργαζομένους να νιώθουν αποσυνδεμένοι με το χώρο εργασίας τους. Αυτό οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και σε μειωμένες αποδόσεις (Gregory, 2011). Εξάλλου, η έλλειψη επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον σύγχυσης μεταξύ της διοίκησης του οργανισμού και των εργαζομένων, συμβάλλοντας στην

επικράτηση ενός κλίματος απογοήτευσης, δυσαρέσκειας και χαμηλού ηθικού (Edmunds, 2014).

Σε έναν οργανισμό ο ηγέτης πρέπει να επικοινωνεί με τους υφισταμένους του καθώς η επικοινωνία δίνει την αίσθηση στους τελευταίους ότι ανήκουν στο οργανισμό και πως έχουν αξία. Αλλά και οι επόπτες εργασίας πρέπει να γίνουν πρότυπα που προωθούν την οικοδόμηση φιλικών σχέσεων, ώστε τελικά να προκύψει ένα φιλικό εργασιακό περιβάλλον. Η κατανόηση της κατεύθυνσης που πρέπει ο οργανισμός να ακολουθήσει και η αποσαφήνιση των προσδοκιών που σχετίζονται με τον εργαζόμενο, πρέπει να είναι πάγιες πρακτικές γιατί αυτά επηρεάζουν άμεσα τη δουλειά τους. Χωρίς επικοινωνία είναι δύσκολο για τους εργαζομένους να εξελιχθούν σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο και αυτό οδηγεί σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση από μέρους τους (Gregory, 2011).

2.3 Η έμφυλη διάσταση της ικανοποίησης από την εργασία

Σύμφωνα με κάποιους μελετητές το φύλο δεν παίζει ρόλο στην ικανοποίηση από την εργασία (Ward & Sloane, 2000). Ωστόσο, άλλες έρευνες εμφανίζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Οι Bender & Heywoo (2006) υποστηρίζουν πως οι γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία συγκριτικά με τους άνδρες, ενώ οι Santhapparaj & Alam (2005) παρουσιάζουν αντίθετα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα όμως των περισσότερων ερευνών που μελετούν την εργασιακή ικανοποίηση, υπογραμμίζουν το γεγονός πως η εργασιακή ικανοποίηση των γυναικών είναι σημαντικά υψηλότερη από αυτή των ανδρών (Long, 2005).

Αυτό μοιάζει παράδοξο, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι γυναίκες μειονεκτούν στην αγορά εργασίας, καθώς είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν προαγωγές, οι μισθοί τους είναι χαμηλότεροι από τους μισθούς των ανδρών και αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες εύρεσης εργασίας (Azmat et al., 2006).

Για τα παραπάνω προσφέρονται κάποιες εξηγήσεις. Ίσως λοιπόν τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στις γυναίκες να οφείλονται στο ότι αυτές έχουν χαμηλές προσδοκίες από την εργασία τους (Sloan & Williams, 2000). Επίσης, υποστηρίζεται πως η γυναικεία εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες σε σχέση με την αντρική. Ενώ για παράδειγμα το εισόδημα και οι ευκαιρίες εξέλιξης είναι λιγότερο σημαντικές για τις γυναίκες, το αντικείμενο της εργασίας και το πρόγραμμα εργασίας

παίζουν σημαντικότερο ρόλο (Bender et al., 2005). Με άλλα λόγια, οι γυναίκες μπορεί να είναι περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες, ακόμα και αν οι συνθήκες εργασίας τους είναι χειρότερες (Murray & Atkinson, 1981).

Οι Konradet et al. (2000) υποστηρίζουν πως οι άνδρες ενδιαφέρονται περισσότερο για τις οικονομικές απολαβές και τις ευθύνες, ενώ οι γυναίκες ιεραρχούν υψηλότερα παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή ασφάλεια, το συναδελφικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας. Στο παραπάνω συμφωνούν και οι Nielsen & Smyth (2008), καθώς υποστηρίζουν πως καθοριστικοί παράγοντες για την εργασιακή ικανοποίηση για τους άνδρες αποτελούν το εισόδημα και οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, ενώ για τις γυναίκες η εργασιακή σταθερότητα και το κύρος της εργασίας.

Ο Clark (1997), υποστηρίζει πως ούτε οι διαφορετικές θέσεις εργασίας, ούτε και τα χαρακτηριστικά των θέσεων αυτών μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές των φύλων στην εργασιακή ικανοποίηση. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τα επίπεδα ικανοποίησης σχετίζεται με το γεγονός των χαμηλότερων προσδοκιών από την εργασία που εμφανίζουν οι γυναίκες. Σε αυτό συμφωνεί και ο Kaiser (2007) ο οποίος υποστηρίζει πως σε χώρες στις οποίες το εργασιακό περιβάλλον έχει εκσυγχρονιστεί και γυναίκες και άνδρες έχουν ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης, η διαφορά στην εργασιακή ικανοποίηση εξαφανίζεται. Οι ίσες ευκαιρίες απασχόλησης, η κατάλληλη παιδική μέριμνα, το φορολογικό σύστημα και το σύστημα κοινωνικής ασφάλισης, είναι επίσης λόγοι για τους οποίους σύμφωνα με τον ερευνητή, δεν υπάρχει διαφορά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με τον Clark (1997), οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με τους άνδρες, παρά το γεγονός ότι κατέχουν θέσεις με χαμηλότερες απολαβές και εμφανίζουν περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής. Αυτό συμβαίνει καθώς οι γυναίκες έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από την εργασία τους, γεγονός που οφείλεται στη περιορισμένη παρουσία τους στον εργασιακό χώρο κατά το παρελθόν. Προσθέτει παράλληλα, πως οι διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των φύλων εξαφανίζεται για τους νεότερους σε ηλικία, για όσους εμφανίζουν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο και για όσους εργάζονται σε ανδροκρατούμενους χώρους. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με τον ίδιο αντικατοπτρίζει το πως οι γυναίκες των παραπάνω κατηγοριών εμφανίζουν υψηλότερες εργασιακές προσδοκίες σε σχέση με τις υπόλοιπες γυναίκες.

Αλλά και οι Sloane & Williams (2000) σε έρευνά τους αναφέρουν πως έχουν παρατηρήσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, παρά το γεγονός πως εμφανίζουν χαμηλότερες οικονομικές απολαβές.

Προσθέτουν πως οι γυναίκες έχουν χαμηλότερες προσδοκίες, αν και όσες εργάζονται σε ανδροκρατούμενους χώρους εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, κάτι που αντανακλά υψηλότερες προσδοκίες από μέρους τους.

Οι Souza-Poza & Sousa-Poza (2003), σε έρευνά τους διαπίστωσαν πως το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των γυναικών μειώνεται με τη πάροδο του χρόνου και πως το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών που σχετίζεται με την ικανοποίηση, δεν αποτελεί ένα μόνιμο, αλλά ένα παροδικό φαινόμενο.

Οι Donohue & Heywood (2004), αναφέρουν πως δεν διαπίστωσαν την ύπαρξη διαφοράς στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ νεαρών εργαζομένων, γεγονός που είναι ενδεικτικό του ότι οι γυναίκες αρχίζουν να εμφανίζουν όμοιες προσδοκίες από την εργασία τους με αυτές των ανδρών.

Τέλος, σύμφωνα με τους Bender et al. (2005), η ικανοποίηση των γυναικών είναι υψηλότερη σε χώρους εργασίας που κυριαρχούν οι γυναίκες. Οι γυναίκες εκτιμούν περισσότερο την εργασιακή ευελιξία, γιατί τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν οικογενειακά ζητήματα. Οι παραδοσιακοί λοιπόν ρόλοι των φύλων ίσως εξηγούν το γιατί οι άνδρες δίνουν μεγαλύτερη αξία στον εργασιακό τους ρόλο, ενώ οι γυναίκες στους οικογενειακούς ρόλους (Eagly, 1987). Οι παραδοσιακές κοινωνικές προσδοκίες θέλουν τους άνδρες να είναι κύριοι υπεύθυνοι για το οικογενειακό εισόδημα, ενώ τις γυναίκες να συμβάλουν σε αυτό (Zhang & Pan, 2011).

2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση από την εργασία προκαλεί μια σειρά επιπτώσεων σε διάφορες πτυχές της ζωής. Η έρευνα των Iaffaldano & Muchinsky (1985), αναφέρει πως δεν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της ικανοποίησης και της παραγωγικότητας σε ατομικό επίπεδο. Σε αυτό συμφωνεί και ο Luthans (1998,) που υποστηρίζει πως υπάρχει ασάφεια σχετικά με το αν η ικανοποίηση αυξάνει την παραγωγικότητα ή αν ισχύει το αντίστροφο. Προσθέτει πως η ικανοποίηση οδηγεί σε βελτιώσεις σε επίπεδο οργανισμού. Οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι δεν είναι απαραιτήτως και οι πιο παραγωγικοί. Αυτό που φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την παραγωγικότητα είναι οι ανταμοιβές του εργαζομένου. Αυτές κάνουν το άτομο να αισθάνεται πως επικρατεί δικαιοσύνη στον χώρο εργασίας και αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερες προσπάθειες από μέρους τους.

Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που δεν συμφωνούν με τη θέση πως η ικανοποίηση δεν αυξάνει την παραγωγικότητα. Ο Organ (1988) θεωρεί πως η αποτυχία εύρεσης μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ ικανοποίησης και παραγωγικότητας οφείλεται στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζεται η παραγωγικότητα και πως υπάρχει ισχυρός συσχετισμός μεταξύ των δύο.

Οι Judge et al. (2001), συμφωνούν με το παραπάνω και προσθέτουν πως η σχέση ικανοποίησης και παραγωγικότητας είναι ισχυρότερη σε περιπτώσεις σύνθετων και περίπλοκων εργασιών. Επομένως, σε αντίθεση με όσα αρχικά υποστήριζαν οι ερευνητές, όντως η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει την απόδοση και η σχέση αυτή είναι περισσότερο εμφανής σε θέσεις που απαιτούν προσόντα.

Μάλιστα, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται στενά με την συμπεριφορά του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας και επομένως με την απόδοσή του και την γενικότερη ευημερία του (Davis & Nestrom, 1985), καθώς και με βελτιώσεις της εργασίας σε εξελικτικό και οργανωτικό επίπεδο (Luthans, 1998). Άλλωστε η εργασιακή ικανοποίηση εκτός από τα παραπάνω, αποτελεί το βασικό στοιχείο που συμβάλλει στην αναγνώριση του ατόμου και στην προώθηση των στόχων που αυτό έχει θέσει για την ζωή του (Kaliski, 2007).

Το μεγάλο ποσοστό χρόνου που ένας εργαζόμενος αφιερώνει στην εργασία του, κάνει την εργασιακή ικανοποίηση ένα σημαντικό παράγοντα, καθώς η δυσαρέσκεια από αυτήν έχει αρνητικές επιπτώσεις στη προσωπική του ζωή, ενώ η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της απόδοσης είναι πιο σημαντική μεταξύ αυτών που εκτελούν απαιτητικές εργασίες σε σχέση με όσους η εργασία τους είναι λιγότερο απαιτητική (Saari & Judge, 2004).

Επίσης, η αφοσίωση των εργαζομένων είναι μια παράμετρος που μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά αν υπάρχουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης. Η αφοσίωση μπορεί να περιγραφεί ως μια συναισθηματική σύνδεση του εργαζομένου με τον οργανισμό που απασχολείται και ως μια αίσθηση που έχει ο εργαζόμενος πως χρωστάει στον οργανισμό αυτό. Σύμφωνα με τους Vanderberg & Lance (1992), υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ ικανοποίησης και αφοσίωσης. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ικανοποίησης, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αφοσίωσης.

Τέλος η αδικαιολόγητη απουσία των εργαζομένων προκαλεί σοβαρά προβλήματα στους οργανισμούς και οι τελευταίοι αναζητούν τρόπους να τη μειώσουν στο ελάχιστο. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, διαπιστώθηκε πως είναι η αύξηση του επιπέδου

ικανοποίησης των εργαζομένων. Η κεντρική ιδέα αυτής της προσέγγισης είναι πως οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την εργασία τους ή να απουσιάζουν από αυτή, σε σχέση με τους ικανοποιημένους εργαζομένους (Kohler & Mathieu, 1993).

2.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Παράγοντες, όπως η διδακτική εμπειρία, η συμπεριφορά των μαθητών και το ύψος των απολαβών έχουν συνδεθεί με την ικανοποίηση από τη δουλειά των καθηγητών (Boyd et al., 2011). Παράγοντας ικανοποίησης και άρα και δυσαρέσκειας, αποτελούν και οι μαθητικές επιδόσεις (Dinham & Scott, 1996 · Wright & Custer, 1998).

Σύμφωνα με τη Γραμματικού (2010) η ικανοποίηση των καθηγητών από την εργασία τους, είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού εσωτερικών παραγόντων (όπως για παράδειγμα τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αγαπά το αντικείμενό του και την επαφή του με παιδιά) και εξωτερικών (όπως τα περιορισμένα εισοδήματά τους και οι δυσανάλογα αυξημένες σε σχέση με τις απολαβές εργασιακές τους υποχρεώσεις).

Η Αντωνιάδη (2013) θεωρεί πως η ικανοποίηση του εν λόγω πληθυσμού επηρεάζεται ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους και το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διδάσκουν. Η ίδια διαχωρίζει τα δύο φύλα και υπογραμμίζει πως η ικανοποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον οικονομικό παράγοντα, ενώ των γυναικών κυρίως από τη σχολική κουλτούρα και τον διευθυντή.

Ωστόσο οι αντιλήψεις των καθηγητών για την υποστήριξη που λαμβάνουν στο έργο τους από το διευθυντή, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την ικανοποίησή τους (Grissom, 2011).

Η υποστήριξη του διευθυντή λοιπόν, αναφέρεται ως παράγοντας ικανοποίησης των καθηγητών, αλλά επιπροσθέτως φαίνεται πως σχετίζεται με θέματα που αφορούν την διδασκαλική εμπειρία και τη μαθητική συμπεριφορά (Tickle, Chang & Kim, 2011). Ένας διευθυντής που ενισχύει την καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναγνωρίζει την εκπαιδευτική προσπάθεια μέσω επαίνων, που διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα, που είναι οργανωτικός και προσφέρει σαφή καθοδήγηση, ενισχύει τα επίπεδα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κολέρδα, 2016).

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής, μπορεί να έχει μια μεγαλύτερη θετική επίδραση στην ικανοποίηση των καθηγητών που διδάσκουν σε σχολικά ιδρύματα με προβλήματα και λιγότερη σε αναβαθμισμένα σχολικά ιδρύματα (Grissom, 2011).

Σύμφωνα με τους Wynn & Brown (2008), οι αποφάσεις των καθηγητών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την κακή διαχείριση των σχολικών ζητημάτων από τον διευθυντή. Οι πρακτικές των διευθυντών που δεν προωθούν την ενίσχυση του επαγγελματισμού των καθηγητών, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων, που οδηγεί στη δημιουργία προβλημάτων στις σχολικές μονάδες και στη φθορά των καθηγητών (Grissom, 2011).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν σχηματίσει μια θετική αντίληψη για τις διευθυντικές πρακτικές είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, φαίνονται απρόθυμοι να αλλάξουν σχολική μονάδα και υπάρχει μικρότερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Οι πρακτικές των διευθυντών που εκλαμβάνονται ως θετικές, περιλαμβάνουν την υποστηρικτική συμπεριφορά που ενθαρρύνει τη μάθηση από πλευράς καθηγητών και μαθητών και την καλλιέργεια συναδελφικών σχέσεων εμπιστοσύνης (Johnson et al., 2012). Μάλιστα τα παραπάνω στοιχεία υπερτερούν παραγόντων όπως οι πόροι και η σχολική υλικοτεχνική υποδομή, στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης από πλευράς καθηγητών (Boyd et al., 2011).

Η κατανόηση των αναγκών του διδακτικού προσωπικού και η οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται, αποτελούν πτυχές του έργου που ο διευθυντής καλείται να φέρει εις πέρας. Οι διευθυντές που δημιουργούν υποστηρικτικό κλίμα προσφέρουν στους καθηγητές τη δυνατότητα να αισθανθούν ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Δούγαλη, 2017).

Οι πρακτικές ενός υποστηρικτικού διευθυντή σχετίζονται και με την υποστήριξη που παρέχει σχετικά με θέματα πειθαρχίας των μαθητών, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί και την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου. Η απουσία των παραπάνω οδηγεί σε εργασιακή δυσαρέσκεια (Boyd et al., 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή στην ικανοποίηση των καθηγητών αποτέλεσε ζήτημα διερεύνησης και για τους Zembylas & Papanastasiou (2004). Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο ηγέτης - διευθυντής, αφού με τις ενέργειές του συμβάλλει στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας, στην υιοθέτηση καινοτομιών και στη λήψη αποφάσεων μέσω διαδικασιών που εμπλέκει ή αποκλείει τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, επηρεάζει τα επίπεδα της εργασιακής

ικανοποίησης. Η συμμετοχή ή όχι στη λήψη αποφάσεων αποτελεί παράγοντα επηρεασμού της ικανοποίησης σύμφωνα και με τον Πασιαρδή (2014).

Το διευθυντικό στυλ ηγεσίας όταν κατευθύνει διακριτικά τους καθηγητές και συγκεκριμενοποιεί τους ρόλους και τα καθήκοντά τους, ενισχύει την ικανοποίηση (De Nobile & McCormick, 2008). Όταν όμως η επίβλεψη του καθηγητικού προσωπικού είναι ασφυκτική και παράλληλα αυτό επιφορτίζεται με γραφειοκρατικές υποχρεώσεις από το διευθυντή, τότε ο βαθμός ικανοποίησης μειώνεται (De Nobile & McCormick, 2008). Απεναντίας, ο έλεγχος των αθέμιτων συμπεριφορών από πλευράς μαθητών και γονέων και η καλλιέργεια ενός κλίματος ασφάλειας μέσα στο οποίο το καθηγητικό έργο προστατεύεται και υποστηρίζεται, ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση (Duyar, Gumus & Bellibas, 2013).

Σύμφωνα με τη Δούγαλη (2017) το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ του διευθυντή συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης των καθηγητών, αφού μέσω αυτού οικοδομούνται ποιοτικές συναδελφικές σχέσεις και ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να εκτελέσει το έργο του.

Η Τζίκα (2017) επισημαίνει σαν παράγοντες που λειτουργούν θετικά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, την δημιουργία από πλευράς διευθυντή ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Παράλληλα, η ίδια επισημαίνει πως η ύπαρξη ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και καθηγητών, συμβάλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των τελευταίων.

Η Μιτζάλη (2016) αναφέρει πως η οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και η υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού, συμβάλλουν θετικά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενώ η Καβούρη (1998), θεωρεί πως η υποστήριξη ανάληψης πρωτοβουλιών από τους καθηγητές και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος δημιουργικότητας και καινοτομίας από το διευθυντή ενισχύει την ικανοποίηση. Η απουσία των παραπάνω, σε συνδυασμό με την απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης και μη εκτίμησης των διδασκαλικών προσπαθειών από τους διευθυντές, προκαλούν δυσαρέσκεια.

Κεφάλαιο 3ο - Έρευνα

3.1 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Αρχικά επιχειρήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που προσπάθησε να περιγράψει την έννοια της ηγεσίας και τα διάφορα μοντέλα της, όπως επίσης τι είναι εργασιακή ικανοποίηση και ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στη συνέχεια, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από ερωτήσεις δημογραφικού τύπου και από ερωτήσεις τύπου Likert. Το δείγμα της έρευνας συντίθεται από 100 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, 50 ανδρών και 50 γυναικών. Το ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε σε αυτούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ενημερώθηκαν πως τα στοιχεία που θα αναφέρουν στο ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της εν λόγω εργασίας. Όταν το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε, αποστάλθηκε με το ίδιο μέσο στο ερευνητή. Κατόπιν τα στοιχεία του επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

3.2 Περιγραφή του εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα καταγράφεται το φύλο των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ηλικία τους, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), όπως επίσης και η συνολική τους εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η συνολική εργασιακή τους εμπειρία στη σχολική μονάδα στην οποία βρισκόταν όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Αναφέρεται η εργασιακή τους σχέση με το σχολείο, αν δηλαδή εργάζονται σε αυτό ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, όπως επίσης και η ειδικότητά τους.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που έχουν αναπτύξει με τους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου και με το κατά πόσο ανταποκρίνονται οι συνάδελφοί τους στη προσφορά επαγγελματικής και προσωπικής βοήθειας όταν αυτή ζητηθεί. Επίσης, μέσω ερωτήσεων διερευνάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμπεριφέρεται στο σύνολο των υφισταμένων του και στον τρόπο που συμπεριφέρεται στον ίδιο τον ή την εκπαιδευτικό.

Ακόμα, υπάρχουν ερωτήσεις που εξετάζουν το επίπεδο της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού που προκύπτει από τη φύση και το αντικείμενο της εργασίας του, από το κατά πόσο η εργασία του απαιτεί τη χρήση των προσόντων που διαθέτει, από το επίπεδο της παιδαγωγικής αυτονομίας που προσφέρεται και από το πόσο θεωρεί πως η εργασία του παρέχει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Εν συνεχεία διερευνάται το κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τον εργασιακό τους χώρο και πιο συγκεκριμένα αν είναι ικανοποιημένοι από την συνολική ασφάλεια που προσφέρει η σχολική μονάδα, από την ποιότητα του προσωπικού χώρου που τους παραχωρείται, όπως επίσης και από την υλικοτεχνική υποδομή που προσφέρεται για την τέλεση του διδακτικού τους έργου.

Ακόμα, εξετάζεται η ικανοποίηση που προκύπτει από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να δρουν με ανεξαρτησία. Το κατά πόσο δηλαδή μπορούν να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση προσωπικές μεθόδους και να λειτουργούν με τρόπους συμβατούς προς το σύστημα των ηθικών αξιών τους. Επίσης, υπάρχουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τις ευκαιρίες που προσφέρει η σχολική μονάδα για συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες, με τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη σχολική μονάδα, με τις ευκαιρίες να λειτουργήσουν έτσι ώστε να επηρεάσουν θετικά τους ανθρώπους ή να τους καθοδηγήσουν, με τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης σύμφωνα με τα προσωπικά διαμορφωμένα πιστεύω τους.

Το ερωτηματολόγιο καταγράφει επίσης την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τα τυπικά χαρακτηριστικά της δουλειάς τους, όπως οι άδειες που δικαιούνται, το κατά πόσο η πολιτεία εφαρμόζει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική της πολιτική, το αν είναι ικανοποιημένοι από το ύψος των οικονομικών απολαβών τους, το ωράριο εργασία τους ή τον τύπο της εργασιακής τους σύμβασης.

Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν την ικανοποίηση που προκύπτει από τις ηθικές απολαβές που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αναγνώρισης της προσφοράς τους στο σχολείο ή μέσω των επαίνων που λαμβάνουν όταν εκτελούν αποτελεσματικά το έργο που τους έχει ανατεθεί. Τέλος, ζητείται από εκείνους να δηλώσουν το συνολικό επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η απάντηση 1 δηλώνει καθόλου ικανοποίηση, η απάντηση 2 λίγη ικανοποίηση, η απάντηση 3 μέτρια ικανοποίηση, η απάντηση 4 αρκετή ικανοποίηση και η απάντηση 5 πάρα πολύ ικανοποίηση.

3.3 Περιγραφή δημογραφικών στοιχείων

Στην έρευνα συμμετείχαν όπως έχει αναφερθεί 50 άνδρες και 50 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Η μικρότερη ηλικία που έχει καταγραφτεί είναι αυτήν των 33 ετών και η μεγαλύτερη αυτή των 59 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τα 46.3 έτη. Από αυτούς το 100 % διαθέτει πτυχίο Ανώτατου ή Ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος και το 49% μεταπτυχιακό δίπλωμα. Κανένας εκπαιδευτικός της έρευνας δεν είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα διαθέτουν μόλις ένα χρόνο συνολικής εργασιακής εμπειρίας, ενώ μόλις το 6% διαθέτει συνολική εργασιακή εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών. Εργασιακή εμπειρία μέχρι 10 έτη κατέχει το 52% του δείγματος. Επιπλέον, το 40% των εκπαιδευτικών βρίσκεται μόλις για ένα χρόνο στα σχολεία που έγινε η έρευνα, ενώ το 88% του δείγματος ανήκει στα σχολεία για λιγότερα από 9 χρόνια. Σταθεροί εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη σχολική μονάδα για περισσότερα από 10 χρόνια ανέρχονται στο 11% του συνολικού δείγματος.

Σε ποσοστό 38% το δείγμα περιγράφει την εργασιακή του σχέση με το σχολείο ως «Ωρομίσθιος», οι αναπληρωτές ανέρχονται σε 32% και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν το μικρότερο ποσοστό (30%).

Από τους συμμετέχοντες οι περισσότεροι δηλώνουν ως ειδικότητα αυτή του Φιλολόγου - Ιστορικού (28%), ακολουθούν οι Μαθηματικοί (16%), οι Φυσικοί - Χημικοί (14%), όσοι διδάσκουν ξένες γλώσσες (15%). Επίσης εντοπίστηκαν Οικονομολόγοι (9%), Πληροφορικοί (4%) Βιολόγοι (12%) και Θεολόγοι (2%).

3.4 Περιγραφή του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη πλειοψηφία τους (29%) δηλώνουν πως είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους. Εντοπίζεται ένα μεγάλο ποσοστό (45%) που δηλώνει καθόλου (16%) ή λίγο ικανοποιημένο (29%) από τις συναδελφικές σχέσεις και μόνο το 29% του συνολικού δείγματος, απαντά στην ίδια ερώτηση «Αρκετά» (26%) ή «Πάρα Πολύ» (3%).

Παράλληλα, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί είναι μετρίως ικανοποιημένοι από την βοήθεια που δέχθηκαν από τους συναδέλφους τους σε επαγγελματικό επίπεδο και σε ποσοστό 23%

αρκετά ικανοποιημένοι. Ωστόσο, σε ποσοστό 58% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που τους προσφέρθηκε σε προσωπικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό δείχνει πως οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους είναι κυρίως τυπικές/ επαγγελματικές, όταν αυτές υπάρχουν. Μόνο σε ποσοστό 23% και 8% οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την προσφορά των συναδέλφων τους, για την επίλυση επαγγελματικού και προσωπικού προβλήματος αντίστοιχα.

Σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας τόσο στο σύνολο των καθηγητών όσο και σε κάθε καθηγητή που απάντησε, τα επίπεδα ικανοποίησης δεν εμφανίζουν κάποια σημαντική διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται σε ποσοστό 57% και 54%, μετρίως ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ο διευθυντής συμπεριφέρεται στους καθηγητές του σχολείου και στον κάθε καθηγητή ξεχωριστά. Από αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε πως ανεξαρτήτως ποιότητας συμπεριφοράς του διευθυντή προς τους υφισταμένους τους, ο διευθυντής ακολουθεί ένα στυλ που εκλαμβάνεται ως ίδιο από το σύνολο των καθηγητών του σχολείου.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος η εργασία που έχει αναλάβει θεωρείται πρόκληση σε αρκετά μεγάλο βαθμό (48%) και μέτρια για το ίδιο ποσοστό. Μόνο το 4% των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει λίγο ενδιαφέρον για την εργασία του ή αυτή να μην αποτελεί για αυτόν πρόκληση. Παράλληλα, σε ποσοστό 24% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τους παρέχονται αρκετές ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους στην εργασία τους, το 60% πως αυτές οι ευκαιρίες είναι μέτριες και μόνο το 16% θεωρεί τις ευκαιρίες αυτές λίγες. Το 51% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα προσόντα τους βρίσκουν έκφραση στην εργασία τους σε μέτριο βαθμό, ενώ 21 % και 3%, θεωρούν πως τα προσόντα τους αξιοποιούνται λίγο ή καθόλου αντίστοιχα. Το 25 % του δείγματος θεωρεί πως τους δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης του συνόλου των προσόντων τους αρκετά (24%) και πάρα πολύ (1%).

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος νιώθει μέτρια (46%) ή αρκετή (51%) ασφάλεια έτσι όπως αυτή προκύπτει από το κτίριο της σχολικής μονάδας στο οποίο δραστηριοποιείται. Ωστόσο, σε ποσοστό 45% οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λίγο ή καθόλου ευχαριστημένοι από τις ανέσεις που τους προσφέρει το σχολείο να χρησιμοποιήσουν ως προσωπικό χώρο, ως γραφείο δηλαδή. Φαίνεται επίσης πως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή που τους προσφέρει το

σχολείο στο οποίο εργάζονται ώστε να φέρουν εις πέρας τη διδακτική διαδικασία, ενώ μόλις το 4% δηλώνει λίγη ικανοποίηση από την συγκεκριμένη παράμετρο.

Σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τις δυνατότητες που τους δίνονται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό (51%) δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο, ενώ μόνο το 19% νιώθει λίγο (15%) ή καθόλου (4%) ικανοποιημένο. Αρκετά ικανοποιημένο για τη συμμετοχή του στις σχολικές αποφάσεις είναι το 30%. Με εξαίρεση ένα 15% που είναι λίγο ικανοποιημένο, το υπόλοιπο των καθηγητών είναι μέτρια (54%), αρκετά (29%) και πάρα πολύ (25%) ικανοποιημένοι σχετικά με τη δυνατότητα που προσφέρει η σχολική μονάδα για ελεύθερη έκφραση σύμφωνα με τις κρίσεις που έχει διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δυνατότητες συμμετοχής σε ποικίλες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα το 55% είναι μέτρια ικανοποιημένο, το 25% αρκετά και το 20% δηλώνει λίγη ικανοποίηση.

Σχετικά με τις άδειες που οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται να πάρουν, σε ποσοστό 35% είναι αρκετά (34%) και πάρα πολύ (1%) ικανοποιημένοι, το 54% μέτρια ικανοποιημένοι και μόλις το 11% λίγο.

Η ερώτηση που διερευνά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις οικονομικές απολαβές φανερώνει μια γενική δυσαρέσκεια. Το 64% δηλώνουν πως είναι λίγο ικανοποιημένοι και το 36% μέτρια ικανοποιημένοι. Θα πρέπει να σημειωθεί πως κανένας δε δήλωσε στην ερώτηση αυτά αρκετά ή παρά πολύ ικανοποιημένος. Αλλά και σχετικά με το διδακτικό ωράριο η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια σε ποσοστό 61%. Ρητή δυσαρέσκεια εκφράστηκε από έναν μόνο εκπαιδευτικό που δήλωσε καθόλου ικανοποιημένος και δυσαρέσκεια από το 17% που δήλωσε λίγο ικανοποιημένο.

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η Πολιτεία (εννοώντας τη διεύθυνση εκπαίδευσης, την περιφέρεια, το υπουργείο) εφαρμόζει την πολιτική της, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μέτρια ικανοποιημένη (57%), ενώ αρκετά ικανοποιημένο δηλώνει το 21% του δείγματος. Δυσαρέσκεια απέναντι στην πολιτική της Πολιτείας φαίνεται να εκφράζει το 22%, αφού δηλώνει λίγο ικανοποιημένο.

Επίσης, το 47% των εκπαιδευτικών, αναφέρουν πως νιώθουν μέτρια ικανοποίηση σχετικά με την αίσθηση που έχουν πως το έργο τους λαμβάνει την αναγνώριση που του αξίζει. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό (43%) νιώθει λίγη ικανοποίηση, καθώς το έργο του δεν αναγνωρίζεται. Μόνο το 9% νιώθει αρκετά ικανοποιημένο στην παράμετρο της

αναγνώρισης. Αντίστοιχα, το 62% νιώθει μετρίως ικανοποιημένο από τις ηθικές αμοιβές που παίρνει όταν κάνει καλά τη δουλειά του, ενώ το 29% αισθάνεται λίγο ικανοποιημένο.

Τέλος, σε συνολικό επίπεδο, παρά πολύ ικανοποιημένο από τη δουλειά του αισθάνεται μόλις το 1% του δείγματος και αρκετά ικανοποιημένο το 31%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53%) είναι μετρίως ικανοποιημένοι και το 15 % λίγο.

3.5 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η εικόνα που προκύπτει από τη συνολική ικανοποίηση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, είναι πως αυτοί είναι μετρίως ικανοποιημένοι. Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, γεγονός που επιβεβαιώνει πως υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ικανοποίησης και της ηλικίας (Greenberg & Baron (1995).

Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός πως με το πέρας του χρόνου οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τις αυξημένες προσδοκίες που είχαν όταν ξεκίνησαν να ασχολούνται με το εν λόγω επάγγελμα. Αυτό λοιπόν που λαμβάνουν από τον εργασιακό τους περιβάλλον τους είναι σε γενικές γραμμές αρκετό για να νιώσουν ικανοποίηση. Αυτό δεν ισχύει για τους νεότερους σε ηλικία, των οποίων οι προσδοκίες όταν εισέρχονται στην εργασία είναι αυξημένες και δύσκολα μπορούν να ικανοποιηθούν. Το γεγονός αυτό εκφράζεται με τη δυσαρέσκειά τους (Robbins et al., 2003).

Επίσης, παρατηρήθηκε το γεγονός πως όσο μεγαλύτερο ήταν το χρονικό διάστημα που κάποιος εκπαιδευτικός βρισκόταν στο σχολείο, τόσο μεγαλύτερα ήταν τα επίπεδα ικανοποίησης που δήλωνε. Επομένως, επιβεβαιώνονται οι Robbins et al. (2003), που υποστηρίζουν πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της εμπειρίας του εργαζομένου και των επιπέδων ικανοποίησης που αυτός νιώθει.

Αν μεταφερθούμε στην ελληνική πραγματικότητα, μπορεί να ισχύουν τα παραπάνω, όμως θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές έχουν μια μόνιμη εργασιακή σύμβαση με το σχολείο, κάτι που δεν ισχύει για τους νεαρότερους σε ηλικία, καθώς οι τελευταίοι είτε είναι αναπληρωτές, είτε ωρομίσθιοι. Αλλάζοντας λοιπόν επαγγελματική στέγη ανά τακτά χρονικά διαστήματα, είναι δύσκολο να στεριώσουν κάπου, να συνάψουν ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να επιδιώξουν ενεργότερη συμμετοχή σε κάθε εκπαιδευτική

διαδικασία (παράγοντες που όλοι συμβάλλουν θετικά στην ικανοποίηση), καθώς συνήθως στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα μεταφερθούν σε άλλη σχολική μονάδα. Άλλωστε, τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης, εντοπίζονται σε μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ωρομίσθιους αλλά και σε αναπληρωτές.

Οι μη ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε έναν εργασιακό χώρο, που είναι απόρροια της παραπάνω λογικής, οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Gregory, 2011), στην δημιουργία ενός κλίματος χαμηλού ηθικού (Edmunds, 2014) κάτι που δυσκολεύει τους εργαζόμενους να εξελιχθούν προσωπικά και εργασιακά. Οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται να μην μπορούν να αντιστρέψουν αυτό το κλίμα, κυρίως για τους ωρομίσθιους καθηγητές, γεγονός που αποτυπώνεται στα επίπεδα της δυσαρέσκειάς τους.

Ένας ακόμα λόγος αυτής της δυσαρέσκειας αποτελεί το γεγονός πως η μικρότερης ηλικίας καθηγητές του δείγματος, είναι κυρίως αυτοί που κατέχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Σύμφωνα με τον KhMetle (2003) υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης και του εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς οι καλύτερα εκπαιδευμένοι έχουν υψηλότερες απαιτήσεις.

Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος είναι λίγο ικανοποιημένη με τις χρηματικές απολαβές από την εργασία τους. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ των οικονομικών απολαβών και της εργασιακής ικανοποίησης (Frye, 2004 · Nguyen et al., 2003 · Brown et al., 2008 · Kathawala, Moore & Elmuti, 1990· Miller, 2014). Η θετική αυτή συσχέτιση αποτυπώνεται στην έρευνα, καθώς η χαμηλή και μέτρια ικανοποίηση από το μισθό των εκπαιδευτικών είναι αντίστοιχη και με τη συνολική τους ικανοποίηση που κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα.

Σχετικά με το φύλο, η έρευνα δεν έχει δώσει κάποιο στοιχείο που να υποστηρίζει υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης για τους άνδρες ή τις γυναίκες, αν και σύμφωνα με τον Long (2005), περισσότερες έρευνες δείχνουν πως οι γυναίκες θα έπρεπε να είναι περισσότερο ικανοποιημένες, ακόμα και αν οι εργασιακές συνθήκες είναι για αυτές χειρότερες (Murray & Atkinson, 1981). Η εξήγηση ωστόσο μπορεί να δοθεί από τον Kaiser (2007), τους Souza-Poza & Sousa-Poza (2003) και τους Donohue & Heywood (2004) αφού προτείνεται πως σε εκσυγχρονισμένα περιβάλλοντα τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης και άρα η μεταξύ τους διαφορά σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση εκλείπει.

Παράλληλα, η έρευνα διαπίστωσε πως η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων δε δημιουργεί πρόβλημα στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχτεί πως δεν αποτελεί πρόβλημα κυρίως για όσους διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα ή μαθήματα που δεν απαιτούν χρήση εργαστηρίων. Η δυσαρέσκεια σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή είναι μεγαλύτερη σε καθηγητές πληροφορικής και φυσικής - χημείας, καθηγητές που για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία χρειάζονται ένα άρτια εξοπλισμένο εργαστηριακό χώρο.

Το γεγονός πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος νιώθει μέτρια και αρκετά ικανοποιημένο από τη δυνατότητα που του δίνεται για τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων και το γεγονός πως ανάλογα ποσοστά ικανοποίησης εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς για τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, δείχνει πως οι διευθυντές των σχολείων εφαρμόζουν ηγετικά στυλ που μοιάζουν με το δημοκρατικό στυλ και πως αυτό επηρεάζει τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Αυτό γίνεται έκδηλο, καθώς εκφράζεται δυσαρέσκεια από τους εκπαιδευτικούς που νιώθουν πως η γνώμη τους αγνοείται ή δεν ακούγεται, πως δεν είναι ισχυρή η επιρροή του λόγου τους και πως μένουν αμέτοχοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο στυλ αυτό της ηγεσίας ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του το λόγο της ομάδας (Ogbonna & Harris, 2000) και κάνει την ομάδα να αισθάνεται σημαντική (Armstrong, 2009), κάτι που επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης.

Τέλος, η αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου των εκπαιδευτικών και οι έπαινοι που αυτοί λαμβάνουν όταν επιδεικνύουν θετικά αποτελέσματα, αποτελούν παράγοντες που εκτιμώνται από τους ίδιους και που επηρεάζουν την συνολική τους εργασιακή ικανοποίηση. Και σε αυτή την περίπτωση τα ποσοστά ικανοποίησης είναι περισσότερο αυξημένα σε μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς από ότι σε μικρότερης ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αντωνιάδη, Κ. (2013), *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Στο: http://kypseli-testing.ouc.ac.cy/handle/11128/1367 (δημοσιεύτηκε στις: 28/08/2003)

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, 1*, 152-162. Στο: https://www.researchgate.net/publication/317109466_Epangelmatike_Ikanopoiese_Ekpaideutikon_AThmias_Ekpaideuses_os_pros_tis_synthekes_ergasias (δημοσιέυτηκε: 05/17)

Δαράκη, Ε. (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο : http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf (δημοσιεύτηκε: 24/09/2008)

Μπόρου, Α., Βόσνιακ, Γ., Υφαντής, Α., Τηνιακού, Ι., Μαχαιράς, Ν., Τσικλιτάρα, Α., Παπαδημητρίου, Β., Σαπουντζή – Κρέπια, Δ. & Μουζάς, Ο. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στις υπηρεσίες υγείας. Η ειδική περίπτωση των νοσηλευτών*. *Ιατρικά χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 6(1). Στο: http://docplayer.gr/9307045-Epaggelmatiki-ikanopoiisi.html (δημοσιεύτηκε 01/2010)

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ.,& Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015), Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60, 140-157. Στο: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612/8662

Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2014), *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Διεθνής Βιβλιογραφία

Armstrong, M. (2006), *A Handbook of Human resource Management Practice*, Tenth Edition, Kogan Page Publishing, London.

Amzat, I. H., & Idris, D. A. R. (2012), Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian research university. *International Journal of Educational Management*.

Bolden, R. (2004), *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter. Στο : https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/17493/what_is_leadership.pdf?sequence=1&isAllowed=y (δημοσιεύτηκε στις 01/07/2004)

Bush, T. (2003), *Theories of educational leadership and management*, Sage.

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*, Sage.

Cerit, Y. (2010), The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3) στο: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2010.496933?scroll=top&needAccess=true (δημοσιεύτηκε στις 05/11/2010)

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013), *Research methods in education*, Routledge. Στο: https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf

Creswell, J. W. (2011), Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, *4*, 269-284. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qEiC-_ELYgIC&oi=fnd&pg=PA269&dq=Creswell,+J.+W.+(2011),+Controversies+in+mixed+methods+research.+The+Sage+handbook+of+qualitative+research,+4,+269-

284.&ots=C4iRslKx3E&sig=aj8G6VnvjMODgoIWo7piHxStNw0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Davis, K. and Nestrom, J.W. (1985), Human Behavior at work: Organizational Behavior, 7 edition, McGraw Hill, New York.

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008), Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*. Στο: https://www.researchgate.net/publication/249360237_Job_satisfaction_of_Catholic_primary_school_staff_A_study_of_biographical_differences (δημοσιεύτηκε στις 02/2008)

Dinham, S., & Scott, C. (1996), Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project. Στο: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405295.pdf

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013), Multilevel analysis of teacher work attitudes. *Internationl Journal of Educational Management*. Στο: https://www.academia.edu/5620057/Multilevel_analysis_of_teacher_work_attitudes_The_influence_of_principal_leadership_and_teacher_collaboration

Hoppock, R. (1935), Job Satisfaction, Harper and Brothers, New York. Στο: http://www.sciepub.com/reference/221485 (δημοσιεύτηκε στις 05/10/2011)

Kaliski, B.S. (2007), *Encyclopaedia of Business and Finance*, Second edition, Thompson Gale, Detroit

Kruse, K. (2013), *What is leadership*. Forbes Magazine, *3*. Στο: https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/?sh=11fec7cd5b90

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003), *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. Στο: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf (δημοσιεύτηκε 01/2003)

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005), What do we already know about educational leadership. *A new agenda for research in educational leadership*, *12*. Στο: https://www.researchgate.net/publication/44836425_A_New_agenda_for_research_in_educational_leadership (δημοσιεύτηκε στις 01/2005)

Lunenburg, F. C. (2003), *Emerging Perspectives: The Usefulness of the Construct of Transformational Leadership in Educational Organizations*. Στο: https://eric.ed.gov/?id=ED482695 (δημοσιεύτηκε στις 07/08/2003)

Luthans, F. (1998), Organizational Behavior, 8 Edition, McGraw-Hill/Irwin, Boston.

Spector, P.E. (1997), Job satisfaction: *Application, assessment, causes and consequences*,Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc. στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_-AXCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Spector,+P.E.+(1997),+Job+satisfaction:+Application,+assessment,+causes+and+consequences,Thousand+Oaks,+CA,Sage+Publications,+Inc.&ots=eqDkErW96d&sig=cS-8a8lcGDMssy8QoYk9iTY54uM&redir_esc=y#v=onepage&q=Spector%2C%20P.E.%20(1997)%2C%20Job%20satisfaction%3A%20Application%2C%20assessment%2C%20causes%20and%20consequences%2CThousand%20Oaks%2C%20CA%2CSage%20Publications%2C%20Inc.&f=false

Statt, D. (2004), *The Routledge Dictionary of Business Management*, Third edition, Routledge Publishing, Detroit. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=bdZ_AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Statt,+D.+(2004),+The+Routledge+Dictionary+of+Business+Management,+Third+edition,+Routledge+Publishing,+Detroit.&ots=wg2hsS0SuE&sig=eXLVkimBWg41n94jAOnDVsu1Y-Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Vroom, V.H. (1964), *Work and motivation, John Wiley and Sons*, New York.

Wright, M. D., & Custer, R. L. (1998), *Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers*. Volume 9 Issue 2 (spring 1998). Στο: https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n2/wright.html (δημοσιεύτηκε 1998)

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006), Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *36*(2), 229-247. Στο: https://www.researchgate.net/publication/44836577_Sources_of_teacher_job_satisfaction_and_dissatisfaction_in_Cyprus (δημοσιεύτηκε στις 06/2006)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου/ Εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (ΜΡΑ) «Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφυλη διάσταση.»

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι/ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας και το οποίο θα σας παρακαλούσα θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου μου εργασίας. Αναφέρεται στον ρόλο του ηγέτη-διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Σας υπενθυμίζω ότι το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής

Πετρόγιαννος Γεώργιος

Email: geopetrogiannos@gmail.com

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1 Φύλο (βάλτε x)

Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

2 Ηλικία ☐

3 Εκπαίδευση-Προσόντα (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐

Μεταπτυχιακή πιστοποίηση/δίπλωμα (Διδασκαλείο, ΑΣΠΑΙΤΕ κ.λπ.) ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε) ☐

…….

4 Συνολικός χρόνος σε έτη ως εκπαιδευτικός ☐

5 Συνολικός χρόνος σε έτη στο παρόν σχολείο ☐

6 Εργασιακή σχέση:

Μόνιμος/η ☐

Αναπληρωτής/ρια ☐

7. Κλάδος: Καθηγητής/ ρια ☐

Ειδικότητα ☐

8. Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας (π.χ. 8 τμήματα, 8/θέσιο) ☐

Β' ΜΕΡΟΣ

(Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με την εργασιακή σας ικανοποίηση, ο βαθμός δηλαδή που αισθάνεστε θετικά ή αρνητικά για διάφορες πτυχές της εργασίας σας)

1	2	3	4	5
Καθόλου ικανοποιημένος/η	**Λίγο ικανοποιημένος/η**	**Μέτρια ικανοποιημένος/η**	**Αρκετά ικανοποιημένος/η**	**Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η**

Στις παρακάτω προτάσεις σημειώστε πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνεστε από τις πτυχές της εργασίας σας

Πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνεστε από:					
Προτάσεις	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πάρα πολύ**
1. Την ίδια την εργασία, εάν σας προσφέρει ενδιαφέρον, δηλαδή εάν αποτελεί «πρόκληση» για σας.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων σας (π.χ. σεβασμό & φιλικότητα)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Τη δυνατότητα να κάνετε πράγματα για τα οποία αξιοποιείτε όλα τα προσόντα σας.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις (π.χ. παροχή διδακτικής βοήθειας)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Τη δυνατότητα να δράτε με ανεξαρτησία, δηλαδή να είστε ο/η ίδιος/α υπεύθυνος/η να διοργανώνεται τη δουλειά σας.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται σε σας προσωπικά	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Προτάσεις	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πάρα πολύ**

8. Τις ευκαιρίες που σας δίνονται να χρησιμοποιείτε τις δικές σας διδακτικές μεθόδους στην εργασία σας, δηλαδή να έχετε παιδαγωγική αυτονομία.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες προσωπικές στιγμές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Την ευκαιρία να συμμετέχετε σε ποικιλία δραστηριοτήτων	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Την ασφάλεια που παρέχει το κτήριο της σχολικής μονάδας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Τη δυνατότητα συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Την αμοιβή σας, ανάλογα με την εργασία που προσφέρετε και τα προσόντα σας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. Τη δυνατότητα να είστε σημαντική/ός στην εκπαιδευτική κοινότητα.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. Την ευχέρεια/δυνατότητα που έχετε να κάνετε πράγματα πάντα σύμφωνα με τη συνείδησή σας (τις ηθικές αξίες σας).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16. Τις ηθικές αμοιβές/επαίνους που παίρνετε όταν κάνετε καλά τη δουλειά σας.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17. Τη δυνατότητα να έχετε μόνιμη απασχόληση.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Τα περιθώρια/ευκαιρίες που υπάρχουν στη δουλειά σας για προαγωγή (εξέλιξη).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19. Το ωράριο εργασίας που έχετε (το εξάωρο)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20. Την ευκαιρία να κάνετε θετικά πράγματα για άλλους ανθρώπους.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21. Την δυνατότητα να εκφράζεστε ελεύθερα, σύμφωνα με τη δική σας κρίση.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22. Το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο που έχετε	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Προτάσεις	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πάρα πολύ**
23. Την ευκαιρία να καθοδηγείτε άλλους/άλλες στη δουλειά σας.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Τον τρόπο με τον οποίο η Πολιτεία (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Περιφέρεια, Υπουργείο) εφαρμόζει την πολιτική της.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25. Την άνεση του προσωπικού σας χώρου (γραφεία διδακτικού προσωπικού)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

26. Την αίσθηση ότι αναγνωρίζεται το έργο που παράγεται.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27. Τις άδειες που δικαιούστε από την υπηρεσία σας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28. Τη διαμόρφωση των διδακτικών χώρων της σχολικής μονάδας (αίθουσες & εργαστήρια)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Στην παρακάτω πρόταση μπορείτε να κάνετε μια συνολική εκτίμηση του βαθμού εργασιακής ικανοποίησης

Πρόταση	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πάρα πολύ**
Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Σας ευχαριστώ θερμά!!!

Παράρτημα Β
Στατιστικά

Statistics

ΗΛΙΚΙΑ

N	Valid	100
	Missing	0

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33	1	1.0	1.0	1.0
	34	2	2.0	2.0	3.0
	35	1	1.0	1.0	4.0
	36	3	3.0	3.0	7.0
	37	2	2.0	2.0	9.0
	38	2	2.0	2.0	11.0
	39	4	4.0	4.0	15.0
	40	1	1.0	1.0	16.0
	41	4	4.0	4.0	20.0
	42	3	3.0	3.0	23.0
	43	6	6.0	6.0	29.0
	44	6	6.0	6.0	35.0
	45	6	6.0	6.0	41.0
	46	10	10.0	10.0	51.0
	47	9	9.0	9.0	60.0
	48	4	4.0	4.0	64.0
	49	11	11.0	11.0	75.0
	50	3	3.0	3.0	78.0
	51	6	6.0	6.0	84.0
	52	1	1.0	1.0	85.0
	53	3	3.0	3.0	88.0
	54	2	2.0	2.0	90.0
	55	1	1.0	1.0	91.0
	56	3	3.0	3.0	94.0
	57	2	2.0	2.0	96.0
	58	2	2.0	2.0	98.0
	59	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Μεταπτυχιακό

N	Valid	100
	Missing	0

Μεταπτυχιακό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	51	51.0	51.0	51.0
	ΝΑΙ	49	49.0	49.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Συνολικός χρόνος σε έτη ως εκπαιδευτικός

N	Valid	100
	Missing	0

Συνολικός χρόνος σε έτη ως εκπαιδευτικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	14.0	14.0	14.0
	2	4	4.0	4.0	18.0
	3	5	5.0	5.0	23.0
	4	6	6.0	6.0	29.0
	5	4	4.0	4.0	33.0
	6	6	6.0	6.0	39.0
	7	6	6.0	6.0	45.0
	8	2	2.0	2.0	47.0
	9	3	3.0	3.0	50.0
	10	2	2.0	2.0	52.0
	11	6	6.0	6.0	58.0
	13	8	8.0	8.0	66.0
	14	3	3.0	3.0	69.0
	15	7	7.0	7.0	76.0
	16	5	5.0	5.0	81.0
	17	4	4.0	4.0	85.0
	18	4	4.0	4.0	89.0
	19	2	2.0	2.0	91.0
	20	3	3.0	3.0	94.0

	21	2	2.0	2.0	96.0
	23	1	1.0	1.0	97.0
	24	1	1.0	1.0	98.0
	25	1	1.0	1.0	99.0
	27	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Συνολικός χρόνος σε έτη ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολείο

N	Valid	100
	Missing	0

Συνολικός χρόνος σε έτη ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	40	40.0	40.0	40.0
	2	15	15.0	15.0	55.0
	3	7	7.0	7.0	62.0
	4	9	9.0	9.0	71.0
	5	3	3.0	3.0	74.0
	6	4	4.0	4.0	78.0
	7	3	3.0	3.0	81.0
	8	2	2.0	2.0	83.0
	9	5	5.0	5.0	88.0
	10	1	1.0	1.0	89.0
	11	1	1.0	1.0	90.0
	12	1	1.0	1.0	91.0
	13	3	3.0	3.0	94.0
	14	2	2.0	2.0	96.0
	15	3	3.0	3.0	99.0
	16	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Εργασιακή Σχέση

N	Valid	100
	Missing	0

Εργασιακή Σχέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	30	30.0	30.0	30.0
	Αναπληρωτής	32	32.0	32.0	62.0
	Ωρομίσθιος	38	38.0	38.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Ειδικότητα

N	Valid	100
	Missing	0

Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Φιλόλογος-Ιστορικός	28	28.0	28.0	28.0
	Μαθηματικός	16	16.0	16.0	44.0
	Φυσικός-Χημικός	14	14.0	14.0	58.0
	Ξένες Γλώσσες	15	15.0	15.0	73.0
	Οικονομολόγος	9	9.0	9.0	82.0
	Πληροφορικός	4	4.0	4.0	86.0
	Βιολόγος	12	12.0	12.0	98.0
	Θεολόγος	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ίδια την εργασία, εάν σας προσφέρει ενδιαφέρον, δηλαδή εάν αποτελεί «πρόκληση» για σας.

N	Valid	100
	Missing	0

Statistics

Τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων σας (π.χ. σεβασμό & φιλικότητα)

N	Valid	100
	Missing	0

Τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων σας (π.χ. σεβασμό & φιλικότητα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	16.0	16.0	16.0
	Λίγο	29	29.0	29.0	45.0
	Μέτρια	26	26.0	26.0	71.0
	Αρκετά	26	26.0	26.0	97.0
	Πάρα Πολύ	3	3.0	3.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις (π.χ. παροχή διδακτικής βοήθειας)

N	Valid	100
	Missing	0

Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις (π.χ. παροχή διδακτικής βοήθειας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	20	20.0	20.0	21.0
	Μέτρια	56	56.0	56.0	77.0
	Αρκετά	23	23.0	23.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες προσωπικές στιγμές

N	Valid	100
	Missing	0

Την ανταπόκριση των συναδέλφων σε δύσκολες προσωπικές στιγμές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.0	2.0	2.0
	Λίγο	56	56.0	56.0	58.0
	Μέτρια	34	34.0	34.0	92.0
	Αρκετά	8	8.0	8.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

N	Valid	100
	Missing	0

Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	17	17.0	17.0	18.0
	Μέτρια	57	57.0	57.0	75.0
	Αρκετά	25	25.0	25.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται σε σας προσωπικά

N	Valid	100
	Missing	0

Τον τρόπο με τον οποίο ο/η Διευθυντής/ρια της σχολικής σας μονάδας συμπεριφέρεται σε σας προσωπικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	18	18.0	18.0	19.0

	Μέτρια	54	54.0	54.0	73.0
	Αρκετά	27	27.0	27.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τη δυνατότητα να είστε σημαντική/ός στην εκπαιδευτική κοινότητα.

N	Valid	100
	Missing	0

Τη δυνατότητα να είστε σημαντική/ός στην εκπαιδευτική κοινότητα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	18	18.0	18.0	18.0
	Μέτρια	59	59.0	59.0	77.0
	Αρκετά	22	22.0	22.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τις ευκαιρίες που σας δίνονται να χρησιμοποιείτε τις δικές σας διδακτικές μεθόδους στην εργασία σας, δηλαδή να έχετε παιδαγωγική αυτονομία

N	Valid	100
	Missing	0

Τις ευκαιρίες που σας δίνονται να χρησιμοποιείτε τις δικές σας διδακτικές μεθόδους στην εργασία σας, δηλαδή να έχετε παιδαγωγική αυτονομία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	16	16.0	16.0	16.0
	Μέτρια	60	60.0	60.0	76.0
	Αρκετά	24	24.0	24.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τη δυνατότητα να κάνετε πράγματα για τα οποία αξιοποιείτε όλα τα προσόντα σας.

N	Valid	100
	Missing	0

Τη δυνατότητα να κάνετε πράγματα για τα οποία αξιοποιείτε όλα τα προσόντα σας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3.0	3.0	3.0
	Λίγο	21	21.0	21.0	24.0
	Μέτρια	51	51.0	51.0	75.0
	Αρκετά	24	24.0	24.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ίδια την εργασία, εάν σας προσφέρει ενδιαφέρον, δηλαδή εάν αποτελεί «πρόκληση» για σας.

N	Valid	100
	Missing	0

Την ίδια την εργασία, εάν σας προσφέρει ενδιαφέρον, δηλαδή εάν αποτελεί «πρόκληση» για σας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4.0	4.0	4.0
	Μέτρια	48	48.0	48.0	52.0
	Αρκετά	48	48.0	48.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ασφάλεια που παρέχει το κτήριο της σχολικής μονάδας

N	Valid	100
	Missing	0

Την ασφάλεια που παρέχει το κτήριο της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	2	2.0	2.0	3.0
	Μέτρια	46	46.0	46.0	49.0
	Αρκετά	51	51.0	51.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την άνεση του προσωπικού σας χώρου (γραφεία διδακτικού προσωπικού)

N	Valid	100
	Missing	0

Την άνεση του προσωπικού σας χώρου (γραφεία διδακτικού προσωπικού)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.0	8.0	8.0
	Λίγο	37	37.0	37.0	45.0
	Μέτρια	42	42.0	42.0	87.0
	Αρκετά	13	13.0	13.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τη διαμόρφωση των διδακτικών χώρων της σχολικής μονάδας (αίθουσες & εργαστήρια)

N	Valid	100
	Missing	0

Τη διαμόρφωση των διδακτικών χώρων της σχολικής μονάδας (αίθουσες & εργαστήρια)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4.0	4.0	4.0
	Μέτρια	46	46.0	46.0	50.0
	Αρκετά	50	50.0	50.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τη δυνατότητα συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα.

N	Valid	100
	Missing	0

Τη δυνατότητα συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4.0	4.0	4.0
	Λίγο	15	15.0	15.0	19.0
	Μέτρια	51	51.0	51.0	70.0
	Αρκετά	30	30.0	30.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την δυνατότητα να εκφράζεστε ελεύθερα, σύμφωνα με τη δική σας κρίση.

N	Valid	100
	Missing	0

Την δυνατότητα να εκφράζεστε ελεύθερα, σύμφωνα με τη δική σας κρίση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	15	15.0	15.0	15.0
	Μέτρια	54	54.0	54.0	69.0
	Αρκετά	29	29.0	29.0	98.0
	Πάρα Πολύ	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την ευκαιρία να συμμετέχετε σε ποικιλία δραστηριοτήτων

N	Valid	100
	Missing	0

Την ευκαιρία να συμμετέχετε σε ποικιλία δραστηριοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	20	20.0	20.0	20.0
	Μέτρια	55	55.0	55.0	75.0
	Αρκετά	25	25.0	25.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

N	Valid	100
	Missing	0

Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	15	15.0	15.0	15.0
	Μέτρια	53	53.0	53.0	68.0
	Αρκετά	31	31.0	31.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τις άδειες που δικαιούστε από την υπηρεσία σας

N	Valid	100
	Missing	0

Τις άδειες που δικαιούστε από την υπηρεσία σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	11	11.0	11.0	11.0
	Μέτρια	54	54.0	54.0	65.0
	Αρκετά	34	34.0	34.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Το ωράριο εργασίας που έχετε (το εξάωρο)

N	Valid	100
	Missing	0

Το ωράριο εργασίας που έχετε (το εξάωρο)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	16	16.0	16.0	16.0
	Μέτρια	60	60.0	60.0	76.0
	Αρκετά	22	22.0	22.0	98.0
	Πάρα Πολύ	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο που έχετε

N	Valid	100
	Missing	0

Το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο που έχετε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	17	17.0	17.0	18.0
	Μέτρια	61	61.0	61.0	79.0
	Αρκετά	20	20.0	20.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τον τρόπο με τον οποίο η Πολιτεία (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Περιφέρεια, Υπουργείο) εφαρμόζει την πολιτική της.

N	Valid	100
	Missing	0

Τον τρόπο με τον οποίο η Πολιτεία (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Περιφέρεια, Υπουργείο) εφαρμόζει την πολιτική της.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	22	22.0	22.0	22.0
	Μέτρια	57	57.0	57.0	79.0
	Αρκετά	21	21.0	21.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την αμοιβή σας, ανάλογα με την εργασία που προσφέρετε και τα προσόντα σας

N	Valid	100
	Missing	0

Την αμοιβή σας, ανάλογα με την εργασία που προσφέρετε και τα προσόντα σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	64	64.0	64.0	64.0
	Μέτρια	36	36.0	36.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Την αίσθηση ότι αναγνωρίζεται το έργο που παράγεται.

N	Valid	100
	Missing	0

Την αίσθηση ότι αναγνωρίζεται το έργο που παράγεται.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.0	1.0	1.0
	Λίγο	43	43.0	43.0	44.0
	Μέτρια	47	47.0	47.0	91.0
	Αρκετά	9	9.0	9.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Τις ηθικές αμοιβές/επαίνους που παίρνετε όταν κάνετε καλά τη δουλειά σας.

N	Valid	100
	Missing	0

Τις ηθικές αμοιβές/επαίνους που παίρνετε όταν κάνετε καλά τη δουλειά σας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	29	29.0	29.0	29.0
	Μέτρια	62	62.0	62.0	91.0
	Αρκετά	9	9.0	9.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

N	Valid	100
	Missing	0

Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	15	15.0	15.0	15.0
	Μέτρια	53	53.0	53.0	68.0
	Αρκετά	31	31.0	31.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Statistics

		ΗΛΙΚΙΑ	Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;
N	Valid	100	100
	Missing	0	0

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33	1	1.0	1.0	1.0
	34	2	2.0	2.0	3.0
	35	1	1.0	1.0	4.0
	36	3	3.0	3.0	7.0
	37	2	2.0	2.0	9.0
	38	2	2.0	2.0	11.0
	39	4	4.0	4.0	15.0
	40	1	1.0	1.0	16.0
	41	4	4.0	4.0	20.0
	42	3	3.0	3.0	23.0
	43	6	6.0	6.0	29.0
	44	6	6.0	6.0	35.0
	45	6	6.0	6.0	41.0
	46	10	10.0	10.0	51.0
	47	9	9.0	9.0	60.0
	48	4	4.0	4.0	64.0
	49	11	11.0	11.0	75.0
	50	3	3.0	3.0	78.0
	51	6	6.0	6.0	84.0
	52	1	1.0	1.0	85.0
	53	3	3.0	3.0	88.0
	54	2	2.0	2.0	90.0
	55	1	1.0	1.0	91.0
	56	3	3.0	3.0	94.0
	57	2	2.0	2.0	96.0
	58	2	2.0	2.0	98.0
	59	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Σε συνολικό επίπεδο, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	15	15.0	15.0	15.0
	Μέτρια	53	53.0	53.0	68.0
	Αρκετά	31	31.0	31.0	99.0
	Πάρα Πολύ	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	