



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

Θέμα:

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**THE LEADERSHIP'S ROLE TO TEACHERS' PROFESSIONAL
SATISFACTION THROUGHOUT MOTIVATION AND CONFRONTATION
OF PROFESSIONAL BURN OUT TOWARDS SECONDARY EDUCATION:
THE SENIOR HIGH SCHOOLS OF EASTERN THESSALONIKI**

Ελένη Κανιόγλου (ΑΜ: III21012)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαδήμα Γενοβέφα

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2022

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Παπαδήμα Γενοβέφα

2.Μέλος επιτροπής:

Γκιώση Στυλιανή

3.Μέλος επιτροπής:

Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ημερομηνία: 13/12/2022

Η Δηλούσα
Κανιόγλου Ελένη

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε εντός του πλαισίου του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Η εργασία αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την άοκνη, ηθική και πρακτική, υποστήριξη αρκετών ατόμων. Θα επιθυμούσα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλο το διδακτικό προσωπικό του προγράμματος, στο προσωπικό της βιβλιοθήκης του ΠΑΜΑΚ για τη διαρκή εξυπηρέτηση και στα μέλη της επιτροπής για την καθοδήγηση και τις συμβουλές. Βέβαια, ξεχωριστή ευγνωμοσύνη εκφράζω στην κ. Γενοβέφα Παπαδήμα για την ανυστερόβουλη και ειλικρινή της υποστήριξη καθώς και για το σύνολο των ανεκτίμητων κατευθυντήριων συμβουλών της προκειμένου να περατωθεί με επιτυχία η διπλωματική εργασία.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τη συνδρομή της οικογένειάς μου σε κάθε μου εγχείρημα έτσι και στο κομμάτι των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1.....	13
1. Επαγγελματική Εξουθένωση	13
1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις και αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης	13
1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης	15
1.3. Παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης	19
1.4. Η επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό τομέα	21
Κεφάλαιο 2.....	26
2. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Παρακίνηση	26
2.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση: εννοιολογική προσέγγιση.....	26
2.1.1. Οι μονάδες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	27
2.1.2. Επαγγελματική ικανοποίηση-εργαζομενος	28
2.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	29
2.3. Η παρακίνηση. Εννοιολογική προσέγγιση	32
2.4. Θεωρίες παροχής κινήτρων.....	33
2.4.1. Η θεωρία της ιεράρχησης ανθρωπίνων αναγκών του A. Maslow.....	34
2.4.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων.....	35
2.4.3. Η θεωρία παρακίνησης του C.D. Alderfer	36
2.4.4. Η θεωρία πραγμάτωσης των τριών επίκτητων αναγκών του D. McClelland.....	37
2.4.5. Η θεωρία X και Y του McGregor	37
2.4.6. Η θεωρία των προσδοκιών του V. Vroom.....	38

2.4.7. Η θεωρία της ισότητας-δικαιοσύνης του J. Adams.....	38
2.4.8. Η θεωρία της στοχοθεσίας των αναγκών του Locke.....	39
2.4.9. Η θεωρία της αυτοδιάθεσης των Deci & Ryan.....	39
Κεφάλαιο 3.....	41
3. Ηγεσία.....	41
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας. Χαρακτηριστικά ηγέτη	41
3.2. Πρότυπα ηγεσίας (στυλ ηγεσίας).....	43
3.3. Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας και η συσχέτιση αυτών με την εκπαίδευση	44
3.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	44
3.3.2. Συναλλακτική ηγεσία	45
3.3.3. Ηθική ηγεσία.....	46
3.3.4. Αυθεντική ηγεσία	47
3.3.5. Συμβουλευτική ηγεσία.....	47
3.3.6. Διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία.....	47
3.3.7. Διαπροσωπική ηγεσία	48
3.3.8. Συμμετοχική ηγεσία.....	48
3.4. Η ηγεσία στην εκπαίδευση	49
3.5. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση και η επαγγελματική ικανοποίηση.....	50
3.6. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση και η επαγγελματική εξουθένωση.....	53
Κεφάλαιο 4.....	56
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	56
4.1. Δειγματοληψία και περιορισμοί έρευνας.....	56
4.2. Το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο).....	57
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα	58

4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	60
4.5. Μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων	61
4.6. Η σημαντικότητα της έρευνας	62
Κεφάλαιο 5.....	63
5. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων	63
5.1. Περιγραφική στατιστική	64
5.1.1. Ενότητα: Δημογραφικοί παράγοντες	64
5.1.2. Ενότητα: Ηγεσία, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση	68
5.1.3. Ενότητα: Επαγγελματική εξουθένωση-ηγεσία-επαγγελματική ικανοποίηση.....	75
5.2. Επαγωγική στατιστική	79
5.2.1. Συσχετίσεις Μεταβλητών	79
5.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων έρευνας	95
Κεφάλαιο 6.....	97
6.1. Συμπεράσματα και συζήτηση.....	97
6.2. Ερευνητικοί περιορισμοί	104
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	105
Βιβλιογραφία.....	108
Παράρτημα.....	124

Περίληψη

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της σχολικής ηγεσίας, που παρακινεί μέσω κινήτρων, και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης με την παρακίνηση είναι πρόσθετες πτυχές που διερευνώνται.

Η έρευνα είναι ποσοτική και περιλαμβάνει τόσο την περιγραφική όσο και την επαγωγική στατιστική, με σκοπό τη συναγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων. Το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, βασισμένο εν μέρει, στο 'περιγραφικό ερωτηματολόγιο της συμπεριφοράς του ηγέτη', έκδοση του πανεπιστημίου του Ohio (1962) αλλά και στο μοντέλο διερεύνησης των τριών μεταβλητών εξουθένωσης του Maslach Burnout Inventory (MBI).

Το δείγμα αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας google forms, το διάστημα Ιουλίου-Οκτωβρίου 2022. Με την έκδοση του SPSS 26.0 πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα η ηγεσία, μέσω της παρακίνησης και των κινήτρων, όπως η ηθική ανταμοιβή, η αναγνώριση, η υποστήριξη, η κατανόηση των αναγκών, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων και το φιλικό σχολικό κλίμα, γενικά ένα μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, βρέθηκε ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, απολαμβάνουν τη σχέση με τους μαθητές τους και τη ευκαιρία να αξιοποιούν τα προσόντα και τις γνώσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: εξουθένωση, επαγγελματική ικανοποίηση, παρακίνηση, εκπαιδευτικοί, σχολική ηγεσία

Abstract

The main purpose of this research is to investigate the relationship between the variable of school leadership, by using motivating incentives, and the job satisfaction of teachers of Secondary Education. The correlation between job burnout and job satisfaction, and then job burnout and motivation is an additional issue that the present study explores.

The research is quantitative and includes descriptive as well as inferential statistics aiming at even more accurate findings. The research methodological tool is a structured questionnaire, based partially on the Ohio University (1962) *Leader Behavior Description Questionnaire* (LBDQ) and the Maslach's model (1982) with three variables *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

The sample of this study is consisted of 120 teachers of secondary schools of the Eastern suburbs of Thessaloniki, who completed the questionnaire, between July and October 2022, through the google forms app. SPSS 26.0 was used for quantitative statistical analysis, descriptive and inferential as well.

According to the research findings, leadership, throughout motivation incentives such as moral award, acknowledgement, support, understanding of one's needs, democratic way of decision making and a friendly school climate, generally a transformational leadership model, have a massive impact on teachers' job satisfaction.

Furthermore, the results showed that teachers are generally satisfied with their jobs and they enjoy their relationship with their students and the chance to use their qualifications and knowledge.

Keywords: burnout, job satisfaction, motivation, teachers, school leadership

Εισαγωγή

Η ηγεσία συνδέεται τόσο με τους οργανισμούς του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα και είναι δυνατό να επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης, τη διαχείριση και την αποδοτικότητα των εργαζομένων καθώς και τη συνολική αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ευρύτερης έννοιας του φαινομένου της ηγεσίας είναι αρκετές και ενίοτε αλληλοκαλύπτονται. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Yukl (2010) η ηγεσία ενέχει εξορισμού μία ρευστότητα με συνέπεια ουδεμία εννοιολόγηση να μην αποτελεί θέσφατο ή να θεωρείται ως η απόλυτα ορθή, αποκλείοντας, παράλληλα, άλλες εναλλακτικές θεωρήσεις.

Κατά την Πετρίδου (2011), η ηγεσία συνιστά τη διαδικασία άσκησης επιρροής στις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις πρακτικές και τις στάσεις μίας τυπικής ή άτυπης ομάδας ατόμων από ένα άτομο με ηγετικές αρετές. Η στοίχιση των ακολούθων με τη βούληση και τις κατευθύνσεις του ηγέτη είναι εθελούσια και εκούσια και ακολουθείται από μία δέσμευσή τους προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι, τα οράματα και η αποστολή της ομάδας με τρόπο αποτελεσματικό. Τα παραπάνω, προστιθέμενης και της παραμέτρου της επιτέλεσης στόχων που έχουν εκ των προτέρων καθορισθεί με σκοπό την πρόοδο και την ευμάρεια του οργανισμού, υιοθετεί και ο Κατσαρός (2008). Για τον Cohen (1990) η ηγεσία είναι η ικανότητα χειρισμού και καθοδήγησης ατόμων προκειμένου να παραχθεί έργο χωρίς, απαραίτητα, οι ίδιοι να γνωρίζουν τους λόγους εκπλήρωσης αυτού.

Οι Hersey, Blanchard & Jonson (1996) εννοιολογούν την ηγεσία ως τη διαδικασία άσκησης επιρροής ενός ατόμου σε μία ομάδα με απώτερο σκοπό την υλοποίηση ενός στόχου στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κατάστασης. Η ηγεσία συντείνει στην υποστήριξη των υφισταμένων, στην παρακίνησή τους, στη γνωστική, πνευματική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και στη σύσταση ενός ευνοϊκού και φιλικού εργασιακού και οργανωσιακού κλίματος (Μπουραντάς, 2015).

Στην περίπτωση της ηγεσίας στην εκπαίδευση, που συνιστά κύρια παράμετρο της παρούσας εργασίας, η ηγεσία αποτελεί σημαντική και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων καθώς και της επιτυχούς περάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την επιρροή που ασκείται από την ηγεσία στους

υφισταμένους εκπαιδευτικούς (Isaksen & Lauer, 2002). Εξαιρετικής σημασίας πτυχή είναι η ικανοποίηση των καθηγητών προκειμένου να διασφαλίζεται η αποτελεσματική και η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Heller, Clay & Perkins, 1993). Βέβαια, μολονότι ο Kilinc (2014) αποτιμά την αποτελεσματική ηγεσία ως κομβικής σημασίας συνισταμένη για τον εξορθολογισμό της λειτουργίας του σχολείου, ως διακριτής μονάδας με διοικητικές αρμοδιότητες, καθήκοντα, ρόλους και στόχους προσανατολισμένους στη διαπαιδαγώγηση και στη μαθησιακή διαδικασία, εντοπίζονται μία σειρά από αντικειμενικές δυσχέρειες, σύμφωνα με τους Grubb και Flessa (2006), ως προς τη διοικητική ευταξία και τη βελτίωση των σχολείων. Ο Kilinc (2014) εντρυφά στα στυλ ηγεσίας και στις δεξιότητες και αρετές του ηγέτη χωρίς, όμως, να αφηγά και τα ενδεχόμενα αρνητικά παρεπόμενα μίας συγκεντρωτικής ή αυταρχικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες, συχνά, δημιουργούν ορισμένες επιπλοκές και τριβές στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά συντείνουν και στην αύξηση του εργασιακού άγχους, της εργασιακής επιβάρυνσης ή και της εξουθένωσης. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν οι Κάμτσιος, Λώλης και Πανταζής (2017) μπορεί να εμφανίσει σημαντικές παρενέργειες και επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία, με συμπτώματα συναισθηματικής καταρράκωσης και σωματικής εξάντλησης συνδυαστικά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και διάθεση για εργασία.

Για την αντιμετώπιση, λοιπόν, της εξουθένωσης αλλά και για την ενεργοποίηση και κινητοποίηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων οι ηγέτες θα πρέπει, μέσω της παροχής κινήτρων, να συντείνουν στην παρακίνηση (motivation). Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση της ομάδας αλλά και η στόχευση να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας ωθούν την ηγεσία στην επιλογή αυτή (Χατζηπαντελή, 1999). Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η πρόθυμη και εθελούσια τάση στο προσωπικό να δεσμεύει τον εαυτό του για αυξημένη προσφορά και δημιουργικότερη εργασιακή συμβολή στην υλοποίηση των στόχων και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ακριβώς εδώ εναπόκειται στην επιδεξιότητα του ηγέτη να εξυψώνει τους υφισταμένους του, να εντοπίζει τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους και να τους

παρωθήσει προκειμένου να κερδίσει την προσήλωσή τους στα καθήκοντα και στους ρόλους που τους έχουν κατανεμηθεί (Davis and Newstrom, 1989).

Μάλιστα, η παρακίνηση που ασκεί η ηγεσία κινητοποιεί κάθε εργαζόμενο προκειμένου εκείνος να αφοσιωθεί στην εργασία του με μεγαλύτερο κίνητρο, επιμονή και ενεργητικότητα και με σκοπό ένα θετικό και ευεργετικό για την υπηρεσία ή οργανισμό αποτέλεσμα (Robbins, Decenzo, and Coulter, 2012).

Καθίσταται σαφές ότι οι παράμετροι της ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας, της περιστολής, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της παρακίνησης μέσω παροχής κινήτρων μπορούν να συντείνουν στη μικρότερη ή στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό και, εν προκειμένω, σε μία σχολική μονάδα.

Η διάρθρωση της εργασίας αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό όπου η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει τρία κεφάλαια με τον ορισμό, τα αίτια και τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης στο πρώτο και της επαγγελματικής ικανοποίησης στο δεύτερο, συνδεδεμένα άρρηκτα με το τρίτο κεφάλαιο της ηγεσίας. Διαλαμβάνονται αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα των εννοιών αυτών που μαζί με την παρακίνηση αποτελούν σημαντικές μεταβλητές της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος συνιστά το εμπειρικό κομμάτι που αποτελείται από τη μεθοδολογία έρευνας και από το κεφάλαιο της στατιστικής ανάλυσης, περιγραφικής και επαγωγικής, των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Κεφάλαιο 1

1.Επαγγελματική Εξουθένωση

1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις και αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η πρώτη χρονολογικά αλλά και με επιστημονικό βάθος προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης έλαβε χώρα από τον ψυχίατρο Herbert Freudenberger στο πόνημά του «Staff burnout» (1974). Ο Freudenberger όρισε την εξάντληση ως μία κατάσταση υπερκόπωσης ή μίας έντονης, αρνητικών συναισθημάτων, απογοήτευσης. Αυτό οφειλόταν στην αποτυχία ευόδωσης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και ανταμοιβών από τη διαρκή και αφοσιωμένη ενασχόληση με ένα αντικείμενο (Freudenberger, 1989). Τα άτομα με ροπή προς την επαγγελματική εξουθένωση είναι οι συνήθως περισσότερο αφοσιωμένοι και ηθικά δεσμευμένοι για επιτυχή διεκπεραίωση των εργασιακών τους καθηκόντων. Επίσης, διακρίνονται από απεριόριστη επιθυμία για προσφορά και απόδοση (Freudenberger, 1974).

Οι Pines και Aronson ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία σωματική, συναισθηματική και ψυχική επιβάρυνση λόγω της επί μακρού χρόνου ενασχόλησης με άτομα σε συνθήκες υψηλών απαιτήσεων και προσδοκιών (Pines & Aronson, 1988). Οι Maslach και Jackson (1981) θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνδρομο που διακρίνεται από έντονη συναισθηματική εξάντληση και εργασιακό στρες και αφορά τους εργαζόμενους κάθε κλάδου που προσφέρει υπηρεσίες στον άνθρωπο. Επιπλέον, δίνοντας βαθύτερο περιεχόμενο στην εννοιολόγηση της εξουθένωσης, οι δύο ερευνητές σημείωσαν ότι η εξουθένωση μπορεί να διακριθεί από τα συναισθήματα της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης αίσθησης εκπλήρωσης (Maslach & Jackson, 1986).

Περαιτέρω εννοιολογικές διαστάσεις έδωσαν, τα επόμενα έτη, διάφοροι μελετητές. Οι Maslach και Leiter σημείωσαν ότι η συνεχής και παρατεταμένη εξάντληση συνιστά μία ψυχολογική πίεση στον εκάστοτε εργαζόμενο που καλείται να αντιπαρέλθει πλήθος δυσχερειών, ώστε συνακόλουθα να αποδώσει τα δέοντα και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ακριβώς αυτή η μείωση του ενδιαφέροντός του για πλήρη και αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών αποτελεί το επακόλουθο ή τη συνέπεια της εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2017).

Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδείχθηκαν από τη Maslach και άλλους συναδέλφους της μελετητές. Οι πτυχές αυτές ήταν η εξάντληση, η αποπροσωποποίηση που βιώνεται ως έλλειψη διάδρασης και επικοινωνίας με τους υπόλοιπους αλλά και μία υποδότη μειωμένη ενσυναίσθηση, ενώ η τρίτη διάσταση ήταν μία αίσθηση έλλειψης αποτελεσματικότητας και προσωπικής πραγμάτωσης ή ολοκλήρωσης (Maslach & Leiter, 2017). Η εξάντληση γεννά στον εργαζόμενο μία αδυναμία επίτευξης των καθηκόντων του με άμεση συνέπεια την υιοθέτηση μίας περισσότερο αμυντικής και παθητικής στάσης από τον ίδιο. Η αποπροσωποποίηση αναπαράγει έναν λανθάνοντα κυνισμό που συνοδεύεται από αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές όπως η ακατανίκητη ανησυχία, η ευέξαπτη συμπεριφορά, η παραγνώριση ηθικών αρχών και αξιών, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η απάθεια, η αδιαφορία και η αίσθηση της απόσυρσης (Maslach & Leiter, 2017:37). Τέλος, η μειωμένη επίτευξη συνδέεται με την αίσθηση της αναποτελεσματικότητας, της μειωμένης παραγωγικότητας, το χαμηλό ηθικό καθώς και την αδυναμία εργασιακής επιτυχούς απόκρισης (Maslach & Leiter, 2017:37).

Η Pines (1993), χρησιμοποιεί χαρακτηριστικά την έννοια «σβησμένο σπύρτο» για να αποτυπώσει ευκρινώς την αρνητική ψυχοσωματική εξάντληση που νιώθει ο εργαζόμενος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η απόρροια του μακροχρόνιου στρες από τον εργαζόμενο, που πλέον αδυνατεί να ενεργήσει αποδοτικά υπό πιεστικές συνθήκες εντός του εργασιακού του περιβάλλοντος (Maslach & Goldberg, 1998).

Πρόκειται για μία «διάβρωση της ανθρώπινης ψυχής» (erosion of human soul), που αλλοιώνει τις αρχές, τις αρετές και τις αξίες του ατόμου και αναπαράγει έναν αρνητισμό και μία πρωτόγνωρη, μέχρι τότε, παθητικότητα (Maslach & Leiter, 1997).

Από την άλλη μεριά, ο Borritz όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως μία περίπλοκη και πολυπαραγοντική κατάσταση που προκαλείται από πλειάδα παραμέτρων και συνθηκών (Borritz, 2006).

Ως προς τα αίτια που ωθούν στην εξουθένωση στον εργασιακό χώρο αυτά μπορεί να είναι η αίσθηση της αναποτελεσματικότητας και η αδυναμία του εργαζόμενου να περατώσει επιτυχώς τα καθήκοντα της εργασίας του. Πρόσθετο αίτιο

είναι η ανικανότητα προσαρμογής σε ένα χώρο όπου το επαγγελματικό άγχος είναι επικυρίαρχο (Maslach & Schaufeli, 1993).

Άλλο αίτιο που ωθεί στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η αυξανόμενη αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν οι εργαζόμενοι, σε σχέση με την ικανότητά τους να εξυπηρετούν τους ανθρώπους. Αυτό, μπορεί να τους ωθεί στο να θεωρούν ότι απέτυχαν σαν επαγγελματίες (Κάντας, 1995).

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Πέραν των συμβατικών ορισμών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, διακρίνονται, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διακριτά θεωρητικά ερμηνευτικά μοντέλα του εν λόγω φαινομένου.

Το μοντέλο της Pines (1993) εδράζεται στους υποκειμενικούς παράγοντες που εντάσσονται στη σφαίρα της ψυχολογίας και συνδέονται με την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου να νοηματοδοτήσει το επάγγελμα που ασκεί. Οι εργαζόμενοι που διέπονται από υψηλή αίσθηση αποστολής και καθήκοντος και θέτουν, παράλληλα, υψηλούς στόχους είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ανωτέρω οφείλονται στη σώρευση άγχους και της πίεσης για επίτευξη υψηλότερων στόχων (Pines, 1993).

Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980) εστιάζει στην επαγγελματική εξουθένωση των νεότερων, ηλικιακά, εργαζόμενων κατά την οποία χάνονται, διαψεύδονται ή απομυθοποιούνται αξίες, ιδανικά, πιστεύω και προσδοκίες που υπήρχαν κατά την έναρξη της καριέρα τους. Όμως, ένα πλέγμα ετερογενών συνθηκών, εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, τους ωθεί στην αίσθηση της αποτυχίας. Ο αρχικός ζήλος του εργαζόμενου μετατρέπεται σε αμφιβολία για τις δυνατότητές του και τον καταβάλλει μία απογοήτευση που διογκώνει το στρες και τον ωθεί στην αδιαφορία και την απάθεια. Αυτή η διαδικασία διαλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια, κατά τους ανωτέρω ερευνητές.

Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του ενθουσιασμού όπου ο νέος εργαζόμενος θέτει ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες, ενίοτε ανέφικτες και εξωπραγματικές. Όμως, η

αφοσίωση στην εργασία του και η επένδυση σε σχέσεις ακριβώς για την επίτευξη αποτελεσμάτων αποβαίνει άκαρπη και με ελάχιστη ικανοποίηση για τον ίδιο.

Μία αίσθηση απογοήτευσης αρχίζει να επικάθεται. Πρόκειται για τις παρυφές της έναρξης του *δεύτερου σταδίου* που διέπεται από αισθήματα περίσκεψης, απορίας, μειωμένης αυτοεκτίμησης και ενίοτε και αδράνειας. Εδώ, ο εργαζόμενος αρχίζει να μέμφεται και να ψέγει τον ίδιο του τον εαυτό που όμως συνεχίζει να προσδοκά και να αναμένει σχεδόν ανέφικτους και μη εύκολα επιτεύξιμους στόχους.

Το *τρίτο στάδιο* διακρίνει η έντονη απογοήτευση, η απόσυρση και η ματαιώση καθώς κάθε ενέργεια για προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση διά των εργασιακών επιτευγμάτων θεωρείται πως είναι ανώφελη. Για να ξεφύγει από το αδιέξοδο αυτό θα πρέπει ο εργαζόμενος είτε να απομακρυνθεί από την εργασία του, που αποτελεί πηγή του στρες, ή να αρχίσει να αναθεωρεί τους στόχους του.

Το *τελευταίο στάδιο* είναι εκείνο της πλήρους απάθειας, που διακρίνεται από συνειδητή επιλογή για αποφυγή ανάληψης οιασδήποτε ευθύνης από τον εργαζόμενο λόγω της ακατανίκητης, πλέον, πεποίθησης, ότι κάθε προσπάθεια είναι μάταιη, άνευ νοήματος και προοπτικής. Έχει εμπεδωθεί η πεποίθηση της ανικανότητας, της ανεπάρκειας και για αυτό της άσκοπης, πλέον, δαπάνης ενέργειας στην εργασία του (Edelwich & Brodsky, 1980).

Το *μοντέλο των τριών διαστάσεων* της Maslach (1982) εντάσσεται στη δεύτερη κατηγορία προσεγγίσεων, αυτών που αναφέρονται σε διαπροσωπικούς παράγοντες. Η επαγγελματική εξουθένωση, κατά το μοντέλο αυτό, ακριβώς εννοιολογείται ως μία κατάσταση *συναισθηματικής εξάντλησης*, διεπόμενης από *αποπροσωποποίηση* και *μειωμένη προσωπική εκπλήρωση* εντός του εργασιακού χώρου παροχής υπηρεσιών (Maslach & Jackson, 1986). Η Maslach, στο πολυδιάστατο μοντέλο της, διακρίνει τα τρία ανωτέρω στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Κατά τη θεώρηση της Maslach και των συνεργατών της (1996) η επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί στην αποπροσωποποίηση με τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση να αναδύεται αυτόνομα και ανεξάρτητα από τις άλλες δύο συνιστώσες.

Η συναισθηματική εξουθένωση διαλαμβάνει μία ψυχοσωματική ατονία και κούραση καθώς και αδιαθεσία που συνδέεται με τις υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες και τον όγκο δουλειάς που πρέπει να περατωθεί (Corbes & Dougherty,

1993). Η αποπροσωποποίηση είναι μία απόπειρα απεμπλοκής από την πίεση και μία οιονεί μέθοδος αυτοπροστασίας από τη συναισθηματική εξάντληση (Cherniss, 1980). Συνιστά ουσιαστικά την αποξένωση και τον απομονωτισμό του εργαζόμενου από το εργασιακό του περιβάλλον και τους χρήστες των παρεχόμενων υπηρεσιών, αναπτύσσοντας, παράλληλα, μία εριστική, οξύθυμη, επιθετική και ευέξαπτη στάση και συμπεριφορά. Είναι μία αρνητική συμπεριφορά που ερμηνεύεται και ως αγένεια ή ως έλλειψη ευαισθησίας (Maslach, 1989). Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης συνδέεται με τη συναίσθηση του εργαζομένου ότι είναι ανίκανος να παράγει, να επιτύχει, να σταδιοδρομήσει και να διακριθεί στο πλαίσιο του εργασιακού του χώρου και συνακόλουθα παρουσιάζει μειωμένη απόδοση (Leiter & Maslach, 2005). Η μειωμένη προσωπική επίτευξη είναι η περιστολή των αισθημάτων της επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλεί ο εργαζόμενος μέσα από την εργασία του.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι το προτέρημα του ανωτέρω θεωρητικού μοντέλου είναι ότι δεν εστιάζει μονάχα στη διάσταση της εξουθένωσης του ατόμου αλλά αποτιμά τόσο τον βαθμό αλληλεπίδρασης και ώσμωσης με τους άλλους (αποπροσωποποίηση) όσο και τον βαθμό ικανοποίησης από τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου (μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση). Ως προς τα μοντέλα που εδράζονται στα οργανωσιακά γνωρίσματα του επαγγελματικού φορέα διακρίνονται τουλάχιστον τρία.

A. Το μοντέλο του Cherniss (1980) προσεγγίζει την επαγγελματική εξουθένωση μέσα από την αναντιστοιχία προσφοράς και ανταπόδοσης των εργαζόμενων από τους άλλους. Εδώ εξετάζονται, αναπόφευκτα, τα γνωρίσματα και ο τρόπος οργάνωσης του φορέα απασχόλησης. Συγκεκριμένα, όταν τα αρνητικά στοιχεία του εργασιακού περιβάλλοντος αλληλοδιαπλέκονται συνδυαστικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τότε μπορεί να μεγεθύνουν το προσωπικό άγχος στους εργαζόμενους. Το μοντέλο αυτό είναι διαδραστικό καθώς η αρχική διατάραξη της αναντιστοιχίας στόχων-αποτελεσμάτων ωθεί στην εξάντληση που απολήγει με τη σειρά της σε μία αμυντική στάση τριών επιπέδων: το ατομικό (ατομικοί στόχοι), το οργανωσιακό (αδυναμία επίτευξης λόγω ανεπαρκών πόρων του φορέα) και το κοινωνικό (οι κοινωνικές μεταλλάξεις και μεταπτώσεις στη συμπεριφορά του εργαζόμενου).

Τα τρία στάδια, ευκρινέστερα, είναι:

1) η φάση του εργασιακού στρες και της ανισορροπίας που προκαλείται, και που οφείλεται στην ανεπάρκεια πόρων και μέσων εντός και εκ μέρους του εργασιακού περιβάλλοντος, προκειμένου να καλυφθούν οι φιλοδοξίες και οι ανάγκες του εργαζόμενου,

2) η φάση της εξάντλησης του εργαζομένου που διέπεται από μειωμένη διάθεση, έλλειψη ενδιαφέροντος και ψυχοσωματική καταπόνηση. Η κατάσταση μίας μη διαχειρίσιμης αναταραχής και έντασης καθώς και μίας συσσωρευμένης απογοήτευσης ωθεί στην παραίτηση και στην απόσυρση και

3) η φάση της αμυντικής κατάληξης, με τον εργαζόμενο να εμφανίζει, εσχάτως, ένα κυνισμό και μία απάθεια προκειμένου να συντείνουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών της εξουθένωσης και με την ελπίδα της επαγγελματικής ανάκαμψης του ίδιου (Cherniss, 1980).

B. Το *οργανωσιακό μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων-πόρων JD-R* (The Job Demands Resources Model) των Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli (2001) διαχωρίζει τις εργασιακές ανάγκες σε σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωσιακές που για να ικανοποιηθούν χρειάζεται καταβολή σημαντικής και διαρκούς ψυχοσωματικής ενέργειας, γεγονός που, συνεπακόλουθα, επιφέρει επιβάρυνση (Demerouti et al., 2001). Οι εργασιακές απαιτήσεις συνδυάζονται, συνήθως, με φόρτο εργασίας, σωματική καταπόνηση, πίεση του χρόνου και ιδιάζουσα έως ψυχοφθόρα επαφή με τους χρήστες των υπηρεσιών (Demerouti et al., 2001). Οι εργασιακοί πόροι μπορούν αφενός να συμβάλλουν στην επίτευξη των εργασιακών προσδοκιών, αφετέρου, με μία αρνητική τροπή, να ωθήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Demerouti et al., 2001). Οι πόροι αυτοί μπορεί να είναι η παροχή ανατροφοδότησης για βελτίωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας και άρα της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Άλλοι πόροι είναι η υλική και ηθική ανταμοιβή, η αξιολόγηση και ο έλεγχος, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εργασιακή ασφάλεια και η ηθική υποστήριξη από τις προϊστάμενες αρχές (Demerouti et al., 2001).

Η επαγγελματική εξουθένωση αναφύεται ακριβώς στην αδυναμία πλήρωσης των εργασιακών απαιτήσεων και προσδοκιών και στην έλλειψη των πόρων που θα ενίσχυαν τον εργαζόμενο για να αντιπαρέλθει τον φόρτο εργασίας (Demerouti et al.,

2001). Μόνο μία αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των εργασιακών απαιτήσεων, με τη χρήση καίριων πόρων, είναι δυνατόν να επιφέρουν ένα αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης (Demerouti et al., 2001).

Γ. Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μία ψυχοσωματική και συναισθηματική καταπόνηση λόγω της αδυναμίας ελέγχου μίας σειράς συναισθηματικά πολυσύνθετων και δυσχερών συνθηκών. Η Pines αναλύει βαθύτερα το εργασιακό περιβάλλον, με την προσωπικότητα του εργαζόμενου και τα όποια κίνητρα λαμβάνει ή όχι, να έρχονται δεύτερα στην προσμέτρηση για την ανίχνευση της εξουθένωσης. Η σωματική εξάντληση ανιχνεύεται από τα συμπτώματα κόπωσης και ατονίας (μυαλγίες κ.λπ.), η ψυχολογική από συναισθήματα απογοήτευσης και η πνευματική από την ανικανότητα ανταπόκρισης και συγκέντρωσης στα εργασιακά καθήκοντα. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει ένα διαδομένο ερευνητικό εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης με ερωτηματολόγιο μίας διάστασης συγκριτικά με το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach h(BMI).

Τέλος, ένα ακόμη μοντέλο είναι εκείνο των ερευνητών Shirom, Melamed, Toker, Berliner & Shapira (2006) που ανέλυσαν το έντονο εργασιακό στρες συνδυαστικά με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι το εργασιακό άγχος μειώνεται με τις ανταμοιβές και με τη διαθεσιμότητα εργασιακών πόρων και ενισχύεται όταν αυξάνεται η αμφιβολία και η αβεβαιότητα.

1.3. Παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται από διάφορους παράγοντες όπως ο εργασιακός φόρτος, οι εργασιακές συνθήκες, η διαχείριση του χρόνου και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Αμαραντίδου, 2010).

Σχετικά με τη διάσταση του δημογραφικού παράγοντα (ατομικοί παράγοντες) φαίνεται ότι οι άνδρες, σε θέσεις ευθύνης και διοίκησης, κυριεύονται, συγκριτικά με τις γυναίκες, από μεγαλύτερο άγχος και στρες. Αναφορικά με το φύλο, η επαγγελματική και συναισθηματική εξουθένωση ή εξάντληση με συναφή μειωμένη ψυχοσωματική διάθεση και ενέργεια, σε γενικές γραμμές, αγγίζει περισσότερο τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (Maslach & Jackson, 1981; Ξένου & Αντωνίου,

2008). Οι άνδρες, όμως, εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης, ρέπουν δηλαδή σε πιο κυνικές αντιδράσεις με αρνητικές συμπεριφορές προς τους άλλους. Οι Maslach και Jackson επισημαίνουν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ευάλωτες και για αυτό εκδηλώνουν ευκολότερα ένα πλέγμα συναισθηματικών και ψυχοσωματικών προβλημάτων, ενώ η πιο κυνική, δυναμική και ρεαλιστική στάση των ανδρών δικαιολογεί τα υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι άγαμοι άνδρες εμφάνιζαν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους έγγαμους, απόρροια της ηθικής τους στήριξης από σύζυγο και τέκνα (Maslach & Jackson, 1996). Μάλιστα, τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται, συνήθως, περισσότερο ευάλωτα στην επαγγελματική εξουθένωση (Cash, 1988). Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Maslach & Jackson (1996) ιδίως σε άτομα με μεταπτυχιακές ή και διδακτορικές σπουδές. Στην έρευνα των Maslach και συν. (1996), επισημάνθηκε ότι οι πεπειραμένοι εργαζόμενοι (εργασιακή εμπειρία) προσαρμόζονται στο εργασιακό περιβάλλον και στις ανάγκες και απαιτήσεις της δουλειάς και εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα φάνηκε ότι η αντοχή στο στρες, η ψύχραιμη αντιμετώπιση των δυσχερειών του εργασιακού περιβάλλοντος και ο υψηλός βαθμός προσαρμοστικότητας στις αλλαγές, συνδέεται με χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση με αυξημένη προσωπική εκπλήρωση (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1995; Papadatou, Anagnostopoulos & Monos, 1994). Η εσωτερική ή εξωτερική εστία ελέγχου, δηλαδή η πεποίθηση που εμπεδώνεται στο άτομο ότι όσα του συμβαίνουν οφείλονται στη συμπεριφορά του (εσωτερική εστία ελέγχου) ή σε εξωτερικούς και ακαθόριστους παράγοντες (εξωτερική εστία ελέγχου), είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την εξουθένωση (Rotter, 1966). Συγκεκριμένα, η εξωτερική εστία ελέγχου μεγεθύνει το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Glass & McKnight, 1966; Papadatou et al., 1994).

Οι Lazarus & Folkman (1984) συσχέτισαν την επαγγελματική εξουθένωση με μία σειρά από παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισής της, όπως η απομόνωση και όχι η ενεργητική αντιμετώπιση του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984). Άλλος

ατομικός παράγοντας που μπορεί να επιδρά στην εξουθένωση είναι αυτός της κοινωνικής ικανότητας, δηλαδή της άσκησης επιρροής στον κοινωνικό περίγυρο (Harrison, 1983). Η έλλειψη αυτής είναι δυνατό να συντείνει στην όξυνση του αισθήματος εξουθένωσης.

Οι *εργασιακοί παράγοντες* που μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ο *φόρτος εργασίας*, με έρευνες να δείχνουν συσχέτιση εργασιακού φόρτου-επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Pines, 1978 ; Maslach & Jackson, 1984; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Maslach & Leiter, 2008) και η *σύγκρουση εργασιακών ρόλων*. Η σύγκρουση ρόλων έγκειται στην αναντιστοιχία απαιτήσεων της εργασιακής θέσης με τις προσδοκίες του εργαζόμενου είτε επειδή προσβάλλουν τις αξίες του ή απλά επειδή είναι πολλές για να τις περατώσει (Farrell G., 2001).

Άλλοι εργασιακοί παράγοντες που αυξάνουν την εξουθένωση των εργαζομένων είναι η *έλλειψη επιμόρφωσης*, η πιθανή ύπαρξη της οποίας θα μπορούσε να τους αναβαθμίσει επαγγελματικά και να τους ανατάξει ψυχολογικά (Cherniss, 1980) και η *μειωμένη αυτονομία των εργαζομένων* που δεν ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή στις αποφάσεις, την ανάληψη πρωτοβουλιών και συνεπώς ωθεί στην χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατόπιν στην αποπροσωποποίηση (Cherniss, 1980;). Επιπλέον, οι υποστηρικτικές σχέσεις με προϊστάμενους και συναδέλφους (Pines & Maslach, 1978) ωθούν τους εργαζόμενους σε αυξημένη αυτοπεποίθηση και συνακόλουθα βελτιωμένη απόδοση. Επίσης εμφανίζουν μειωμένη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

1.4. Η επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό τομέα

Πέραν της γενικότερης εννοιολόγησης, των αιτιών και των παραγόντων, ως παραμέτρων που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση και που αναλύονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, ένας ιδιαίτερος τομέας ενδιαφέροντος είναι ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό άγχους εν συγκρίσει με άλλες επαγγελματικές ομάδες. Η επαγγελματική τους εξουθένωση είναι, συνήθως, απόρροια συσσώρευσης άγχους και κόπωσης. Τα παραπάνω έχουν ως συνακόλουθο αισθήματα απογοήτευσης, απομόνωσης και μίας στάσης εριστικής, οξύθυμης,

ευέξαπτης και ευερέθιστης που οδηγούν στην αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Shackleton, Bonell, Jamal, Allen, Mathiot, Elbourne, Viner, 2019).

Οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014) όρισαν το επαγγελματικό άγχος όσο και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών στηριζόμενοι στο μοντέλο των Maslach και Jackson (1981, 1982, 1984) για την επαγγελματική εξουθένωση. Διαπίστωσαν σημαντικό βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους. Έτσι, ως επαγγελματικό άγχος εννοιολογήθηκε το πλέγμα εκείνων των συναισθημάτων τα οποία έχουν αρνητική χροιά και αντίκτυπο και συνδέονται με τον εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική εξουθένωση ορίστηκε ως το τρισυπόστατο φαινόμενο που προκαλείται από το παρατεταμένο και γενικευμένο εργασιακό στρες του εκπαιδευτικού. Το άγχος, εδώ, μεγεθύνεται και λόγω των πολυδιάστατων, πολυποίκιλων και ετερογενών καθηκόντων και επαγγελματικών απαιτήσεων.

Ως προς τα συμπτώματα και τον τρόπο αντιμετώπισης της εξουθένωσης στην εκπαίδευση, παρατηρείται μία αδιάκοπη εναλλαγή συναισθημάτων που από την εκτόνωση του εργασιακού άγχους γίνεται η μετάβαση στην ψυχοσωματική κόπωση. Στη συνέχεια εμφανίζονται, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στάσεις αδράνειας, υποτονικότητας, τάσεις αποχώρησης, μείωση της απόδοσης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου, σχετικά μειωμένη εργασιακή δέσμευση καθώς και προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (κυκλοθυμία, αυστηρότητα, οξύθυμη και ευερέθιστη στάση) και, ενίοτε, και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Shackleton et al., 2019).

Σε δείγμα εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι τα καθήκοντα, οι ηθικές και εργασιακές τους δεσμεύσεις καταβάλουν τους εκπαιδευτικούς. Αυτό γίνεται λόγω της αναγκαιότητας για πλήρωση πλήθους δραστηριοτήτων (διδακτικών, οργανωσιακών, παιδαγωγικών κ.λπ.), εντός ενός αυστηρά οριοθετημένου χρονικού πλαισίου, που προκαλούν, συνακόλουθα, αισθήματα δυσανασχέτησης, δυσαρέσκειας ακόμη και διάψευσης των επαγγελματικών φιλοδοξιών και προσδοκιών. Ο ευκρινώς ανθρωπιστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος δίνει μία ατόφια συναισθηματική διάσταση στο όλο διδακτικό και παιδαγωγικό εγχείρημα. Το γεγονός αυτό, αναπόφευκτα, ασκεί σημαντική ή αρκετά σημαντική επίδραση στον εσωτερικό ψυχισμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Κάμτσιος και Λώλης, 2016).

Οι συχνά ψυχοφθόρες και έντονα αγχωτικές συνθήκες εντός της σχολικής αίθουσας, λόγω και της αλληλεπίδρασης με πλειάδα διαφορετικών και ετερόκλητων προσωπικοτήτων, όπως είναι οι μαθητές εν προκειμένω, δημιουργούν δυσκολίες προσαρμογής και συντονισμού και άλλοτε σύγχυση και συμφόρηση. Η δεύτερη κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η αποπροσωποποίηση. Η τελευταία συνδέεται με συμπτώματα αρνητικών συμπεριφορών έναντι συναδέλφων αλλά και μαθητών. Πρόκειται για στάσεις αντιδεοντολογικού επαγγελματισμού και αντιπαιδαγωγικής συμπεριφοράς που έγκεινται στην χαμηλή αυτοπεποίθηση και έντονη αίσθηση επαγγελματικής αποτυχίας (Κάμτσιος και Λώλης, 2016).

Η Amalu (2013) έδειξε ότι το ανακούψαν άγχος λόγω του εργασιακού φόρτου μπορεί να μην επιδρά τόσο αρνητικά στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών όταν υπάρχει σαφής και καταρτισμένη κατανομή ρόλων, καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο σχολείο. Υπάρχει δηλαδή μία αρμονική οργανωσιακή κουλτούρα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό φορέα. Από την άλλη μεριά, ο Oloolube (2006) κατέδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η αίσθηση προσωπικής τελείωσης, πληρότητας και πραγμάτωσης επηρεάζουν σημαντικά την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα και τον βαθμό συσχέτισης της μεταβλητής αυτής με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής ο βαθμός εξουθένωσης είναι χαμηλότερος εν συγκρίσει με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σημειωτέον ότι οι γυναίκες δείχνουν υψηλότερη συναισθηματική κόπωση και εξουθένωση συγκριτικά με τους άνδρες, καθώς διαλαμβάνουν και πολλαπλούς ρόλους όπως της νοικοκυράς και της μητέρας (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν μεγαλύτερο βαθμό άγχους, κόπωσης και εξουθένωσης, με τους έγγαμους να υποστηρίζονται περισσότερο από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Μολονότι κατά τους Maslach, Schaufeli, και Leiter (2001) η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διάψευση των προσωπικών και

επαγγελματικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης της Maslach (MBI), σε δείγμα 44 ατόμων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν μικρή συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά το πρότυπο θεωρητικό μοντέλο Maslach. Στην μελέτη τους, οι Έλληνες ερευνητές, σε αντίθεση με το κυρίαρχο θεωρητικό μοντέλο της εξουθένωσης, επισήμαναν άλλους παράγοντες ως καίριας σημασίας για την αύξηση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο. Οι παράγοντες αυτοί ήταν ο εργασιακός φόρτος, η έλλειψη κατανομής με σαφήνεια των εργασιακών ρόλων, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η λιγότερο ικανή και διαχειριστική σχολική ηγεσία και ο αντίστοιχος ρόλος της.

Άλλοι παράγοντες για την εξουθένωση, το άγχος και την ψυχοσωματική κόπωση στην εκπαίδευση είναι η σημασία του εκπαιδευτικού έργου, ο χρόνος απασχόλησης και η σύγκρουση των ρόλων με συναφείς έριδες, διαφωνίες και διαμάχες μεταξύ των συναδέλφων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Η έρευνα των Huk, Terjesen και Cherkasova (2018) συσχετίζει την επαγγελματική εξουθένωση με τις σχολικές προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τους στόχους από πλευράς των εκπαιδευτικών, τους διαθέσιμους σχολικούς πόρους, την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση με τους μαθητές (ασέβεια, μειωμένη αποδοχή, έλλειψη προσοχής αυξάνουν την εξουθένωση). Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επιδεινώνεται στην περίπτωση ύπαρξης πολυάριθμων τμημάτων.

Από την άλλη πλευρά, η σχολική ηγεσία είναι ένας εξόχως κομβικός παράγοντας διότι μπορεί, υπό όρους, να συντείνει στην ηθική ανταμοιβή, την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου και να δομήσει μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικών. Αυτό, εκ των πραγμάτων, επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Εξάλλου, η προβληματική οργάνωση και η ανεπαρκής υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας προς τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει εργασιακές καθώς και διαπροσωπικές αναταραχές και συγκρούσεις εντός του σχολείου Cherniss (1992).

Σχετικά με τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, οι Schaufelli και Buunk (2003) ταξινόμησαν τις επιπτώσεις σε ψυχοσωματικές, συναισθηματικές, διανοητικές, σε εκείνες της συμπεριφοράς και σε

εκείνες της απώλειας κινήτρου. Οι *ψυχοσωματικές επιπτώσεις* της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς συνδέονται με ατονία, κούραση, σωματικές και νευρολογικές διαταραχές, μυαλγίες, κεφαλαλγίες, προβλήματα στον ύπνο κ.ά. Οι *συναισθηματικές επιπτώσεις* διαλαμβάνουν καταστάσεις άγχους, αδράνειας, κατάθλιψης και φοβικών συνδρόμων. Οι *διανοητικές επιπτώσεις* συνδέονται με τη διάσπαση προσοχής και αδυναμία επικέντρωσης στην εργασία καθώς και προβλήματα στη μνήμη, με μειωμένη, παράλληλα, αυτοεκτίμηση και αυξημένη την πεποίθηση της αποτυχίας. Οι *επιπτώσεις στη συμπεριφορά* είναι οι καταχρήσεις εθιστικών ουσιών και οι *επιπτώσεις ως προς το κίνητρο* αφορούν τη μείωση οράματος, φιλοδοξιών και ενδιαφέροντος. Άλλωστε, σε πρόσφατη έρευνα των Carone, Joshanloo και Sang-Ah Park (2019), καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέονταν με σχετικά πιο ψηλά επίπεδα κατάθλιψης.

Κεφάλαιο 2

2. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Παρακίνηση

2.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση: εννοιολογική προσέγγιση

Η ικανοποίηση από την εργασία (job satisfaction) έγκειται σε μία στάση του εργαζόμενου, ανεξαρτήτως κλάδου, όπου εμφορείται και διαπνέεται από ευμενή συναισθήματα χαράς, ευαρέσκειας, ολοκλήρωσης και πραγμάτωσης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω της φύσης, της θέσης και του ρόλου της εργασίας του. Επίσης, μπορεί να συμβαίνει λόγω της ευεργετικής επίδρασης του εργασιακού του περιβάλλοντος και των κοινωνικών του επαφών και αλληλεπιδράσεων, εντός των αυστηρά οριοθετημένων ορίων του χώρου εργασίας (Robbins, 2018).

Κατά τον Locke (1976) η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να περιγραφεί ως ένα θετικό συναίσθημα που προέρχεται από τη θετική στάση του εργαζόμενου για την εργασία του και από ευχάριστες βιωματικές εμπειρίες που σχετίζονται με αυτήν.

Τα άτομα που παρουσιάζουν ενδείξεις εργασιακής ικανοποίησης, συνήθως εμφορούνται και από θετικές στάσεις έναντι αυτής, ενώ οι εργαζόμενοι με μειωμένο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης διέπονται, αντίστοιχα, από αρνητικές στάσεις. Ασφαλώς, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μία κατάσταση πολυπρισματική και πολυδιάστατη καθώς πολλές παράμετροι αξιολογούνται κατά την εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης. Εδώ, ο Stephen Robbins, διακρίνει δύο προσεγγίσεις όπου η πρώτη προωθεί μία ενιαία βαθμολογία, επί τη βάση γενικών ερωτήσεων στον εργαζόμενο, που μετράει το 'πόσο' ως προς τον βαθμό ικανοποίησης. Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται σε ένα άθροισμα ορισμένων εργασιακών πτυχών. Συγκεκριμένα εντοπίζει τη φύση της εργασίας, την εποπτεία, τη διοικητική ιεραρχία, τις δυνατότητες ανέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις κ.λπ. Βάσει των ανωτέρω διαστάσεων θέτει τα αντίστοιχα ερωτήματα στους εργαζόμενους για κάθε μία από τις συνιστώσες-κλειδιά (Robbins 2018).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται περισσότερο με τις ανεπτυγμένες χώρες συγκριτικά με τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες. Βέβαια, ο υψηλότερος μισθός δε συνεπάγεται αυτόματα και υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης. Το καίριο σημείο είναι ο βαθμός αυτονομίας που

αναγνωρίζεται από την προϊστάμενη αρχή για λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών (Ibid & Gardyn, 2001).

Η επαγγελματική ικανοποίηση σε συνάρτηση με την παραγωγικότητα (job satisfaction and productivity) θεωρείται μία σημαντική μεταβλητή που αλληλεξαρτάται από άλλους παράγοντες όπως η θέση και ο ρόλος του εργαζόμενου στον οργανισμό και, σε πιο προχωρημένο στάδιο, η ταύτιση του ατόμου με τον οργανισμό. Ενίοτε, οι επιχειρήσεις χρησιμοποιούν πολιτικές παροχών στο προσωπικό όπως η ασφάλιση και άλλων μελών της οικογένειας των εργαζόμενων. Επιπρόσθετα, προβαίνουν και σε κάλυψη εκπαιδευτικών δαπανών για τα τέκνα των εργαζόμενων αλλά καθώς και αναπτύσσουν τεχνικές αύξησης της συνεκτικότητας μέσω θέσπισης άτυπων συναντήσεων για σύσφιξη των σχέσεων (Ibid & Gardyn, 2001).

2.1.1. Οι μονάδες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Σχετικά με τις μονάδες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενδεικτικά, αναφέρεται ότι οι κύριες τεχνικές είναι τα ερωτηματολόγια και πιο σπάνια οι συνεντεύξεις. Πρόκειται για έγκριτα και ευρέως γνωστά, στην εξειδικευμένη επιστημονική κοινότητα, ερωτηματολόγια (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

Το πρώτο είναι το Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall & Hulin, 1969), με πέντε παράγοντες εκτίμησης της εργασιακής ικανοποίησης. Αυτές είναι η εργασία καθεαυτή, ο μισθός, οι δυνατότητες προαγωγής και ανέλιξης, η εποπτεία, ή αξιολόγηση και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Διαλαμβάνει 72 ερωτήματα με τριτοβάθμια κλίμακα Likert (Ναι, Δεν είμαι σίγουρος-η, Όχι).

Άλλο μεθοδολογικό εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι το Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967), με 100 ερωτήσεις η πιο βελτιωμένη και ολοκληρωμένη εκδοχή και 20 η συντομότερη. Το ερωτηματολόγιο εδράζεται σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (πολύ δυσαρεστημένος το 1 έως το πολύ ικανοποιημένος-η το 5).

Ένα ακόμη όργανο μέτρησης είναι το Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios & Bagiatis, 1997· Koustelios, 1991), με κύρια χώρα διεξαγωγής των ερευνών την Ελλάδα. Συμπεριλαμβάνει 24 ερωτήσεις με πενταβάθμια κλίμακα Likert

(Διαφωνώ απόλυτα-1, έως το Συμφωνώ απόλυτα-5), με παράλληλη μέτρηση έξι διακριτών παραγόντων που άπτονται της εργασίας. Πρόκειται για τις επικρατούσες εργασιακές συνθήκες, το ύψος του μισθού, τις προοπτικές για προαγωγή, τη φύση της εργασίας, το είδος διοίκησης και ηγεσίας από τον προϊστάμενο καθώς και τον οργανισμό ως προς την εργασιακή κουλτούρα, το όραμα και την αποστολή (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

Ακόμη ένα ερωτηματολόγιο εκτίμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με βάση αναφοράς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι το Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Εδώ, γίνεται η αξιολόγηση 5 παραγόντων της εργασιακής ικανοποίησης που αφορούν τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τη φύση και το εύρος της εργασίας, το γνωστικό και πνευματικό επίπεδο των μαθητών και τις εργασιακές συνθήκες. Σημειώνεται ότι οι παράγοντες του μισθού, της προαγωγής και της εποπτείας του διδακτικού έργου δεν χρησιμοποιούνται εδώ καθώς εκτιμάται ότι δεν επηρεάζουν καίρια το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτά τελούν συναρτήσει των ετών προϋπηρεσίας και είναι, σε γενικές γραμμές, προκαθορισμένα και σταθερά.

2.1.2. Επαγγελματική ικανοποίηση- εργαζόμενος

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου είναι δυνατό να συνδέεται και με μία θετική στάση και συμπεριφορά που να αντανακλάται στην αύξηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας, πέρα και πάνω από το σύνολο των προκαθορισμένων και αυστηρά οριοθετημένων καθηκόντων και στόχων του. Πρόκειται για ένα είδος άτυπης ανταπόδοσης της αποδοχής και μίας αναγνώρισης του οργανισμού στο πρόσωπο του εργαζόμενου. Βέβαια, κατά την Mariela Pavalache-Ilie (2014), η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την «οργανωτική συμπεριφορά του πολίτη» υπό την αυστηρή συνθήκη της επικράτησης της αίσθησης του δικαίου εντός του χώρου εργασίας .

Η ψυχοσωματική και συναισθηματική ταύτιση του ατόμου με την εργασία του και ο βαθμός αφοσίωσής του στο αντικείμενό του είναι μία ακόμη διάσταση που μπορεί εν δυνάμει να συνδεθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση (Robbins, 2018).

Ο αφοσιωμένος και δεσμευμένος στην εργασία του εργαζόμενος συνήθως αυξάνει την εργασιακή του απόδοση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να συντείνει στην αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωσή του. Η αφοσίωση αυτή επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα, και μία αποτελεσματική ηγεσία του εκάστοτε οργανισμού, εν προκειμένω του σχολικού, θα πρέπει να επενδύει σε αυτό. Ο σκοπός είναι η διατήρηση, σε ικανοποιητικό βαθμό, αφοσιωμένων υπαλλήλων, μέσω της έμπνευσης για ένα κοινό όραμα, μία κοινή αποστολή και τη διαμόρφωση κοινών στοχεύσεων (Forck, 2014).

2.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Michaelowa (2002) η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί, κατά περιπτώσεις, να συνδεθεί με υψηλότερες τιμές επαγγελματικής ικανοποίησης. Άλλοι επιστήμονες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις επικρατούσες εργασιακές συνθήκες που είναι δυνατό να ωθήσουν σε σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από το εκπαιδευτικό έργο αφορά το σχήμα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τη διδακτική διαδικασία. Η σχέση αυτή τελεί σε συνάρτηση με την αναλογία της προσφοράς του διδακτικού έργου και της απολαβής, που είναι η επίτευξη των προσωπικών φιλοδοξιών, προσδοκιών και των αναγκών (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να ιδωθεί και ως μία ευχάριστη ψυχοσυναισθηματική βιωματική εμπειρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Άλλες παράμετροι που επιτείνουν αυτή την αγαλλίαση και αίσθηση πληρότητας, είναι η αποδοχή και η αναγνώριση του διδακτικού έργου από μαθητές, προϊστάμενους και γονείς, η αίσθηση της παραγωγής νέας γνώσης, η απόλαυση της επιστημονικής ελευθερίας και, τέλος, η τέρψη που εκπορεύεται από την ίδια εργασία καθεαυτή. Πρόσφατη έρευνα θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως απόρροια της θετικής αποτίμησης της διδασκαλίας, του σεβασμού των αξιών εργασίας

και των εκπληρωθεισών προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Fernández-Costales & González-Riaño, 2018).

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006), εκτίμησαν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τις προσδοκίες του από τη διδασκαλία και αυτά που απολαμβάνει από αυτή. Τη θεωρούσαν ως μία συσχέτιση μεταξύ της σχέσης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού σχέσεων από τη διδασκαλία καθώς και το τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει το διδακτικό έργο.

Ο Hongying (2008) θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση ως το σύνολο των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον, τις επικρατούσες συνθήκες και εν γένει τα προτερήματα που κατά τους ίδιους συνεπάγεται το επάγγελμά τους.

Άλλοι ερευνητές συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο με τη δική τους ποιότητα, ως προς τις δεξιότητες και το επίπεδο του διδακτικού τους έργου, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Jyoti & Sharma, 2009). Οι ειδικές αυτές δεξιότητες μπορεί να είναι η αυτοπεποίθηση για την επιτυχή περάτωση του διδακτικού έργου, το υψηλό ηθικό και η άρτια κατάρτιση στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου (Bolin, 2007).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι και αντανάκλαση της πληρότητας, της αφοσίωσης, της προσήλωσης στον στόχο και της ηθικής τους δέσμευσης για την επιτέλεση των καθηκόντων που συνεπάγεται ο ρόλος τους (Ofoegbu, 2004). Κατά τους Jaiyeoba και Jibril (2008) υπάρχει μία απαρασάλευτη και αδιάσειστη αλληλεξάρτηση μεταξύ της επιτυχίας ή της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Correnti, Miller & Rowan, 2002).

Κατά τον Lusser (1990) η επαγγελματική ικανοποίηση συντείνει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Shann (2001) εκτιμά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως την ηθική τους δέσμευση για επιτέλεση του ρόλου τους, με βάση την αυτοεκτίμηση που τους διέπει και ως συνακόλουθο αυτών την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η δέσμευση και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τα κίνητρα και τα διάφορα αυτά κίνητρα ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι σαφές,

από την άλλη πλευρά, ότι οι λιγότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί εκπέμπουν έναν αρνητισμό στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ο Robbins (2005) δείχνει ότι οι μη ικανοποιημένοι εργαζόμενοι αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τους διδακτικούς στόχους. Για αυτό οι Wright & Kim (2004), επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ο κινητήριος μοχλός στο σχολείο, θα πρέπει να ικανοποιούνται κατά το δυνατόν και αυτό να συνιστά βασική στόχευση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε προσωπικό επίπεδο, οι Hoy & Miskel (1996), έδειξαν ότι ο χαμηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να συνδέεται με διάφορες αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές όπως η αντιδεοντολογική και αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο, η εριστική και οξύθυμη συμπεριφορά προς συναδέλφους και μαθητές και η αίσθηση της αποξένωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συχνά, συνδέεται και με τη σχολική αποτυχία των μαθητών (Hargreaves, 1994). Υποστηρίζοντας την άποψη αυτή ο Robbins (2005) συνέδεσε τις προοπτικές προαγωγής και ανέλιξης με την προσωπική ανάπτυξη, με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και συνακόλουθα με σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση.

Κατά τον Luthans (1998), τα υλικά και άλλα κίνητρα ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερες κλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Boone & Kuntz (1992), η απόδοση δίκαιης και αναλογικής αμοιβής στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς συμβάλει σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Κατά τον Luthans (1998), όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα πιο οικείο περιβάλλον, η προσέλευση στην εργασία τους γίνεται με καλή διάθεση και ανυψωμένο ηθικό.

Βέβαια, για να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται η παρακίνηση που ανάλογα με τον τύπο ηγέτη (σχολικού διευθυντή) μπορεί να ποικίλει ως προς τον τρόπο, την έκταση, την ένταση και το αποτέλεσμα. Οι θεωρίες παρακίνησης που ακολουθούν είναι αρκετά διαφωτιστικές ως προς τη βαθύτερη προσέγγιση και κατανόηση του ανωτέρου διπόλου ικανοποίηση-παρακίνηση.

Σχετικά με τους παράγοντες που ασκούν σημαντική επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση γενικότερα αλλά και ειδικότερα, στον χώρο της

εκπαίδευσης οι Dinham και Scott (1998, 2000) αποδίδουν, σε πρώτη φάση, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας και της σύμφυτης ηθικής ανταμοιβής που απορρέει από αυτή. Εδώ ανήκουν οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, η εύρεση και δοκιμή καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών και πρακτικών κ.ά. επιτυχίες των μαθητών τους, η βελτίωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους κ.α. Σε δεύτερη φάση, οι δύο παραπάνω ερευνητές αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες που ασκούν επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο όπως οι εργασιακές συνθήκες εργασίας και οι κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε τρίτο επίπεδο, οι δύο επιστήμονες εντοπίζουν τους επονομαζόμενους ως εσωτερικούς παράγοντες ικανοποίησης που, βεβαίως, ποικίλουν ανά σχολική μονάδα. Η σχολική ηγεσία, η σχολική κουλτούρα, η φήμη του σχολείου, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, ο διαθέσιμος υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι ορισμένοι τέτοιοι παράγοντες.

Ειδικά το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με αρκετές έρευνες, συνιστά κομβικό παράγοντα που ενισχύει ή κρατάει χαμηλά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bolger & Nir, 2012 · Collie et al., 2012 · Huang & Maxman, 2009 · Taylor & Tashakkori, 1995).

2.3. Η παρακίνηση. Εννοιολογική προσέγγιση

Η παρακίνηση (motivation) αφορά τη διαδικασία δραστηριοποίησης των εργαζομένων ώστε να συντονιστούν κατάλληλα με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού όπου ανήκουν εργασιακά. Η έννοια της παρακίνησης αφορά επίσης και τη θέληση του ηγέτη να παρωθήσει μέσω κινήτρων όλα τα μέλη της ομάδας για την επίτευξη των στόχων της (Χατζηπαντελή, 1999). Ως παρακίνηση νοείται, σε μία παραλλαγή των ανωτέρω, όλο το πλέγμα των ενεργειών της διοίκησης που αποσκοπούν στην καλή προαίρεση αλλά και στη δέσμευση του εργαζόμενου να συμπεριφερθεί κατά έναν προσδοκώμενο και προδιαγεγραμμένο τρόπο (Χυτήρης, 2001). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, η ηγεσία χρησιμοποιεί τεχνικές παρακίνησης και αποσκοπεί στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια, στο σύνολο των εργαζομένων, της τάσης για προσφορά, για δημιουργία και για αυξημένη απόδοση. Η ανάταση του

ηθικού και η κατανόηση των προσδοκιών των εργαζόμενων αποσκοπούν στην αφοσίωση και συνακόλουθα στην αυξημένη επίδοση αυτών (Davis and Newstrom, 1989).

Η παρακίνηση διαλαμβάνει την ενέργεια που απαιτείται από πλευράς των εργαζόμενων, την ανάλογη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών από την ηγεσία ή διοίκηση, καθώς και την επιμονή που χρειάζεται για την επίτευξη του τελικού σκοπού (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012). Πρόκειται δηλαδή για το σύνολο των διεργασιών που αποτυπώνουν τον προσανατολισμό, το εύρος και τη διάρκεια των προσπαθειών προκειμένου τόσο ο ηγέτης ή διευθυντής όσο και ο εργαζόμενος ή υφιστάμενος να πετύχει τους στόχους του (Robbins & Judge, 2011).

Βέβαια, τόσο η παρακίνηση όσο και η συνακόλουθη επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με μία δέσμη από κίνητρα που (θα πρέπει να) παρέχονται από τη διεύθυνση κάθε οργανισμού και εν προκειμένω από τη σχολική ηγεσία. Οι θεωρίες παραχώρησης κινήτρων συμβάλλουν σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση του βαθμού σύνδεσης της παρακίνησης και της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο.

2.4. Θεωρίες παροχής κινήτρων

Κατά τη συμβατική ταξινόμηση του Χυτήρη, οι θεωρίες παρακίνησης μπορούν να ενταχθούν σε δύο αντίστοιχες κατηγορίες που αφορούν πρώτιστα το περιεχόμενό τους (Χυτήρης, 2001).

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα θεωρητικά υποδείγματα που μπορούν να ασκούν παρακίνηση. Αυτά είναι η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, η E.R.G. θεωρία του Alderfer και η θεωρία των επίκτητων αναγκών του McClelland. Αντίστοιχα, η δεύτερη κατηγορία διαλαμβάνει τα θεωρητικά υποδείγματα που συνδέονται με την όλη διαδικασία της παρακίνησης. Εδώ ανήκουν η θεωρία X και Y του McGregor, η θεωρία της προσδοκίας του Vroom, η θεωρία της ισότητας του Adams, η θεωρία της στοχοθέτησης των αναγκών του Locke και η θεωρία της αυτό-διάθεσης των Deci και Ryan.

2.4.1. Η θεωρία της ιεράρχησης ανθρωπίνων αναγκών του A. Maslow

Ο Abraham Maslow σύνδεσε την ανθρώπινη συμπεριφορά με την κάλυψη ορισμένων συγκεκριμένων αναγκών. Συγκεκριμένα, τοποθέτησε σε μορφή πυραμίδας μία σειρά από παράγοντες-ανάγκες, καίριας σημασίας, για την εργασιακή παρακίνηση. Πρόκειται για πέντε κατηγορίες, τις βιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες ασφάλειας, τις κοινωνικές ανάγκες, τις ανάγκες εκτίμησης και τις ανάγκες ολοκλήρωσης ή αυτοπραγμάτωσης (Maslow, 1943).

Σε αυτό το πλαίσιο, κατά την ιεραρχική πυραμίδα του Maslow: α) οι βιολογικές ανάγκες βρίσκονται στο κατώτερο μέρος της πυραμίδας και είναι ζωτικές (σίτισης-νερό, τροφή, ύπνου, αναπαραγωγής κ.λπ.), β) η ανάγκη για ασφάλεια εμπεριέχει τον φόβο, το ένστικτο για επιβίωση και αυτοσυντήρηση και τις σύμφυτες ανάγκες της στέγασης, της ένδυσης, της περίθαλψης και της εργασίας, γ) οι κοινωνικές ανάγκες περιέχουν αυτές της οικογενειακής στοργής, της σύναψης φιλικών δεσμών και εν γένει διαπροσωπικών σχέσεων στη βάση της αλληλεγγύης, της υποστήριξης και της εμπιστοσύνης, δ) η ανάγκη εκτίμησης αφορά ακριβώς την ανάγκη για σεβασμό, αποδοχή και αναγνώριση από τον κοινωνικό περίγυρο και ε) τέλος, η ανάγκη που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας αφορά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, την αίσθηση της τελείωσης και της αυτοπραγμάτωσης μέσω της αξιοποίησης όλων των ψυχοσωματικών δεξιοτήτων του ατόμου (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 2007).

Ο Maslow εκτιμούσε ότι οι ανάγκες που έχουν ικανοποιηθεί, δεν επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, διότι δεν μπορούν πλέον να θεωρούνται ως παράγοντες παρακίνησης. Όμως, μόνο η ικανοποίηση κάθε κατώτερου επιπέδου αναγκών ωθεί στο επόμενο στάδιο (Χατζηπαντελή, 1999). Δηλαδή, κάθε ανάγκη στην βάση ή στη μέση της πυραμίδας προηγείται των αναγκών που τοποθετούνται ψηλότερα (Κάντας, 1998). Η ικανοποίηση ανάγκης που βρίσκεται σε κατώτερη θέση δημιουργεί ανάγκη ικανοποίησης μίας ανάγκης υψηλότερου επιπέδου (Μπουραντάς, 2002). Η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να διασφαλίζει μία ηθική αναγνώριση και ένα ελάχιστο κοινωνικής αποδοχής, αναγνώρισης και σεβασμού ώστε όλα αυτά σωρευτικά να

επενεργούν ως κίνητρο παρακίνησης, με γνώμονα την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

2.4.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του F. Herzberg

Ο Frederick Herzberg, ενισχύοντας τη θεωρία του Maslow, ενέταξε δύο πρόσθετους παράγοντες για την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, εντός ενός συνεργατικού και οικείου εργασιακού περιβάλλοντος (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 2007). Στην ουσία δημιούργησε μία σειρά από κίνητρα για την πλήρωση των αναγκών, σχετιζόμενων με τα αισθήματα ευχαρίστησης και πληρότητας εντός του οργανισμού (Ζαβλανός, 1999).

Η θεωρία του Frederick Herzberg, που απαντάται και ως θεωρία της υγιεινής-παρακίνησης (Τριαντάρη, 2020) ή των δύο παραγόντων, διαχωρίζει σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες την επαγγελματική ικανοποίηση (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012). Συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι αποσκοπούν να βρουν παράγοντες «υγιεινής» με σκοπό να μειώσουν ή να ελέγξουν το συναίσθημα της δυσαρέσκειας και να προξενήσουν μία παρακίνηση. Ο Herzberg κατέδειξε τους παράγοντες που ικανοποιούν τις ανάγκες εντός του οργανισμού ή της επιχείρησης. Πρόκειται για τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με τη σχεδίαση, την οργάνωση και την αξιολόγηση της εργασίας του, την εναλλαγή ρόλων και θέσεων και την επαύξηση των καθηκόντων του εργαζομένου (Χυτήρης, 2001).

Βέβαια προχωράει και σε μία επιπλέον ταξινόμηση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Στους πρώτους εντάσσει την επιτυχή πραγμάτωση του έργου, την ηθική αναγνώριση και την προοπτική εξέλιξης και διαρκούς βελτίωσης. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν τα κίνητρα για την παρακίνηση των εργαζομένων και τους παρέχουν επαγγελματική ικανοποίηση. Στους εξωτερικούς παράγοντες εμπεριέχονται η κουλτούρα του οργανισμού, τα μοντέλα διοίκησης, η εποπτεία, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της εργασίας, η αμοιβή, οι ανθρώπινες σχέσεις και το περιβάλλον του εργασιακού χώρου. Η πλήρωση των ανωτέρω παραγόντων μπορεί να συντείνει στη διατήρηση ενός οικείου, αποδοτικού και συνεργατικού κλίματος εντός του οργανισμού, ικανού, εάν όχι να παρακινήσει το σύνολο των εργαζομένων, σίγουρα

να δημιουργήσει μία κατάσταση μειωμένης ή μειούμενης δυσαρέσκειας (Χυτήρης, 1996).

Ο Herzberg αποδίδοντας μία πρακτική διάσταση εφαρμογής των παραγόντων αυτών, εντός διάφορων οργανισμών, εστίασε σε μία σειρά από προαπαιτούμενες συνθήκες, με γνώμονα την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτές ήταν η εμπέδωση της επικοινωνίας, η υπευθυνότητα του προϊστάμενου και η χαλάρωση ενδεχόμενης αυστηρής, αντιπαραγωγικής και περιοριστικής εποπτείας στο έργο των εργαζόμενων. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αξιοποιηθούν ως κίνητρα παρακίνησης των εργαζόμενων (Davis and Newstrom, 1989).

2.4.3. Η θεωρία παρακίνησης του C.D. Alderfer

Η θεωρία του Alderfer συνιστά μία οιονεί φυσική εξέλιξη της θεωρίας του Maslow. Ο Alderfer διακρίνει τρεις κατηγορίες αναγκών: τις υπαρξιακές ανάγκες, τις κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες ανάπτυξης. Από τις τρεις λέξεις στην αγγλική, ανά κατηγορία αναγκών, (Existence, Relatedness, Growth) ανακύπτει το αρτικόλεξο E.R.G. Οι υπαρξιακές ανάγκες συμπεριλαμβάνουν τόσο τις βιολογικές όσο και τις ανάγκες ασφάλειας του Maslow. Οι κοινωνικές ανάγκες των δύο θεωρητικών μοντέλων ταυτίζονται και οι ανάγκες ανάπτυξης αντιστοιχούν με τις ανάγκες για αυτοπραγμάτωση (Χυτήρης, 2001).

Ο Alderfer εστιάζει στην ταυτόχρονη ύπαρξη διάφορων αναγκών που λειτουργούν παράλληλα και επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά του εκάστοτε εργαζόμενου. Οι ανάγκες ύπαρξης ικανοποιούνται από την ασφάλεια εργασίας, τον μισθό και τις όποιες παροχές ή διευκολύνσεις (π.χ. ελαστικό ωράριο, άδεια κ.λπ.). Οι κοινωνικές ανάγκες πληρούνται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη βάση της ισότητας, του σεβασμού, της κατανόησης και της αμοιβαίας εκτίμησης. Τέλος, οι ανάγκες ανάπτυξης έγκεινται στην τόνωση του ηθικού του εργαζόμενου και στην εμπέδωση μίας αίσθησης δημιουργικότητας, παραγωγικότητας, τελείωσης, επίτευξης και ολοκλήρωσης (Χυτήρης, 2001).

2.4.4. Η θεωρία πραγμάτωσης των τριών επίκτητων αναγκών του D. McClelland

Ο McClelland, στο πλαίσιο του εργασιακού χώρου, εντόπισε τρεις ανάγκες: η πρώτη ήταν αυτή για επίτευξη και υλοποίηση στόχων και σκοπών, η δεύτερη για σύναψη κοινωνικών σχέσεων στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και η τρίτη εκείνη για άσκηση επιρροής και της απόκτησης εξουσίας. Οι ανωτέρω ανάγκες είναι επίκτητες. Βέβαια για την ενθάρρυνση και την παρακίνηση των εργαζόμενων θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον με φιλικό κλίμα, με ανατροφοδότηση, υποστήριξη και δίκαιο τρόπο ανταμοιβών ανάλογα με την απόδοση (Χυτήρης, 2001). Η θεωρία των τριών αναγκών (three needs theory) εδράζεται, με άλλα λόγια, σε επίκτητες ανάγκες που καλλιεργούνται κατά την παιδική ηλικία και μπορούν, αργότερα, να λειτουργήσουν ως κίνητρα εργασίας (Τριαντάρη, 2020).

Η ανάγκη για επιτεύγματα συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου, εν προκειμένω του εργαζομένου σε οργανισμό ή επιχείρηση, για αποτελέσματα και επιδόσεις. Η ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι σύμφυτη και με την επιθυμία του εργαζομένου για αναγνώριση του έργου του. Τέλος, εφόσον υπάρχουν τα προσόντα και οι δεξιότητες, ανακύπτει και η ανάγκη για άσκηση εξουσίας και επιρροής σε άτομα με λιγότερες δεξιότητες (Μπουραντάς, 2002).

2.4.5. Η θεωρία X και Y του McGregor

Η ανωτέρω θεωρία εδράζεται στο ότι οι διοικητικά επικεφαλείς κάθε οργανισμού εξαρτούν την απόδοση, την προσπάθεια και την εντατική εργασία των ατόμων από την καθοδήγηση και την ανταμοιβή τους (Mullins 2005). Οι εργαζόμενοι, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, έχουν μειωμένη τάση για καταβολή προσπαθειών και για λήψη πρωτοβουλιών, ενώ δεν διαπνέονται από οραματισμούς επίτευξης στόχων και φιλοδοξιών. Στηρίζονται στην ασφαλή και σταθερή στήριξη, την καθοδήγηση και την επιστασία (Κανελλόπουλος & Κατσιούλας 1983).

Ο Mc Gregor εστιάζει και στον ρόλο της ηγεσίας που επηρεάζει τη στάση των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, όταν οι τελευταίοι δείχνουν αρνητική προδιάθεση προς την εργασία, ο ηγέτης γίνεται περισσότερο πειστικός και αυταρχικός, ασκώντας έλεγχο

και επιβάλλοντας και κυρώσεις με σκοπό τη συμμόρφωση και τη σύγκλιση με τους στόχους του οργανισμού. Από την άλλη, οι εργαζόμενοι, όταν σημειώνουν ικανοποίηση από την εργασία τους και αφοσιώνονται με ζήλο και αίσθηση του καθήκοντος, τυγχάνουν χαλαρότερης εποπτείας. Βέβαια η στάση των εργαζομένων εδώ οφείλεται και στις αμοιβές καθώς και στην ισότιμη μεταχείριση (Τριαντάρη, 2020).

2.4.6. Η θεωρία των προσδοκιών του V. Vroom

Σύμφωνα με τον Vroom, προκειμένου η παρακίνηση να είναι αποτελεσματικότερη, εφηύρε τρεις αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις: αυτή της προσπάθειας-απόδοσης, της απόδοσης-ανταμοιβής, και της ανταμοιβής-με την ελκυστικότητα αυτής, δηλαδή τον βαθμό επιθυμίας αυτής από τον εργαζόμενο. Πρόκειται για το κατά πόσο οι αυξημένες ανταμοιβές είναι και επιθυμητές από το άτομο (Χυτήρης, 2001). Ιδιαίτερα, οι αμοιβές είναι ένας αμετάβλητος και अपαρασάλευτος παράγοντας παρακίνησης (Τριαντάρη, 2020). Το μοντέλο αυτό για την παρακίνηση του εργαζόμενου εδράζεται στην προσδοκία ότι η προσπάθεια αλλά και η συνακόλουθη απόδοση θα ανταμειφτούν επαρκώς (προσδοκία απόδοσης) αλλά και αναλογικά και ακριβοδίκαια (προσδοκία ανταμοιβής), (Χυτήρης, 1996). Η διαδικασία της παρακίνησης εδώ είναι μία πράξη συναλλαγής μεταξύ εργαζομένων και οργανισμών, με τον εργαζόμενο να καταβάλλει τη σωματική και πνευματική του ενέργεια με την προσδοκία να απολάβει ανταμοιβή.

2.4.7. Η θεωρία της ισότητας-δικαιοσύνης του J. Adams

Η θεωρία της ισότητας (ή της δίκαιης αντιμετώπισης) εδράζεται στο ότι οι εργαζόμενοι συμπεριφέρονται έτσι ώστε να επιτύχουν μία ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση ως προς την ανταμοιβή τους. Οι εργαζόμενοι, στο πλαίσιο του σχήματος δούναι και λαβείν, επιζητούν ο οργανισμός να τους ανταποδίδει ανάλογα με τα όσα εκείνοι προσφέρουν σε αυτόν (Τριπερίνα 2002). Κατά το πρότυπο της θεωρίας της

ισότητας ο εργαζόμενος ζυγίζει και εκτιμά τις εισροές και τις εκροές από την εργασία του σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες των συναδέλφων του. Οι εισροές είναι οι προσφερόμενες υπηρεσίες του εργαζόμενου όπως τα προσόντα του, οι γνώσεις του, η τεχνογνωσία του, οι επίκτητες ικανότητες και δεξιότητες και οι επιδόσεις του στην εργασία (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998). Οι εκροές είναι όσα λαμβάνει (αμοιβές, προαγωγές, άλλες παροχές). Το έλλειμμα των δευτέρων (μειωμένες παροχές από τον οργανισμό) μπορεί να σημαίνει μείωση και των πρώτων (μειωμένη προσπάθεια και απόδοση από τον εργαζόμενο ή και παραίτηση), (Χυτήρης, 1996). Με άλλα λόγια οι προσφορές του εργαζόμενου στον οργανισμό προσαρμόζονται ανάλογα με τις προσδοκώμενες παροχές και ανταμοιβές που αυτός λαμβάνει (Κάντας, 1998).

2.4.8. Η θεωρία της στοχοθεσίας των αναγκών του Locke

Η θεωρία της στοχοθέτησης των αναγκών συνδέει την αύξηση της εργασιακής απόδοσης με την πρότερη αύξηση της παρακίνησης. Η αυξημένη συμμετοχή στη διαμόρφωση σαφών και μετρήσιμων στόχων συντείνουν στην αύξηση της προσπάθειας που καταβάλλεται. Επιπλέον, η παράλληλη υποστήριξη και η ανατροφοδότηση των εργαζόμενων σχετικά με τις τεχνικές για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων συντείνει θετικά στην αυξημένη απόδοση (McShane & Von Glinow, 2005). Η διοίκηση του οργανισμού θα πρέπει να αποπνέει εμπιστοσύνη στους εργαζόμενους και μέσω της πειθούς και των ανάλογων παροχών, πάντοτε στη βάση της ισότητας, της αξιοκρατίας και της δικαιοσύνης, να τους παρακινεί (Τριαντάρη, 2020).

2.4.9. Η θεωρία της αυτοδιάθεσης των Deci & Ryan

Η θεωρία αυτή βασίζεται κυρίως στη θεώρηση ότι οι ανταμοιβές ελαχιστοποιούν το ενδιαφέρον για εργασία, ενώ σχετικές με τη θεωρία έρευνες κατέδειξαν και την αρνητική επίδραση του ελέγχου στην απόδοση, ακόμη και όταν αυτός συνεπάγεται ανταμοιβή και άλλες παροχές. Οι δύο ερευνητές επισήμαναν τρεις διακριτές εσωτερικές ανάγκες ικανών να παρακινήσουν τον εργαζόμενο. Αυτές ήταν:

α. η ανάγκη για αυτονομία, β. εκείνη για πρόσκτηση δεξιοτήτων και προσόντων ικανοτήτων και τέλος γ. η ανάγκη για σφυρηλάτηση υγιών κοινωνικών δεσμών. Συνεπώς, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εργαζόμενων που παρακινούνται από δικά τους και αυτόνομα κίνητρα, διέπονται από μεγαλύτερη διάρκεια και σταθερότητα. Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορές που ελέγχονται από ανταμοιβές και τιμωρίες είτε από αυτό-επιβαλλόμενες πιέσεις προβλέπεται να διαρκέσουν όσο τα παραπάνω (πρόσκαιρες ανταμοιβές και κυρώσεις) παραμείνουν στο προσκήνιο (Ryan & Deci 2000).

Οι θεωρίες των κινήτρων και η παρακίνηση των εργαζομένων συνδυάζονται, ενίοτε, με την ηγεσία, στο πλαίσιο της διάδρασης των μεταβλητών αυτών με την αυξομείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πρόκειται για την ικανότητα ή την έλλειψη αυτής εκ μέρους του ηγέτη μίας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης να συντείνει αποτελεσματικά ή λιγότερο αποτελεσματικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Συνεπώς η εκτενέστερη παρουσίαση του πολυδιάστατου φαινομένου της ηγεσίας είναι εξαιρετικής σημασίας.

Κεφάλαιο 3

3. Ηγεσία

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας. Χαρακτηριστικά ηγέτη

Η σημαντική επιρροή που μπορεί να ασκήσει μία αποτελεσματική ηγεσία στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και, παράλληλα, στον έλεγχο της επαγγελματικής εξουθένωσης που, λιγότερο ή περισσότερο, καταδυναστεύει την καθημερινότητα των περισσότερων εργαζομένων, έχει αποτυπωθεί ανάγλυφα στη διεθνή και στην εγχώρια βιβλιογραφία.

Η ηγεσία διαχειρίζεται το σύνολο των δεξιοτήτων, των ιδιοτήτων και των ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου ή ενός συνόλου ατόμων λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένα. Ο ηγέτης είτε κατέχει μία διοικητική θέση είτε αναδεικνύεται λόγω έκτακτων συγκυριών, αποδεικνύοντας έμπρακτα τις τεχνικές και τις διοικητικές ικανότητές του, ώστε οι άλλοι να τον ακολουθούν και να τον εμπιστεύονται (Καμπουρίδης, 2002). Βέβαια, η ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση, ειδικά σε οργανισμούς όπως η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποπροσανατολίζει (Day et al, 2000). Άλλωστε ένα άτομο που ασκεί διοίκηση δε σημαίνει και αυξημένη ηγετική ικανότητα απαραίτητα αλλά, πρώτιστα, αυτό επισυμβαίνει και χάριν της θέσης στην ιεραρχία του οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Ο κατάλληλος ηγέτης χρειάζεται τόσο διαχειριστικές όσο και ξεχωριστές ικανότητες για να κριθεί, εντός ενός οργανισμού, κατάλληλος και πετυχημένος (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η ηγεσία έγκειται ακριβώς στην άσκηση επίδρασης στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις ενός συνόλου ατόμων που θέτουν εαυτόν υπό τον ηγέτη ώστε να επιτύχουν τους στόχους που από κοινού καθορίστηκαν, στη βάση μίας κοινής αποστολής και ενός οράματος που εμπνέει (Μπουραντάς, 2005). Κατά τον Cohen (1990), μάλιστα, ο ηγέτης μπορεί να κατευθύνει μία ομάδα ατόμων ώστε να αποπερατώσουν μία εργασία, χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν εκ των προτέρων τη σκοπιμότητα και τη σημασία της τέλεσής της.

Η ικανότητα του ηγέτη εναπόκειται ακριβώς στο να πείσει ή να ωθήσει τα άτομα να τον ακολουθούν με αφοσίωση και να είναι, παράλληλα, διαθέσιμοι να προσφέρουν και να εργασθούν και για αυτόν (Katz and Kahn, 1968).

Κατά τον Olmstead (2000), ο ικανός ηγέτης θα πρέπει να διατηρεί τη συνεκτικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την προσωπική τους βελτίωση και να προκαθορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.

Βέβαια, η ικανότητα του ηγέτη στηρίζεται και στο σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιεί προκειμένου να επηρεάζει τις στάσεις των άλλων (Πασιαρδής, 2004) αλλά και στο να διασφαλίζει την αυτόβουλη και ηθελημένη τάση των υφισταμένων του να τον ακολουθήσουν (Σαΐτης, 2005).

Το κλειδί σε αυτό το σημείο είναι η σωστή παρακίνηση και η σύνδεση των επιδιώξεων του ηγέτη για την επίτευξη των σκοπών του (ή του οργανισμού που ηγείται) με την ικανοποίηση των εργαζόμενων. Εν προκειμένω, η ικανοποίηση θα επέλθει μόνο εάν ικανοποιούνται ή καλύπτονται μία σειρά από οράματα, φιλοδοξίες και ανάγκες των τελευταίων. Αυτές μπορεί να είναι η αίσθηση το ότι παράγουν έργο, ότι αποδίδουν και ότι μέσα από την ώσμωση με το εργασιακό περιβάλλον ο κόπος τους αναγνωρίζεται και έτσι, εν μέρει τουλάχιστον, καταξιώνονται (Kotter, 1998).

Φυσικά, ο ικανός ηγέτης θα πρέπει να διασφαλίζει την απρόσκοπτη και λειτουργική επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να παροτρύνει μέσω κινήτρων, να καθοδηγεί, να ελέγχει, να επιβραβεύει. Επίσης, θα πρέπει να ασκεί πειθαρχικά μέτρα και να διαχειρίζεται ορθολογικά τους ανθρώπινους πόρους του οργανισμού, πάντα με σεβασμό προς τις ιδιαίτερες αξίες και προσδοκίες των εργαζομένων (Κυριακίδης, 2001).

Ο ηγέτης, πέραν των προαναφερθέντων, χρειάζεται να παρεμβαίνει άμεσα και αποφασιστικά για να ξεπεραστούν οι όποιες ανακύψασες εντάσεις στους κόλπους της ομάδας, να διέπεται από αυτοεκτίμηση, υψηλό ηθικό και φρόνημα, ενσυναίσθηση, στιβαρότητα αλλά και προσαρμοστικότητα. Επιπλέον, η τήρηση μίας στάσης έναντι όλων με επίκεντρο την ισότητα και τη δικαιοσύνη είναι πρόσθετο ηγετικό προτέρημα (Ζαβλανός, 1999).

Πέραν της εννοιολόγησης του φαινομένου της ηγεσίας, μία περαιτέρω κατηγοριοποίηση είναι τα πρότυπα ηγεσίας με δυνητική εφαρμογή σε οργανισμούς και εταιρείες.

3.2. Πρότυπα ηγεσίας (στυλ ηγεσίας)

Ως στυλ ηγεσίας θεωρείται η μέθοδος και η διαδικασία που επιλέγει ο εκάστοτε ηγέτης προκειμένου να εφαρμόσει το διοικητικό του πλάνο, να καθοδηγήσει τους ακολούθους του και να διαχειρισθεί το εργατικό δυναμικό το οποίο τίθεται υπό τις εντολές του (Mullins, 1991).

Στο *αυταρχικό στυλ ηγεσίας* ο ηγέτης αρνείται κάθε διάλογο με την υπόλοιπη ομάδα και πάντα αποφασίζει ο ίδιος. Οι παρατηρήσεις και σπανιότερα οι έπαινοι διέπονται από αυθορμητισμό και ασυνέχεια και όχι από σταθερά κριτήρια ή στάνταρτ απόδοσης. Ασφαλώς, από την ηγεσία δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη (Κυριακίδης, 2001). Επιβάλλεται μόνο η θέληση του ηγέτη διά του πειθαναγκασμού και υπό τον φόβο πιθανών κυρώσεων ή έντονων επιπλήξεων (Κατσαρός, 2008).

Στο *δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας* η λήψη αποφάσεων γίνεται κατόπιν συλλογικής διαβούλευσης και οι στόχοι προκαθορίζονται με διάλογο. Ο ηγέτης προβαίνει σε σειρά προτάσεων και έπειτα προκρίνονται όποιες επιλεγούν από την πλειοψηφία των παρευρισκομένων. Η λήψη πρωτοβουλιών ενθαρρύνεται, με τον έπαινο ή την επίπληξη να εδράζονται αποκλειστικά σε αντικειμενικά κριτήρια (Κυριακίδης, 2001). Η ομαδικότητα, η αυταπάρνηση και η αλληλεγγύη που καλλιεργεί η ηγεσία συντείνουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και, πιθανότητα, είναι το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας για τον χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Στο *συναδελφικό στυλ ηγεσίας* ο ηγέτης, διεπόμενος από συναισθηματική ωριμότητα, θέτει τα συναισθήματα των εργαζομένων σε πρώτο πλάνο, πάνω ακόμη και από τους στόχους του οργανισμού. Το συναδελφικό πνεύμα που εμπεδώνεται, εγγυάται την αρμονική εργασιακή συνύπαρξη προς όφελος όλων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Στο *φιλελεύθερο στυλ ηγεσίας* ο ηγέτης επιτρέπει την πλήρη ελευθερία κινήσεων στην ομάδα και απλά αρκείται στην παροχή πληροφοριών και συστάσεων, χωρίς να λαμβάνει αποφάσεις και τηρώντας χαλαρή εποπτεία (Κυριακίδης, 2001).

Στο *εξουσιοδοτικό στυλ* ο ηγέτης παροτρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε αφορά την εργασία τους. Βέβαια, αυτή η στάση ενίοτε

οφείλεται στην ατολμία και την έλλειψη πυγμής αλλά και στην έλλειψη ηγετικών ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008).

Ο Likert με γνώμονα τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ανέφερε τέσσερα στυλ: α) το *αυταρχικό εκμεταλλευτικό* (αμετάκλητη επιβολή βούλησης του ηγέτη), β) το *καλοπροαίρετο αυταρχικό*, (χρήση πειθούς του ηγέτη για επιβολή των αποφάσεών του), γ) το *συμβουλευτικό* (προτάσεις και διάλογος πριν τη λήψη αποφάσεων) και δ) το *συμμετοχικό* (δημοκρατική ακρόαση και συλλογική λήψη των αποφάσεων)(Κατσαρός, 2008).

Στο *ορθολογικό στυλ ηγεσίας* ο ηγέτης εξηγεί, προειδοποιεί και υπολογίζει ακόμη και τις πιθανές συνέπειες των επιλογών και αποφάσεών του (Simon, 1997).

Εκτός των στυλ ηγεσίας, στη βιβλιογραφία διακρίνονται και τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας που δυνητικά εφαρμόζονται σε οργανισμούς και συνεπώς μπορούν να βρουν εφαρμογή και στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

3.3. Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας και η συσχέτιση αυτών με την εκπαίδευση

3.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Εδώ ο ηγέτης μετασχηματίζει τις αξίες και τις αντιλήψεις των ακολούθων του με τη χρήση των εξαιρετικών του ιδιοτήτων όπως η πειθώ, έτσι ώστε να τους εμπνεύσει σιγουριά και εμπιστοσύνη και να τους προδιαθέσει θετικά να τεθούν υπό τις εντολές ή την καθοδήγησή του. Βέβαια, ο ηγέτης είναι δεκτικός σε συμβουλές, ενώ, παράλληλα, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις ευαισθησίες των όσων διοικεί. Αυτό, συνήθως, επιτυγχάνει υψηλότερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα (Τριαντάρη, 2020).

Μεταξύ των ιδιαίτερων αξιών του μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορεί να του αναγνωριστεί το χάρισμα και έτσι, ανακύπτει ένας παραλληλισμός ανάμεσα στη χαρισματική και στη μετασχηματιστική ηγεσία (Conger, 1999). Άλλωστε, η προαναφερθείσα πειθώ συνιστά γνώρισμα και του χαρισματικού ηγέτη (House, 1977).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επενδύει σε ένα όραμα για την περάτωση μίας αποστολής και των συναφών, με αυτή, στόχων ενός οργανισμού ή μίας εταιρείας (Bryman, 1992).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην αλλαγή νοοτροπίας και στην αναπροσαρμογή τεχνικών τόσο των ηγετών όσο και των όσων διοικούν, με επίκεντρο τη διερεύνηση. Επιπρόσθετα, προάγει την επωφελή χρήση για τον οργανισμό ή επιχείρηση, νέων ή ανεξερεύνητων, μέχρι τούδε, δυνατοτήτων και δεξιοτήτων (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Κατά τον Μπουραντά (2002) η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί μία δέσμη αλλαγών στις τεχνικές και στις μεθόδους διοίκησης και διαχείρισης των πόρων με γνώμονα τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς. Γνώριμη τακτική του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η ‘ηθική εξύψωση’ των υφισταμένων μέσω της παροχής κινήτρων (Polychroniou, 2008). Αυτό συντείνει, συνήθως, στην αυξημένη εργασιακή απόδοση και στην αφοσίωση των εργαζόμενων στον οργανισμό ή στην επιχείρηση (Leithwood & Duke, 1999).

Κατά τους Leithwood & Duke (1999) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μορφές μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η προαγωγή συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς, η καλλιέργεια ενός οράματος και η εμπέδωση ενός συνεργατικού κλίματος κατά τη λήψη αποφάσεων. Αυτά, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου απαιτείται τήρηση των γενικώς παραδεκτών κανόνων αλλά και καινοτομία, είναι απόλυτα συμβατά (Leithwood & Jantzi, 2005). Άλλωστε, η προσαρμοστικότητα και η ροπή προς την καινοτόμο δράση με καίριες αλλαγές είναι παράμετροι απαραίτητοι για τα σύγχρονα σχολεία της συνεχώς εμπλουτισμένης και ανατροφοδοτούμενης διαδικασίας μετάβασης της γνώσης και της εποπτείας αυτής (Onorato, 2013).

3.3.2. Συναλλακτική ηγεσία

Συναλλακτικός ονομάζεται ο ηγέτης που προβαίνει σε μία κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών, παρωθεί και ανταμείβει τους συνεργάτες, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους (Daft & Marcic, 1998).

Μάλιστα, η αναγνώριση και η απόδοση των δεόντων ανταμοιβών (έπαινοι, επευφημίες, προαγωγή, υλικά ανταλλάγματα) στους εργαζόμενους που αποδίδουν με

προσωπική δέσμευση και στοχοπροσήλωση βελτιώνει τη σχέση ηγέτη-υφιστάμενου (Robbins & Judge, 2018).

Ο Bush (2011), θεωρεί το πρότυπο της συναλλακτικής ηγεσίας πρακτικά μη εφαρμόσιμο στην εκπαίδευση διότι η αμοιβή είναι αντίστοιχη της απόδοσης. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά στον δημόσιο τομέα, είναι κρατικοδίαιτοι και δεν υπάρχει η δυνατότητα, τόσο από πρακτικής όσο και από θεσμικής πλευράς, επιπρόσθετης υλικής αμοιβής εφόσον η απόδοση του εκπαιδευτικού είναι αυξημένη. Εξάλλου, εντός της σχολικής μονάδας, το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας θα ωθούσε τον διευθυντή στην αποκλειστική εστίαση στον άξονα ποινής-ανταμοιβής (Κουτούζης, 2016).

3.3.3. Ηθική ηγεσία

Ο ηθικός ηγέτης, αποδέχεται, εφαρμόζει και επιβάλλει μία δέσμη ηθικών αρχών στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εργαζόμενων και διαμορφώνει μία ηθική εργασιακή κουλτούρα. Εδώ, ο ηγέτης, χωρίς να διέπεται από παρορμήσεις ή στερεότυπα, καθοδηγηθεί με σύνεση και αυθεντικότητα τους υφισταμένους του με γνώμονα την ηθική και το δίκαιο (Τριαντάρη, 2020).

Οι ηθικές αξίες διαποτίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης των προβλημάτων, με τον ηθικό ηγέτη να προωθεί το ορθό και να απορρίπτει το λάθος (Leithwood & Duke, 1999).

Η ειλικρίνεια, η αίσθηση του δικαίου, η αξιοπιστία, η ευαισθησία, η ηθική δεοντολογία και η επικοινωνία σε ηθικό τόνο και ύφος είναι βασικά γνωρίσματα του ηθικού ηγέτη (Brown & Treviño 2006).

Η Argyropoulou (2011) θεωρεί την ηθική ηγεσία το καλύτερο μοντέλο για τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να κινείται στο δίπολο ηθικής και ορθότητας των αποφάσεων και των επιλογών του. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση είναι πρόσθετη αρετή του ηθικού ηγέτη.

3.3.4. Αυθεντική ηγεσία

Ο αυθεντικός ηγέτης κατευθύνει τους υφισταμένους του στη βάση της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας (Τριαντάρη, 2020), της ορθότητας των ηθικών αξιών, της γνώσης και των κανόνων (Begley, 2001). Η πνευματική και γνωστική ανάπτυξη των υφισταμένων του είναι ένα ακόμη γνώρισμα του αυθεντικού ηγέτη (Luthans & Avolio, 2003).

Το παραπάνω μοντέλο ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ως αρκετά κατάλληλο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν την αυθεντικότητα, την ειλικρίνεια των προθέσεων, την ξεκάθαρη στάση και τον άμεμπτο και ακέραιο χαρακτήρα του σχολικού τους διευθυντή.

3.3.5. Συμβουλευτική ηγεσία

Ο σύμβουλος ηγέτης, συνήθως, διακατέχεται από σύνεση, ορθολογισμό, ταπεινότητα, πυγμή αλλά και μεγαλοθυμία, αίσθηση του δικαίου, ευστροφία, εγκράτεια και αξιοπιστία (Τριαντάρη, 2020).

Το παραπάνω μοντέλο, υπό προϋποθέσεις, δύναται να βρει εφαρμογή σε σχολεία όπου υπάρχει εμπεδωμένη κουλτούρα επιτέλεσης του καθήκοντος και δεκτικότητα σε προτάσεις και συμβουλές από τον διευθυντή, ενώ αυξάνει και τις πιθανότητες για σύναψη πιο στέρεων διαπροσωπικών σχέσεων σχολικού διευθυντή-εκπαιδευτικών.

3.3.6. Διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Caldwell ο ηγέτης διαχειριστής αξιοποιεί τους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πριν, όμως, έχει ήδη προσδιορίσει το πλάνο στόχων, έχει επισημάνει το σύνολο των αναγκών, έχει θέσει το φάσμα των προτεραιοτήτων, ενώ έχει προνοήσει και προγραμματίσει τη χρηματοδότηση των εργασιών, την εκτέλεση του έργου και τη διαδικασία ελέγχου αυτού (Caldwell, 1992). Ο διαχειριστής ηγέτης εστιάζει σε μία σειρά από δράσεις και

πράξεις που μπορούν να ολοκληρωθούν μονάχα με τη συνδρομή των υφιστάμενων της διοίκησης. Εδώ, έμπρακτα, συμβαίνει η αλληλοεπικάλυψη των ρόλων της ηγεσίας και της διοίκησης (Κατσαρός,2008).

Η διοικητική ηγεσία, ένα ηγετικό μοντέλο εξόχως τεχνοκρατικό και φαινομενικά συμβατό μόνο με οργανισμούς και επιχειρήσεις, μπορεί να συμβάλει στην υλοποίηση του σχολικού οράματος (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Εξάλλου, η θέση του διευθυντή απαιτεί και διαχειριστικές δεξιότητες λόγω των ιδιαιτεροτήτων του σύγχρονου σχολείου (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

3.3.7. Διαπροσωπική ηγεσία

Το μοντέλο της διαπροσωπικής ηγεσίας βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την αλληλόδραση και τη συνεργασία (Bush & Glover, 2003). Η συναισθηματική ωριμότητα του ηγέτη τον καθιστά άξιο να κατανοεί τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες, τις δοξασίες, τις αντιλήψεις και την ιδιοσυγκρασία των υπολοίπων (Gardner & Hatch, 1989). Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας η αλληλεπίδραση αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες. Η συνεργατική προσέγγιση είναι δυνατόν και να αναδεικνύει τις ικανότητες και να αξιοποιεί τα προσόντα των εκπαιδευτικών από την ηγεσία (Λιακοπούλου κ.ά., 2021). Τέλος, η σχολική διεύθυνση, σε θέση ηγεσίας, θα πρέπει να αξιοποιεί αρκούντως αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό που αποσκοπεί στην αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού και εστιάζει κυρίως στη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης (Κατσαρός, 2008).

3.3.8. Συμμετοχική ηγεσία

Κατά τους Leithwood και Duke (1999) η συμμετοχή, απόρροια δημοκρατικών διεργασιών, συντείνει στην αυξημένη αποδοτικότητα του οργανισμού (Leithwood & Duke, 1999). Οι συμμετοχικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη διασπορά των αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους τους και συντείνουν στην ανάπτυξη των τελευταίων, στο πλαίσιο

ενός φιλικού και οικείου ομαδικού κλίματος και στη βάση της εμπιστοσύνης, της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού (Sergiovanni, 1984).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή του ηγετικού αυτού μοντέλου εδράζεται στη συντονιστική δράση και στη συνεργασία των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την υλοποίηση μίας σειράς στόχων, συμβατών με την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων (Παπαδόπουλος, 1996).

3.4. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Κατά τον Bush (2011), η επιρροή που ασκούν οι ηγέτες στον εκπαιδευτικό τομέα είναι απόρροια της θέσης τους στη διοικητική ιεραρχία. Ο σχολικός διευθυντής καταρτίζει τη σχολική κουλτούρα και διαμορφώνει το πλαίσιο των τυπικών και άτυπων κανόνων που οι υπόλοιποι, με πρώτο τον ίδιο, θα πρέπει να ακολουθούν και να σέβονται (Βελεγράκη, Ευθυμίου & Πέτσιου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο ικανός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που αξιοποιεί το σύνολο των προσόντων και των δεξιοτήτων του, προκειμένου να διαμορφωθούν οι στόχοι, και επιλέγει το σύνολο εκείνων των τεχνικών που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Καμπουρίδης, 2002).

Επιπλέον, ο ηγέτης-διευθυντής, προκειμένου να πετύχει στο έργο του, θα πρέπει να απολαμβάνει της εκτίμησης της πλειονότητας, εάν όχι του συνόλου, των υφισταμένων του εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να επιδεικνύει διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες, να παρωθεί και να παρακινεί τους συναδέλφους του (Πασιαρδής, 2004). Ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής, ως ηγέτης, προωθεί το όραμά του με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας, μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004). Στο διδακτικό μέρος, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να προωθεί συμμετοχικά σχήματα λήψης αποφάσεων και να επιλύει δυναμικά τις κρίσεις αλλά με γνώμονα την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Σαίτης, 2008).

Κατά τον Στιβακτάκη (2006), η αποτελεσματικότητα του σχολικού διευθυντή-ηγέτη έγκειται στην επιστασία και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, η κατανόηση και ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων του

σχολείου, η επιλογή, σε συνεργατικό πλαίσιο, καινοτόμων τεχνικών είναι πρόσθετες παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους σχολικούς διευθυντές-ηγέτες.

Πέραν των παραπάνω, η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να πετύχει τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο διοικητικό μέρος. Η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου, οι επιτυχείς σχολικές επιδόσεις, η κατάρτιση αποδοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών τεχνικών, στο εκπαιδευτικό μέρος, άπτονται και των ευθυνών του διευθυντή (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να επιλαμβάνεται της διαμόρφωσης ενός οικείου εργασιακού περιβάλλοντος με προτεραιότητα τις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η εκτίμηση του βαθμού αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη συμπυκνώνεται σε τρεις ομάδες ικανοτήτων: α) της συνεργασίας με τους υφιστάμενους και της ορθολογικής διαχείρισης των συναισθημάτων και των γνώσεών του, β) της επαγγελματικής ικανότητας για αποδοτική επιστασία και λήψη εύστοχων αποφάσεων και γ) της αντιληπτικής ικανότητας, που σημαίνει προσαρμοστικότητα, ευελιξία, έγκαιρο εντοπισμό και αντιμετώπιση των προβλημάτων (Σαΐτης 2000 και 2008).

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να παρακινεί και να παρωθεί τους εργαζόμενους, καθώς και να επισημαίνει και να ικανοποιεί τις ανάγκες τους με απώτερο σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη (Τριαντάρη, 2020).

3.5. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση και η επαγγελματική ικανοποίηση

Η μετασχηματιστική ηγεσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι δυνατό να συμβάλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μία βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει τη διασύνδεση του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας με τη σχετικά επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον σχολικό διευθυντή και προϊστάμενό τους.

Κατά τη Bogler (2001), που ερεύνησε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει εξαιρετικά το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, πρώτιστα στο πεδίο της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Όσο το περιβάλλον εργασίας στο σχολείο έδινε την αίσθηση επαγγελματισμού και ανταπόκρισης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως πιο μετασχηματιστικό έβλεπαν τον σχολικό διευθυντή τους. Υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση έδειχναν οι εκπαιδευτικοί με σχολικό ηγέτη (διευθυντή) που διαλάμβανε γνωρίσματα μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα και με έρευνες των Geijsel, Sleegers και van den Berg (1999) σε σχολεία στην Ολλανδία. Ο Ejimofor (2007) πραγματοποίησε σειρά ερευνών σε δημόσια και σε ιδιωτικά σχολεία της Νιγηρίας, με εκπαιδευτικούς και διευθυντές να δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών αλλά και της μετοχής στη λήψη αποφάσεων. Σχετικά με την ελευθερία κινήσεων και τις εκχωρηθείσες ευκαιρίες, με συνέπεια την καλλιέργεια των προσόντων και των δεξιοτήτων αλλά και την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, εστιάζουν οι έρευνες των Nguni, Sleegers και Denessen (2006) και του Amoroso (2002), αμφότερες διεξαχθείσες σε σχολεία της Τανζανίας.

Οι Eyal και Roth (2011), συσχέτισαν τη μετασχηματιστική ηγεσία με τον βαθμό αυτονομίας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία του Ισραήλ. Οι δύο επιστήμονες ωθηθήκαν στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί ένα ευκρινές όραμα, παράμετρος που συντείνει στη βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Baard, Deci & Ryan, 2004), επιτυγχάνοντας αυτό που ορίζεται από άλλους ερευνητές ως αυτό-πραγμάτωση (Bass & Riggio, 2006).

Αντίστοιχα, οι ερευνητές Leithwood και Jantzi (2000), στη βάση της συσχέτισης της *ικανότητας* της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της *έκτασης* της επαγγελματικής ικανοποίησης, τοποθετούν τη διαμόρφωση ευκρινών σκοπών και σαφών στόχων του οργανισμού. Άλλες έρευνες εστιάζουν στη σημασία της ευδόκιμης και εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Geijel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003), της δεκτικότητας και ευμένειας των εκπαιδευτικών για αλλαγή (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002), αλλά και της αφοσίωσης και προσήλωσης στους σκοπούς και στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού που εργάζονται, με

άμεσο συνεπακόλουθο την αυξημένη απόδοσή τους στο πλαίσιο αυτού (Ross & Gray, 2006· Dionne et al, 2004. Ayranci, 2017. Ντίλιου & Κουτούζης, 2012).

Οι έρευνες των Gkolia, Belias και Koustelios που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες στην Ελλάδα (2014) καθώς και των Nazim και Mahmood (2016) σε σχολεία στο Πακιστάν, κατέδειξαν την αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση σε πολλές μεταβλητές (πραγμάτωση, αυτοβελτίωση, ανάπτυξη, κάλυψη αναγκών, συνεργασία, κατανόηση κ.ά.) που συνδέονταν με τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η έρευνα της Eliophotou-Menon (2014) που διεξήχθη σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, κατέδειξε χαμηλότερους δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης σε συνάρτηση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και συγκριτικά και με άλλες έρευνες, σε άλλες χώρες. Αυτό οφείλεται και στις στρεβλώσεις του αρκετά συγκεντρωτικού κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στην ελάχιστη, συνεπώς, ελευθερία κινήσεων του σχολικού διευθυντή για αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες. Οι Διερωνίτου και Βασιλειάδου (2014), σε έρευνα σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατέδειξαν τη σχετικά χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Η συνθήκη αυτή αποδιδόταν στην ελλιπή ευχέρεια κινήσεων διευθυντών για βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μέσω παροχής του συναφούς υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες (π.χ. εξασφάλιση πόρων, προμήθεια σύγχρονου εποπτικού υλικού κ.λπ.).

Διφορούμενα και σύνθετα είναι και τα ερευνητικά αποτελέσματα που εξετάζουν τη διάσταση του ενδιαφέροντος των διευθυντών για τους υφισταμένους τους, σε συνάρτηση με την είσπραξη αντίστοιχης ή όχι επαγγελματικής ικανοποίησης από τους τελευταίους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, ενώ στην έρευνα των Hanaysha et al. (2012) και Omar και Hussin (2013) που διεξήχθη στη Μαλαισία επισημάνθηκε η αρνητική συσχέτιση των δύο παραμέτρων, στην έρευνα των Kouni, Koutsoukos και Panta (2018) καθώς και των Κολέρδα (2015) στην Ελλάδα και Balyer (2012) στην Τουρκία, φαίνεται ότι η μεταβλητή ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον του σχολικού διευθυντή’ υπερφαλαγγίζει άλλες μεταβλητές (δημογραφικά χαρακτηριστικά, επαγγελματική εμπειρία κ.ά.)

Συμπεραίνεται, λοιπόν, η σημαντική επίδραση που ασκεί μία μετασχηματιστική σχολική ηγεσία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η τάση για αλλαγή και καινοτομία, η ύπαρξη ηγετών με γνώσεις και δεξιότητες, ο σεβασμός και η κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικής και κομβικής σημασίας παράμετροι.

3.6. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση και η επαγγελματική εξουθένωση

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στην εκπαίδευση δείχνουν προσαρμοστικότητα, κατανόηση και υποστηρικτική διάθεση προς στους υφισταμένους τους με σκοπό την επίτευξη των στόχων της υπηρεσίας ή οργανισμού (Θεοφιλίδης 2012). Επιπλέον, στον εκπαιδευτικό χώρο, εστιάζουν στο συλλογικό και όχι στο ατομικό συμφέρον (Βασιλειάδου & Διερωνίτου 2014).

Όπως καταδεικνύεται στην έρευνα της Αργυροπούλου (2012) ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιλαμβάνεται της δημιουργίας ενός οράματος και μέσω παροχής κινήτρων, καθιστά το όραμα αυτό αρκετά ελκυστικό.

Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία, παρέχοντας ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό έργο, προωθεί την παρακίνηση για αλλαγές και ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει και αυξάνει το νοητό πεδίο των προσωπικών επιτευγμάτων τους. Αυτή η στάση του σχολικού ηγέτη μειώνει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, λόγω της έντονης αίσθησης περί πραγμάτωσης της προσωπικής τους επίτευξης. Βέβαια, η συνήθεια καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών από την πλευρά του διευθυντή, ενίοτε, πυροδοτεί τη συναισθηματική τους εξάντληση, απόρροια όμως και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1996). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να σχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη, ενώ αντίστοιχα συμβάλλει με αρνητικό τρόπο στην αυξημένη αποπροσωποποίηση και στη συναισθηματική εξάντληση (Zorpiatis & Constanti, 2010).

Η έρευνα των Eyal & Roth (2011) κατέδειξε ακριβώς την αρνητική συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Βέβαια, η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με άλλη έρευνα, είναι δυνατό να συντείνει στην αποτροπή της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει καθοριστικά στη

μείωση ή ελαχιστοποίηση του αισθήματος εργασιακής ανασφάλειας. Επιπλέον, καταδείχθηκε ότι όσα περισσότερα γνωρίσματα μετασχηματιστικής ηγεσίας υπάρχουν στον σχολικό διευθυντή τόσο πιο στενός είναι ο δεσμός που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν με το σχολείο. Αυτό ερμηνεύεται ότι αναπτύσσεται και μία συναισθηματική ταύτιση, και άρα οι τάσεις φυγής και εγκατάλειψης ελαχιστοποιούνται, γεγονός που προσμετρείται στα θετικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναφούς αντιμετώπισης της εξουθένωσης (Heidmets & Liik, 2014).

Η έρευνα των Kosta & Anastasiou (2021), διεξαχθείσα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, κατέδειξε ότι η συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών είναι κομβικής σημασίας στην άρση των δυσκολιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο. Η επίδειξη ενδιαφέροντος να ακροαστούν τα προβλήματα των υφισταμένων τους, η γόνιμη επικοινωνία, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, είναι παράμετροι που μειώνουν σημαντικά τη συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Payne, 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία στις σχολικές μονάδες συντείνει στην υποστήριξη και στην ενίσχυση των εργαζομένων καθώς και στη θετική ψυχολογική τους διάθεση για εργασία, περιστελλοντας την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Αυτό ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντή και διαμορφώνει ιδανικές εργασιακές συνθήκες όπως κατέδειξαν ορισμένες έρευνες (Arnold et al., 2007· Kosta & Anastasiou, 2021).

Σε άλλη έρευνα (Kokkinos 2007), όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, καταδείχθηκε ο υψηλός βαθμός εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Το αρνητικό εργασιακό κλίμα και η έλλειψη υποστήριξης και κατανόησης από πλευράς σχολικής διεύθυνσης συνέτειναν στην αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την άλλη η δημιουργική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς καταδείχθηκε ότι συντείνει στην περιστολή της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η κατανόηση του άλλου, η επικοινωνία και η προσαρμογή στις ανάγκες του είναι στοιχεία που εμπεριέχονται στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.

Μία άλλη έρευνα (Platsidou & Daniilidou 2016) σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο, μέτρησε την αλληλεξάρτηση της

μεταβλητής της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με την προσωπικότητα αυτών, το επικρατές περιβάλλον εργασίας και το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η οριοθέτηση σαφών στόχων, η βοηθητική και υποστηρικτική στάση τους έναντι των εκπαιδευτικών και η παροχή οδηγιών και ανατροφοδότησης, στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κατέδειξαν ότι συγκρατούν αισθητά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4

4. Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας η οποία περιλαμβάνει το κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας, το είδος της δειγματοληψίας μέσω της οποίας συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της είναι πτυχές που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Παρά την ολοκλήρωση αρκετών διπλωματικών εργασιών στην Ελλάδα και τη συγγραφή άρθρων για την ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση ως συνδυαστικών μεταβλητών, είναι απειροελάχιστος, ο αριθμός εργασιών και δημοσιεύσεων σχετικά με την εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε συνάρτηση με τη μεταβλητή της σχολικής ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται κάποιος βαθμός πρωτοτυπίας.

4.1. Δειγματοληψία και περιορισμοί έρευνας

Από την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, διαδικασία που περατώθηκε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και του φθινοπώρου (Ιούλιος-Οκτώβριος 2022) με τη βοήθεια της πλατφόρμας google forms, συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 120 ατόμων, τα οποία συνιστούν το πλήθος της έρευνας. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Δεδομένου ότι η επιλογή της φυσικής παρουσίας και της διανομής έντυπων ερωτηματολογίων δεν εστέφθη με επιτυχία, επιλέχθηκε η ολοκλήρωση της έρευνας μέσω του διαδικτύου και της συναφούς ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων. Με τον τρόπο αυτό ξεπεράστηκε η επιφύλαξη, ο δισταγμός ακόμη και η άρνηση συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς λόγω της φυσικής παρουσίας της διεύθυνσης εκείνη την ώρα, εντός της σχολικής μονάδας. Αξίζει να

τονιστεί ότι τόσο στην τηλεφωνική μας επαφή με διευθύντριες όσο και στην παρουσία μας σε σχολικές μονάδες (για λόγους σεβασμού προσωπικών δεδομένων δεν κατονομάζονται) οι προϊστάμενοι των μονάδων, και αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, δεν έδειξαν διάθεση συνεργασίας για την περάτωση της εργασίας μας.

Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και της ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων ο μόνος περιορισμός ήταν ο εντοπισμός αρκετών αναπάντητων ερωτηματολογίων. Όλα αυτά, παρόλο που υπήρχε ενημέρωση με ρητό τρόπο για την τήρηση αυστηρής ανωνυμίας των ερωτώμενων και εγγύηση περί της μη δημοσιοποίησης οποιασδήποτε απάντησης εκτός του πανεπιστημιακού χώρου. Η θετική διάσταση της ηλεκτρονικής αποστολής του ερωτηματολογίου ήταν η αποστολή απαντήσεων χωρίς την πίεση του χρόνου και την παρουσία του κρινόμενου σχολικού ηγέτη, με αποτέλεσμα να υπάρχει ειλικρίνεια, αντικειμενικότητα και κατά το δυνατό, μεγαλύτερη ακρίβεια απαντήσεων.

4.2. Το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο)

Για την περάτωση της έρευνας και τη συγκέντρωση των δεδομένων ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με βασικό εργαλείο της μεθοδολογίας έρευνας το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου με βάση την 5 βαθμίδων μέθοδο Likert. Εξάλλου, κατά τους Cassel και Symon (1994) η ποσοτική έρευνα διέπεται από αξιοπιστία και αντικειμενικότητα δεδομένου ότι στηρίζεται σε δομημένα ή ημι-δομημένα ερωτηματολόγια για τη συγκέντρωση κατά το δυνατόν ακριβών αριθμητικών δεδομένων.

Πρέπει να διευκρινισθεί ότι για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, αρχικά διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα (pre-test pilot study) σε 10 άτομα του εκπαιδευτικού χώρου, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Μετά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε έλεγχος της εγκυρότητάς του. Εξετάστηκαν η κατανόηση των ερωτήσεων, ο χρόνος συμπλήρωσής του και το ενδιαφέρον του δείγματος για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Για τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας και

αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του δείκτη cronbach α γίνεται αναφορά στην ενότητα 4.4.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο υπάρχει αυτούσιο στο παράρτημα, στο τέλος της εργασίας, και αποτελεί προϊόν σύνθεσης από τη συγγραφέα, χωρίζεται σε δύο μέρη όπου στο πρώτο διερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στον χώρο και το μορφωτικό επίπεδο.

Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες όπου στις τρεις πρώτες ανιχνεύεται ο βαθμός συσχέτισης της σχολικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από αυτή, μέσω της εξέτασης παραμέτρων όπως η παρακίνηση και ο τρόπος λήψης αποφάσεων.

Για τις ενότητες I-III χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της έκδοσης του Ohio University (1962) Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) με σκοπό τη στάση και τη συμπεριφορά του ηγέτη έναντι των υφισταμένων του.

Η ενότητα IV του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και ακολουθεί το μοντέλο των τριών παραγόντων/διαστάσεων του Maslach (1982) κατά το Maslach Burnout Inventory (MBI). Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης, η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση συνιστούν σημαντικά συμπτώματα και παράλληλα γενεσιουργά αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τον Maslach. Εδώ εξετάζεται η συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε συνάρτηση με την αντιμετώπιση αυτής από τη σχολική ηγεσία.

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τρία και συνδέονται με τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες, την ηγεσία, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ερωτήσεις της έρευνας και οι ληφθείσες απαντήσεις ταξινομούνται ανάλογα με τη μεταβλητή (ηγεσία-ικανοποίηση-εξουθένωση) ή συνδυάζουν δύο εκ των τριών μεταβλητών ταυτόχρονα με την ηγεσία να αποτελεί την κομβικότερη μεταβλητή καθώς η ύπαρξη ή η έλλειψη της αποτελεσματικότητάς της επηρεάζει αντίστοιχα τον βαθμό της ικανοποίησης και της εξουθένωσης των

εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Για λόγους πρακτικής ευκολίας, αλλά και για την επιδίωξη να δοθούν ειλικρινείς και ελεύθερες απαντήσεις χωρίς τον δισταγμό ή την επιφύλαξη που συνήθως συνεπάγεται η παρουσία, έστω σε άλλο χώρο του σχολείου, των σχολικών διευθυντών, ατόμων που αξιολογούνται από το δείγμα των ερωτώμενων, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά. Η έρευνα περατώθηκε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και του φθινοπώρου (Ιούλιος-Οκτώβριος 2022) με τη βοήθεια της πλατφόρμας google forms.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής τρία: 1) Πως συμβάλει η παρακίνηση από την ηγεσία για τον έλεγχο και τον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης; 2) Ποιος είναι ο βαθμός συμβολής της παρακίνησης εκ μέρους της ηγεσίας για την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης; 3) Με ποιον τρόπο συσχετίζονται η επαγγελματική ικανοποίηση με την επαγγελματική εξουθένωση;

Τα αποτελέσματα της έρευνας διαλαμβάνουν τόσο την περιγραφική στατιστική, δηλαδή την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων αυτούσιων, όσο και την επαγωγική στατιστική δηλαδή την ανάλυση και ερμηνεία συνδυαστικών απαντήσεων. Με την επαγωγική στατιστική είναι δυνατό να εξαχθούν σχετικά ασφαλέστερα συμπεράσματα, πάντα επί τη βάση των απαντήσεων του δείγματος.

Οι αναμενόμενες απαντήσεις είναι κλειστού τύπου, στη βάση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (απάντηση με καθόλου, λίγο, ούτε λίγο ούτε πολύ/μερικές φορές, αρκετά, πολύ) με την επιλογή 1 να είναι το καθόλου και το 5 το πολύ. Ασφαλώς αυτό δεν ισχύει για το πρώτο μέρος των ερωτήσεων που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Δεδομένου ότι μπορεί να ληφθεί ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων, τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν χωρίς δυσκολία, πέραν των ερευνητικών περιορισμών. Το ερωτηματολόγιο διαλαμβάνει ερωτήσεις για την ανίχνευση των δημογραφικών ταυτοτικών στοιχείων του δείγματος αλλά και ερωτήματα που διερευνούν και ιχνηλατούν τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των ερωτώμενων σε συνάρτηση με το εάν συμβάλει ή εάν δεν συμβάλει ικανοποιητικά η σχολική ηγεσία σε αυτές τις μεταβλητές.

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο διότι μπορεί να συμπληρωθεί με σχετική ευκολία και ευχαρίστηση εκ μέρους των ερωτώμενων διευκολύνοντας έτσι την

ερευνητική διαδικασία (Javeau, 1996), ενώ, παράλληλα, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων που άπτονται τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις του δείγματος (Fraise & Piaget, 1970).

4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Κατά τους Kaplan και Goldsen (1965) η αξιοπιστία της έρευνας εδράζεται στον ακριβή και ανεξάρτητο τρόπο λήψης και χρήσης των ερευνητικών δεδομένων που δεν επιδέχονται ουδεμίας τροποποίησης, παραφθοράς, παραποίησης ή προσθαφαίρεσης από τον ερευνητή. Η αξιοπιστία της έρευνας μπορεί να πληγεί σημαντικά μόνο όταν ο αριθμός του δείγματος, ειδικά σε ποσοτική έρευνα, είναι αρκετά περιορισμένος και άρα μη αντιπροσωπευτικός και ικανός για εξαγωγή ασφαλών, κατά το δυνατόν, συμπερασμάτων σύμφωνα και με τον Παπαγεωργίου (1998).

Η εγκυρότητα της έρευνας δείχνει τον βαθμό που μία μεταβλητή της έρευνας αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά εκείνο το οποίο ο ερευνητής ερευνά και εν γένει συντείνει στην επιτυχία απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων (Krippendorff, 1981). Επιπλέον, η εγκυρότητα της έρευνας αυξάνεται όσο τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με πληρότητα και σαφήνεια και σε αυτό συντείνει και η αποτελεσματική χρήση και καταλληλότητα του μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας που έχει επιλεγεί.

Μάλιστα, η αξιοπιστία στηρίζεται στη συνέπεια και στην ομοιογένεια του μεθοδολογικού εργαλείου μέτρησης. Σχετικά με την αξιοπιστία του spss ως μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων, η 'αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας' (Internal consistency Reliability) εδράζεται στη χρήση του συντελεστή α του Cronbach (Cronbach's Alpha Coefficient). Ο τύπος Cronbach's α είναι ο δείκτης αξιοπιστίας με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου να απαντιούνται με περισσότερες των δύο βαθμίδων ή επιλογών (Cronbach, 1951). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας οφείλεται με άλλα λόγια στη συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου. Πρόκειται για την εξέταση του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο.

Επιπλέον, η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας έγκειται και στη συσχέτιση κάθε ερώτησης-μεταβλητής με το σύνολο των (item-total correlation)

ερωτήσεων-μεταβλητών. Ειδικά για την περίπτωση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας που αποτελείται από την κλίμακα Likert, ο συντελεστής Cronbach's α είναι ο πλέον κατάλληλος. Στο σύνολο των 39 ερωτήσεων (αντικειμένων) του ερευνητικού εργαλείου, πέραν των δημογραφικών στοιχείων, ο δείκτης αξιοπιστίας, μέσω του Cronbach's α προσέγγισε την τιμή 0,698, δηλαδή ακριβώς στο όριο για να χαρακτηριστεί αξιόπιστο. Η όχι τόσο υψηλή τιμή αξιοπιστίας, αλλά στατιστικά ανεκτή, ασφαλώς οφείλεται και στην παρέμβαση της συγγραφέως που τροποποίησε σε μικρό βαθμό τα ερωτηματολόγια-πρότυπα (βλ. ενότητα 4.2.) που στηρίχθηκε η έρευνα. Αυτό έγινε προκειμένου τα ερωτήματα να αντιστοιχούν στους ερευνητικούς στόχους. Στην επαγωγική στατιστική, οι δείκτες που ανιχνεύθηκαν στα ζεύγη είναι 0,73 και 0,69 που σημαίνει ότι το δείγμα μας είναι οριακά αξιόπιστο.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS 26 πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Σε κάθε νέο στοιχείο, όπως π.χ. φύλο από την κατηγορία των δημογραφικών δεδομένων, αντιστοιχεί ένας πίνακας κωδικοποίησης που λαμβάνει μία τιμή. Για παράδειγμα η μεταβλητή «φύλο» λαμβάνει δύο πιθανές απαντήσεις: «Ανδρας» ή «Γυναίκα».

Για την επεξεργασία τόσο των δημογραφικών δεδομένων όσο και των τριών θεματικών της εργασίας που είναι α) ηγεσία, β) επαγγελματική ικανοποίηση και γ) επαγγελματική εξουθένωση δημιουργούνται αναλυτικοί πίνακες συχνοτήτων (Frequencies). Οι πίνακες συχνοτήτων συνιστούν σημαντική βάση στην ανάλυση δεδομένων προκειμένου να ανιχνευθούν οι επικρατούσες αλλά και οι μειωψηφούσες τάσεις και αντιλήψεις του δείγματος.

Δεδομένου ότι οι θεματικές είναι τρεις διακριτές μεταξύ τους έννοιες που συνδέονται με αντίστοιχες μεταβλητές (ικανοποίηση, εξουθένωση, σχολική ηγεσία και παρακίνηση από αυτή), στο τελευταίο μέρος της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου, έχουμε ανά ζευγάρια την περίπτωση δύο ποσοτικών (συνεχών) μεταβλητών. Σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιείται η εντολή Συσχέτιση (Correlation). Συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης (Correlation Coefficient) μας

αποτυπώνει τον βαθμό που υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο υπό εξέταση μεταβλητών (Δαφέρμος, 2011).

Επιπλέον χρησιμοποιείται το t-test, ως ένα στατιστικό τεστ για τη σύγκριση των μέσων δύο μεταβλητών ή ερωτημάτων σχετικών με αυτές εν προκειμένω. Επίσης τα t-tests, συνδέονται και με την εξέταση υποθέσεων: τη μηδενική υπόθεση (H_0) όταν η πραγματική διαφορά μεταξύ των μέσων της μίας μεταβλητής είναι μηδέν και την εναλλακτική υπόθεση (H_a) όταν ότι η πραγματική διαφορά είναι διαφορετική από το μηδέν (Δαφέρμος, 2011). Μάλιστα, εφόσον ο συντελεστής σημαντικότητας (sig) είναι κάτω από 0,005 τότε η επαγωγική στατιστική είναι αξιόπιστη.

Επιπλέον, το t-test χρησιμοποιείται και για παρατηρήσεις κατά ζεύγη (paired) και για τη σύγκριση κατά ζεύγη δύο μεταβλητών ή ερωτημάτων εξαρτημένων ή ανεξάρτητων (Ρούσσος & Ευσταθίου, 2008), όπως δηλαδή πραγματοποιούμε και εμείς στο ερευνητικό μέρος με τις μεταβλητές ανά ζεύγη, στην τελευταία ενότητα του επόμενου κεφαλαίου.

4.6. Η σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της εργασίας μπορεί, επικουρικά και συμπληρωματικά με άλλες δημοσιεύσεις, να συμβάλλει στην κριτική αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης προβλημάτων και κρίσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος που μπορούν να αυξάνουν ή να μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση. Μάλιστα, η έρευνα μπορεί να παράσχει ανατροφοδότηση για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ηγεσίες, συντείνοντας, έτσι, στη βελτίωση των στάσεων και των επιλογών των σχολικών διευθυντών, με γνώμονα την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από την απασχόληση παραγωγικών και αποδοτικών εκπαιδευτικών που ελέγχουν την εξουθένωση και λαμβάνουν ικανοποίηση τόσο από το εκπαιδευτικό έργο όσο και από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συναδέλφους και διοίκηση. Ασφαλώς, τα παραπάνω αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης αλλά και εργαζόμενους άλλων κλάδων του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα.

Κεφάλαιο 5

5. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) του υποκεφαλαίου αποσκοπεί σε μία συνοπτική αλλά περιεκτική, και αρκούντως αξιόπιστη παρουσίαση των δεδομένων της ποσοτικής μας έρευνας. Θα παρουσιαστούν μέσα από πολλαπλούς πίνακες συχνοτήτων τα μέτρα θέσης: η μέση τιμή, η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή και τα μέτρα διασποράς: το εύρος και η τυπική απόκλιση. Επιπλέον, στην πλειονότητα των πινάκων που αντιστοιχούν σε ένα κεντρικό ερώτημα του απεσταλμένου ερωτηματολογίου και που συνδέεται με μία από τις μεταβλητές: ηγεσία, παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση, αναφέρονται και ανιχνεύονται η συχνότητα, το ποσοστό του δείγματος, το έγκυρο καθώς και το αθροιστικό ποσοστό ανάλογα με τις απαντήσεις που ελήφθησαν.

Προχωρώντας τώρα στο τελευταίο μέρος της έρευνας μας, εξετάζουμε ανά ζεύγη, τις μεταβλητές παρακίνηση από την ηγεσία με την επαγγελματική εξουθένωση, την παρακίνηση με την επαγγελματική ικανοποίηση και την τελευταία με την επαγγελματική εξουθένωση. Πρόκειται για την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τον συνδυασμό των μεταβλητών. Είναι το κομμάτι της επαγωγικής στατιστικής (inferential statistics). Στην προκειμένη περίπτωση, θα εφαρμοστούν τα t – tests statistics μεταξύ-ομάδων (ανεξάρτητες μετρήσεις των μεταβλητών)– και με ανεξάρτητο t -test (μεταβλητή υπό εξέταση κάθε φορά). Για τις συσχετίσεις των διακριτών μεταβλητών οι ανωτέρω μετρήσεις: Paired Samples Statistics, Paired Samples Test & Paired Samples Correlations. Επιπλέον, θα ελεγχθούν η αξιοπιστία (cronbach α) και η σημαντικότητα (sig.) των στατιστικών μας δεδομένων.

5.1. Περιγραφική στατιστική

Στην πρώτη ενότητα αναλύονται, με πίνακες συχνοτήτων αλλά και των μέτρων θέσης και διασποράς, τα δημογραφικά στοιχεία όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

5.1.1. Ενότητα: Δημογραφικοί παράγοντες

Η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εργασιακή εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο). Όσον αφορά τη δημογραφική ανάλυση, παρουσιάζονται οι ακόλουθες αναλύσεις, με συνολικό δείγμα 120 παρατηρήσεων, σχετικά με το φύλο, την ηλικία και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά:

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία (Φύλο)

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άρρεν	34	28,3	28,3	28,3
Θήλυ	86	71,7	71,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Στο παραπάνω πίνακα συχνοτήτων φαίνεται ότι άνδρες φτάνουν στο 28,3% (σύνολο 34 από 120 παρατηρήσεις) και οι γυναίκες το 71,7 % (σύνολο 86 από τις 120 παρατηρήσεις) του δείγματος.

Παρατηρώντας τώρα την ηλικία των ερωτηθέντων του δείγματος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αυτή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε 5 κατηγορίες όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία (Ηλικία)

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
22-30	2	1,7	1,7	1,7
31-40	20	16,7	16,7	18,3
41-50	22	18,3	18,3	36,7
50 και άνω	76	63,3	63,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Από τον πίνακα συχνοτήτων παρατηρούμε ότι η πιο συχνή ηλικιακή ομάδα της έρευνας είναι εκείνη από 51 - 60 ετών που αποτελεί το 63,3% των ερωτηθέντων με απόλυτη συχνότητα 76. Δεύτερη έρχεται η ομάδα 41-50 ετών με 18,3 % και 22 ερωτηθέντες, το ηλικιακό γκρουπ των 31 – 40 ετών με 16,7 % και 20 ερωτηθέντες και το τελευταίο ηλικιακό γκρουπ είναι εκείνο των 22-30 με 1,7% και μόλις 2 ερωτηθέντες.

Προχωρώντας τώρα στην ανάλυση του μορφωτικού επιπέδου, έχουμε τους πίνακες 3 και 4 που παρουσιάζουν τη στατιστική ανάλυση της έρευνας. Από τις 120 παρατηρήσεις, έχουμε μέσο όρο/μέση τιμή 1,66 και τυπική απόκλιση 0,642 δηλαδή οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες έχουν τουλάχιστον ένα πτυχίο πανεπιστημίου ή και δεύτερο πτυχίο. Η ελάχιστη τιμή είναι 1, δηλαδή παρατηρείται η κατοχή τουλάχιστον ενός πτυχίου και η μέγιστη τιμή 3, σημαίνει ότι μέρος του δείγματος κατέχει και τρίτο πτυχίο (διδακτορικός τίτλος σπουδών).

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία (μορφωτικό επίπεδο)

Μορφωτικό επίπεδο	Μέσος όρος	διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
	1,66		0,642	0,412	1	3

Η κατοχή προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ισορροπεί περίπου με 52 (43,3%) και 57 (47,5%) απαντήσεις ενώ 11 (9,2%) άτομα κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία (μορφωτικό επίπεδο)

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	52	43,3	43,3,	43,3
Μετ/κό	57	47,5	47,5	90,8
Διδ/κό	11	9,2	9,2	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Σχετικά με την προϋπηρεσία που έχουν οι ερωτηθέντες όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης ενδεικτικός είναι ο πίνακας συχνοτήτων παρακάτω.

Πίνακας 5: Εργασιακή προϋπηρεσία στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εργασιακή προϋπηρεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1-5 έτη	16	13,3	13,3,	13,3
6-10 έτη	7	11,7	11,7	30,8
11-15 έτη	14	9,2	9,2	100,0
16-20 έτη	23	19,2	19,2	50,0
21-25 έτη	60	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Σχετικά με την εργασιακή προϋπηρεσία στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία του δείγματος έχει εργασιακή πείρα 21-25 έτη (60 άτομα-50%) και ακολουθεί το μέρος του δείγματος που δηλώνει 16-20 έτη προϋπηρεσίας (23 άτομα-19,2%). Λιγότερα άτομα δήλωσαν ότι έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας (16 άτομα-13,3%) και 11-15 έτη αντίστοιχα (14 άτομα-9,2%). Το μικρότερο μέρος του δείγματος απάντησε ότι έχει 6-10 έτη προϋπηρεσία στον χώρο με συχνότητα 7 και ποσοστό 11,7 %. Έτσι, σχετικά με την προϋπηρεσία που έχουν οι ερωτηθέντες ανακύπτει ότι το 50% του δείγματος (60 άτομα) έχει 21 -25 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, και αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό στην ανάλυσή μας.

5.1.2. Ενότητα: Ηγεσία, παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση

Ξεκινώντας με την ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η εξέταση θα επικεντρωθεί στους κινητήριους παράγοντες της ηγεσίας και τους λόγους που συντείνουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτηθέντων. Συνεπώς εξετάζεται η στάση του/της διευθυντή/ντριας με βάση την παροχή κινήτρων (παρακίνηση) και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδυαστικά με τη διαπίστωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης

Είναι το πρώτο βήμα για τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι ακόλουθοι παράγοντες στον χώρο εργασίας των εργαζομένων αποφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση για αυτούς με μία πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης (Likert) των εξεταζόμενων παραγόντων. Η κλίμακα από το 1 έως το 5 αντιστοιχεί στα εξής: 1. καθόλου, 2. λίγο, 3. ούτε λίγο ούτε πολύ, 4. Αρκετά και 5. πολύ.

Πίνακας 6: Ερευνητική ερώτηση (Αισθάνεστε ικανοποίηση και πληρότητα από το αντικείμενο διδασκαλίας σας)

Ικανοποίηση/πληρότητα	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Λίγο	5	4,2	4,2	4,2
Ούτε λίγο ούτε πολύ	21	17,5	17,6	21,8
Αρκετά	51	42,5	42,9	64,7
Πολύ	42	35	35,3	100,0
Σύνολο ληφθεισών απαντήσεων	119	99,2	100,0	
Μη απάντηση	1	0,8		
Σύνολο δείγματος 120	120	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 6 δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, που πλησιάζει το 42,9%, πιστοποιεί την ικανοποίησή του από το επάγγελμά του. Το παραπάνω γεγονός δείχνει ότι γενικά οι εργαζόμενοι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με το αντικείμενο διδασκαλίας και αν προσθέσουμε το 35,3% του δείγματος, που δηλώνει πολύ ικανοποιημένο, προσεγγίζουμε περίπου το 80%. Από την άλλη πλευρά, ένα μέρος του δείγματος των ερωτηθέντων σε ποσοστό 17,6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, για την είσπραξη επαγγελματικής ικανοποίησης από το αντικείμενο διδασκαλίας τους, ενώ ελάχιστα ή λίγο ικανοποιημένο είναι μόνο το 4,2% ή 5 άτομα του πληθυσμού του δείγματος. Συνεπώς η συντριπτική πλειονότητα δηλώνει ικανοποιημένη από το

επάγγελμα που ασκεί και έχει μία αίσθηση πληρότητας ενώ μόνο 21 άτομα του δείγματος δεν δηλώνουν κάποια ικανοποίηση (21,8%).

Ακολουθώντας το θεωρητικό μέρος της εργασίας και συνδυάζοντας τον ρόλο της ηγεσίας στην εργασιακή καθημερινότητα του εκπαιδευτικού με την παρακίνηση παρατηρούμε τα ακόλουθα ευρήματα:

Πίνακας 7: Ερευνητική ερώτηση (Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας δημιουργεί την επιθυμία για επιτυχία)

Επιθυμία για εργασία λόγω παρακίνησης από σχολική διεύθυνση	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	11	9,2	9,2	9,2
Λίγο	9	7,5	7,5	16,7
Ούτε λίγο ούτε πολύ	30	25,0	25,0	41,7
Αρκετά	47	39,2	39,2	80,8
Πολύ	23	19,2	19,2	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Από τον πίνακα 7 ανακύπτει ότι οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 39,2% (47 άτομα), ότι η σχολική διεύθυνση δημιουργεί, σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την επιθυμία για επιτυχία στο σχολείο με το 19,2% (23 άτομα) να θεωρεί ότι η σχολική ηγεσία το επιτυγχάνει αυτό πολύ. Από την άλλη μεριά μόλις 20 άτομα (11+9) εκτιμούν ότι η σχολική διεύθυνση καθόλου ή σε ελάχιστο βαθμό αντίστοιχα (9,2 % + 7,5%) συντείνει στην επιθυμία για επιτυχία στο εκπαιδευτικό έργο. Συνεπώς παρατηρείται, σε γενικές γραμμές, μία σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από την σχολική ηγεσία που παρακινεί, ενθαρρύνει και παροτρύνει προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι, από κοινού ή όχι, στόχοι.

Στη συνέχεια εξετάζουμε, μέσω του παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, τον ρόλο και την επίδραση της σχολικής ηγεσίας ως προς την υποστήριξη που παρέχει ή δεν παρέχει προκειμένου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανά σχολική μονάδα, να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και δυνατότητες.

Πίνακας 8: Ερευνητική ερώτηση (Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας βοηθά να αναπτύσσετε τις δυνατότητές σας;)

Ανάπτυξη δυνατοτήτων χάρη στην ηγεσία	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	11	9,2	9,2	9,2
Λίγο	15	12,5	12,5	21,7
Ούτε λίγο ούτε πολύ	36	30,0	30,0	51,7
Αρκετά	34	28,3	28,3	80,0
Πολύ	24	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Όσον αφορά την παράμετρο της παρακίνησης, το 28,3% των ερωτηθέντων (34 άτομα) θεωρεί ότι ο/η διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας βοηθά αρκετά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων τους και το 20% εκτιμά ότι συμβάλλει σε αυτό το κομμάτι πολύ. Όμως το 30% (36 άτομα) δηλώνει πως η συνεισφορά της σχολικής διεύθυνσης είναι ανεπαίσθητη και μη καθοριστική, ενώ αρνητικά τοποθετείται το υπόλοιπο μέρος του δείγματος (11+15 ήτοι 9,2 % και 12,5%) που εκτιμά ως μηδαμινή ή ελάχιστη τη συνδρομή της διεύθυνσης στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς το ήμισυ του δείγματος εκφράζεται θετικά και δηλώνει ικανοποιημένο από την επαρκή αξιοποίηση των

δυνατοτήτων του, ενώ δυσαρεστημένοι από την ελλιπή παρακίνηση της ηγεσίας είναι περίπου 2 στους 10.

Στην ανάλυση των μεταβλητών δεξιοτήτων και ικανοποίησης σε εκπαιδευτικό επίπεδο που συσχετίζονται με την ηγεσία, και το πόσο συμμετέχει ο εκπαιδευτικός στην σχολική μονάδα έχουμε τον πίνακα συχνοτήτων 9 που παρουσιάζει τη στατιστική ανάλυση της έρευνας. Από τις 120 παρατηρήσεις, έχουμε μέσο όρο 3,66 και τυπική απόκλιση 1,134.

Πίνακας 9: Ερευνητική ερώτηση (Εσείς συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας για ζητήματα άσχετα με το εκπαιδευτικό αντικείμενο (ελευθερία έκφρασης γνώμης, αποδοχής διαφορετικών απόψεων;)

Συμμετοχή στις αποφάσεις στο σχολείο	Μέσος όρος	διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
	3,66	4,00	1,134	1,286	1	5

Πιο αναλυτικά, στον επόμενο πίνακα (10), στο εάν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας για ζητήματα άσχετα με το εκπαιδευτικό αντικείμενο, το 36,7% συμφωνούν απαντώντας ‘αρκετά’ και το 25% ‘πολύ’, 44 και 30 άτομα αντίστοιχα. Η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών έναντι της σχολικής ηγεσίας είναι σχετικά περιορισμένη στο δείγμα, με 17 άτομα (8+9), ήτοι το 14,2% (6,7%+7,5%), να δηλώνει ότι η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων είναι από μηδαμινή έως ελάχιστη. Ενδιάμεσα, περίπου ¼ του δείγματος (24,2%-29 άτομα) δηλώνει μία ουδετερότητα ως προς τη συχνότητα συμμετοχής του στη λήψη

αποφάσεων στη σχολική μονάδα και στον σεβασμό των απόψεων και αντιλήψεών τους.

Γενικότερα επιβεβαιώνονται οι αρετές του μετασχηματιστικού ηγέτη που υιοθετεί ένα πιο φιλελεύθερο και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ως προς τη λήψη αποφάσεων, κατανοώντας παράλληλα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των υφισταμένων του, βάσει και του σεβασμού της διαφορετικής άποψης. Παράλληλα καταδεικνύεται και ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, απόρροια των επιλογών της σχολικής ηγεσίας.

Πίνακας 10: Ερευνητική ερώτηση (Εσείς συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας για ζητήματα άσχετα με το εκπαιδευτικό αντικείμενο (ελευθερία έκφρασης γνώμης, αποδοχής διαφορετικών απόψεων;)

Συμμετοχή στις αποφάσεις στο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	8	6,7	6,7	6,7
Λίγο	9	7,5	7,5	14,2
Ούτε λίγο ούτε πολύ	29	24,2	24,2	38,3
Αρκετά	44	36,7	36,7	75,0
Πολύ	30	25,0	25,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

5.1.3. Ενότητα: Επαγγελματική εξουθένωση-ηγεσία-επαγγελματική ικανοποίηση

Προχωρώντας βαθύτερα στην ποσοτική ανάλυση, αναλύουμε το τρίπτυχο επαγγελματική εξουθένωση, ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και επιδιώκουμε να διερευνήσουμε την παράμετρο της αποτελεσματικότητας, αξιολογώντας τον βαθμό στον οποίο οι ακόλουθες συμπεριφορές και ενέργειες στον χώρο εργασίας παίζουν ρόλο στην αποδοτικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11: Ερευνητική ερώτηση (Πιστεύετε ότι αξιοποιείτε αποτελεσματικά τις γνώσεις σας για να διεκπεραιώσετε τις αρμοδιότητές σας πάνω στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας σας;)

Αξιοποίηση γνώσεων για περάτωση Έργου	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	1	0,8	0,8	0,8
Λίγο	6	5,0	5,0	5,8
Ούτε λίγο ούτε πολύ	24	20,0	20,0	25,8
Αρκετά	56	46,7	46,7	72,5
Πολύ	33	27,5	27,5	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Ένα μεγάλο ποσοστό εργαζομένων που προσεγγίζει το 74,2% (46,7%+27,5%-56 και 33 άτομα) συμφωνεί πως σε αρκετά μεγάλο ή σε σημαντικό βαθμό αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν αποτελεσματικά τα προσόντα και τις γνώσεις τους για την αποπεράτωση των αρμοδιοτήτων τους στη διδασκαλία. Αυτό δείχνει τον σημαντικό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε συνδυασμό και με το εξαιρετικά χαμηλό μέρος του δείγματος (1+6 άτομα, 0.8%+5%) που δηλώνει καθόλου ή λίγο ικανοποιημένο αντίστοιχα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, εμφανίζεται η προσωπική πληρότητα, η αυτοπραγμάτωση και αίσθηση επιτέλεσης του καθήκοντος.

Σχετικά με το εάν υπάρχει εκχώρηση δυνατοτήτων και ελευθεριών στους εκπαιδευτικούς από τον/την διευθυντή-ντρια για ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και που μπορεί να συντείνει στην αύξηση της ικανοποίησης και, παράλληλα, στη μείωση της εξουθένωσης, ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (12) είναι ενδεικτικός.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απαντά ότι η σχολική διεύθυνση ενθαρρύνει σε μεγάλο (27.5%-52 άτομα) ή σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (33,3%-40 άτομα) την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γεγονός που καταδεικνύει την επίτευξη υψηλού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης συναρτήσει της αποτελεσματικής και ικανής σχολικής ηγεσίας. Στον αντίποδα μόλις 7 άτομα του δείγματος (2+5), ήτοι το 5,9% (1,7%+4,2%) εκδήλωσαν μηδαμινή ή ελάχιστη ικανοποίηση από τη σχολική τους ηγεσία.

Πίνακας 12: Ερευνητική ερώτηση (Υπάρχει εκχώρηση δυνατοτήτων και ελευθεριών από τον/την διευθυντή-ντρια για ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικά προγράμματα;)

Εκχώρηση ελευθεριών από ηγεσία για πρωτοβουλίες στη διδασκαλία	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	2	1,7	1,7	1,7
Λίγο	5	4,2	4,2	5,8
Ούτε λίγο ούτε πολύ	21	17,5	17,5	23,3
Αρκετά	40	33,3	33,3	56,7
Πολύ	52	27,5	27,5	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Στην συνέχεια εξετάζουμε την παράμετρο του εάν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τη διάδραση με τους μαθητές τους ενώ παράλληλα διέπονται και εμπνέονται από θετικά συναισθήματα από την εργασία τους όπως η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση και η αναζωογόνηση και συνεπώς αισθάνονται περισσότερο φρεσκάδα και ζωντάνια (δείγμα ελλιπούς ή μειωμένης επαγγελματικής εξουθένωσης). Ενδεικτικός είναι ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων για τη συνδυαστική εξέταση των δύο μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 13: Ερευνητική ερώτηση (Νιώθετε ευχαρίστηση, ικανοποίηση και αναζωογόνηση όταν εργάζεστε με τους μαθητές σας;)

Ευχαρίστηση-αναζωογόνηση από τη διάδραση με τους μαθητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	-	-	-	-
Λίγο	2	1,7	1,7	1,7
Ούτε λίγο ούτε πολύ	16	13,3	13,3	15,0
Αρκετά	50	41,7	41,7	56,7
Πολύ	52	43,3	43,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Ο ανωτέρω πίνακας συχνοτήτων μας δείχνει ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε με απόλυτα αρνητικό τρόπο και μόλις 2, ήτοι το 1,7% του δείγματος, απάντησαν ότι ελάχιστη ικανοποίηση, ευχαρίστηση και αναζωογόνηση εισπράττουν κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Η ευρεία πλειονότητα των 102 ατόμων του δείγματος, ήτοι το 85% απάντησε ότι η ικανοποίηση και η αναζωογόνηση που εισπράττει είναι αρκούντως ικανοποιητική ή ακόμη και πολύ ικανοποιητική. Εδώ φαίνεται η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση που είναι αντιστρόφως ανάλογη με τη μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση.

5.2. Επαγωγική στατιστική

Ενότητα 5.2.1. Συσχετίσεις Μεταβλητών

5.2.1.1. Συσχέτιση παρακίνησης με επαγγελματική εξουθένωση

Συνοψίζοντας και αποτιμώντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανή και αποτελεσματική ηγεσία και σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση: μπορούμε να συνδυάσουμε τις μεταβλητές της ηγεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση και να εφαρμόσουμε επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα t – tests statistics μεταξύ-ομάδων (ανεξάρτητες μετρήσεις)– ανεξάρτητο t -test, και έτσι έχουμε τα εξής:

Πίνακας 14: Ερευνητική ερώτηση (Συνδυασμός λήψης αποφάσεων και δημιουργίας άγχους και εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό από τη συναναστροφή με τους μαθητές)- Στατιστικό δείγμα συσχέτισης ανά ζεύγος

Παρακίνηση/Εξουθένωση	Μέσος όρος	Πλήθος	Τυπική απόκλιση	Σταθμ. λάθος τυπ.απόκλιση
Παρακίνηση	3,66	120	1,134	0,104
Εξουθένωση	2,14	120	1,140	0,104

Πίνακας 15: Συσχέτιση ζεύγους παρακίνησης με εξουθένωση. Σκέλη I και II.

Παρακίνηση/Εξουθένωση	Πλήθος	Συσχέτιση	Sig.(συντελεστής σημαντικότητας)
Συμμετοχή στις αποφάσεις/πρόκληση έντασης	120	-0,203	0,026

Ακολουθεί το επόμενο μέρος όπου αποτυπώνονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η λανθασμένη τυπική απόκλιση, ο βαθμός συνολικής διαφοροποίησης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών καθώς και ο συντελεστής σημαντικότητας των στατιστικών ευρημάτων.

		Τεστ δειγμάτων ανά ζεύγη						Sig.	
		Τιμές του ζεύγους (συνδυαστικά)						(2-	
					Διαφορές	ανά	tail		
			Τυπικ	Λανθ.	ζεύγους		d)		
		Μέση	ή	Τυπική	Χαμηλότ	Υψηλότε	Τ		
		τιμή	απόκλ	απόκλιση	ετη τιμή	ρη τιμή	(τεστ)		
			ιση				διαφ		
							ορά		
							από		
							πλήθ.		
							κ		
							τ.		
							σημ		
							αντι		
							κ		
Ζεύγ	Εσείς	1,517	1,763	,161	1,198	1,835	9,423	119	,00
ος 1	συμμετέχετε στη								0
	λήψη								
	αποφάσεων								
	εντός της								
	σχολικής								
	μονάδας για								
	ζητήματα								
	άσχετα με το								
	εκπαιδευτικό								
	αντικείμενο								
	(ελευθερία								
	έκφρασης								
	γνώμης,								
	αποδοχής								
	διαφορετικών								
	απόψεων); - 35.								
	Η εργασία σας								
	σας προκαλεί								
	ένταση και								
	άγχος ιδίως κατά								
	τη								
	συναναστροφή								
	με μαθητές;								

αρατηρούμε ότι το t test είναι στατιστικά σημαντικό καθώς φαίνεται πως καθότι το Sig. (2-tailed) = 0,000, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από την ευαρέσκεια έναντι της σχολικής ηγεσίας λόγω της εκχώρησης δυνατοτήτων συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων δεν συνεπάγεται αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση.

Τέλος, εξερευνώντας τη σχέση μεταξύ ‘Ηθική ανταμοιβή/έπαινος’ και το εάν η δουλειά του εκπαιδευτικού του προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση, δηλαδή συνδυαστικά τις μεταβλητές ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ λόγω της παρακίνησης από την ηγεσία και ‘επαγγελματική εξουθένωση’ που μετριάζεται ή μεγεθύνεται από την επέμβαση της ηγεσίας έχουμε τα παρακάτω ευρήματα στον πίνακα συχνοτήτων που ακολουθεί:

Πίνακας 16: Ερευνητική ερώτηση (Συνδυασμός Ηθικής ανταμοιβής/έπαινος και το εάν η δουλειά του εκπαιδευτικού του προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση)

	Εγκυρες απαντήσεις		Άκυρες απαντήσεις		Σύνολο	
	Π λ ή θ ο ς	Π ο σ ο σ τ ό	Π λ ή θ ο ς	Π ο σ ο τ ό	Π λ ή θ ο ς	Π ο σ ο τ ό
δ. Ηθική ανταμοιβή/έπαινος * 31. Η δουλειά σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	1	1	0	0	1	1
	2	0			2	0
	0	0		0	0	0
		,		%		,
		0				0
		%				%

δ. Ηθική ανταμοιβή/έπαινος * 31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;

(Συνδυαστική μέτρηση διαφορετικών μεταβλητών)

		31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;					
		Κ α θ ό λ ο υ	Λ ί γ ο	Ο υ τ ε λί γ ο ύ τ ε πο λύ	Α ρ κ ε τ ά	Π ο λ ύ	σύνολο
δ. Ηθική ανταμ οιβή/έ παινος	1	4	1	1	0	0	6
	2	2	3	2	0	1	8
	3	4	5	7	2	0	18
	4	1 7	1 6	6	1	0	40
	5	2 1	1 6	9	2	0	48
Σύνολο	4 8	4 1	25	5	1	120	

Εδώ φαίνεται ότι η συμβολή της παρακίνησης, της αναγνώρισης και της υποστήριξης που παράσχει η σχολική ηγεσία συντείνει στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενώ 89 άτομα από τα 120 δηλώνουν καθόλου ή λίγο απογοητευμένοι ή ότι βιώνουν το αίσθημα της πλήξης, μόλις 6 άτομα δηλώνουν ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή το πλήθος αυτό του δείγματος διέπεται αρκετά ή και πολύ από πλήξη και απογοήτευση, συνεπεία, πιθανότητα, και της ελλιπούς υποστήριξης του σχολικού ηγέτη που δεν παρακινεί και δεν ανταμείβει.

5.2.1.2. Συσχέτιση παρακίνησης με επαγγελματική ικανοποίηση

Το πρώτο δείγμα που εξετάστηκε ήταν το ζεύγος ερωτήσεων 8, 9 και 12 που αφορούν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία με τις ερωτήσεις 1, 25 και 26 που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Από τους παρακάτω πίνακες έχουμε Cronbach's alpha 0,713 το οποίο μας παρουσιάζει ότι το μοντέλο μας είναι ικανοποιητικό ως προς τον έλεγχο αξιοπιστίας.

Πίνακας 17: Υποθέσεις δείγματος-έλεγχος εγκυρότητας

		Πλήθος	Ποσοστό
Υποθέσεις	Έγκυρες	120	100,0
	Αποκλεισμέν ες	0	,0
	Σύνολο	120	100,0

Πίνακας 18: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a

Δείκτης αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	Πλήθος αντικειμένων
,713	6

Στη συνέχεια παρατηρείται ότι η μέση τιμή στα 6 ερευνητικά ερωτήματα παρακάτω είναι 3,38, 3,34 και 4,02 που σημαίνει έναν αρκετά υψηλό βαθμό παρακίνησης από τη σχολική ηγεσία και αντίστοιχα για τις επόμενες τρεις ερωτήσεις ο μέσος όρος των απαντήσεων, επί τη βάση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, είναι 1,72, 4,09 και 4,45 άρα και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αρκούτως ικανοποιητική και συμβαδίζει,

σε γενικές γραμμές με την παρακίνηση. Η τυπική απόκλιση είναι αντίστοιχα 1,203, 1,357, 1,061, 0,453, 0,698 και 0,620.

Πίνακας 19: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση

Στατιστικά των αντικειμένων (ερωτημάτων προς διερεύνηση)

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Πλήθος
8. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας βοηθά να αναπτύσετε τις δυνατότητές σας;	3,38	1,203	120
9. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας καθοδηγεί προκειμένου να περατώσετε τα καθήκοντά σας;	3,34	1,357	120
12. Υπάρχει κατανόηση από πλευρά του/της διευθυντή-ντριας σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα;	4,02	1,061	120
1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλία σας;	1,72	,453	120
25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;	4,09	,698	120
26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	4,45	,620	120

Στο επόμενο βήμα συνδυάζουμε τις μεταβλητές της παρακίνησης με την επαγγελματική ικανοποίηση και διενεργώντας επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα t – tests statistics μεταξύ-ομάδων (ανεξάρτητες μετρήσεις)– ανεξάρτητο t -test έχουμε τα εξής:

Πίνακας 20: Συσχέτιση ανά ζεύγη

		Μέση τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση	Λανθασμένη τυπική απόκλιση
Ζεύγος 1	1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλίας σας;	1,72	120	,453	,041
	8. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας βοηθά να αναπτύσσετε τις δυνατότητές σας;	3,38	120	1,203	,110
Ζεύγος 2	9.Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας καθοδηγεί προκειμένου να περατώσετε τα καθήκοντά σας;	3,34	120	1,357	,124
	26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	4,45	120	,620	,057
Ζεύγος 3	25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;	4,09	120	,698	,064
	12. Υπάρχει κατανόηση από πλευρά του/της διευθυντή-ντριας σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα;	4,02	120	1,061	,097

Πίνακας 21: Συσχέτιση ανά ζεύγη

		Πλήθος	Συσχέτιση	Sig.(σημαντικότητα)
Ζεύγος 1	1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλία σας & 8. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σάς βοηθά να αναπτύσσετε τις δυνατότητές σας;	120	-,035	,706
Ζεύγος2	9.Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σάς καθοδηγεί προκειμένου να περατώσετε τα καθήκοντά σας; & 26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	120	,165	,071
Ζεύγος 3	25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας; & 12. Υπάρχει κατανόηση από πλευρά του/της διευθυντή-ντριας σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα;	120	,100	,277

Από τις συσχετίσεις ανά ζεύγη παρατηρούμε θετική συσχέτιση στα ζευγάρια 3 και 2 και αρνητική συσχέτιση στο ζευγάρι 1. Αυτό δείχνει ότι η ικανοποίηση από τη διδασκαλία δεν συνδέεται αναγκαστικά με την παρακίνηση από τη σχολική ηγεσία (-0,035). Βέβαια φαίνεται ότι υπάρχει ευκρινής θετική συσχέτιση στα άλλα δύο ζευγάρια όπου η καθοδήγηση από τη σχολική ηγεσία για την επιτυχή περάτωση των διδακτικών

καθηκόντων όπως και η ικανοποίηση από τις επαγγελματικές επιδόσεις σε συσχέτιση με την κατανόηση της διεύθυνσης ακόμη και επί των προσωπικών αναγκών και προβλημάτων των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο από σαφής (0,165 και 0,100 θετική συσχέτιση).

Από τον παρακάτω πίνακα έχουμε Sig = 0.00 συνεπώς είναι στατιστικά σημαντικά τα δεδομένα μας.

Πίνακας 22: Συσχέτιση ανά ζεύγη

	Διαφορές ανά ζεύγος					T(τεστ)	Διαφ. από πλήθος	Sig. (2-tailed) Συντελεστής σημαντικότητας	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Λανθ. Τυπ. απόκλιση	Χαμηλότερη τιμή	Υψηλότερη τιμή				
1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλίας σας;- 8. Ο/Η διευθυντής/-τρια της σχολικής σας μονάδας σας βοηθά να αναπτύσσετε τις δυνατότητές σας;	-1,658		1,300	,119	-1,893	-1,423	-13,978	119	,000

9.Ο/Η διευθυντής- ντρια της σχολικής σας μονάδας σας καθοδηγεί προκειμένου να περατώσετε τα καθήκοντά σας; - 26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδασκτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	-1,108	1,395	,127	-1,360	-,856	-8,703	119	,00 0
25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας; - 12. Υπάρχει κατανόηση από πλευρά του/της διευθυντή-ντριας σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα;	,075	1,210	,110	-,144	,294	,679	119	,49 9

5.2.1.3. Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης με επαγγελματική εξουθένωση

Το επόμενο δείγμα που εξετάστηκε ήταν το ζεύγος με τις ερωτήσεις 31, 32 και 38 που αφορούσαν την επαγγελματική εξουθένωση με τα ερωτήματα 1, 25 και 26 που συνδέονταν με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 23: Υποθέσεις δείγματος-έλεγχος εγκυρότητας

Υποθέσεις		Πλήθο	Ποσοστό
		ς	
Υποθέσεις	Έγκυρες	120	100,0
	Αποκλεισμένες	0	,0
	Σύνολο	120	100,0

Πίνακας 24: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α

Cronbach's Alpha	Πλήθος αντικειμένων
,690	6

Από τα ανωτέρω διαπιστώνεται ότι απάντησε όλο το δείγμα στα ερωτήματα και άρα η εγκυρότητα είναι ισχυρή. Από την άλλη, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α , στο σύνολο των 6 αντικειμένων (ερωτημάτων) εξέτασης, φθάνει το 0,690 άρα είναι οριακά ανεκτά τα ευρήματα ως προς την αξιοπιστία τους.

Πίνακας 25: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των αντικειμένων

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Πλήθος
1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλία σας;	1,72	,453	120
25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;	4,09	,698	120
26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	4,45	,620	120
38. Νιώθετε ευχαρίστηση, ικανοποίηση και αναζωογόνηση όταν εργάζεστε με τους μαθητές σας;	4,27	,753	120
31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	1,92	,922	120
32. Η δουλειά σας σας οδηγεί να αισθάνεστε κενότητα και στα όρια της αντοχής σας;	1,94	1,102	120

Από τον πίνακα 25 ανακύπτει ότι η μέση τιμή των ερευνητικών ευρημάτων στα ερωτήματα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πλησίον του 4 συνολικά, άρα δηλωτικά αρκετού βαθμού ικανοποίησης. Από την άλλη, η αυξημένη τιμή της ευχαρίστησης και αναζωογόνησης στη διάδραση με τους μαθητές σε συνδυασμό με τον χαμηλό δείκτη μέσης τιμής (1,93) στις δύο επόμενες ερωτήσεις που έχουν όμως αρνητικό πρόσημο (δηλαδή το καθόλου και το λίγο έχουν θετική σημασία), διαπιστώνει τον σχετικά χαμηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος.

Στο επόμενο βήμα συνδυάζουμε τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση και διενεργώντας επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα t – tests statistics μεταξύ-ομάδων (ανεξάρτητες μετρήσεις)– ανεξάρτητο t-test έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 26: Συσχέτιση ανά ζεύγη

		Μέση τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση	Λανθ. Τυπ. απόκλιση
Ζεύγος 1	1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλία σας;	1,72	120	,453	,041
	31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	1,92	120	,922	,084
Ζεύγος 2	32. Η δουλειά σας σας οδηγεί να αισθάνεστε κενότητα και στα όρια της αντοχής σας;	1,94	120	1,102	,101
	26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδασκτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	4,45	120	,620	,057
Ζεύγος 3	25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;	4,09	120	,698	,064
	31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	1,92	120	,922	,084

Πίνακας 27: Συσχέτιση ανά ζεύγη

		Πλήθος	Συσχέτιση	Sig. (σημαντικότητα)
Ζεύγος 1	1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλία σας;& 31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	120	,064	,489
Ζεύγος 2	32. Η δουλειά σας σας οδηγεί να αισθάνεστε κενότητα και στα όρια της αντοχής σας; & 26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	120	-,035	,704
Ζεύγος 3	25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας; & 31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	120	-,314	,000

Από τις συσχετίσεις των δειγμάτων ανά ζεύγη παρατηρούμε θετική συσχέτιση στο ζευγάρι 1 και αρνητική συσχέτιση στα ζευγάρια 2 και 3. Εδώ ουσιαστικά έχουμε τη θετική συσχέτιση της μειωμένης ικανοποίησης με τη μειωμένη εξουθένωση σε πρώτη φάση, όμως στα δύο επόμενα ζεύγη είναι καταφανής η αρνητική συσχέτιση ύπαρξης πλήξης, απογοήτευσης και κενότητας σε συνάρτηση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συνεπώς αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση συνεπάγεται μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση. Από τον παρακάτω πίνακα έχουμε Sig = 0.031 οπότε είναι στατιστικά σημαντικά τα δεδομένα μας με επίπεδο σημαντικότητας 5% και 10 %.

Πίνακας 28: Συσχέτιση ανά ζεύγη

	Μέση τιμή	Διαφορές ανά ζεύγος				T(τεστ)	Διαφ. από πλήθος	Sig. (2-tailed)-σημαντικότητας
		Τυπική απόκλιση	Λανθ. Τυπ. απόκλιση	95% Confidence Interval of the Difference				
				Χαμηλότερη	Υψηλότερη			
1. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από το αντικείμενο διδασκαλίας σας; - 31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;	-,200	1,001	,091	-,381	-,019	-2,189	119	,031
32. Η δουλειά σας σας οδηγεί να αισθάνεστε κενότητα και στα όρια της αντοχής σας; - 26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;	-2,508	1,283	,117	-2,740	-2,276	-21,411	119	,000

25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;	2,175	1,320	,120	1,936	2,414	18,051	119	,000
- 31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;								

5.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων έρευνας

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (71,7%- 86 άτομα), διάγουν την 6η δεκαετία της ζωής τους (51-60 ετών, 76 άτομα και 63,3%), έχουν ένα ή περισσότερα πτυχία, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο (52+57 άτομα αντίστοιχα με 90,8% επί του συνόλου) και το ήμισυ του δείγματος (60 άτομα) κατέχει πέραν της 20ετίας εργασιακή εμπειρία στον χώρο.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (78,2%-93 άτομα) απολαμβάνει την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, νιώθει ότι καλλιεργεί τις δεξιότητες που κατέχει και αξιοποιεί αρκούντως τα προσόντα και τις γνώσεις του (74,2%-89 άτομα), ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται μέσω ηθικών ανταμοιβών (73,3,-88 άτομα) καθώς και μέσω της εκχώρησης πρωτοβουλιών και ελευθερίας δράσης κατά τη διδασκαλία από τη σχολική ηγεσία (76,6,%-92 άτομα).

Επιπλέον η ικανοποίηση, η ευχαρίστηση, η πληρότητα, η αναζωογόνηση και η παράλληλη έλλειψη αισθημάτων εξάντλησης, άγχους, πλήξης, οκνηρίας και απογοήτευσης κατά το διδακτικό έργο διαμορφώνει την τελική εικόνα και απαντά επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το γεγονός ότι πέραν του μισού του δείγματος δηλώνει υψηλή ή αρκετά υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αποδοθεί και στην ικανή, αποτελεσματική και προσαρμοστική ηγεσία που κατανοεί, στηρίζει, ανατροφοδοτεί, παραχωρεί και ανταμείβει. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ελάχιστη ή και μηδαμινή, γεγονός που οφείλεται τόσο στην αφοσίωση και την αγάπη για το επάγγελμα με όλες τις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις του καθώς και στον θετικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Στον συσχετισμό των μεταβλητών της έρευνας η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αντιστρόφως ανάλογη της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή όπου αυξάνεται η μία μειώνεται η άλλη. Επιπλέον, η ηγεσία που παρακινεί, ανταμείβει, υποστηρίζει και ανατροφοδοτεί αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση και ελέγχει ή περιορίζει την επαγγελματική εξουθένωση. Θετική συσχέτιση υπάρχει στο σχήμα παρακίνηση-ικανοποίηση και αρνητική σε αυτό της παρακίνησης-εξουθένωσης.

Κεφάλαιο 6

6.1. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η βιβλιογραφική περιδιάβαση των ξενόγλωσσων και των ελληνόγλωσσων δημοσιεύσεων, υπό τη μορφή επισκόπησης, μας ωθεί να ενσταλάξουμε σε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση και αλληλεπίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης, της παρακίνησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζόμενων στον χώρο της εκπαίδευσης με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Στο θεωρητικό μέρος, η επισκόπηση και η κριτική θεώρηση όλων των στυλ ηγεσίας, ως προς τη λήψη αποφάσεων και των μοντέλων ηγεσίας καθώς και ως προς τον τρόπο διοίκησης, διαχείρισης και παρακίνησης των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, κατέδειξε ότι ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει μία σειρά από γνωρίσματα.

Η ικανότητα οργάνωσης, προγραμματισμού και εφαρμογής καινοτομιών στη διοίκηση, η συμβολή στη διαμόρφωση οικείου, φιλικού και συνεργατικού εργασιακού κλίματος, η αντικειμενική, δίκαιη και αμερόληπτη αξιολόγηση, η επικοινωνιακή ευχέρεια καθώς και η κατανόηση των αναγκών και των στάσεων των υφισταμένων συνιστούν τη βάση για μία αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Φυσικά, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση, την ηθική αναγνώριση, την ανταμοιβή και την εκχώρηση ελευθεριών κατά τη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω, σε συνάρτηση με την παρακίνηση μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έγκειται, σε μεγάλο βαθμό, στην ικανότητα του σχολικού ηγέτη στο να παρακινήσει και να στηρίζει παντοιοτρόπως τον εκπαιδευτικό ώστε να αυξήσει την παραγωγικότητά του, τη θέληση για εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων και, εν τέλει, την επιθυμία για σύσφιγξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του.

Η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, το φιλικό και ομαδικό πνεύμα, η πρόληψη των εντάσεων, η ενθάρρυνση της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συντείνουν και στην άμβλυνση των παρεπόμενων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι ο σχολικός ηγέτης θα

πρέπει να εμπνέει, να δημιουργεί όραμα, να θέτει ευκρινείς και υλοποιήσιμους στόχους και να ωθεί τους υφιστάμενούς του. Η ώθηση αυτή λοιπόν πραγματοποιείται μέσω της αξιοποίησης των προσόντων τους, της υποστήριξης και της ανατροφοδότησης, στη διαρκή βελτίωση. Συνεπώς καταδείχθηκε ότι η ηγεσία συνιστά παράγοντα μείωσης ή αύξησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπλέον, παρουσιάστηκε μία σύνοψη διάφορων παραμέτρων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση η οποία αντανακλάται και στην ισορροπημένη ψυχική υγεία και ευημερία του ατόμου. Επιπλέον, εντός του εκπαιδευτικού εργασιακού χώρου, καταδείχτηκε ότι υπάρχει αιτιοκρατική σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης, των συμπτωμάτων αυτής καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης από την υπεύθυνη σχολική ηγεσία που εκτός του να διοικεί θα πρέπει και να ενδιαφέρεται, να κατανοεί, να υποστηρίζει και να ανταμείβει. Βέβαια, τα όσα ανακύπτουν από το θεωρητικό μέρος της εργασίας δεν σημαίνουν και την απόλυτη ταύτιση με το σύνολο των ερευνητικών ευρημάτων, δεδομένου ότι ο κεντρικός στόχος της διπλωματικής είναι, βάσει και των ερευνητικών ερωτημάτων, η διερεύνηση των παραμέτρων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε στοχευμένη ομάδα εκπαιδευτικών και ο ρόλος της ηγεσίας στην ύπαρξη αυτών.

Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δείγμα, σε μεγάλο ή αρκετά μεγάλο βαθμό, απάντησε ότι αισθάνεται ικανοποίηση και πληρότητα από την εργασία του. Θεωρώντας, μάλιστα, ως μέσα παρακίνησης την ηθική ανταμοιβή, τον έπαινο και το προσιτό και φιλικό περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό και σε μικρότερο βαθμό τη θέσπιση μόνους για αυξημένη απόδοση, τις ευκαιρίες ανέλιξης και την παραχώρηση πρόσθετης άδειας. Επίσης, η πλειονότητα αποφάνθηκε ότι αξιοποιεί τις γνώσεις και τα προσόντα της στη διδασκαλία, καθώς και νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση από τις ατομικές επιδόσεις και την πρόσκτηση νέων γνώσεων.

Κατά τον Luthans (1998), η ηγεσία που παροτρύνει με υλικά και άλλα κίνητρα είναι δυνατό να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερες κλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Boone & Kuntz (1992), η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από την ηγεσία και η αντίστοιχη αμοιβή στους

εργαζόμενους εκπαιδευτικούς συμβάλει στη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους.

Για να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται η παρακίνηση που ανάλογα με τον τύπο ηγέτη (σχολικού διευθυντή) μπορεί να ποικίλει ως προς τον τρόπο, την έκταση, την ένταση και το αποτέλεσμα.

Άλλωστε, σύμφωνα με την Michaelowa (2002) η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί, κατά περιπτώσεις, να συνδεθεί με υψηλότερες τιμές επαγγελματικής ικανοποίησης. Άλλοι επιστήμονες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις επικρατούσες εργασιακές συνθήκες που είναι δυνατό να ωθήσουν σε σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από το εκπαιδευτικό έργο αφορά το σχήμα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τη διδακτική διαδικασία. Η σχέση αυτή τελεί σε συνάρτηση με την αναλογία της προσφοράς του διδακτικού έργου και της απολαβής, που είναι η επίτευξη των προσωπικών φιλοδοξιών, προσδοκιών και των αναγκών (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Άλλοι ερευνητές συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο με τη δική τους ποιότητα, ως προς τις δεξιότητες και το επίπεδο του διδακτικού τους έργου, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Jyoti & Sharma, 2009). Οι ειδικές αυτές δεξιότητες μπορεί να είναι η αυτοπεποίθηση για την επιτυχή περάτωση του διδακτικού έργου, το υψηλό ηθικό και η άρτια κατάρτιση στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου (Bolin, 2007).

Η επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση ως απόρροια της ικανής ηγεσίας που παρακινεί, φαίνεται να είναι υψηλότερη και να αγγίζει ένα σεβαστό μέρος του δείγματος, όχι, όμως, άνω του 45% και πάλι μόνο σε μία παράμετρο. Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση λόγω της ηγεσίας αλλά μέτρια συσχέτιση αυτής με τη συναισθηματική εξάντληση. Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν συναισθηματικά εξαντλημένοι δήλωσαν και λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ όσοι ήταν ικανοποιημένοι εξέφρασαν σημαντικό βαθμό προσωπικής επίτευξης αλλά και χαμηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης. Έτσι, δεν παρατηρείται επαγγελματική εξουθένωση σε μεγάλο

ποσοστό, πλην μίας εξάντλησης που ανιχνεύθηκε περίπου στο ήμισυ του δείγματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμήθηκε να έχουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αρκετά έως πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και αρκετά έως πολύ υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Κατά τους Maslach, Schaufeli, και Leiter (2001) η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διάψευση των προσωπικών και επαγγελματικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης της Maslach (MBI), σε δείγμα 44 ατόμων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν μικρή συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά το πρότυπο θεωρητικό μοντέλο Maslach. Στην μελέτη τους, οι Έλληνες ερευνητές, σε αντίθεση με το κυρίαρχο θεωρητικό μοντέλο της εξουθένωσης, επισήμαναν άλλους παράγοντες ως καίριας σημασίας για την αύξηση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο. Οι παράγοντες αυτοί ήταν ο εργασιακός φόρτος, η έλλειψη κατανομής με σαφήνεια των εργασιακών ρόλων, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η λιγότερο ικανή και διαχειριστική σχολική ηγεσία και ο αντίστοιχος ρόλος της.

Η έρευνα των Huk, Terjesen και Cherkasova (2018) συσχετίζει την επαγγελματική εξουθένωση με τις σχολικές προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τους στόχους από πλευράς των εκπαιδευτικών, τους διαθέσιμους σχολικούς πόρους, την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση με τους μαθητές (ασέβεια, μειωμένη αποδοχή, έλλειψη προσοχής αυξάνουν την εξουθένωση).

Οι συχνά ψυχοφθόρες και έντονα αγχωτικές συνθήκες εντός της σχολικής αίθουσας, λόγω και της αλληλεπίδρασης με πλειάδα διαφορετικών και ετερόκλητων προσωπικοτήτων, όπως είναι οι μαθητές εν προκειμένω, δημιουργούν δυσκολίες προσαρμογής και συντονισμού και άλλοτε σύγχυση και συμφόρηση. Η δεύτερη κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η αποπροσωποποίηση. Η τελευταία συνδέεται με συμπτώματα αρνητικών συμπεριφορών έναντι συναδέλφων αλλά και μαθητών. Πρόκειται για στάσεις αντιδεοντολογικού επαγγελματισμού και αντιπαιδαγωγικής συμπεριφοράς που έγκεινται στην χαμηλή

αυτοπεποίθηση και έντονη αίσθηση επαγγελματικής αποτυχίας (Κάμτσιος και Λώλης, 2016).

Η Amalu (2013) έδειξε ότι το ανακύψαν άγχος λόγω του εργασιακού φόρτου μπορεί να μην επιδρά τόσο αρνητικά στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών όταν υπάρχει σαφής και καταρτισμένη κατανομή ρόλων, καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο σχολείο. Άλλοι ερευνητές έδειξαν πως σημαντικές διαστάσεις που προκαλούν την εξουθένωση ανιχνεύθηκε ότι ήταν το άγχος και η ψυχοσωματική κόπωση στην εκπαίδευση καθώς και η σύγκρουση των ρόλων με συναφείς έριδες, διαφωνίες και διαμάχες μεταξύ των συναδέλφων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα, σε γενικές γραμμές, καταλήγει το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι διευθυντές των σχολείων όταν συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη συντείνουν στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πετυχαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον επαγγελματικό τους χώρο και στις απαιτήσεις της εργασίας αλλά και στις προσδοκίες των διευθυντών τους.

Παράλληλα, η *μετασχηματιστική ηγεσία*, παρέχοντας ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό έργο, προωθεί την παρακίνηση για αλλαγές και ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει και αυξάνει το νοητό πεδίο των προσωπικών επιτευγμάτων τους. Αυτή η στάση του σχολικού ηγέτη μειώνει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, λόγω της έντονης αίσθησης περί πραγμάτωσης της προσωπικής τους επίτευξης. Βέβαια, η συνήθεια καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών από την πλευρά του διευθυντή, ενίοτε, πυροδοτεί τη συναισθηματική τους εξάντληση, απόρροια όμως και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1996). Η *μετασχηματιστική ηγεσία* μπορεί να σχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη, ενώ αντίστοιχα συμβάλλει με αρνητικό τρόπο στην αυξημένη αποπροσωποποίηση και στη συναισθηματική εξάντληση (Zopiatis & Constanti, 2010).

Η έρευνα των Eyal & Roth (2011) κατέδειξε ακριβώς την αρνητική συσχέτιση *μετασχηματιστικής ηγεσίας* και επαγγελματικής εξουθένωσης. Βέβαια, η *μετασχηματιστική ηγεσία*, σύμφωνα με άλλη έρευνα, είναι δυνατό να συντείνει στην

αποτροπή της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση ή ελαχιστοποίηση του αισθήματος εργασιακής ανασφάλειας. Επιπλέον, καταδείχθηκε ότι όσα περισσότερα γνωρίσματα *μετασχηματιστικής ηγεσίας* υπάρχουν στον σχολικό διευθυντή τόσο πιο στενός είναι ο δεσμός που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν με το σχολείο. Αυτό ερμηνεύεται ότι αναπτύσσεται και μία συναισθηματική ταύτιση, και άρα οι τάσεις φυγής και εγκατάλειψης ελαχιστοποιούνται, γεγονός που προσμετρείται στα θετικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναφούς αντιμετώπισης της εξουθένωσης (Heidmets & Liik, 2014).

Η έρευνα των Kosta & Anastasiou (2021), διεξαχθείσα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, κατέδειξε ότι η συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών είναι κομβικής σημασίας στην άρση των δυσκολιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο. Η επίδειξη ενδιαφέροντος να ακροαστούν τα προβλήματα των υφισταμένων τους, η γόνιμη επικοινωνία, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, είναι παράμετροι που μειώνουν σημαντικά τη συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Payne, 1999). Η *μετασχηματιστική* ηγεσία στις σχολικές μονάδες συντείνει στην υποστήριξη και στην ενίσχυση των εργαζομένων καθώς και στη θετική ψυχολογική τους διάθεση για εργασία, περιστελλοντας την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Αυτό ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντή και διαμορφώνει ιδανικές εργασιακές συνθήκες όπως κατέδειξαν ορισμένες έρευνες (Arnold et al., 2007· Kosta & Anastasiou, 2021).

Σχετικά με τα ερευνητικά μας ευρήματα, η πλειονότητα του δείγματος αποφάνθηκε ότι η σχολική διεύθυνση θέτει σαφείς στόχους (ικανοποιείται με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προσδοκίες της), προδιαθέτει το προσωπικό για την επιτυχία, δίνει την αίσθηση μίας ομαδικής αποστολής με κοινό όραμα ενώ παράλληλα βοηθά στην προσωπική ανάπτυξη και επίτευξη. Επιπλέον, καθοδηγεί και συμβουλεύει, κατανοεί τις προσωπικές ανάγκες, παρεμβαίνει για την επίλυση κρίσεων και συγκρούσεων μεταξύ των συναδέλφων, δέχεται τον διάλογο και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, θέτει το συλλογικό συμφέρον πάνω από το προσωπικό και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα ανωτέρω είναι ενδεικτικά της αυξημένης επαγγελματικής ικανοποίησης συνάρτηση με τη μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων εκπαιδευτικών,

απόρροια των θετικά επιδρώντων στοιχείων και γνωρισμάτων της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με σειρά ερευνών όπως αυτές των Gkolia, Belias και Koustelios (2014) που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες στην Ελλάδα καθώς και των Nazim και Mahmood (2016) σε σχολεία στο Πακιστάν, καταδείχθηκε η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση σε πολλές μεταβλητές (πραγμάτωση, αυτοβελτίωση, ανάπτυξη, κάλυψη αναγκών, συνεργασία, κατανόηση κ.ά.) που συνδέονταν με τη θετική επίδραση της *μετασχηματιστικής ηγεσίας*. Οι Eyal και Roth (2011), συσχέτισαν τη μετασχηματιστική ηγεσία με τον βαθμό αυτονομίας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία του Ισραήλ. Οι δύο επιστήμονες ωθηθήκαν στο συμπέρασμα ότι η *μετασχηματιστική ηγεσία* προωθεί ένα ευκρινές όραμα με οριοθετημένους στόχους, παράμετρος που συντείνει στη βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Baard, Deci & Ryan, 2004), επιτυγχάνοντας αυτό που ορίζεται από άλλους ερευνητές ως αυτό-πραγμάτωση (Bass & Riggio, 2006).

Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό μέρος του δείγματος (43%) δήλωσε καθόλου ή λίγο ικανοποιημένο από την εργασιακή του συμφοράση, θεωρώντας υπεύθυνο τον σχολικό διευθυντή που σε μεγάλο ή αρκετά μεγάλο βαθμό (51%) καλλιεργεί τον ανταγωνισμό. Δεδομένου ότι αυτή είναι η μόνη 'κηλίδα' σε σύνολο σχετικά θετικών απαντήσεων, μπορούμε να συνδέσουμε, σχηματικά, τη σχέση εργασιακή συμφοράση (43%)-σωματική ή συναισθηματική εξάντληση (44%)-κορεσμός (44%). Εξάλλου, δεν είναι τυχαία η συσχέτιση των ατόμων που έδωσαν αυτές τις απαντήσεις καθώς και η απόλυτη ισορροπία των τριών διαστάσεων.

Γενικά, η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης ενώ δεν υφίσταται συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση. Συνεπώς, η συνολική αποτίμηση της ηγεσίας με μετασχηματιστικό προφίλ φέρει θετικό πρόσημο.

6.2. Ερευνητικοί περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας αποτυπώνονται στην, εκ των πραγμάτων, ακύρωση της επιλογής της φυσικής παρουσίας και της διανομής έντυπων ερωτηματολογίων, διαδικασία που δεν εστέφθη με επιτυχία, και, έτσι, επιλέχθηκε η ολοκλήρωση της έρευνας μέσω του διαδικτύου και της συναφούς ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων. Με τον τρόπο αυτό ξεπεράστηκε η επιφύλαξη, ο δισταγμός ακόμη και η άρνηση συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς λόγω της φυσικής παρουσίας της διεύθυνσης εκείνη την ώρα, εντός της σχολικής μονάδας. Αξίζει να τονιστεί ότι τόσο στην τηλεφωνική μας επαφή με τρεις διευθύντριες όσο και στην παρουσία μας σε δύο σχολικές μονάδες (για λόγους σεβασμού προσωπικών δεδομένων δεν κατονομάζονται) και οι πέντε προϊστάμενοι των μονάδων, αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, δεν έδειξαν διάθεση συνεργασίας για την περάτωση της εργασίας μας.

Στο τεχνικό μέρος της συλλογής δεδομένων, ο μόνος περιορισμός ήταν ο εντοπισμός αρκετών αναπάντητων ερωτηματολογίων. Ενδεικτικά σε πάνω από 150 αποσταλμένα ερωτηματολόγια ελήφθησαν 120 απαντημένα, μολονότι υπήρχε ενημέρωση με ρητό τρόπο για την τήρηση αυστηρής ανωνυμίας των ερωτώμενων και εγγύηση περί της μη δημοσιοποίησης οποιασδήποτε απάντησης εκτός του πανεπιστημιακού χώρου. Η θετική διάσταση της ηλεκτρονικής αποστολής του ερωτηματολογίου ήταν η αποστολή απαντήσεων χωρίς την πίεση του χρόνου και την παρουσία του κρινόμενου σχολικού ηγέτη. Η συνθήκη αυτή είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει ειλικρίνεια, αντικειμενικότητα και κατά το δυνατό, μεγαλύτερη ακρίβεια απαντήσεων.

Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος υλοποίησης της εργασίας καθώς υπήρχαν συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Συνεπώς, η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιουλίου-Οκτωβρίου 2022.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μολονότι τα ερευνητικά ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν σύμβουλο και προϊόν ανατροφοδότησης για κάθε σχολικό διευθυντή, σε καμία περίπτωση δεν υφίσταται να εξαντλήσουν το αντικείμενο αλλά αποτελούν μόνο μία του πτυχή.

Η παρούσα έρευνα, θα ήταν δυνατό να στηριχθεί σε ακόμη μεγαλύτερο δείγμα με γεωγραφική διεύρυνση και στη δυτική Θεσσαλονίκη ή ακόμη περισσότερο τη συμπερίληψη στην έρευνα και σχολικών μονάδων της Κεντρικής Μακεδονίας. Επιπλέον, ένας συνδυασμός με ποιοτικές μετρήσεις με τη χρήση, παράλληλα, του ερωτηματολογίου, και ορισμένων συνεντεύξεων με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, θα ήταν δυνατό να προσφέρει πρόσθετο υλικό για συσχετίσεις και συγκρίσεις των απόψεων του δείγματος των εκπαιδευτικών με τα ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν την πλευρά της διοίκησης.

Η έμφαση στους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο) και η συσχέτιση με την ικανοποίηση, την εξουθένωση και τη σχέση με τη σχολική ηγεσία είναι ακόμη μία διάσταση που έχει ενδιαφέρον σε κάθε σχετική έρευνα.

Παράλληλα, σε άλλες θεματικές έρευνες θα μπορούσε να δοθεί βαρύτητα στη σημασία της πρόληψης των περιπτώσεων επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και στον πρόωρο εντοπισμό των συμπτωμάτων της για μία ολιστική, αποτελεσματική και αποδοτική παρέμβαση εκ μέρους των σχολικών ηγετών με σκοπό τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και με προοπτική να επιτευχθεί ακόμη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Άλλες ποιοτικές έρευνες για την αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να έχουν επίκεντρο την ικανοποίηση και την εξουθένωση αυτών, με εστίαση σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων (έως 5) και με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη.

Πέρα από το διαπροσωπικό μέρος και τις δυνατότητες για επιλογή του κατάλληλου μοντέλου διοίκησης από τον σχολικό ηγέτη, ελάχιστες είναι οι εργασίες που εστιάζουν στις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών μονάδων, αφήνοντας ένα ερευνητικό κενό. Ακόμη και σήμερα οι ακατάλληλες συνθήκες στέγασης, θέρμανσης

και υγιεινής, ειδικά σε σχολικές μονάδες της υπαίθρου, δεν εκλείπουν. Το μικρό μέγεθος των αιθουσών, ο πεπαλαιωμένος εξοπλισμός, το κακοσυντηρημένο κτήριο μπορεί να έχουν περαιτέρω αρνητικό αντίκτυπο ακόμη και στην ψυχολογία μαθητών και εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν στη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και στην αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση. Με βάση την παραπάνω συνθήκη, θα ήταν χρήσιμη παράμετρος να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες πάνω σε σχολικές μονάδες του κέντρου και της περιφέρειας με εστίαση στην επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τους ελιγμούς της σχολικής ηγεσίας για την άμβλυνση των προβλημάτων από τις λιγότερο ή περισσότερο ανεπαρκείς υλικοτεχνικές δομές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Αντωνίου, Α-Σ., Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα των Ελλήνων δασκάλων (Ειδική και Γενική Αγωγή) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη., Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (365-399). Εκδόσεις Διόνικος.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92- 108.
- Βελεγράκη, Α., Ευθυμόπουλος, Α., Πέτσιου, Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, 16.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για τη Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory- (TSI)). *Επιστήμες Αγωγής*, 2(3-2014).
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*, 2011. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Διερωνίτου, Δ. & Βασιλειάδου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση - Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κανελλόπουλος, Χ. και Κατσιούλας, Ε. (1983). *Μάνατζμεντ-αποτελεσματική διοίκηση : Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1ο, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία, Γ' Έκδοση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., (1995). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και τους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία* 3(2), 71-85.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάμτσιος, Σ., Λώλης, Θ., Πανταζής, Σ. (2017). Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες και στρεσογόνα ερεθίσματα ως προβλεπτικοί παράγοντες των επιμέρους διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος., Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου., Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *4ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Το σχολείο ως οργανισμός & κοινότητα μάθησης*, 9-10 Δεκεμβρίου 2017 (σσ.1145-1154). Ιωάννινα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολέρδα, Σ. (2015). Σχέσεις Συνάφειας Ανάμεσα στα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διευθυντή και της Ικανοποίησης που Νιώθουν οι Εκπαιδευτικοί από την Εργασία τους. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *Πρακτικά από το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 653-661.
- Κουτούζης, Μ. (2016). Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Κυριακίδης, Π. (2001). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Δημοσιεύματα Παν/μίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Λιακοπούλου Μ., Αλεξίου Π., Ζιώγα Σ., Μπανάσου Β., Ράπτη Ε.-Α., Τριανταφύλλου Χ., Φωτίου Κ. και Χίλαϊ Ά. (2021). Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η

βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*. 7, (Ιουνίου 2021), 156–184.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία-Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

Ντίλιου, Ε. & Κουτούζης, Μ. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στα ολιγοθέσια σχολεία. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, Β τόμος, Αθήνα, 345-357.

Ξένου, Μ., & Αντωνίου, Α-Σ., (2008). Επιδράσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στα επίπεδα γενικής υγείας των εργαζομένων και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Στο Σ-Α Αντωνίου (Επιμ εκδ) *Burnout Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press A.E., 289-303.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ., (1995) Επαγγελματική εξουθένωση. Στο Δ. Παπαδάτου, Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ εκδ), *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 242 – 265.

Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της δευτερόβαθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη Α. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση-management*. Αθήνα: Σοφία.

Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ρούσσοσ Π. & Ευσταθίου Γ. (2008). Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16.0 Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ στο

https://www.academia.edu/download/32670976/Manual_SPSS16.pdf, 6-11-2022.

- Σαΐτης Χ., (2000), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ., (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκουλάς, Ν. και Οικονομάκη, Κ. (1998). *Διαχείριση και ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων*, Αθήνα: Κάπα.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επιτηρίδα*. 7, 56-82.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τζωρτζάκης, Κ. και Τζωρτζάκη, Α.-Μ. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση-Το Management της Νέας Εποχής*, Αθήνα: Rosili.
- Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες Ηγεσίας. Από τον αριστοτελικό Ρήτορα στο σύγχρονο Ηγέτη*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Τριπερίνα, Ι. (2002). *Διαχείριση καριέρας και απόδοσης : Εφαρμόζοντας την Ψυχολογία στην Εργασία*, Αθήνα: Clever Career.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης Λ. (2001), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*, Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

- Amalu, M. (2013). Impact of workload induced stress on the professional effectiveness of secondary school teachers in Cross River State. *Global Journal of Educational Research*, 13(1), 15.

Amoroso, P. (2002). The Impact of Principals' Transformational Leadership Behaviors on Teacher Commitment and Teacher Job Satisfaction. (Διδακτορική διατριβή), Seton Hall University.

Antoniou, A., Polychroni, F., Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 21 No. 7, 682-690.

Argyropoulou, E. (2011). *Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct ? Comenius Network Conference – Leading Ahead*, León, Spain – Oct 19-22.

Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. & McKee, M.C., (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203.

Ayranci, E. (2017). Dual Relationships between Transformational Leadership Perceptions and Organizational Commitment: a Preliminary Research. *European Scientific Journal*, 13(28), 18-37.

Baard, P.P., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2004). “Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings”, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 34, 2045-68.

Balyer, A. (2012). ‘Transformational Leadership Behaviors of School Principals: a qualitative research based on Teachers’ Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.

Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Begley, PT. (2001). ‘In pursuit of authentic school leadership practices’. *International Journal of Leadership in Education*, 4, pp. 353-365.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50, 287-306.

- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Educational Society*, 40(5):47-64.
- Boone, L., & Kuntz, D. (1992). *Contemporary marketing*. Texas: Dryden Press.
- Borritz, M., (2006). *Burnout inhuman services work-causes and consequences*. Retrieved.
- Brown, M.E. & Trevino, L.K., (2006). 'Ethical Leadership: A review and future directons'. *The Leadership Quarterly*, 17, pp. 596-616.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. (4th edition). London: Sage Publications.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caldwell, B. (1992). 'The principal as leader of the sel-managing school in Austalia'. *Journal of Educational Administration*, 30, pp.6-19.
- Capone, V., Joshanloo, M., Sang-Ah Park, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, Vol 95, 97-108.
- Cash, D., (1988). A study of the relationship of demographics, personality, and role stress to burnout in intensive care unit nurses. *Dissertations Abstracts International*, 49, 2585 A.
- Cassel, C., & Symon, G. (1994). Qualitative research in work context. In C. Cassel & G.Symon (Orgs.), *Qualitative methods in organization research: a pratical guide*. London: Sage.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An explanatory study. *Journal of Organizational Behavior*, 1 3,1-11.
- Cherniss, C., (1980) *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C., (1980) *Staff Burnout. Job stress in the Human Services*. Beverly Hills, London: Sage.
- Chitura, D., Chitura, M., (2014) Burnout syndrome in intensive care unit nurses in Zimbabwe, *European Scientific Journal*,436-457.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.

- Conger, J.A. (1999). Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: an Insider's Perspective on These Developing Streams of Research. *Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Corbes, C.L., & Dougherty, T.W., (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review* 18, 621 – 656.
- Correnti, R., Miller, R.J. & Rowan, B. (2002). What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8):1525-67.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334.
- Daft, R., & Marcic, D. (1998). *Understanding Management*, U.S.A.:The Dryden Press.
- Davis, K. and Newstrom, J. (1989). *Human Behavior at Work, Organizational Behavior*, (8th Ed.), USA: McGraw-Hill Company.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B., (2001). The Job Demands - Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499 – 512.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dionne, S., Yammarino, F., Atwater, L. & Spangler W. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177-193.
- Edelwich J., & Brodsky, A., (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.

- Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Ejimofo, F. O. (2007). Principals' transformational leadership skills and their teachers' job satisfaction in Nigeria. (Διδακτορική Διατριβή), Cleveland state university.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Farrell G., (2001). From tall poppies to squashed weeds: Why don't nurses pull together more? *J Adv Nurs*;35(1): 27-32.
- Fernández-Costales, A., & González-Riaño, X. A. (2018). Satisfaction degree of English teachers of Preschool and Primary Education in the Principality of Asturias. *Aula Abierta*, 47(4), 463-470.
- Forck M. (2014) «7 Keys to Worker Engagement», Professional Safety, *Journal of the American Society of Safety Engineers*, Μάιος 2014.
- Fraise P. & Piaget J. (1970). *Traite de Psychologie Experimentale*. Paris: PUF.
- Freudenberger, H.J., (1974). Staff Burn-out, *Journal of Social Issues*,30(1),159-165.
- Freudenberger, H., (1989). *Professional burnout in medicine and the helping professions. Chapter 1: Burnout: past, present and future concerns*. New York, NY: The Haworth Press.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiples intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. Ανακτήθηκε 26/5/2018 από <https://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf>.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Geijsel, F., Slegers, P. & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration* 37 (4), 309-328.

- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). The impact of Principals' Transformational Leadership on Teachers' Satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Glass, D.C, McKnight, J.D, (1996). Perceived control, depressive symptomatology and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, 23-48.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). A job too big for one: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
- Haas, M. & Park, S. (2010). To Share or Not to Share? Reference Group Norms and Information Withholding Among Life Scientists, *Organization Science*, 21: 854-872.
- Hanaysha, J., Khalid, K., Mat, N., Sarassina, F., Rahman, M. & Zakaria, A. (2012). Transformational Leadership and Job Satisfaction. *American Journal of Economics*, Special Issue, 145-148.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*: London, Cassell.
- Harrison W.D., (1983). A social competence model of burnout. In B.A. Farber (Ed), *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press, 29-39.
- Heidmets, M. & Liik, K., (2014). School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-being at School. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(62).., 40-50.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Heller, K. & Rosemann, R. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.
- Hersey, P., Blanchard, H.K., & Jonson. E.D. (1996). *Management of organizational behavior* (7th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5):11-16.

- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.). *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huang, S. Y. L, & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 235-243.
- Huk, O., Terjesen, M., Cherkasova, L. (2018). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*. Volume 56, Issue 5, 792-808.
- Ibid and Gardyn R. (2001) Happiness Grows on Trees, *American Demographics*, Μάιος, 2001.
- Isaksen, S. G., & Lauer, K. J. (2002). The climate for creativity and change in teams. *Creativity and Innovation Management Journal*, 11, 74-86.
- Jaiyeoba, A. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano state, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal*, 2(2): 94-107.
- Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Jyoti, J. & Sharma, R. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4):349-363.
- Kaplan, A. και Coldsen, J.M. (1965), The Reliability of Content Analysis Categories, in H.D. Lasswell, Leites, and Associates (eds.), *Language of Politics*, Cambridge, MIT Press.
- Katz, D. & Kahn, R. (1968). *The social psychology of organizations*, New York: Wiley. In Bass B. M. (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications* (3rd Ed). New York: Free Press.
- Kilinc, A. C. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(5), 1729- 1742. Educational Consultancy and Research Center. Karabuk University.

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229–243.
- Kosta, A. & Anastasiou, A., 2021. The Perceptions of Primary Education Teachers on Their Occupational Burnout and the Contribution of the School Principal to Its Coping. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(3), 10-24.
- Kotter, J.P. (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 43-66). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: the case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168.
- Koustelios, A. (1991). The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece. Unpublished doctoral dissertation. University of Manchester, Manchester.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurements*. 57(3), 469-476.
- Krippendorff, K. (1981), *Content Analysis, An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications.
- Lazarus, R.S., & Folkman S., (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leiter, M.P. & Maslach, C., (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leithwood K.& Duke, D.L.(1999). Acentry's guest to understand school leadership in J.Murphy and K.S. Louis, (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Assocation* (pp.45-72). San Francisco:Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational school leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout, Anxiety, Stress, and Coping, 9(3), 199-215.
- Locke, E.A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. In M.D. Dunnette (ed) *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1343). Chicago: Rand McNally Inc.
- Lusser, R. (1990). *Human relations in organizations: A skill – building approach*. Boston: Richard D. Irwin Inc.
- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior*.(8th ed.). India: McGraw-Hill.
- Luthans, F. & Avolio, B.G. (2003). ‘Authentic Leadership Development’, Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E. (Eds.). *Positive Organizational Scholarship: Foundation of a new discipline*, San Fansisco, pp. 241-261.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*,7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1982). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1981).*Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1984) Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1984) Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189-212.
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1986) *Maslach Burnout Inventory* (2nd edition). USA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S.E, Leiter, M.P., (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd edition).Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.

- Maslach, C. & Leiter, M.P., (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations cause personal Stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey –Bass.
- Maslach, C., Leiter, M. (2017). Understanding burnout: New models. Στο: Cooper, C., Quick, J (Επιμ.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, p. 36–56. Νιου Τζέρσεϊ. Wiley Blackwell.
- Maslach, C. & Leiter, M.P., (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow A.H. (1943). A Theory of human motivation, *Psychological Review*, 50.
- McShane L.S., Von Glinow M. A. (2005). *Organizational Behavior: Emerging Realities for the Workplace Revolution*, 3η έκδοση, Mc Graw-Hill.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg: HWWA Discussion Paper No. 188, Hamburg Institute of International Economics (HWWA).
- Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior*. NJ: Prentice Hall.
- Mullins, L. (2005). *Management and Organizational Behaviour*, (7th ed.), Harlow England: Prentice Hall.
- Nazim, F. & Mahmood, A. (2016). Principals’ Transformational and Transactional Leadership Style and Job Satisfaction of College Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 18-22.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). *Transformational and transactional leadership effects on teachers’ job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian Case*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1):81-89.
- Olmstead, J. (2000). *Executive leadership*. Cashman Dudley.
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment*. *Essays in Education*, Volume 18 (9).

- Omar, W.A. & Hussin, F. (2013). Transformational Leadership Style and Job Satisfaction Relationship: a study of Structural Equation Modeling (SEM). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(2), 346-365.
- Onorato, M. (2013), Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders, *Academy of Educational Leadership Journal*, 17: 33-47.
- Papadatou, D., Anagnostopoulos, F., & Monos, D., (1994) Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing British. *Journal of Medical Psychology*, 67, 187-199.
- Pavalache-Ilie Mariela (2014). Organizational citizenship behavior, work satisfaction and employee's personality, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 127.
- Payne, R. (1999). Stress at work: A conceptual framework. In J. Firth-Cozens and R. Payne (Eds.), *Stress in health professionals: Psychological and organisational causes and interventions*, 3-16. Chichester, UK: Wiley.
- Pines, A.M., (1993). Burnout: An existential perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Washington: Taylor & Francis, 33-51.
- Pines A. & Aronson, E., (1988). *Career Burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.
- Pines, A.M. & Maslach, C., (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three scales to measure burnout of primary school teachers: empirical evidence on their adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164–186.
- Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and Work Motivation in *Modern Organizations, Advances in Management*, 1, pp. 9-12.
- Potter B.A., Orfali S.J., (1994). *Finding a Path with a Heart: How to Go from Burnout to Bliss*, Ronin Publishing, Berkeley, Ca.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson.

- Robbins, S., Decenzo, D. and Coulter, M. (2012). *Διοίκηση Επιχειρήσεων, Αρχές και Εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική.
- Robbins S.T. & Judge P.A. (2011&2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, Αθήνα: Κριτική.
- Robbins P. Stephen (2018). *Organizational Behavior, Global Edition (18th)* San Diego:Pearson Education LTD.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Rotter, J.B., (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of enforcement. Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.
- Ryan Richard M, & Deci Edward. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, Ιανουάριος 2000.
- Schaufeli, W. B., Buunk, A. B. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper. (Eds.), *The handbook of work and health psychology*, 19, 383-425. Wiley.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., Viner, R. (2019). Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal of School Health*, Vol. 89, No. 12. American School Health Association.
- Shann, M. (2001). Professional commitment and job satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Education Research*, 92(2):67-75.
- Shirom, A. & Ezrachi, Y., (2003). On the discriminant validity of Burnout, Depression and Anxiety: A re-examination of Burnout Measure. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 16(1), 83-97.
- Simon, H. (1997). *Administrative Behavior*, 4th Edition, Free Press.

- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Oxford, England: Rand McNally.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217–230.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V. England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Wright, B. & Kim, S. (2004). Participation's influence on job satisfaction: The importance of job characteristics. *Review of Public Personnel Administration*, 24 (1): 18–40.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.
- Zopiatis, A. & Constanti, P. (2010). Leadership styles and burnout: is there an association? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 22(3), 300-320. Emerald Group Publishing.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΤΟΥΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ (ΠΑΡΟΧΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ)

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (ερωτώμενων)

(Σημειώστε με ένα X)

1. Φύλο: Άρρεν Θήλυ

2. Ηλικία: 22-30 31-40 41-50 50 και άνω

3. Μορφωτικό επίπεδο: Ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ-ΤΕΙ) Μεταπτυχιακός τίτλος

σπουδών Διδακτορικός τίτλος σπουδών Μεταδιδακτορικός τίτλος σπουδών

4. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής/-τρια καθηγητής/-τρια

Ωρομίσθιος-α καθηγητής/-τρια

5. Εργασιακή προϋπηρεσία στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

0-5 έτη 6-10 έτη 11-15 έτη 16-20 έτη άνω των 20 ετών

B. Ερωτήσεις για την αξιολόγηση της σχολικής διεύθυνση/διοίκησης με βάση την παροχή κινήτρων (παρακίνηση) και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδυαστικά με τη διαπίστωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης

I. ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ/ΠΑΡΟΧΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

1. Αισθάνεστε ικανοποίηση και πληρότητα από το αντικείμενο διδασκαλίας σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια* Αρκετά Πολύ

2. Ποια εκ των παρακάτω παραμέτρων θα αποτελούσε ή αποτελεί μεγαλύτερη ώθηση προς τα εσάς προκειμένου να εργάζεσθε με προσήλωση και αφοσίωση;

α. μπόνους (bonus) αυξημένης απόδοσης- Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά

Πολύ

β. ευκαιρίες ανέλιξης- Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

γ. προσιτό περιβάλλον- Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

δ. ηθική ανταμοιβή/έπαινος- Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

ε. παροχή πρόσθετης άδειας- Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

3. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας εκδηλώνει την ικανοποίησή του/της όταν εσείς εκπληρώνεται τις προσδοκίες του/της ;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

4. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας δεν εστιάζει την προσοχή του/της στα τυχόν λάθη, τις παραλείψεις και τις αποτυχίες τόσο τις δικές σας όσο και των συναδέλφων σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

II. ΕΜΠΙΝΕΥΣΗ/ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ/ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ/ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΗΓΕΤΗ

5. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας δημιουργεί την επιθυμία για επιτυχία ;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

6. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας δίνει την αίσθηση μίας συλλογικής και ομαδικής αποστολής έναντι των υφισταμένων της;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

7. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας αποπνέει ένα όραμα για το μέλλον;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

8. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας βοηθά να αναπτύσσετε τις δυνατότητές σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

9. Ο/Η διευθυντής-ντρια της σχολικής σας μονάδας σας καθοδηγεί προκειμένου να περατώσετε τα καθήκοντά σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

10. Ο/Η διευθυντής-ντρια του σχολείου είναι προσανατολισμένος-η σε στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

11. Ο/Η διευθυντής-ντρια του σχολείου δίνει βαρύτητα στη διδασκαλία και την καθοδήγηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

12. Υπάρχει κατανόηση από πλευράς του/της διευθυντή-ντριας σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

III. ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ, ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ, ΤΗΡΗΣΗ ΦΙΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

13. Ο/Η διευθυντής-ντρια του σχολείου δεν αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις και να εμπλέκεται σε σοβαρά ζητήματα που ανακύπτουν;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

14. Ο/Η διευθυντής-ντρια του σχολείου δεν παρεμβαίνει μόνο όταν τα πράγματα γίνουν σοβαρά και ξεφύγουν από τον έλεγχο;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

15. Ο/Η διευθυντής-ντρια του σχολείου ενδιαφέρεται έμπρακτα να επιλύσει επείγοντα ζητήματα όπως οι κρίσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

16. Τα προβλήματα και οι κρίσεις αντιμετωπίζονται με τρόπο συμμετοχικό, ομαδικό και συνεργατικό κατά τη διαδικασία εύρεσης λύσεων;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

17. Εσείς συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας για ζητήματα άσχετα με το εκπαιδευτικό αντικείμενο (ελευθερία έκφρασης γνώμης, αποδοχής διαφορετικών απόψεων);

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

18. Στη σχολική σας μονάδα δεν υφίσταται μεταξύ των συναδέλφων σας ανταγωνισμός με ευθύνη της σχολικής διεύθυνσης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

19. Παρεμβαίνει ο/η διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό και με γνώμονα το συλλογικό καλό και την τήρηση φιλικού κλίματος κατά τη επίλυση κρίσεων;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

20. Ο/Η διευθυντής-ντρια θέτει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

21. Υπάρχει εύρυθμη συνεργασία με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς χάρη στο συνεκτικό κλίμα που η σχολική διεύθυνση προωθεί;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

IV. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΥΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Προσωπική επίτευξη

22. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή-ντριας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και των δικών σας προσωπικά;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

23. Ο/Η διευθυντής-ντρια επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής σας μονάδας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

24. Πιστεύετε ότι αξιοποιείτε αποτελεσματικά τις γνώσεις σας για να διεκπεραιώσετε τις αρμοδιότητές σας πάνω στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

25. Αισθάνεστε ότι είστε ικανοποιημένος/-η από τις προσωπικές σας επιδόσεις στο έργο σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

26. Έχετε αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις και διδακτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

27. Υπάρχει εκχώρηση δυνατοτήτων και ελευθεριών από τον/την διευθυντή-ντρια για ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικά προγράμματα;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

Συναισθηματική εξάντληση

28. Νιώθετε ψυχικά εξαντλημένος/η και εξουθενωμένος/-η από τη διδασκαλία και εν γένει από τη δουλειά σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

29. Η δουλειά σας σας προκαλεί αίσθηση κορεσμού;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

30. Νιώθετε οκνηρία ή δυσαρέσκεια όταν σηκώνεστε το πρωί για να μεταβείτε στη σχολική μονάδα όπου εργάζεσθε;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

31. Η δουλειά σας σας προκαλεί πλήξη ή απογοήτευση;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

32. Η δουλειά σας σας οδηγεί να αισθάνεστε κενότητα και στα όρια της αντοχής σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

33. Ο/Η διευθυντής-ντρια σας αναγνωρίζει τη συνδρομή σας και παρεμβαίνει για την εργασιακή σας αποσυμφόρηση (παρότρυνση για διαλείμματα, αποφυγή υπερωριών πέραν του καθιερωμένου δώρου, εκχώρηση ειδικών αδειών κ.λπ.) ;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

Αποπροσωποίηση

34. Νιώθετε ότι σας είναι κουραστικό να δουλεύετε με ανθρώπους σε καθημερινή βάση αρκετές ώρες;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

35. Η εργασία σας σας προκαλεί ένταση και άγχος ιδίως κατά τη συναναστροφή με μαθητές;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

36. Θεωρείτε πως κατανοείτε τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

37. Με βάση την εργασιακή σας εμπειρία και πρακτική νιώθετε ότι επηρεάζετε θετικά τη διάθεση, την ψυχολογία και εν γένει την καθημερινότητα των άλλων στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

38. Νιώθετε ευχαρίστηση, ικανοποίηση και αναζωογόνηση όταν εργάζεστε με τους μαθητές σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

39. Αισθάνεστε ότι η εργασία σας σας κάνει περισσότερο απόμακρο/-η και με λιγότερη ενσυναίσθηση και κατανόηση για μερικούς ή όλους τους μαθητές σας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

**Στη μεθοδολογία έρευνας και στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε εναλλακτικά η κλίμακα*

‘ούτε λίγο ούτε πολύ’ αντί του ‘μέτρια’ για να αποτυπώσει με σαφήνεια τα

αποτελέσματα

