



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία της:

**Αγγελίδου Σωτηρίας (LLL21002)**

Θέμα:

**ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ  
ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**INFLUENCE OF LEADERSHIP STYLES ON JOB SATISFACTION OF TEACHERS: AN EMPIRICAL  
RESEARCH BASED ON OPINIONS OF TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL'S**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Βαλκάνος Ευθύμιος**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2022**

© 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 το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων Καθηγητής:  
Βαλκάνος Ευθύμιος  
(Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ)
2. Μέλος επιτροπής:  
Χατζηνικολάου Σοφία  
(Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ)
3. Μέλος επιτροπής:  
Μπουτσιούκη Σοφία  
(Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΑΜΑΚ)

## Ευχαριστίες

Πρέπει εδώ – και πριν από όλα- να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή και μέντορά μου σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης,

αξιότιμο κ.κ. **Βαλκάνο Ευθύμιο,**

ο οποίος χάραξε βαθιά τις ψυχές όλων μας (φοιτητές, μα και συμμετέχοντες στα μαθήματά του), με την άρτια γνωστική και επαγγελματική προσέγγιση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων που παρακολούθησα και των εργασιών μου, που επέβλεπε.

Θεωρώ τιμή μου που τον συνάντησα, που παρακολούθησα διδασκαλίες του και είδα την καλοσύνη και ευγένεια που έχει, δείχνει, μα και δίνει απλόχερα!

Έτσι λοιπόν κάνω ειδική αναφορά σε αυτή την καλοσύνη και γενναιοδωρία που πρόσφερε προς όλους μας.

Επίσης, ευχαριστώ τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ.κ. Χατζηνικολάου Σοφία, η οποία στο τελικό στάδιο της διπλωματικής, μου έδωσε μια -αναγκαία- βοήθεια και ώθηση, η οποία με (καθ)οδήγησε πάλι στο «σωστό» δρόμο της έρευνας, βγάζοντας με από την επιπολαιότητα που είχα επιδείξει σε λάθος χρόνο, μα και την κ. Μπουτσιούκη Σοφία, όπως και όλους του διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος, για την παροχή της γνώσης, της εμπειρίας και την καθοδήγησή τους.

Αυτό το μεταπτυχιακό ήταν μια αξέχαστη εμπειρία, τόσο διδακτική όσο και κοινωνική, και πραγματικά ευχαριστώ πολύ όλους τους προαναφερόμενους για όλα.

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων, μέσα στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης – Εκπαιδευτική Διοίκηση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με κεντρικό θέμα την επιρροή των στυλ ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την παρούσα έρευνα, επιχειρείται να εξεταστεί ποιο ή ποια ηγετικά στυλ επηρεάζουν ή και καθορίζουν την αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση σε όποια κατάσταση λήψης αποφάσεων, ποιος ο ρόλος που διαδραματίζουν οι δεξιότητες ή και το χάρισμα που κατέχουν όσοι ασκούν εκπαιδευτική διοίκηση και, ενπροκειμένω, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και αν επηρεάζει το επίπεδο διοικητικής ετοιμότητάς της.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Multifactor Leadership Questionnaire leader Form -MLQ (5X-short) και αυτό της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης MBI των Maslach, Jackson & Leiter, (1996) στα οποία απάντησαν οι διευθυντές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρείται μια διερευνητική προσέγγιση του ζητήματος, με απώτερο στόχο να εντοπιστεί το πιο αποτελεσματικό στυλ των ηγετών των ελληνικών σχολικών μονάδων.

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη κατά τη διάρκεια του τελευταίου/εαρινού εξαμήνου της ακαδημαϊκής χρονιάς 2021-2022, ήταν ποσοτική, σε δείγμα 137 διευθυντών, οι οποίοι υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Βέροιας, Κατερίνης, Ασπροπύργου/Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα συλληγεσίως και κατά πόσο αυτά αποτελούν παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης για τους διευθυντές σε Δημοτικά σχολεία. Διερευνήθηκε η επιρροή του ηγετικού συλλ και συμπεριφοράς των διευθυντών των σχολείων στην ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και στην επαγγελματική ικανοποίηση, μα και εξουθένωσή τους. Μελετήθηκε επίσης, ο ρόλος των ατομικών διαφορών, του φύλου, της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και της εργασιακής κατάστασης στις μεταβλητές της έρευνας.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η πρωτογενής ποσοτική έρευνα με το εργαλείο των ερωτηματολογίων. Μέσα από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Multifactor Leadership Questionnaire leader Form -MLQ (5X-short) και αυτό της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης MBI των Maslach, Jackson & Leiter, (1996) στα οποία απάντησαν 137 διευθυντές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατείχαν διευθυντικές θέσεις.

Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το ηγετικό συλλ της σχολικής ηγεσίας σε επίπεδο ανάθεσης εξουσίας, εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και αναγνώρισης, αποδεικνύεται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους νεότερους με τους διευθυντές τους, ενώ δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς την επαγγελματική τους ικανοποίηση, αλλά -η έκπληξη της έρευνας- ως προς τις αντιλήψεις ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο τους. Οι εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία αναδεικνύουν εν μέρει την αναγνώριση του έργου τους από τη σχολική ηγεσία ως σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης, ενώ οι εμπειρότεροι συνάδελφοί τους το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, αντίστοιχα.

**Λέξεις Κλειδιά:** Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, Ενδυναμωτική συμπεριφορά σχολικής ηγεσίας, Ατομικές διαφορές, Ηγετικό συλλ.

## Abstract

The present study was conducted during the last/spring semester of the academic year 2021-2022, it was quantitative, in a sample of 137 principals, who serve in kindergartens and primary schools of the Directorates of Veria, Katerini, Aspropyrgos/Athens and Thessaloniki. The purpose of the research is to investigate leadership styles and whether they are a factor of professional satisfaction and burnout for principals in Primary schools. The influence of the leadership style and behavior of school principals on the satisfaction experienced by teachers in their professional environment and on their professional satisfaction and burnout was investigated. The role of individual differences, gender, age, teaching experience and work status in the research variables was also studied.

The research method used is primary quantitative research with the tool of questionnaires. Through the self-report questionnaire Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form - MLQ (5X-short) and that of job satisfaction and burnout MBI of Maslach, Jackson & Leiter, (1996) which were answered by 137 primary school principals who held managerial positions.

From the statistical processing and analysis of the data, it emerged that the leadership style of the school leadership at the level of delegation of authority, personalized interest, and recognition, proves to be an important predictive factor of teachers' professional satisfaction. Also, the older teachers were found to express greater satisfaction than the younger ones with their managers, while they did not differ in terms of their professional satisfaction, but - the surprise of the research - in terms of perceptions of satisfaction in relation to their gender. Teachers with little teaching experience partially highlight the recognition of their work by the school leadership as the most important source of satisfaction, while their more experienced colleagues highlight individualized interest, respectively.

**Keywords:** Teachers' professional satisfaction, empowering behavior of school leadership, Individual differences, Leadership style.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	4
Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	10
Εισαγωγή .....	12
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο .....	14
1. Ορισμοί.....	14
2. Στυλ ηγεσίας.....	15
<i>Μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας (Transformational Leadership style)</i> .....	17
<i>Συναλλακτικά στυλ ηγεσίας (Transactional Leadership style)</i> .....	19
<i>Παθητική-Αποφευκτική ηγεσία (Passive-avoidant Leadership style)</i> .....	20
3. Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	21
<i>Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης</i> .....	22
<i>Θεωρητικό μοντέλο του J.Freudenberger</i> .....	22
<i>Ασθένεια της υπερβολικής αφοσίωσης (Overcommitment disease)</i> .....	22
<i>Ασθένεια του υπερφιλόδοξου ατόμου (superachiever disease)</i> .....	23
<i>Θεωρητικό μοντέλο της Maslach</i> .....	23
<i>Συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion)</i> .....	23
<i>Αποπροσωποποίηση (depersonalization)</i> .....	24
<i>Αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (lack of personal accomplishment)</i> .....	24
<i>Ασυμβίβαστοι και ασαφείς ρόλοι και τα Ελληνικά δεδομένα</i> .....	25
4. Σκοπός και συμβολή της παρούσας έρευνας- εργασίας.....	30
5. Μέθοδος.....	32
6. Δείγμα.....	32
7. Ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	32
8. Συλλογή δεδομένων .....	33
9. Ανάλυση των δεδομένων .....	33
Γ΄ Μέρος: Μεθοδολογία.....	34
10. Περιγραφική στατιστική.....	34
11. Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	34
12. Ηγετικό στυλ – ανάλυση ερωτηματολογίου MLQ.....	37
13. Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση.....	83



Δ' Μέρος:.....	88
14. Επαγωγική στατιστική .....	88
Ε' Μέρος: .....	90
15. Ανάλυση .....	90
<b>1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b> .....	90
<b>2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα</b> .....	91
Στ' Μέρος:.....	94
16. Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	94
Βιβλιογραφία .....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.....	34
Πίνακας 2.....	35
Πίνακας 3.....	36
Πίνακας 4.....	36
Πίνακας 5.....	38
Πίνακας 6.....	39
Πίνακας 7.....	40
Πίνακας 8.....	41
Πίνακας 9.....	42
Πίνακας 10.....	43
Πίνακας 11.....	44
Πίνακας 12.....	45
Πίνακας 13.....	46
Πίνακας 14.....	47
Πίνακας 15.....	47
Πίνακας 16.....	49
Πίνακας 17.....	50
Πίνακας 18.....	51
Πίνακας 19.....	52
Πίνακας 20.....	53
Πίνακας 21.....	54
Πίνακας 22.....	55
Πίνακας 23.....	56
Πίνακας 24.....	57
Πίνακας 25.....	58
Πίνακας 26.....	59
Πίνακας 27.....	60
Πίνακας 28.....	61
Πίνακας 29.....	62
Πίνακας 30.....	63
Πίνακας 31.....	64
Πίνακας 32.....	65
Πίνακας 33.....	66
Πίνακας 34.....	67
Πίνακας 35.....	68
Πίνακας 36.....	69
Πίνακας 37.....	70
Πίνακας 38.....	71
Πίνακας 39.....	72
Πίνακας 40.....	73
Πίνακας 41.....	74
Πίνακας 42.....	75
Πίνακας 43.....	76
Πίνακας 44.....	77
Πίνακας 45.....	78
Πίνακας 46.....	78
Πίνακας 47.....	80
Πίνακας 48.....	81

Πίνακας 49.....	82
Πίνακας 50.....	84
Πίνακας 51.....	85
Πίνακας 52.....	86

## Εισαγωγή

Είναι αποδεκτή η πεποίθηση, ότι κύριος και βασικός παράγοντας της επιτυχίας ενός ιδρύματος, σχολείου ή ακόμη και μιας κυβέρνησης, εξαρτάται από τον τρόπο που οι ηγέτες καθοδηγούν το ίδρυμά/κράτος τους.

Ως εκ τούτου, πρέπει να γίνει αναφορά στην αλλαγή του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και την ανάλογη προσαρμογή του (ρόλου αυτού) στις ανάγκες της σημερινής εποχής και της ελληνικής πραγματικότητας (κοινωνικής και οικονομικής), της όποιας βαθμίδα, στις ανάγκες της εποχής.

Η διασφάλιση της υλοποίησης του πνεύματος και του γράμματος της αξιολόγησης, μπορεί να εξασφαλιστεί ευκολότερα εάν μέσα στα σχολεία υπάρχει διευθυντικό προσωπικό που όχι μόνο γνωρίζει αλλά και έχει αποδεχθεί πλήρως το νέο ρόλο του διευθυντή - μάνατζερ- επόπτη - αξιολογητή.

Η ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ασκεί επιρροή στο να κατευθύνει μια ομάδα ανθρώπων να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Skaalvik & Skaalvik , 2014) .

Στο σχολικό πλαίσιο, οι διευθυντές των σχολείων έχουν πιστωθεί την παραπάνω υποχρέωση. Από αυτή την άποψη, οι διευθυντές σχολείων οφείλουν να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς και να παρέχουν αποτελεσματική και αποδοτική ηγεσία για τον έλεγχο της απόδοσης των τελευταίων (Chandra, 2016).

Είναι άλλωστε, ευρέως γνωστό ότι οι στόχοι των σχολείων δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν εάν οι πόροι δεν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά και αποδοτικά. Επιπλέον, σαν καλός εντολέας, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει πως να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στον οργανισμό που διευθύνει. Το θετικό κλίμα μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι διευθυντές εφαρμόζουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας (Kiboss&Jemiryott, 2014).

Η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Έρευνα (Μ.Δ.Ε.) λοιπόν, διακρίνεται σε δύο επιμέρους πλαίσια: στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις των επιμέρους όρων, όπως και η ανάπτυξη του θέματος και στο ερευνητικό πλαίσιο, όπου θα παρουσιαστεί η έρευνα και τα αποτελέσματά της.

Το πρώτο κεφάλαιο της Μ.Δ.Ε. αναφέρεται σε ορισμούς που θα διευκολύνουν την κατανόηση της από τον αναγνώστη. Το δεύτερο κεφάλαιο της εστιάζει στα στυλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους. Το τρίτο κεφάλαιο δίνει τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και εξετάζει τους παράγοντες με τους οποίους είναι συνδεδεμένοι και την συσχέτιση της

με την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ειδική αναφορά στα Ελληνικά δεδομένα. Στο κεφάλαιο τέσσερα παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και στο πέμπτο, έκτο και έβδομο παρουσιάζονται η μεθοδολογία, το δείγμα και το ερωτηματολόγιο αντίστοιχα. Στο όγδοο και ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων και τα κεφάλαια δέκα έως και δεκαπέντε παρουσιάζουν τα συμπεράσματα. Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα, η συζήτηση και η βιβλιογραφία. Στο τέλος της εργασίας μπορεί να βρεθεί παράρτημα με το ερωτηματολόγιο.

## **Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο**

### **1. Ορισμοί**

Ένας παράγοντας της ολικής αποτελεσματικότητας μιας εργασίας που εκτελείται, είναι η ικανοποίηση, η οποία διαμορφώνεται ως συνέπεια της σχέσης ανάμεσα στο τι πραγματικά παίρνουν τα άτομα από την εργασία τους (αναφορικά με τον μισθό, το καθεστώς που επικρατεί στον εργασιακό χώρο, την εργασιακή κουλτούρα, την εκτίμηση, κ.λπ.) και των προβλεπόμενων αποτελεσμάτων. Αυτός ο όρος επίσης μπορεί να περιγραφεί ως ένα από τα γεγονότα που προκαλούν ένα υποκειμενικό αίσθημα ευχαρίστησης και ανακούφισης, το οποίο μπορεί να εκφραστεί από το άτομο που το ζει, αλλά δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό οπτικά από κάποιο άλλο άτομο (Aydinetal., 2013).

Κατά μία έννοια, το αντίθετο της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η οποία είναι μια κατάσταση στρες, χρόνιας μορφής, που οδηγεί σε συναισθηματική, όπως και σωματική εξάντληση, αποστασιοποίηση και κυνισμό, αισθήματα γενικά αναποτελεσματικότητας και έλλειψης ολοκλήρωσης.

Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως άτομα που λειτουργούν σε υψηλές επιδόσεις και τους αρέσει να εργάζονται σκληρά και συνήθως αναζητούν τρόπους βελτίωσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά αν και είναι θεμιτό να υπάρχουν, μπορεί να γίνονται συχνά αιτία οι εκπαιδευτικοί να γίνονται θύματα της τελειομανίας και να μην αφήνουν αρκετό χρόνο για ξεκούραση και ανάρρωση (Emery & Barker, 2007).

Τρίτη έννοια που θα συζητηθεί στην παρούσα εργασία είναι η ηγεσία. Ο ορισμός της τονίζει την ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάζει τους συνανθρώπους, να τους οδηγεί σε έναν κοινό στόχο και να τους παρακινεί να εκτελούν καθήκοντα. Οι μελέτες δείχνουν ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες που διερευνούν τις διάφορες πτυχές της ηγεσίας (Sergionanni, 2015).

Ως εκ τούτου, υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις στον τομέα της ηγεσίας που σχετίζονται με δύο βασικά στοιχεία: Πρώτον, η προσέγγιση των ιδιοτήτων, η οποία αναφέρεται στην προσωπικότητα του ηγέτη. Ένας ηγέτης είναι ένα άτομο που διαθέτει έμφυτα συγγενή χαρακτηριστικά, λόγω των οποίων επηρεάζει τους υφισταμένους του. Δεύτερον, η προσέγγιση η οποία αναφέρεται όταν η κατάσταση και οι περιστάσεις καθορίζουν το αποτέλεσμα και όχι τα χαρακτηριστικά του ηγέτη (Burns, 1996). Ο LeBon (2007) προσθέτει στα χαρακτηριστικά του ηγέτη ότι λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη μίας ομάδας, ή μίας μάζας ατόμων, με τον ίδιο να

είναι, όχι απλώς αναπόσπαστο κομμάτι, αλλά και ο εκπρόσωπος του εκάστοτε κινήματος. Μάλιστα τονίζει ότι ο αρχηγός είναι αυτός που πιστεύει περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μέλος στις πεποιθήσεις και ιδεολογίες της ομάδας. Συνεπώς χαρακτηρίζεται από ακλόνητη πίστη, αλλά παράλληλα και από ακράδαντη γενναιότητα. Επίσης ο Le Bon διακρίνει ένα βασικό χαρακτηριστικό των ηγετών, που τους επιτρέπει να προσελκύουν και να «μαγνητίζουν» τα πλήθη, ονομάζοντάς το “κύρος”. Ορίζει την έννοια αυτή ως *μία μυστηριώδη δύναμη, ένα είδος μαγείας, γεμάτης θαυμασμού και σεβασμού, που παραλύει τις κριτικές ικανότητες* (LeBon, 2007). Μάλιστα διαχωρίζει στο νόημα αυτής της λέξης δύο είδη κύρους, το λειτουργικό και το προσωπικό. Το πρώτο αναφέρεται στη κοινωνική τάξη και την υψηλή κοινωνική και επαγγελματική θέση του ηγέτη. Το δεύτερο οφείλεται και πηγάζει από το ίδιο το άτομο, χωρίς την παρέμβαση άλλου παράγοντα. Εν ολίγοις, η ηγετική ικανότητα ενός ατόμου θεωρείται από τον επιστήμονα ως μία έμφυτη, αλλά παράλληλα και ως μία επίκτητη ικανότητα.

Σήμερα, η έρευνα για την ηγεσία επικεντρώνεται σε μια τρίτη προσέγγιση, η οποία βλέπει την ηγεσία ως αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων. Το φαινόμενο της ηγεσίας πηγάζει από κάποια υποκειμενική αλληλεπίδραση, η οποία εξηγεί γιατί ένα συγκεκριμένο άτομο θα γίνει αντιληπτό και θα αναγνωριστεί ως ηγέτης.

## **2. Στυλ ηγεσίας**

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένας ηγέτης αναζητά την εθελοντική συνεργασία των υφισταμένων για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Ως ηγέτης μπορεί να οριστεί κάποιος που ανέθεσε ή επηρέασε άλλους να συμπεριφέρονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες που κατανοούν τις περιπλοκές του σημερινού ταχέως μεταβαλλόμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος απαιτούνται στις σημερινές επιχειρήσεις. Η αποτελεσματικότητα των εργαζομένων θα είναι υψηλή εάν η εργασία είναι άρτια δομημένη και ο ηγέτης έχει καλή σχέση με τους υπαλλήλους. Η μελέτη ανακάλυψε επίσης ότι οι δημοκρατικοί ηγέτες φροντίζουν πολύ να συμπεριλαμβάνουν όλα τα μέλη της ομάδας στις συζητήσεις και μπορούν να συνεργαστούν με μια μικρή αλλά με υψηλά κίνητρα ομάδα.

Το στυλ ηγεσίας έχει ευνοϊκό αντίκτυπο στην οργανωτική δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση και ότι η εργασιακή ικανοποίηση έχει θετικό αντίκτυπο στην οργανωτική δέσμευση και την εργασιακή απόδοση. Η ηγεσία έχει υψηλό πολιτιστικό προσανατολισμό, με καθιερωμένες ιδέες, έθιμα και αξίες, καθώς και ενασχόληση με αυτές. Η άμεση και ευρύτερη οικογένεια, η

φυλή και η φυλή του ηγέτη έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στο στυλ ηγεσίας του/της. Αυτή η έρευνα αποκαλύπτει τις συνδέσεις μεταξύ της οργανωτικής ηγεσίας και της εταιρικής ηθικής, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας της οργανωσιακής ζωής, η οποία μπορεί να έχει καλό αντίκτυπο τόσο στους εργαζόμενους όσο και στην ευρύτερη κοινότητα.

Οι Barchiesi et al (2007), μελέτησαν την επίδραση της αποτελεσματικότητας και του ρόλου της ηγεσίας στην απόδοση, τις ηγετικές συμπεριφορές και τις στάσεις. Ανακάλυψαν ότι οι δείκτες υψηλών ηγεσιών συνδέονται με αυξημένες δυνατότητες για βελτιωμένη απόδοση καθώς και με υψηλότερη οργανωτική φήμη, υποδεικνύοντας ότι η συμπεριφορική πολυπλοκότητα και η δυναμική έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο αντιληπτό επίπεδο ηγεσίας. Σε ιδιωτικά ερευνητικά κέντρα, ένας μηχανισμός στυλ ηγεσίας που επηρεάζει την ομαδική εφεύρεση εξέτασε τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών στυλ ηγεσίας και της καινοτομίας της ομάδας, καθώς και τα μεσολαβητικά αποτελέσματα της ανταλλαγής γνώσης και της ομαδικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Podsakoff et al (1990), η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει την εμπιστοσύνη και την ευτυχία των εργαζομένων με τον οργανισμό και η οργανωσιακή συμπεριφορά του πολίτη ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της οργανωτικής δέσμευσης. Το «σχετικά συνεπές πρότυπο συμπεριφοράς που προσδιορίζει έναν ηγέτη» αναφέρεται ως στυλ ηγεσίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες που κατανοούν τις περιπλοκές του σημερινού ταχέως μεταβαλλόμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος απαιτούνται στις σημερινές επιχειρήσεις. Διαφορετικά στυλ ηγεσίας μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην εκλεκτικότητα ή την απόδοση ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τους Jeremy et al (2012), σε μια κατασκευαστική εταιρεία, η ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού της δέσμευσης των άλλων να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους για την επίτευξη στόχων, οραμάτων και στόχων με πάθος και ακεραιότητα. Η μελέτη ανακάλυψε επίσης ότι οι σχέσεις μεταξύ ηγετών και εργαζομένων παρέχουν μια πρόσθετη πτυχή της ικανοποίησης των εργαζομένων, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον ηγέτη.

Ο Bass (1997) ξεχώρισε τα στυλ ηγεσίας σε τρεις διακριτές κατηγορίες: τα μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας (Transformational Leadership style), τα συναλλακτικά στυλ ηγεσίας (Transactional Leadership style) και την παθητική και αποφευκτική ηγεσία (Passive-avoidant Leadership style). Αυτά τα στυλ ηγεσίας θα παρουσιαστούν και στην παρούσα έρευνα και θα ανιχνευθούν βάσει του Multifactor Leadership Questionnaire leader form (MLQ)

Η ατομική επιρροή, η πνευματική ενθάρρυνση και η πνευματική διέγερση είναι όλες πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συχνά εξετάζουν τα άτομα, αναπτύσσουν εσωτερικό



όραμα και στόχους, καλλιεργούν μια ανοιχτή ατμόσφαιρα, εμπιστεύονται τους υπαλλήλους για την επίτευξη των στόχων τους και μεγιστοποιούν τις δυνατότητες των εργαζομένων. Η σχέση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων βασίζεται στη σύμβαση και η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στις βασικές και εξωτερικές απαιτήσεις του εργατικού δυναμικού. Τείνουν να πετυχαίνουν οργανωτικούς στόχους μέσω θέσεων εργασίας και σχεδιασμού αποστολών και ο πρωταρχικός τους στόχος είναι να διατηρήσουν τον οργανισμό σταθερό.

### Μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας (Transformational Leadership style)

Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται τόσο στην ανάπτυξη όσο και στις ανάγκες των οπαδών. Με το προοίμιο των ταλέντων τους, οι διευθυντές με μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας επικεντρώνονται στην εξέλιξη και ανάπτυξη των συστημάτων αξιών των εργαζομένων, των επιπέδων έμπνευσης και των ηθικών ηθών. Ο στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bass (1997), είναι να «μεταμορφώσει τους ανθρώπους και τους οργανισμούς με κυριολεκτική έννοια - να τους αλλάξει στο μυαλό και στην καρδιά, διευρύνει το όραμα, τη διορατικότητα και την κατανόηση που εξηγεί τη λογική που κάνει τη συμπεριφορά συνεπή με αξίες, έννοιες και να επιφέρουν μόνιμες, αυτο-διαϊωνιζόμενες και δυναμικές βελτιώσεις».

Η μετασχηματιστική ηγεσία εκδηλώνεται όταν οι ηγέτες προσφέρουν ενθάρρυνση, έμπνευση και δημιουργούν ένα αίσθημα παρακίνησης στους εργαζόμενους να πρωτοπορήσουν και να θέσουν σε ενέργεια αλλαγές που θα προωθήσουν την ανάπτυξη και θα διαμορφώσουν τη μελλοντική επιτυχία ενός οργανισμού, δημιουργώντας -σε εκτελεστικό επίπεδο- μια ισχυρή αίσθηση οργανωσιακής κουλτούρας, την οποία αισθάνονται οι εργαζόμενοι ως ιδιοκτησία και ανεξαρτησία στον χώρο εργασίας τους.

Το εργατικό δυναμικό εμπνέεται από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, ο οποίος παρακινεί χωρίς να κάνει μικροδιαχείριση — εμπιστεύεται δηλαδή τους υφισταμένους του, για να αναλάβουν την όποια ευθύνη στις αποφάσεις των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί, και, αφού αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς, σε αποφάσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής. Είναι το στυλ διαχείρισης που δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερο πλαίσιο δημιουργικότητας, ώστε να ατενίζουν το μέλλον δημιουργικά, ανακαλύπτοντας νέες λύσεις σε χρόνια προβλήματα (Saleem, 2015).

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1997), η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται όταν οι ηγέτες γίνονται ευρύτεροι και υποστηρίζουν τα συμφέροντα των υπαλλήλων τους, όταν αναπτύσσουν κατανόηση και αποδοχή της αποστολής και της αποστολής της ομάδας και όταν

αναμειγνύουν τους υπαλλήλους να φαίνονται πέρα από τον εαυτό τους ενδιαφέρον προς όφελος του ομίλου.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1997), επιτρέπουν στους οπαδούς να δουν τις προκλήσεις με νέους τρόπους, να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση, να εκφράσουν ένα όραμα και να διεγείρουν το συναίσθημα και την ταύτιση.

Σύμφωνα με τους Bruce et. al., οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να δημιουργήσουν και να μεταφέρουν ένα όραμα για τους οργανισμούς τους και το στυλ ηγεσίας τους μπορεί να επηρεάσει ή να «μεταμορφώσει» παράγοντες σε ατομικό επίπεδο όπως τα κίνητρα, καθώς και μεταβλητές σε επίπεδο οργανισμού όπως η διαμεσολάβηση σύγκρουσης μεταξύ ομάδων ή ομάδων.

Τα ατομικά και οργανωτικά αποτελέσματα όπως η ευτυχία και η απόδοση των εργαζομένων επηρεάζονται από τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η δυναμική της ομάδας βρέθηκε να συνδέεται με υψηλότερους βαθμούς μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, σύμφωνα με τον Bass, αυτά που τον κάνουν να ξεχωρίζει από αυτούς που ακολουθούν άλλα στυλ ηγεσίας είναι ότι (Voorn et al., 2011):

- Ενθαρρύνει τα κίνητρα και τη θετική σκέψη των υφισταμένων του
- Υποδεικνύει ηθικά πρότυπα μέσα στον οργανισμό και ενθαρρύνει όλους
- Προωθεί ένα ηθικό περιβάλλον εργασίας δίνοντας με σαφήνεια πρότυπα, αξίες και προτεραιότητες
- Οικοδομεί μια κουλτούρα οργάνωσης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από μια στάση όπου τους ενδιαφέρει μόνο το προσωπικό συμφέρον σε μια νοοτροπία όπου όλοι μάχονται για το κοινό καλό
- Τονίζει την επικοινωνία, την εξωστρέφεια και τη συνεργασία με αυθεντικότητα
- Παρέχει καθοδήγηση αλλά αφήνει το περιθώριο σε όλους να αποφασίζουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποφάσεων και των καθηκόντων τους.

Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε «συναλλαγές» μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών, στις οποίες οι ακόλουθοι ανταμείβονται για την επίτευξη ορισμένων στόχων ή την ολοκλήρωση των απαιτήσεων απόδοσης. Ο ηγέτης συναλλαγών θα επικυρώσει τη σχέση μεταξύ απόδοσης και ανταμοιβής πριν την ανταλλάξει με μια κατάλληλη απάντηση που ωθεί τους υφισταμένους να βελτιώσουν την απόδοση. Στις εταιρείες, η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει διευθυντές και υφισταμένους που ανταλλάσσουν πληροφορίες. Η ανταλλαγή ανταμοιβών και στόχων μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης αναφέρεται ως συναλλακτική ηγεσία. Οι Bass και Avolio (1997) έδωσαν μια εξήγηση. Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν ενδεχόμενες ανταμοιβές, διορθωτικά μέτρα και επιβολή κανόνων για να ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους.

Η συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τους Bass Bernard et al (1994), βασίζεται στην ενδεχόμενη ενίσχυση, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική ενδεχόμενη ανταμοιβή είτε οι πιο αρνητικές ενεργητικές ή παθητικές μορφές διαχείρισης ανά εξαίρεση. Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν τις συναλλαγές για να ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους, όπως η ολοκλήρωση εργασιών σε αντάλλαγμα για κίνητρα ή προτιμήσεις. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας ήταν υψηλότερη υπό την ηγεσία των συναλλαγών, σύμφωνα με τους Kahai et al (1997).

Οι ηγέτες των συναλλαγών ενδιαφέρονται περισσότερο για την ολοκλήρωση των εργασιών και τη συμμόρφωση των εργαζομένων και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε οργανωτικές ανταμοιβές και ποινές για να παρακινήσουν τους υπαλλήλους.

Η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας που βασίζεται στην επίτευξη στόχων μέσω της δομής, της εποπτείας και ενός συστήματος ανταμοιβών και τιμωριών. Αυτή η προσανατολισμένη στα αποτελέσματα προσέγγιση λειτουργεί καλά όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά κίνητρα, δηλαδή συνήθως σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών εκπαιδευτικών δομών. Η συναλλακτική ηγεσία δεν εστιάζει στην αλλαγή ή τη βελτίωση του οργανισμού στο σύνολό του, αλλά, αντίθετα, στοχεύει στην επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων, ενώ παράλληλα δημιουργεί ενότητα και συμμόρφωση με τον οργανισμό. Για αυτό και οι ανταμοιβές ή οι τιμωρίες αναφέρονται ως «συναλλαγή» (Asghar & Oino, 2017).

Κατανοώντας τη συναλλακτική ηγεσία, μπορεί να δημιουργηθεί ένα σύστημα βασισμένο σε στόχους για όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και διευθυντές).

Η παθητική-αποφευκτική ηγεσία, που μπορεί να προσδιοριστεί ως μια μορφή laissez-faire ηγεσία, εκφράζει μια αδιαφορία με παθητικό τρόπο στα καθήκοντα και τους εργαζόμενους, αγνοώντας τις ανάγκες και τα προβλήματά τους, για αυτό και έχει περιγραφεί ως έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας.

Έτσι, η παθητική-αποφευκτική ηγεσία θεωρείται γενικά ως το λιγότερο αποτελεσματικό στυλ για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο Petrock υποστήριξε ότι η απουσία ανταπόκρισης σε περιπτώσεις κακής απόδοσης υφισταμένων δεν είναι αρκετή για να προκαλέσει την επιθυμητή συμπεριφορά (1974). Ο Zohar αφήνει να εννοηθεί ότι η παθητική ηγεσία δεν δίνει -ή δίνει πολύ λίγη- σιγουριά σε σχέση με την ποιοτική ζωή των εκπαιδευτικών και ακόμη και σχετικά με την ασφάλεια μπορεί να οδηγήσει σε αντι-παραγωγικές πρωτοβουλίες, μειωμένες αντιλήψεις για το κλίμα ασφάλειας και χαμηλή αποτελεσματικότητα (2016).

Ερευνητές όπως Mullen και Kelloway συμπέραναν ότι η διάθεση των εκπαιδευτικών να συμμορφωθούν με τους κανόνες ασφαλείας και γενικά όλη τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας μειώνονται όταν ο ηγέτης δεν πετυχαίνει -στα μάτια τους- να επιβάλλει ασφαλείς συμπεριφορές και πρακτικές (2011).

Με λίγα λόγια, η Παθητική Αποφυγή Ηγεσίας συνεπάγεται «αποτυχία ανταπόκρισης στις νόμιμες προσδοκίες των ενδιαφερόμενων υφισταμένων ή/και προϊσταμένων». Η ηγεσία Παθητικής Αποφυγής προτείνει ότι δεν πρέπει να συγχέεται με ένα στυλ ηγεσίας που επιτρέπει στους υφισταμένους να ολοκληρώσουν το έργο τους ανεξάρτητα, αλλά χαρακτηρίζεται από την απόρριψη υποστήριξης και την αποτυχία παρέμβασης όταν απαιτείται επειγόντως δράση. Η παθητική αποφυγή ηγεσία, ειδικότερα, συνδέεται στενά με αυταρχικά και τυραννικά στυλ ηγεσίας. Η Παθητική Αποφυγή Ηγεσίας έχει συσχετιστεί με μια σειρά από στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας καθώς και με ένα αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον γενικά. Οι εργαζόμενοι μπορεί να βιώσουν απογοητευτικά φαινόμενα και απογοήτευση ως αποτέλεσμα ενός αγχωτικού εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας.

Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανό η Παθητική Αποφυγή Ηγεσίας να αυξάνει τον κίνδυνο εργασιακού άγχους που προκαλείται από ένα αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον. Αρκετά θεωρητικά πλαίσια έχουν προταθεί για να εξηγήσουν τη σχέση μεταξύ ενός στρεσογόνου εργασιακού περιβάλλοντος και της επικράτησης του εργασιακού άγχους.

#### 4. Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών

Ένας παράγοντας που πιστεύεται ότι σχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, είναι το κατάλληλο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται.

Αναμφίβολα και καθ' επέκταση, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την απόδοση και τις επιδόσεις των μαθητών, επειδή η θετική ατμόσφαιρα στην τάξη προέρχεται από ικανοποιημένους δασκάλους. Χωρίς αυτές τις συνθήκες, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την παραγωγική ανάπτυξη των μαθητών. Ομοίως, οι Skaalvik & Skaalvik δήλωσαν ότι όταν οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, μπορούν να έχουν έναν πιο θετικό ρόλο όσον αφορά τις καθημερινές τους αρμοδιότητες στο σχολείο (2014). Αυτό συμβαίνει επειδή οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν πάρα πολλά ετερόκλητα καθήκοντα, επομένως το αίσθημα ικανοποίησης των δασκάλων κατά την εκτέλεση της δουλειάς τους είναι πραγματικά σημαντικό για να διατηρήσουν θετική στάση απέναντι στα καθήκοντα που τους αναθέτουν οι διευθυντές των σχολείων.

Καθώς το στυλ ηγεσίας θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η μεγάλη προσοχή στη σημασία της εφαρμογής κατάλληλων στυλ ηγεσίας γίνεται δημοφιλές θέμα τα τελευταία χρόνια (Hariri, 20116).

Πολλές μελέτες έχουν δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη συνάφεια που έχει το στυλ ηγεσίας των διευθυντών και η ικανοποίηση που έχουν στην εργασία οι υφιστάμενοι, τη δέσμευση, τη σχολική ατμόσφαιρα και την απόδοση μαθητών και εκπαιδευτικών (Mwesigwa et. al., 2020).

Ως εκ τούτου, πολλές προηγούμενες μελέτες έχουν διερευνήσει διαφορετικούς τύπους στυλ ηγεσίας για να βρουν το κατάλληλο στυλ που θα εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολείων δίνουν διαφορετικά αποτελέσματα είτε αυξάνοντας είτε μειώνοντας την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Machumu&Kaitila, 2014).

## Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος “εργασιακό στρες” χρησιμοποιείται πολύ συχνά για να περιγράψει μια ευρεία κλίμακα δυσκολιών, ενοχλήσεων και πιέσεων που βιώνει ο επαγγελματίας μέσα στον εργασιακό χώρο. Αυτό είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων, εξωγενών (πιεστικό πρόγραμμα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, μεγάλες ευθύνες) και ενδογενών (χαμηλή αυτό-εκτίμηση υψηλές προσδοκίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης). Συνήθως τα συμπτώματα είναι εμφανή, αφού μπορούν να εκδηλωθούν με κούραση, αϋπνίες και αδιαθεσίες (ψυχολογικά συμπτώματα), αλλά και με πυρετούς, εμετούς και πονοκεφάλους (σωματικά συμπτώματα). Ενδεχομένως η απόληξη αυτής της κατάστασης μπορεί να εκφραστεί με την εξουθένωση, γνωστή ως “Burn out”, όπου το άτομο φτάνει σε μια κατάσταση υπερβολικής αδυναμίας, φόβου και πλήρης ακινητοποίησης.

Το φαινόμενο αυτό, άγνωστο επί χρόνια, θεμελιώθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Herbert J. Freudenberger (1926-1999). Συγκεκριμένα όρισε την έννοια του “Burn out”, που αρχικά χρησιμοποιείτο για να περιγράψει τις συνέπειες της χρόνιας χρήσης ναρκωτικών, ως «κατάσταση ψυχικές και σωματικής κατάπτωσης εξαιτίας του επαγγέλματος ενός ανθρώπου». Έτσι λοιπόν έγινε ο πρώτος άνθρωπος που εξήγησε την κατάσταση αυτή με επιστημονικούς όρους, επιδιώκοντας, ανεπιτυχώς βέβαια, λύσεις για τον περιορισμό της.

## Θεωρητικό μοντέλο του J. Freudenberger

Ο Freudenberger προσέγγισε το “Burn out” μ’ έναν πιο ατομοκεντρικό τρόπο, όπου ουσιαστικά πρότεινε ότι η επαγγελματική εξουθένωση πηγάζει κατά βάσει από τις ίδιες τις προσδοκίες του ατόμου. Συγκεκριμένα επινόησε ότι τα άτομα που αγχώνονται έχουν διαμορφώσει μια σουρεαλιστική εικόνα του εαυτού τους, θεωρώντας τους εαυτούς τους ως χαρισματικούς, δυναμικούς και ακούραστους. Υπ’ αυτές τις συνθήκες συγχύζεται η φαντασίωση τους με την πραγματικότητα, αφοσιώνονται πλήρως στην εργασία τους, ώσπου κάποια στιγμή «κλατάρουν». Μάλιστα ο Freudenberger θεωρεί αυτή την κατάσταση την χαρακτηρίζει με δυο ασθένειες αλληλένδετες και εξαρτώμενες: την “ασθένεια της υπερβολικής αφοσίωσης” (overcommitment disease) και την “ασθένεια του υπερφιλόδοξου ατόμου” (superachiever disease).

## Ασθένεια της υπερβολικής αφοσίωσης (Overcommitment disease)

Η αφοσίωση στην εργασία είναι μια παράμετρος αναγκαία για την εξέλιξη της επαγγελματικής καριέρας ενός εργαζόμενου. Η υπερβολική αφοσίωση μπορεί να οδηγήσει σε μια

άρρωστη κατάσταση, το υποκείμενο δεν επιτρέπει στον εαυτό του την χαλάρωση, ακόμα κι όταν νιώθει πλήρη εξάντληση. Αυτό κατ' επέκταση επηρεάζει και τις διαπροσωπικές του σχέσεις: αφού όλη η ενέργεια του προσδίδεται στην εργασία και στην επίτευξη στόχων, δεν αφιερώνει άλλο χρόνο στην οικογένεια του, τους φίλους, τους γνωστούς, κλπ.

#### Ασθένεια του υπερφιλόδοξου ατόμου (superachiever disease)

Οι φιλοδοξίες συνδέονται και σχετίζονται άμεσα με τις προσδοκίες του ατόμου. Το υποκείμενο θέτει πολλούς στόχους, η και λίγους αλλά δύσκολους, με την σιγουριά ότι θα τους καταφέρει. Η αποτυχία δεν πρόκειται για επιλογή ούτε για πιθανό σενάριο. Το αποτέλεσμα είναι ότι με την πρώτη ανωμαλία που θα προκύψει στο «σχέδιο» του, θα κλονιστεί και θα απογοητευτεί, θεωρώντας τον εαυτό του ανίκανο.

Ο Freudenberger, ενστερνιζόμενος αυτούς τους δυο πυλώνες, συμπέρανε ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι αποτέλεσμα των κακών περιβαλλοντικών συνθηκών ενός χώρου εργασίας, ούτε της ανικανότητας του ίδιου του υποκειμένου. Αντιθέτως υποστήριξε ότι πρόκειται για ικανά και δυναμικά άτομα, τα οποία όμως δεν λαμβάνουν τα προσδοκώμενους επαίνους και αποτελέσματα που θα επιθυμούσαν. Έτσι πλήττονται από την απογοήτευση και την στενοχώρια, φτάνοντας στην εξουθένωση

#### Θεωρητικό μοντέλο της Maslach

Η Maslach στην απόπειρα της να παρουσιάσει το μοντέλο της, βασίστηκε σε μια πολυδιάστατη προσεγγίσει, όπου συμπέραινε ότι οι βασικές αιτίες που οδηγούν στο εργασιακό Burn out είναι οι εξής: η συναισθηματική εξάντληση (Emotional exhaustion), η αποπροσωποποίηση (depersonalization) και το αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (lack of personal accomplishment). Κατ' αυτόν τον τρόπο συμπερίλαβε σωματικές, ψυχολογικές και ψυχοσωματικές αιτίες για τις οποίες το άτομο φτάνει στην επαγγελματική εξουθένωση και βιώνει έντονο άγχος.

#### Συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion)

Πρόκειται για την ψυχική κόπωση που νιώθει ο εργαζόμενος από την καθημερινή επαφή που έχει με τους ανθρώπους και τις ευθύνες που έχει αναλάβει για αυτούς. Είναι πλέον ανήμπορος να επενδύσει στη δουλειά του λόγω αυτής της υπερκόπωσης, κύριος πυλώνας της εξουθένωσης, το οποίο τον αποστασιοποιεί από τους συνεργάτες του, τους πελάτες και, κατ' επέκταση, από την

εργασία του. Κατ' επέκταση, αυτή η αποστασιοποίηση λαμβάνει χώρο ούτως ώστε το άτομο να μην αναπτύξει περισσότερο το αίσθημα της αχρηστίας και της ευαισθησίας.

### Αποπροσωποποίηση (depersonalization)

Συνήθως ο όρος αυτός χρησιμοποιείται όταν το άτομο απομακρύνεται από τους άλλους και τον εαυτό του. Εδώ αναφερόμαστε σε μια απρόσωπη συναναστροφή του εργαζομένου προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών, αλλά όχι προς τον εαυτό του. Το άτομο εκφράζει μια αποξένωση απέναντι στους πελάτες του και προσεγγίζει επιφανειακά ότι θέμα ζητηθεί να αναλάβει. Ίσως αυτό το στοιχείο του συνδρόμου να έχει λιγότερη βαρύτητα από το προηγούμενο, αλλά δεν παύει, κατά την Maslach, να είναι ένας εκ των 3<sup>ων</sup> βασικών αξόνων.

### Αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (lack of personal accomplishment)

Στο σημείο αυτό κυριαρχεί η έλλειψη δημιουργικότητας του εργαζομένου. Η Maslach ισχυρίζεται ότι σε αυτό το στάδιο το άτομο έχει ουσιαστικά έχει αποεπενδύσει την εργασία του. Αποφεύγει κάθε επαφή με εξωτερικούς και εσωτερικούς φορείς και κλείνεται στον εαυτό του. Έτσι και οι προσπάθειες του για να πετύχει τον επιδιωκόμενο στόχο είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματικές.

Η Christina Maslach στο θεώρημα της ισχυρίστηκε ότι αυτοί η άξονες είναι δυναμικοί και αλληλοσυνδέονται με θαυμαστό τρόπο. Συγκεκριμένα εξέφρασε ότι η εμφάνιση του ενός μπορεί κάλλιστα να επιφέρει την εμφάνιση των άλλων δυο. Γι' αυτό και άλλωστε το *Burn out* θεωρήθηκε ως «σύνδρομο», υποδηλώνοντας αυτήν την συν-λειτουργία μεταξύ των αξόνων. Η προοδευτική αυτή διαδικασία ξεκινά συνήθως από την συναισθηματική εξάντληση, η οποία συνήθως πηγάζει από τις συναισθηματικές (Διαπροσωπικές σχέσεις) και εργασιακές (καθημερινό πρόγραμμα) απαιτήσεις που ζητούνται. Για να μπορέσουν ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις, τα υποκείμενα ενσαρκώνουν κάποιες στρατηγικές, οι οποίες ενδέχεται σε πολλές περιπτώσεις να είναι βλαβερές. Μια από αυτές είναι αποστασιοποίηση από τους πελάτες, με την προοπτική να αποδώσει σωστότερα το εργασιακό του έργο. Η επικινδυνότητα αυτής της στρατηγικής όμως είναι μεγάλη, αφού ο εργαζόμενος μπορεί να φτάσει σε μια απόσταση αρκετά μεγάλη, που θα τον οδηγήσει στο δεύτερο άξονα της Maslach: την αποπροσωποποίηση. Σε αυτή τη φάση, το άτομο αναπόφευκτα θα αγγίξει και τον τρίτο άξονα, αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων, αφού απαθής και "φλύαρη" στάση του, θα τον οδηγήσουν σε αποτυχίες. Για τον λόγο αυτό το άτομο θα νιώσει ότι είναι αναποτελεσματικό και μη λειτουργικό για την κοινωνία.



Πολλαπλές μελέτες έχουν δείξει ότι η ασάφεια και η σύγκρουση στους ρόλους κάποιου είναι επιβλαβείς για την ικανοποίηση από την εργασία. Η υπερβολική εργασία, η υποχρησιμοποίηση ταλέντων, οι ανεπαρκείς πόροι, οι συγκρούσεις και η εργασιακή αβεβαιότητα είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ευτυχία, όπως δηλώνει ο Scheib, (2003). Σύμφωνα με τους Κουστέλιο, Θεοδωράκη και Γουλιμάρη (2004), η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, αλλά δύο από τους πιο συνηθισμένους είναι η σύγκρουση και η ασάφεια των ρόλων.

Οι ερευνητές Fried, Ben-David, Tiegs, Avital και Yeverechyahu (1998), διαπίστωσαν ότι η αυξημένη σύγκρουση και η ασάφεια των ρόλων μαζί συνδέονταν με χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Οι δύο μετα-αναλύσεις που παρουσιάζει ο Shen (2005) από τον τομέα της οργανωσιακής συμπεριφοράς δείχνουν ότι η ασάφεια του ρόλου και η σύγκρουση συνήθως συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, παρά το γεγονός ότι αυτές οι συσχετίσεις ποικίλλουν σε διαφορετικούς τύπους επαγγελματιών. Η μεγαλύτερη επίδραση της ασάφειας του ρόλου στην ικανοποίηση από την εργασία έχει υποστηριχθεί από άλλες έρευνες (Chang & Hancock, 2003).

Οι Kahn et al. (1973) προτείνουν ότι υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι για να οριστεί ένα πρότυπο. Πρώτον, υπάρχει η ασάφεια των ίδιων των καθηκόντων, τα οποία μπορούν περαιτέρω να υποδιαιρεθούν σε τρεις τύπους:

(α) ασάφεια ως προς το εύρος της ευθύνης ή έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τις υποχρεώσεις και τις προσδοκίες.

(β) ασάφεια σχετικά με τις υποχρεώσεις συμπεριφοράς που απαιτούνται για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων· και

(γ) ασάφεια ως προς την ιεραρχική σημασία κάθε υποχρέωσης.

Η κοινωνικο-συναισθηματική ασάφεια εντοπίστηκε από τον Kahn και τους συναδέλφους του (1973) ως δευτερεύον στοιχείο.

Σε γενικές γραμμές, αυτό αφορά το άγνωστο συναισθηματικό και ψυχικό κόστος που μπορεί να προκύψει από την αποτυχία εκπλήρωσης των εργασιακών ευθυνών του. Πολυάριθμες έρευνες έχουν επισημάνει πιθανά επιζήμια αποτελέσματα για όσους αντιμετωπίζουν συχνά αβεβαιότητα ρόλου. Η ασάφεια του ρόλου, για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι είναι επιβλαβής για

οργανισμούς και επιχειρήσεις, συμβάλλει στην εξουθένωση των εργαζομένων (Mayer, & Shoorman, 1998) και επηρεάζει αρνητικά την οργανωτική δέσμευση.

Η ασάφεια της θέσης έχει συνδεθεί από τους Schwab et. al., (1986) με συναισθήματα στρες και άγχους στην εργασία, καθώς και με μεγαλύτερη πιθανότητα οι εργαζόμενοι να αναζητήσουν άλλη εργασία. Ο Beard (1999) έχει επιβεβαιώσει την υπόθεση ότι η ασάφεια θέσης είναι η βασική αιτία πολλών αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως η χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, το περισσότερο άγχος και η αύξηση του κύκλου εργασιών.

Οι κύριοι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση στην Ελλάδα περιλαμβάνουν τον υψηλό φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση εργασίας, την ασάφεια των ρόλων, το εχθρικό εργασιακό περιβάλλον και την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης. Υπάρχουν 24 ίδιες ώρες σε κάθε μέρα, αλλά το πώς χρησιμοποιούνται αυτές οι ώρες μπορεί να κάνει τη διαφορά (Ζαβλάνος, 1998). Η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι μια δοκιμασμένη και αληθινή προσέγγιση για την αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων. Το πρόβλημα δεν έγκειται στο πόσο χρησιμοποιείται, αλλά στο πώς χρησιμοποιείται.

Επιπλέον, παρέχεται εργασιακή ασφάλεια και καλλιεργείται έτσι στους εργαζόμενους η αίσθηση ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους. Αυτά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία, όπως υποστηρίζει ο Locke (1976). Η ανεξαρτησία και η υπευθυνότητα των εργαζομένων θα πρέπει να μεγιστοποιούνται εντός λογικής και οι επαγγελματικές ευθύνες πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, ώστε ο καθένας να κατανοεί τον ρόλο του. Οι Vandenberg και Lance (1992) συμφώνησαν ότι παράγοντες όπως η ποικιλία και η πολυπλοκότητα της εργασίας, ο βαθμός ελέγχου που έχει ένας εργαζόμενος στην εργασία του, το επίπεδο ευθύνης που του ανατίθεται, η φύση των αλληλεπιδράσεών τους με τους συναδέλφους, η δυνατότητα προόδου, κ.λπ., όλα έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη δέσμευση και την αφοσίωση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό.

Τα οργανωτικά στοιχεία όπως η αναγνώριση, η αυτονομία και η ευθύνη τονίστηκαν από τους Herzberg, Mausner και Snyderman (1959) ως επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία. Οι Hackman και Oldham (1976), ανακάλυψαν ότι διαφορετικές πτυχές του χώρου εργασίας είχαν ποικίλες επιπτώσεις στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων. Από αυτή την άποψη, επισημαίνονται χαρακτηριστικά όπως η συνάφεια του έργου, η ταυτότητα του έργου και η ποικιλία ταλέντων. Επιπλέον, η ελευθερία και τα σχόλια αποτελούν μέρος αυτών των χαρακτηριστικών.

Στην Ελλάδα, μεταξύ των συνηθέστερων προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος και η εξουθένωση, που εμφανίζονται σε ποσοστά 28% και 23%, αντίστοιχα, σύμφωνα με έρευνα που έγινε στη χώρα μας το 2010 και δημοσιεύτηκε από το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ασφάλειας στην Εργασία (ΕΛΙΝΥΑΕ).

Μια άλλη μελέτη (Κάντας, 1998) προσδιορίζει τους ακόλουθους παράγοντες ως βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών: υπερβολικός φόρτος εργασίας, έλλειψη χρηματοδότησης, την οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, την ποιότητα των μαθητών, χαμηλός μισθός, έλλειψη σεβασμού από τη διοίκηση και ανεπαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.

Νεότερες πηγές επιστημονικών μελετών (Παππά, 2006; Καφέτζιος et.al., 2007; Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007; Κόρδα, 2018) αναφέρουν πολλές και διάφορες αιτίες και συνθήκες που συμβάλλουν στο άγχος και κατ' επέκταση στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται να προκύπτει σαν αποτέλεσμα δράσης πολλαπλών παραγόντων που δρουν αθροιστικά. Βασικό ρόλο σε αυτό παίζει ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα και ο τρόπος διαχείρισης προβλημάτων, δηλαδή πολλά ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Επίσης βασικό ρόλο σε αυτό φαίνεται να κατέχουν οι λεγόμενοι διαπροσωπικοί παράγοντες και η σύνθεση και δομή του κοινωνικού δικτύου που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και ο ρόλος όλων των συμμετεχόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εδώ διευκρινίζω ότι εννοώ καταρχάς τις σχέσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων μεταξύ τους και με τη Διοίκηση του Σχολείου και την όποια σχέση έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές/-τριες και τον Σύλλογο Γονέων. Όλοι αυτοί είναι βασικοί παράγοντες που συντελούν στην ψυχική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, στην σταδιακή αμφισβήτηση της παιδαγωγικής τους ικανότητας και μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την εργασιακή και συναισθηματική εξάντληση και εξουθένωση.

Εδώ επαναφέρω την αποπροσωποποίηση και την απώλεια επαφής που προκύπτει τις περισσότερες φορές από το βαρύ φόρτο της εργασίας, τη σύγκρουση των διάφορων συμφερόντων και τις διάφορες αρνητικές αλληλεπιδράσεις και την αδυναμία επικαιροποίησης των αναγκαίων γνώσεων, τα οποία οδηγούν σε μείωση της προσωπικής αυτοεκτίμησης, στη ματαίωση και την ανασφάλεια που ουσιαστικά αναδεικνύουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας και την τελική μειωμένη απόδοση.

Σε αυτή την εξίσωση προσθέσουμε και την χρονική πίεση που ασκείται από τα αναβαθμισμένα προγράμματα σπουδών, μα και την έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας και επαγγελματικής κατάρτισης από τη διοίκηση, που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα, ώστε να δράσει αποτελεσματικά και να εκτελέσει σωστά το έργο του.

Η επαγγελματική εξουθένωση, η δυσαρέσκεια, η κατάθλιψη, το άγχος και άλλα θέματα υγείας έχουν συνδεθεί επίσης και με διάφορους άλλους παράγοντες, όπως περιβαλλοντικούς περιορισμούς, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους, έλλειψη χρόνου, κακή συμπεριφορά των μαθητών, έλλειψη ελέγχου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από συνομηλίκους και έλλειψη ευκαιριών εξέλιξης σταδιοδρομίας.

Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι βιώνουν εξουθένωση όταν εμφανίζουν σημάδια κακής απόδοσης στην τάξη και ανικανότητα να αποφύγουν σκέψεις να εγκαταλείψουν εντελώς τη δουλειά τους. Θα μπορούσαν να τους κάνουν να αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους, να τους φθείρουν σωματικά και να μειώσουν τα στάνταρ τους στη δουλειά (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί στη χώρα μας (Kandas, 1996) και η κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που έχει διαχρονική αξία εκτός από αυτή της εκπαίδευσης και κατάρτισης, μπορεί να εξηγήσει γιατί οι καθηγητές φυσικής αγωγής αναφέρουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (Λαμπίρη & Δημάκη, 1974· Τσουκαλάς, 1977).

Οι περισσότερες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι προοπτικές των δασκάλων μπορεί να επηρεάζονται από μεταβλητές εντός του χώρου εργασίας, όπως μια θετική και ενθαρρυντική διοίκηση, ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και περισσότερη συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων. Η ικανοποίηση του δασκάλου και η ανάγκη για δημιουργική ελευθερία στην τάξη πάνε χέρι-χέρι.

Στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι αισθάνονται πιο προετοιμασμένοι να κάνουν θετική διαφορά στα αποτελέσματα των αποφάσεων των μαθητών όταν συμμετέχουν στη λήψη αυτών των αποφάσεων. Τίποτα στην κατάσταση του δασκάλου δεν βελτιώνει την παραγωγικότητά του. Αντίθετα, επιβαρύνεται υπερβολικά με δύσκολα καθήκοντα, απομονώνεται από τις πραγματικές του ανάγκες και το νόημα του επαγγέλματός του και δεν του δίνεται κανένας λόγος να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του στην τάξη.

Επιπλέον, δεν παρέχουν εγκαταστάσεις τόσο σε επίσημο κρατικό επίπεδο όσο και σε σχολικό επίπεδο, δυσκολεύουν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός σχολικών ωρών και δεν του παρέχουν βραβεία για πρωτότυπες ιδέες, έρευνα και συστηματική εκπαίδευση (Κυριακού & Πετσάνης, 2006).

Η επένδυση στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ως επαγγελματία είναι μια καλή επένδυση στην επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Ενώ η κατάρτιση είναι το κύριο μέσο παροχής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς σήμερα, είναι συστηματική και δίνει την εντύπωση ότι το κράτος δεν την έχει δώσει προτεραιότητα. Παρόλα αυτά, στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι αγωνιζόμενοι δάσκαλοι ανακαλύπτονται συχνά ότι είναι αδύναμοι στην παιδαγωγική και την ψυχολογία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει τώρα να αντιμετωπίσουν πιο δύσκολες καταστάσεις από ποτέ (Χατζηχρήστου, 2004).

Στην έρευνα της η Αμαραντίδου (2010) σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, βρήκε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των οργανωτικών μεταβλητών και των διαστάσεων εργασιακής ικανοποίησης και εξουθένωσης υποδηλώνουν ότι οι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης στην τρέχουσα μελέτη είχαν χαμηλή αρνητική σχέση με τη «σύγκρουση ρόλων», συμπεριλαμβανομένης της «φύσης της εργασίας» του «άμεσου επόπτη» και η "οργάνωση στο σύνολό της".

Φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των συγκρούσεων ρόλων στο σχολείο, του επόπτη και της συνολικής ευτυχίας των εκπαιδευτικών με την εργασία τους, τον επόπτη και την υπηρεσία. Πολλοί μελετητές στην ελληνική διασπορά και πέρα απ' αυτήν έχουν υποστηρίξει, ότι η δυσαρέσκεια με την εργασία, είναι συχνά αποτέλεσμα παραγόντων, όπως η ασάφεια του ρόλου και η σύγκρουση στο χώρο εργασίας (Koustelios, et al., 2004). Η δυσαρέσκεια αυξάνεται όταν οι προσδοκίες για τη θέση κάποιου στην ομάδα και την πρόσβασή του στους πόρους δεν είναι σαφώς καθορισμένες, σύμφωνα με μια σειρά από μελέτες.

Ο «οργανισμός στο σύνολό του» αποδείχθηκε ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης τόσο της σταθερότητας της εργασίας όσο και της ατομικής αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν θετικούς δεσμούς με τον οργανισμό στο σύνολό του λόγω της ασφάλειας που παρέχει ο μόνιμος δεσμός απασχόλησης της χώρας. Αν δεν διαπράξουν κάποιο έγκλημα, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν μπορούν να απολυθούν ή να μετακινηθούν χωρίς τη θέλησή τους.

Όπως έχει διαπιστωθεί, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν και αναμένουν αυξημένη ανεξαρτησία στην τάξη (Barnabé & Burns, 1994). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τη δουλειά τους έδειξε να συσχετίζεται θετικά με πτυχές όπως η σαφήνεια και η αυτονομία της εργασίας σε μια τάξη όπως βρήκε και η έρευνα των Κουστέλιου και Τσιγκίλη για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ΠΕ το 2005.

### ***Β' Μέρος: Μεθοδολογία***

#### **4. Σκοπός και συμβολή της παρούσας έρευνας- εργασίας**

Σκοπός της υποφαινόμενης έρευνας είναι να διερευνήσει τα συλλ ηγεσίας και κατά πόσο αυτά αποτελούν παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης για τους διευθυντές σε Δημοτικά σχολεία. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να αναδείξει ποια συλλ ηγεσίας έχουν σχέση με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ποια συλλ ηγεσίας συνδέονται με μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Ταυτόχρονα, θα γίνει και μία διερεύνηση σχετικά με την επιλογή των συλλ ηγεσίας που ακολουθούνται από διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Επομένως, βάσει των παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η έρευνα παρακάτω, θα είναι:

- Η επαγγελματική εξουθένωση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη των διευθυντών σχετίζονται με τα ηγετικά συλλ που τους χαρακτηρίζουν;
- Το φύλο των διευθυντών επηρεάζει τα ηγετικά συλλ που χρησιμοποιούν στην διοίκηση της σχολικής μονάδας τους;

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας θα είναι η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εργασία των συμμετεχόντων και το συλλ ηγεσίας που ακολουθείται στην δομή που υπηρετεί ο κάθε συμμετέχων, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή θα είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έρευνα θα συμβάλλει σημαντικά αφενός στον εμπλουτισμό της επιστημονικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στα πεδία της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αλλά και στην αποτελεσματικότητα των συλλ εργασίας ενώ, αφετέρου, τα ευρήματά της μπορούν να αξιοποιηθούν και στην καθημερινή πρακτική στο περιβάλλον του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων της Α' βάθμιας εκπαίδευσης, βασισμένοι στα ευρήματα

της παρούσας έρευνας, μπορούν να μπορούν να αξιολογήσουν τον τρόπο που διευθύνουν τη μονάδα τους και να υποκινηθούν να ακολουθήσουν κάποιο άλλο στυλ ηγεσίας.

Η έρευνα έρχεται να συμπληρώσει ορισμένες έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας, όπως της Δούγαλη (2017), της Λιθοξοΐδου (2018), της Μαλλιάρια (2015) και της Αξαπούλου (2019).

Τα ευρήματα από την έρευνα του Δούγαλη (2017) δείχνουν ότι οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά ευχαριστημένοι στη δουλειά τους. Όλοι οι δείκτες της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε να συσχετίζονται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και την αποζημίωση που βασίζεται στην απόδοση, ενώ η ηγεσία της παθητικής αποφυγής βρέθηκε να έχει πολύ πιο αδύναμη σχέση. Ο συνδυασμός μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να ευθύνεται για ένα μεγάλο μέρος της παρατηρούμενης ποικιλομορφίας στα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία των εργαζομένων. Αν και η συναλλακτική ηγεσία αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης στην ικανοποίηση από την εργασία, η μετασχηματιστική ηγεσία παίζει επίσης κρίσιμο ρόλο.

Η Λιθοξοΐδου (2018) ισχυρίζεται ότι η οργανωσιακή κουλτούρα και το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας ενός σχολικού οργανισμού ενδέχεται να έχουν αντίκτυπο στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και στον βαθμό της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Τα στυλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών συνδέονται με τις τεχνικές ηγεσίας που χρησιμοποιούν, σύμφωνα με έρευνα της Μαλλιάρια (2015). Οι περισσότεροι ηγέτες, είτε μετασχηματιστικοί είτε συναλλακτικοί, προτιμούν τη λογική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων. Η μελέτη βρήκε επίσης μια θετική συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικά και συναλλακτικά) και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η έρευνα της Αξαπούλου (2019) έδειξε ότι, ενώ εργάζονταν υπό τους αντίστοιχους διευθυντές τους, οι περισσότεροι δάσκαλοι ανέφεραν ότι ένιωθαν ευχαριστημένοι έως εξαιρετικά ευχαριστημένοι με την καριέρα και τη δουλειά τους. Μια καλή ποσότητα ικανοποίησης μπορεί να βρεθεί στη διοικητική δομή του σχολείου, στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τη διοίκηση, τους μαθητές, τους γονείς των παιδιών τους και την κοινωνία, την κουλτούρα του σχολείου και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Όταν ρωτήθηκαν για τις εγκαταστάσεις του σχολείου τους, τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους εξέλιξης και την οικονομική τους ευημερία, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης.

## **5. Μέθοδος**

Το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας διπλωματικής εργασίας ακολουθεί την ποσοτική μέθοδο. Τα εργαλεία για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι δύο ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές διεθνείς έρευνες και καλύπτουν όλα τα τεκμήρια αξιοπιστίας.

Το πρώτο εξ αυτών θα είναι η κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire leader form -MLQ (5X-short) που περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις και συντάχθηκε από τους Bass&Avolio (1995) και το δεύτερο το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης MBI των Maslach, Jackson & Leiter, (1996).

## **6. Δείγμα**

Στην έρευνα έλαβαν συμμετοχή 137 διευθυντές/διευθύντριες σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και Δυτικής Αττικής, οι περισσότερες από αυτές είναι γυναίκες, σε ηλικία από 30 έως 60+ χρονών, οι οποίοι απασχολούνται σε δημόσιο σχολείο και τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται ανάμεσα στα 11 και τα 25+ έτη.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως από το αρχικό δείγμα των 145 ατόμων, 8 ερωτηματολόγια στο σύνολό τους απορρίφθηκαν και δεν λήφθηκαν υπόψη, λόγω των πολλών αναπάντητων ερωτήσεων.

Αναφορικά με το δείγμα επισημαίνω ότι τα όποια συμπεράσματα στηρίζονται μόνο σε ευρήματα που βρίσκονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, χωρίς να γίνονται αυθαίρετες γενικεύσεις. Σε οποιοδήποτε άλλο εύρημα γίνεται αναφορά ως αποτέλεσμα στο πλαίσιο του δείγματος.

Επίσης αποφεύγω την όποια συγκριτική αξιολόγηση με τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Αυτά χρησιμοποιούνται μόνο σα βάση για τη διατύπωση των υποθέσεων/ερωτημάτων για ενδεχόμενα ευρήματα στα πλαίσιο της έρευνάς μου.

## **7. Ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε χρήση ερωτηματολογίου τριών (3) ενότητων.

Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, μέσω τεσσάρων (4) ερωτήσεων κλειστού τύπου.



Στη δεύτερη ενότητα, παρατίθεται η κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire leader Form -MLQ (5X-short) που περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις, συντάχθηκε από τους Bass & Avolio (1995) και αφορά το ηγετικό στυλ που εφαρμόζεται στα σχολεία.

Τέλος, στην τρίτη ενότητα εμπεριέχεται το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης MBI των Maslach, Jackson & Leiter (1996), το οποίο απαρτίζεται από 22 ερωτήσεις.

## **8. Συλλογή δεδομένων**

Διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας και μοιράσθηκε στους ενδιαφερόμενους διευθυντές, σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης ή μέσω γνωστού προγράμματος περιήγησης. Το προωθούμενο αρχείο περιείχε το ερωτηματολόγιο και ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημέρωνε τους ερωτώμενους για τους σκοπούς διεξαγωγής της έρευνας, ότι θα σεβαστώ την ανωνυμία τους καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης.

Επιπλέον, στο σημείωμα αυτό παρατάθηκαν και τα ηλεκτρονικά στοιχεία της ερευνήτριας (μου), για την επίλυση αποριών και προβλημάτων που ενδεχομένως να προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης.

## **9. Ανάλυση των δεδομένων**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επεξεργάστηκαν και μελετήθηκαν με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS, συγκεκριμένα της έκδοσης 25.

Κατά το περιγραφικό κομμάτι της ανάλυσης, υπολογίστηκαν τα ποσοστά, οι συχνότητες, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Στο επαγωγικό κομμάτι της έρευνας, πραγματοποιήθηκε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson και ο έλεγχος t-test.

Η απεικόνιση των αποτελεσμάτων έγινε με την χρήση γραφημάτων και πινάκων που δημιουργήθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS και του προγράμματος Microsoft Excel.

## Γ' Μέρος: Μεθοδολογία

### 10. Περιγραφική στατιστική

Εδώ αναλύω το σύνολο των μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου, μέσα από τις τρεις (3) ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ στη δεύτερη εξετάζεται το ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν οι ερωτώμενοι στα σχολεία που διευθύνουν. Τέλος, στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των συμμετεχόντων.

### 11. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

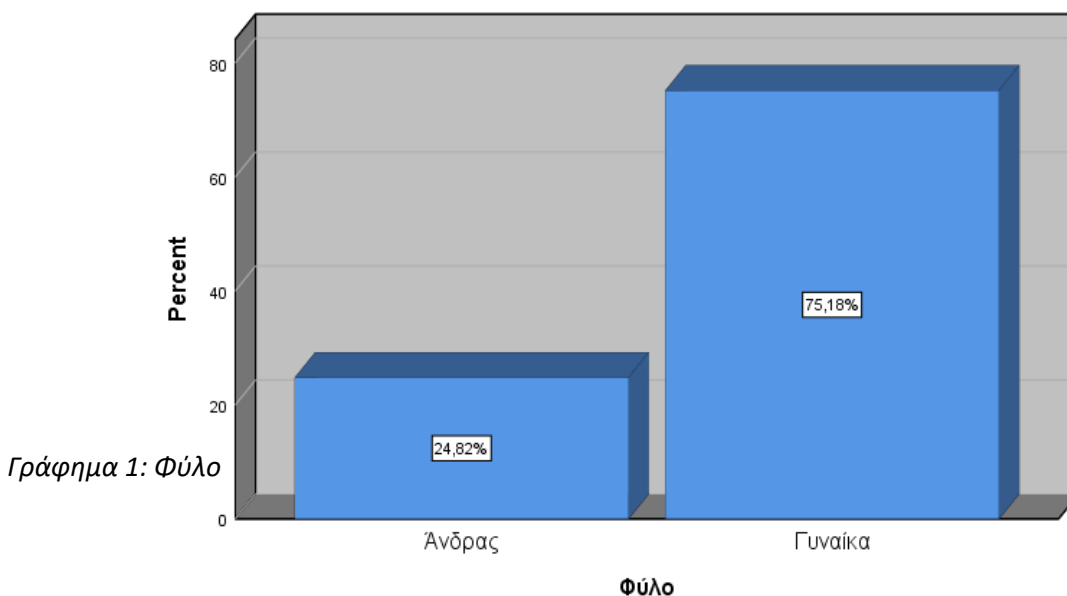
Στην ενότητα που ακολουθεί, παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον τύπο σχολείου και τα έτη προϋπηρεσίας.

Στον πρώτο Πίνακα 1 και Γράφημα 1, παρουσιάζεται το φύλο των ερωτηθέντων. Όπως αναδείχθηκε, το 75.2% αποτελείται από γυναίκες, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 24.8% που καλύπτεται από άνδρες.

Πίνακας 1

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	34	24,8	24,8
	Γυναίκα	103	75,2	100,0
	Total	137	100,0	

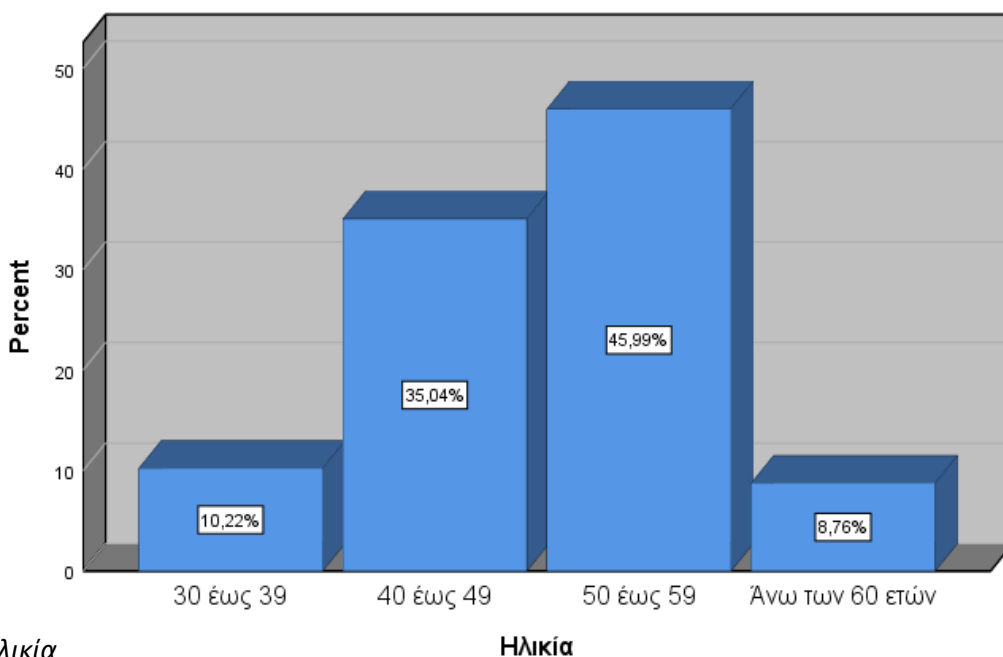


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 2 και Γράφημα 2, έγινε φανερό πως το 46% των ερωτώμενων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ των 50 και 59 ετών. Επιπλέον, σε ποσοστό 35% ανέρχονται όσοι έχουν ηλικία από 40 έως 49 ετών, ενώ από 10.2% και 8.8% αντίστοιχα καταλαμβάνουν οι διευθυντές που έχουν ηλικία από 30 έως 39 ετών ή άνω των 60 ετών.

Πίνακας 2

Πίνακας 2: Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30 έως 39	14	10,2	10,2
	40 έως 49	48	35,0	45,3
	50 έως 59	63	46,0	91,2
	Άνω των 60 ετών	12	8,8	100,0
	Total	137	100,0	



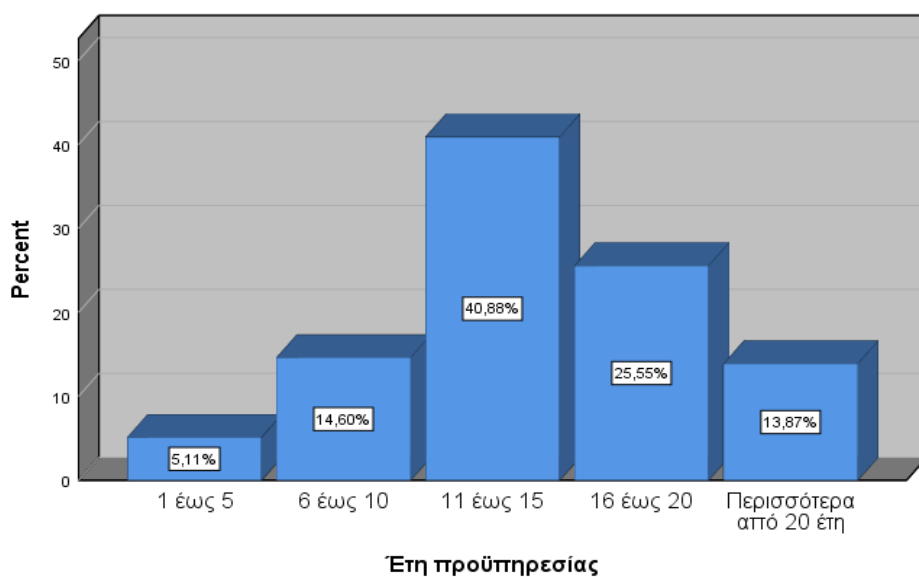
Γράφημα 2: Ηλικία

Στον Πίνακα 3 και Γράφημα 3, γίνεται σαφές πως το 40.9% των διευθυντών έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί, όταν το 25.5% έχουν από 16 έως 20 έτη. Ακόμη, σε ποσοστό 14.6% ανέρχονται όσοι έχουν εργασιακή εμπειρία από 6 έως 10 έτη, ενώ το 13.9% ανήκει σε εκείνους που έχουν εμπειρία για περισσότερα από 20 έτη. Τέλος, σε ποσοστό 5.1% φθάνουν οι ερωτώμενοι που έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη.

Πίνακας 3

Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 έως 5	7	5,1	5,1
	6 έως 10	20	14,6	19,7
	11 έως 15	56	40,9	60,6
	16 έως 20	35	25,5	86,1
	Περισσότερα από 20 έτη	19	13,9	100,0
	Total	137	100,0	



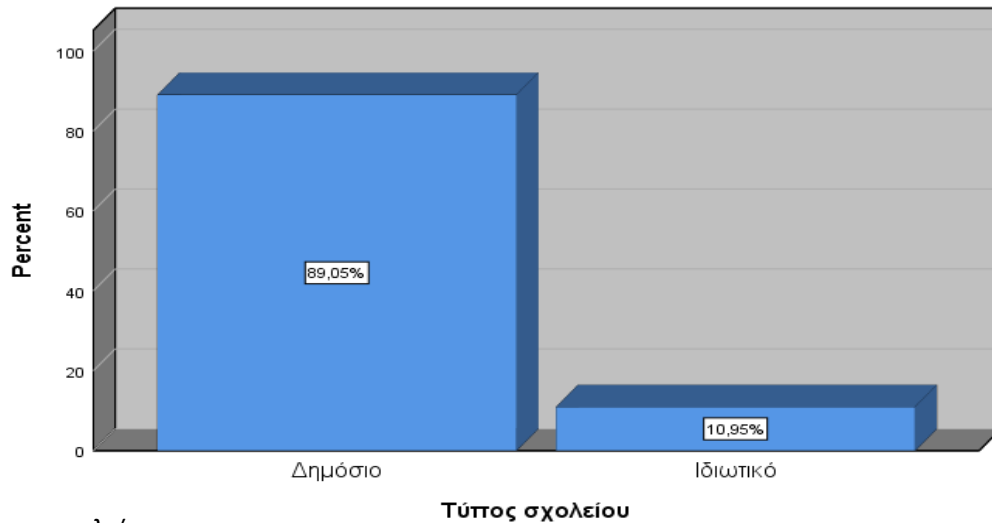
Γράφημα 3: Έτη προϋπηρεσίας

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 και Γράφημα 4, το 89.1% του δείγματος αποτελείται από απασχολούμενους σε δημόσιο σχολείο, ενώ το υπόλοιπο 10.9% καλύπτεται από διευθυντές ιδιωτικών σχολείων.

Πίνακας 4

Πίνακα 4: Τύπος σχολείου

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο	122	89,1	89,1
	Ιδιωτικό	15	10,9	100,0
	Total	145	100,0	



Γράφημα 4: Τύπος σχολείου

## 12. Ηγετικό στυλ – ανάλυση ερωτηματολογίου MLQ

Στην ενότητα αυτή, αναλύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών για το εφαρμοσμένο από αυτούς -στα σχολεία τους- ηγετικό τους στυλ. Η ενότητα αποτελείται κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire leader Form -MLQ (5X-short) που περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις, συντάχθηκε από τους Bass & Avolio (1995), η οποία χωρίστηκε νοηματικά σε 9 υποομάδες των 4 υπο-ερωτημάτων.

Συγκεκριμένα, εξετάζονται η μετασχηματιστική ηγεσία, που περιλαμβάνει την εξιδανικευμένη επιρροή σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά, την εμπνευστική παρακίνηση, τη διανοητική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Πίνακες 5-9 και Γραφήματα 5-9), καθώς και η συναλλακτική ηγεσία που αφορά την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή και το κατ' εξαίρεση ενεργό μάνατζμεντ (Πίνακες 10-11 και Γραφήματα 10-11). Επιπλέον, εξετάζεται και η παθητική ηγεσία, που σχετίζεται με το παθητικό κατ' εξαίρεση μάνατζμεντ και την παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (Πίνακες 12-13 και Γραφήματα 12-13). Οι τιμές που δέχονται οι απαντήσεις των κλιμάκων κυμαίνονται μεταξύ του 1 και του 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα). Τέλος, επισημαίνεται πως η αύξηση του μέσου όρου υποδηλώνει την αύξηση της συχνότητας χρήσης του εκάστοτε στυλ ηγεσίας. Τέλος, οι μεταβλητές αναλύονται και μεμονωμένα στους Πίνακες 15-50 και Γραφήματα 15-50.

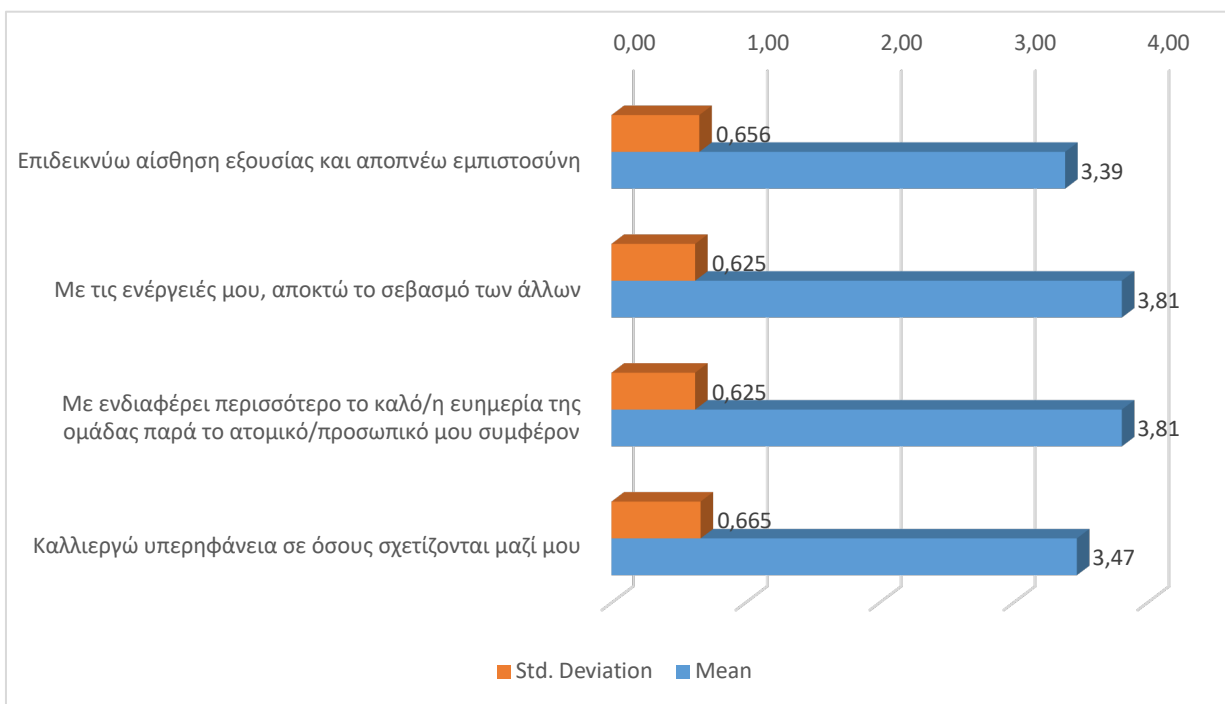
Στον παρακάτω Πίνακα 5 και Γράφημα 5, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής που παρουσιάζουν. Όπως παρατηρήθηκε, οι ερωτώμενοι τάσσονται στην κλίμακα του «Συχνά» σε σχέση με την απόκτηση του σεβασμού των άλλων μέσω των ενεργειών τους (3.81) και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν

για την ευημερία της ομάδας, έναντι του προσωπικού τους συμφέροντος (3.81). Επιπλέον, στην κλίμακα μεταξύ του «Μερικές φορές» και του «Συχνά», με τάση προς το πρώτο, ο συμμετέχοντες τοποθετούνται σε σχέση με την καλλιέργεια υπερηφάνειας σε όσους σχετίζονται μαζί τους (3.47), καθώς και την επίδειξη αίσθησης εξουσίας και της απόπνοιας εμπιστοσύνης (3.39).

Πίνακας 5

	Mean	Std. Deviation
Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου	3,47	0,665
Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον	3,81	0,625
Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων	3,81	0,625
Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη	3,39	0,656

Πίνακας 5: Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))



Γράφημα 5: Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))

Παράλληλα, στον Πίνακα 6 και Γράφημα 6, αναλύεται η εικόνα του δείγματος των διευθυντών σε σχέση με την εξιδανικευμένη επιρροή και συγκεκριμένα με τις αντίστοιχες συμπεριφορές που παρουσιάζουν κατά την διοίκηση της σχολικής μονάδας.

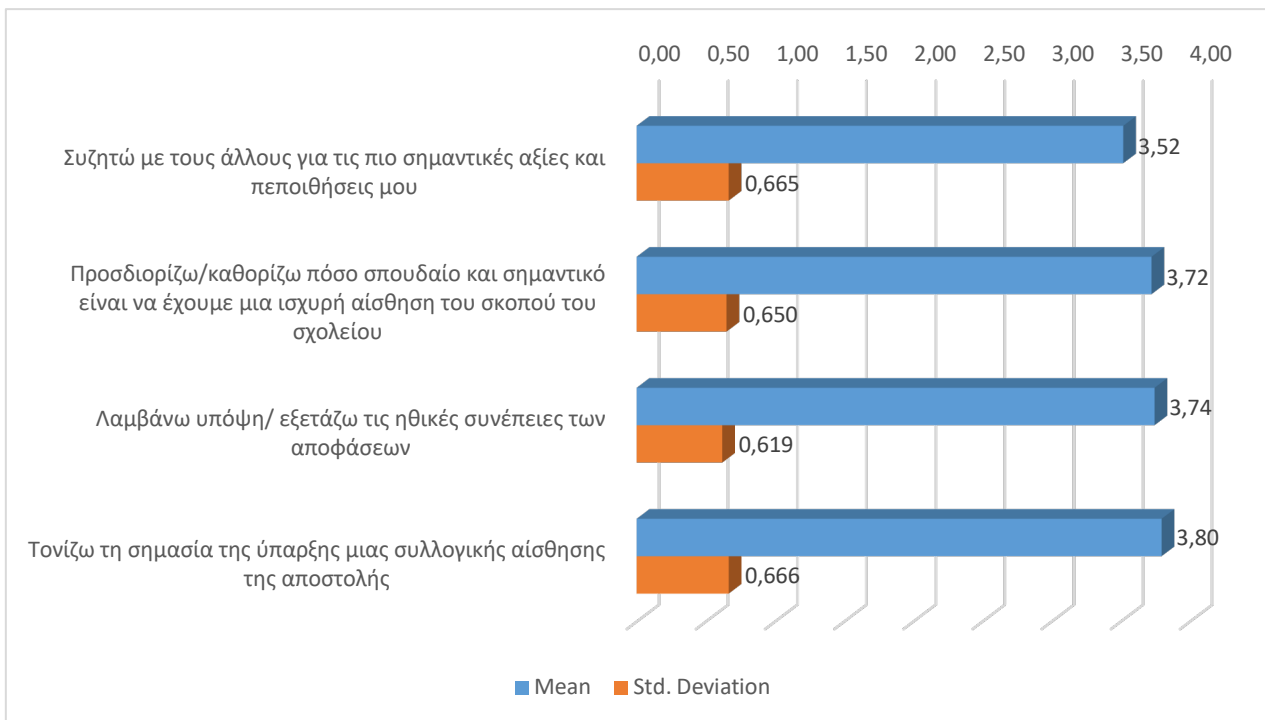
Όπως αναδείχθηκε, οι συμμετέχοντες συχνά τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής (3.80). Ακόμη, ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς την εξέταση των ηθικών συνεπειών

των αποφάσεών τους (3.74), τον προσδιορισμό της σπουδαιότητας της ύπαρξης μιας ισχυρής αίσθησης του σκοπού του σχολείου (3.72), αλλά και της συζήτησης με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις των ίδιων (3.52).

Πίνακας 6

	Mean	Std. Deviation
Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου	3,52	0,665
Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου	3,72	0,650
Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3,74	0,619
Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής	3,80	0,666

Πίνακας 6: Συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής (*idealized influence (behavior)*)



Γράφημα 6: Συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής (*idealized influence (behavior)*)

Μέσω του Πίνακα 7 και του Γραφήματος 7, αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με το ηγετικό στυλ που σχετίζεται με την εμπνευστική παρακίνηση. Συγκεκριμένα, μεταξύ του «Συχνά» και του «Πάντα», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται αναφορικά με την ατένιση του μέλλοντος με αισιοδοξία (4.33).

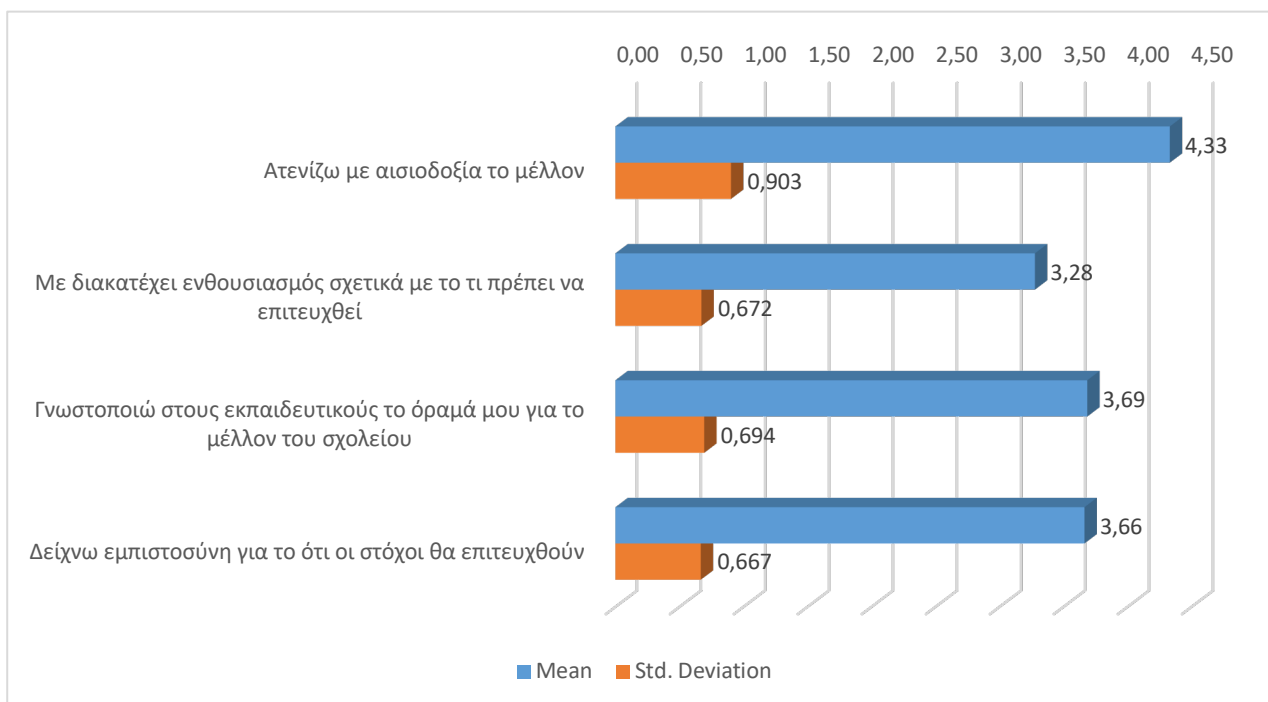
Ακόμη, στην κλίμακα ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά», με κλίση προς το δεύτερο, οι ερωτηθέντες τάσσονται αναφορικά με τη γνωστοποίηση του οράματός τους για το μέλλον του

σχολείου στους εκπαιδευτικούς (3.69), καθώς και την ένδειξη εμπιστοσύνης ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν (3.66). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, τείνοντας όμως προς το «Μερικές φορές», τοποθετούνται σε σχέση με τον ενθουσιασμό που τους διακατέχει σχετικά με τα πράγματα που πρέπει να επιτευχθούν (3.28).

Πίνακας 7

	Mean	Std. Deviation
Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον	4,33	0,903
Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί	3,28	0,672
Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου	3,69	0,694
Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	3,66	0,667

Πίνακας 7: Εμπνευστική παρακίνηση (*inspirational motivation*)



Γράφημα 7: Εμπνευστική παρακίνηση (*inspirational motivation*)

Από τον Πίνακα 8 και Γράφημα 8, παρατηρούνται πληροφορίες που αφορούν τις απόψεις των διευθυντών ως προς τον παράγοντα της διανοητικής διέγερσης που χαρακτηρίζει την ηγεσία τους.

Όπως έγινε σαφές, οι συμμετέχοντες συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διατυπώσουν εάν δόθηκε η κατάλληλη λύση (4.18), αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες για



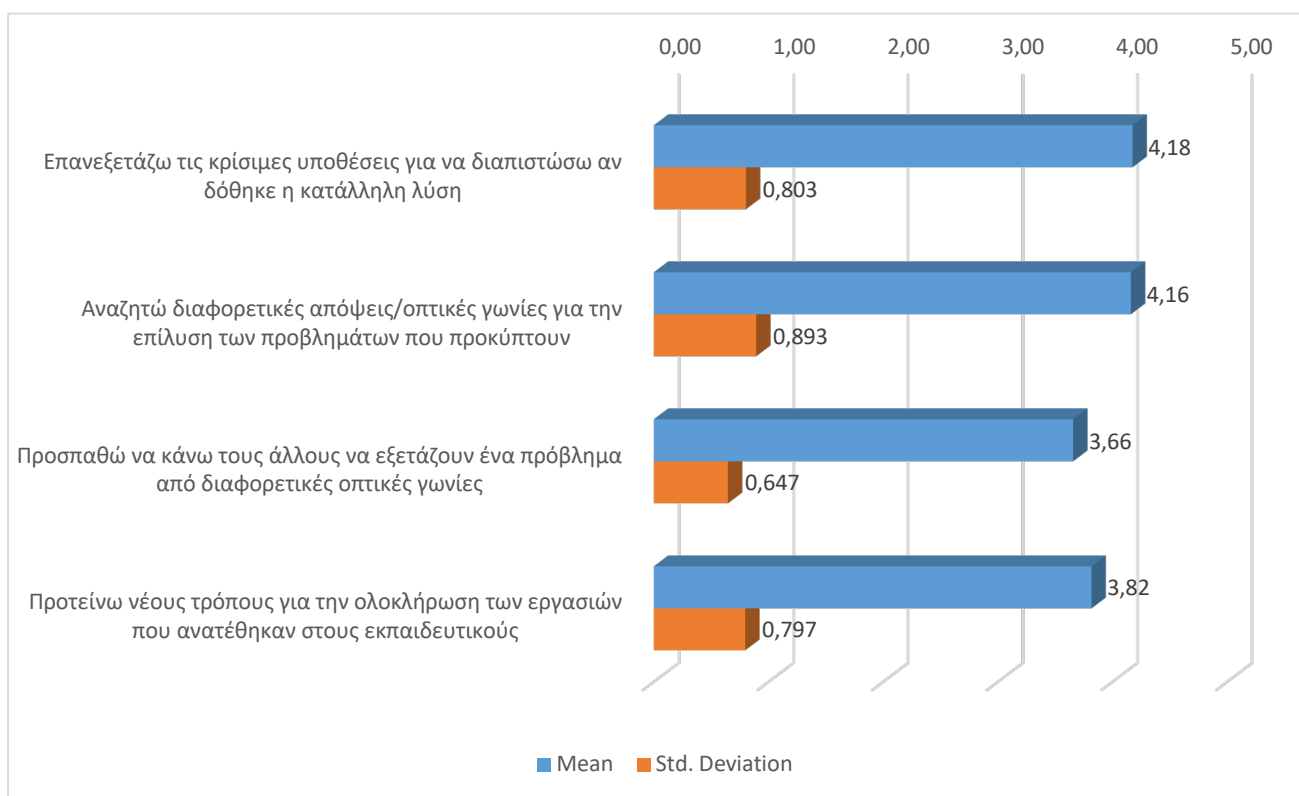
την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (4.16) και προτείνουν νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς (3.82).

Τέλος, μεταξύ του «Μερικές φορές» και του «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, οι διευθυντές τοποθετούνται σε σχέση με την προσπάθειά τους να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (3.66).

Πίνακας 8

	Mean	Std. Deviation
Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση	4,18	0,803
Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν	4,16	0,893
Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες	3,66	0,647
Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς	3,82	0,797

Πίνακας 8: Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)



Γράφημα 8: Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 και Γράφημα 9, όπου γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι διευθυντές, τοποθετούνται ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και

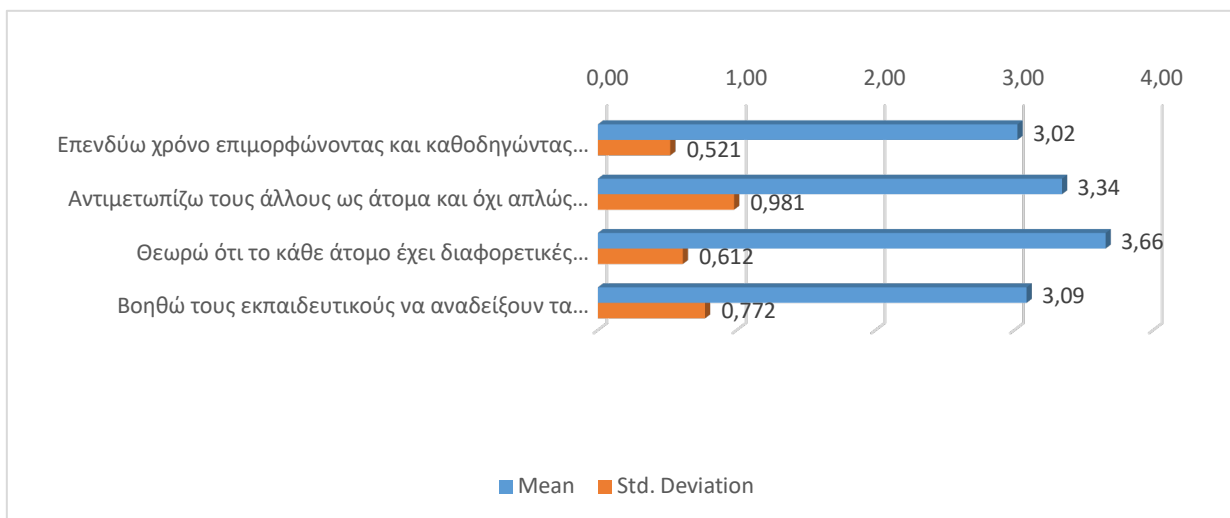
του «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, ως προς την αντίληψη πως κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους (3.66).

Στην ίδια κλίμακα, τείνοντας όμως προς το «Μερικές φορές», τάσσονται αναφορικά με την αντιμετώπιση των άλλων ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας (3.34). Τέλος, οι διευθυντές, μερικές φορές, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία (3.09) και επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους (3.02).

Πίνακας 9

	Mean	Std. Deviation
Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς	3,02	0,521
Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας	3,34	0,981
Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	3,66	0,612
Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία	3,09	0,772

Πίνακας 9: Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)



Γράφημα 9: Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)

Στον ακόλουθο Πίνακα 10 και Γράφημα 10, εξετάζεται η γνώμη του δείγματος σε σχέση με το συλλ ηγεσίας που σχετίζεται με την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή.

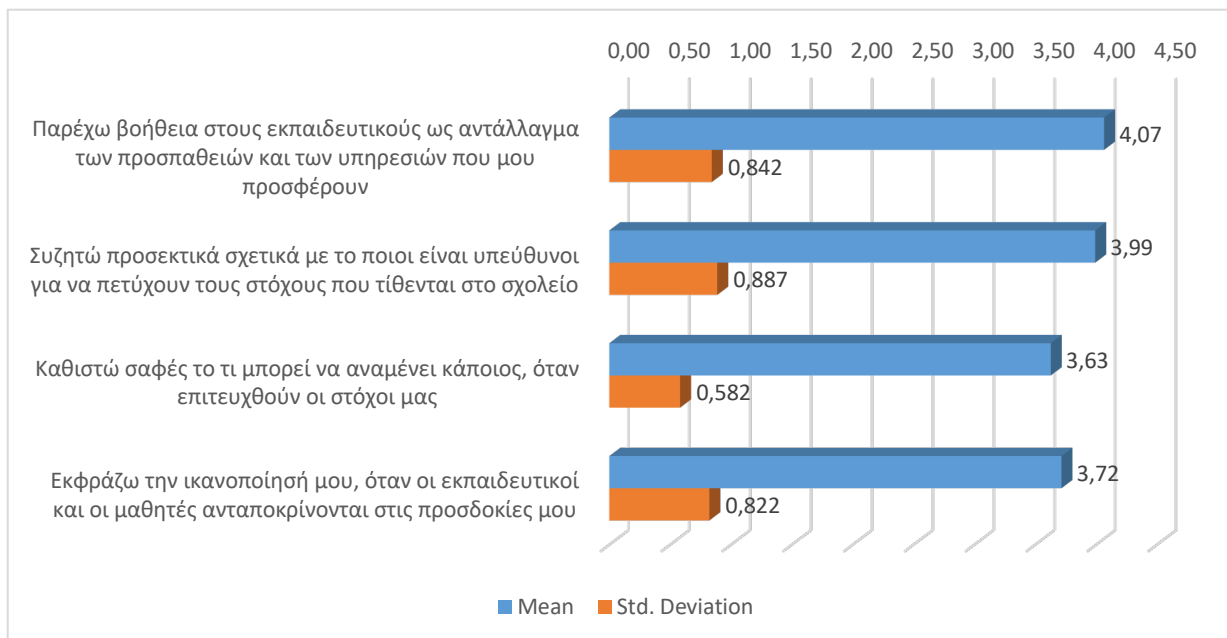
Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές συχνά παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που προσφέρουν (4.07) και συζητούν προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο (3.99).

Επιπλέον, μεταξύ του «Μερικές φορές» και του «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες αναφορικά με την έκφραση της ικανοποίησής τους, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (3.72), καθώς και την διασαφήνιση του τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν οι στόχοι τους επιτευχθούν (3.63).

Πίνακας 10

	Mean	Std. Deviation
Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν	4,07	0,842
Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο	3,99	0,887
Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας	3,63	0,582
Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου	3,72	0,822

Πίνακας 10: Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward)



Γράφημα 10: Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward)

Στον επόμενο Πίνακα 11 και Γράφημα 11, γίνεται σαφής η εικόνα του δείγματος σε σχέση με το ενεργό κατ' εξαίρεση μάνατζμεντ που τους χαρακτηρίζει κατά την ηγεσία της σχολικής μονάδας.

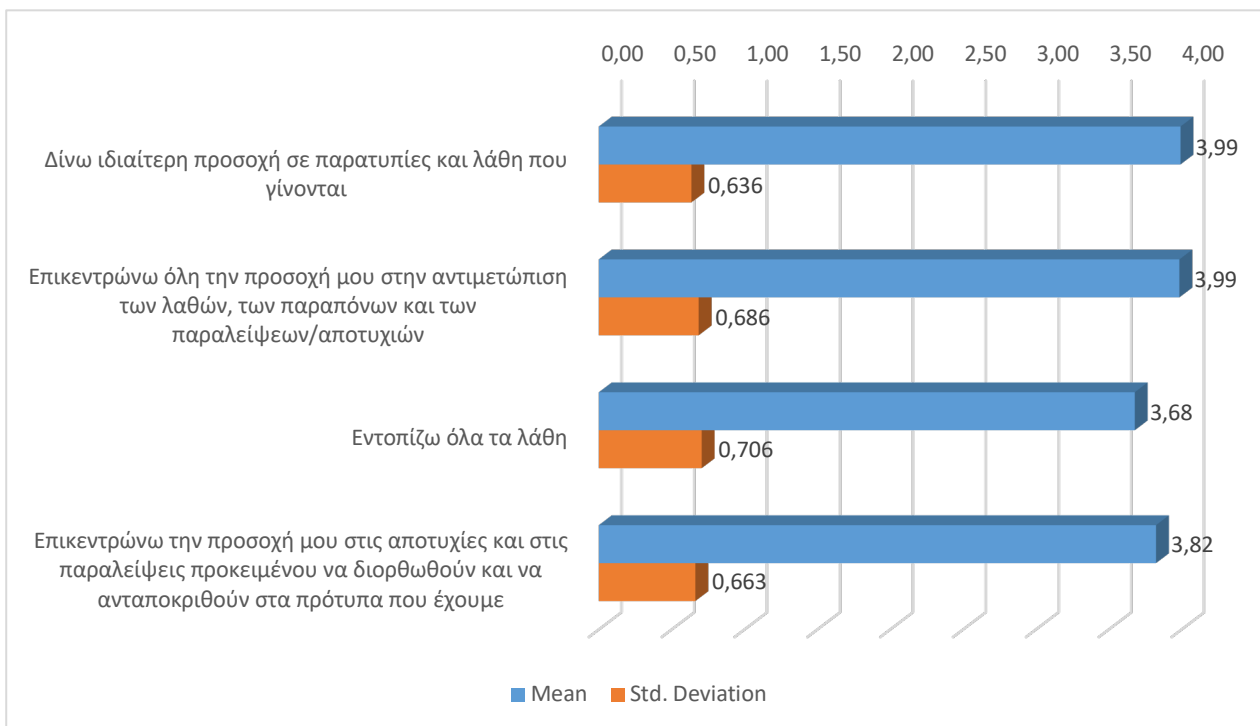
Συγκεκριμένα, οι διευθυντές συχνά επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται (3.99) και στην αντιμετώπιση αυτών, των παραπόνων και των παραλείψεων (3.99). Επίσης, συχνά επικεντρώνουν την προσοχή τους στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα υπάρχοντα πρότυπα (3.82).

Τέλος, ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι συμμετέχοντες ως προς την εντόπιση όλων των λαθών από τους ίδιους (3.68).

Πίνακας 11

	Mean	Std. Deviation
Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται	3,99	0,636
Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών	3,99	0,686
Εντοπίζω όλα τα λάθη	3,68	0,706
Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε	3,82	0,663

Πίνακας11: Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception – active)



Γράφημα 11: Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception – active)

Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 12 και Γράφημα 12, αναγράφεται η άποψη του δείγματος των διευθυντών σε σχέση με το επίπεδο που χρησιμοποιούν κατ' εξαίρεση παθητικό μάνατζμεντ.

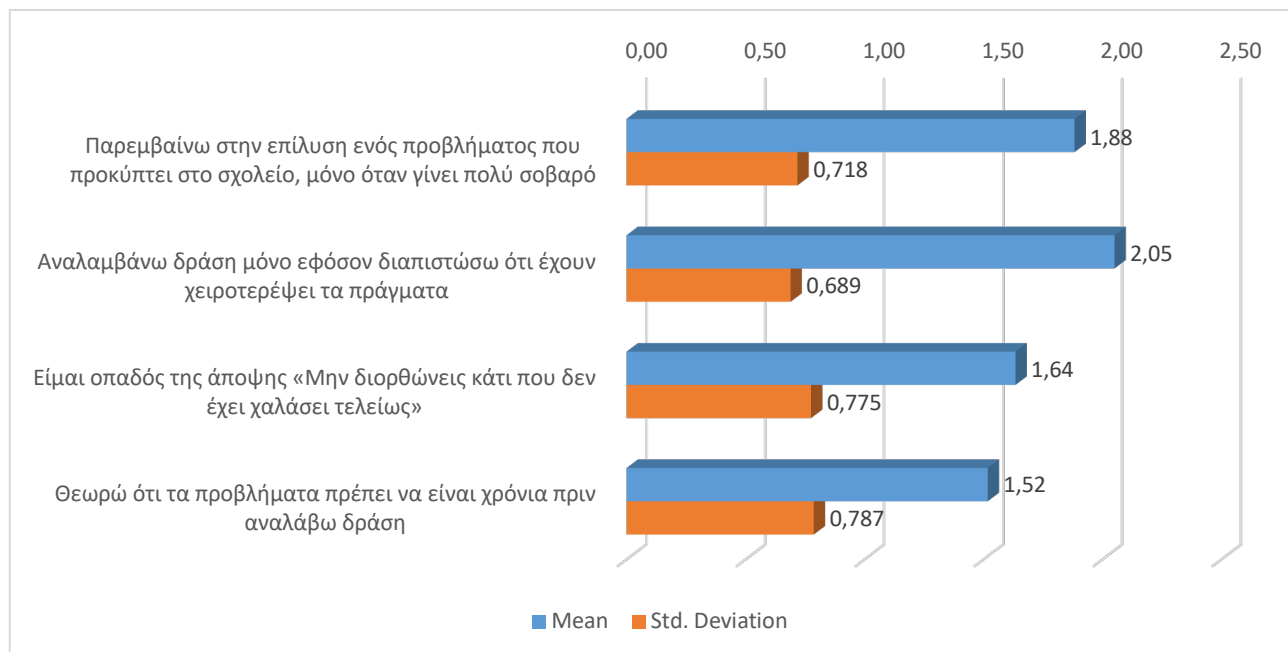
Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες σπάνια αναλαμβάνουν δράση μόνον εφόσον διαπιστώσουν ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα (2.05) ή παρεμβαίνουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει αυτό πολύ σοβαρό (1.88).

Παράλληλα, μεταξύ του «Ποτέ» και του «Σπάνια», με κλίση προς το δεύτερο, τάσσονται σε σχέση με τον ενστερνισμό της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως» (1.64) και την πεποίθηση ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια για να αναλάβουν δράση (1.52).

Πίνακας 12

	Mean	Std. Deviation
Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό	1,88	0,718
Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα	2,05	0,689
Είμαι οπαδός της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως»	1,64	0,775
Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση	1,52	0,787

Πίνακας 12: Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception – passive)



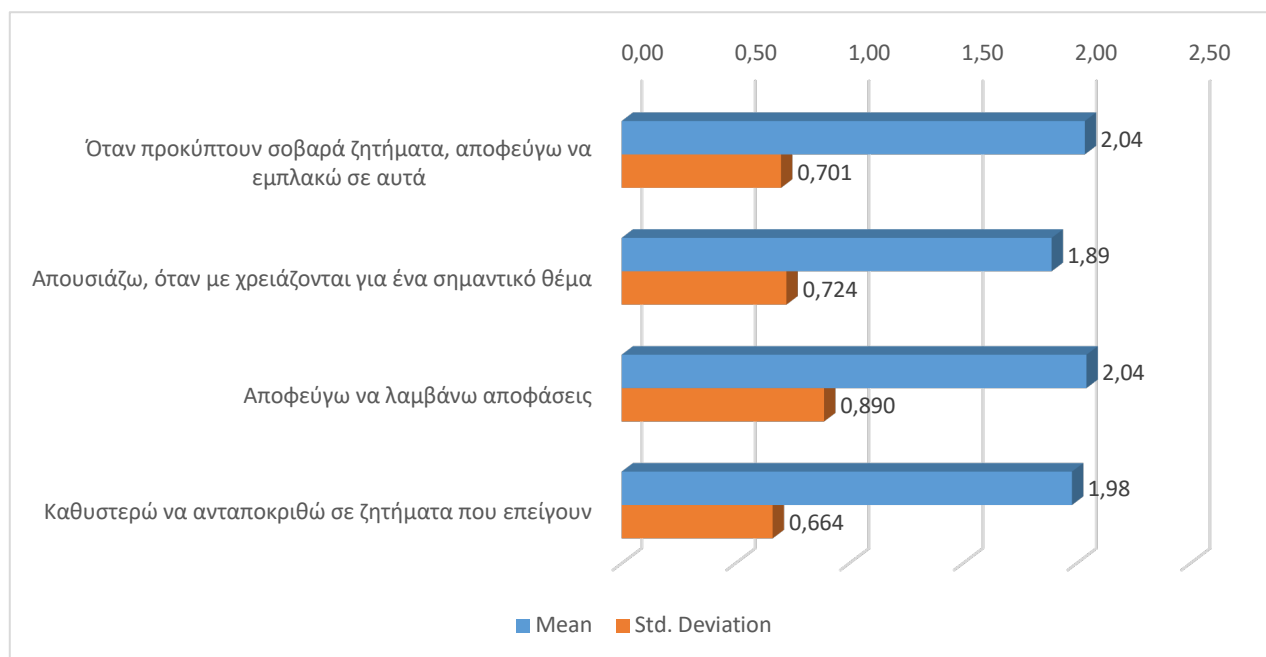
Γράφημα 12: Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception – passive)

Στον Πίνακα 13 και Γράφημα 13, παρατηρείται η εικόνα των διευθυντών σε σχέση με την παθητική ή μη παρεμβατική εργασία. Διαπιστώθηκε πως, οι ερωτώμενοι σπάνια αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις (2.04) και να εμπλέκονται στα σοβαρά ζητήματα που ενδεχομένως προκύπτουν (2.04) ή καθυστερούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα που επείγουν (1.98). Επίσης, οι συμμετέχοντες σπάνια απουσιάζουν όταν τους χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα (1.89).

Πίνακας 13

	Mean	Std. Deviation
Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά	2,04	0,701
Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα	1,89	0,724
Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις	2,04	0,890
Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν	1,98	0,664

Πίνακας 13: Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (*laissez – faire leadership*)



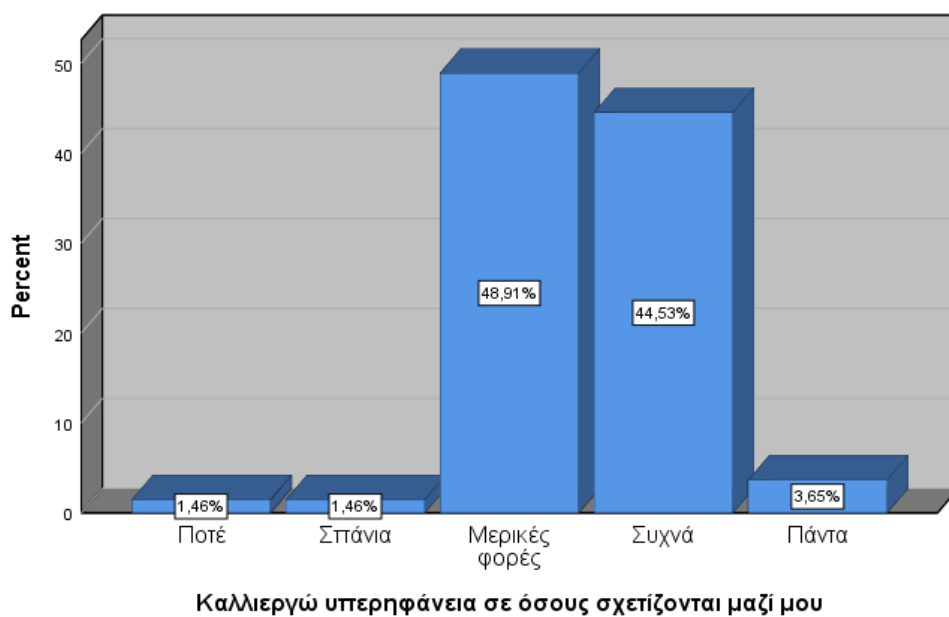
Γράφημα 13: Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (*laissez – faire leadership*)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14 και Γράφημα 14, το 48.9% των διευθυντών μερικές φορές καλλιεργούν υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί τους, όταν το 44.5% το κάνει συχνά. Επιπλέον, σε ποσοστό 3.6% ανέρχονται οι συμμετέχοντες που δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει πάντα.

Τέλος, το 3% που απομένει, ισόποσα μοιρασμένο, ανήκει στους ερωτώμενους που έδωσαν τις απαντήσεις «Σπάνια» και «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	2	1,5	2,9
	Μερικές φορές	67	48,9	51,8
	Συχνά	61	44,5	96,4
	Πάντα	5	3,6	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 14: Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου

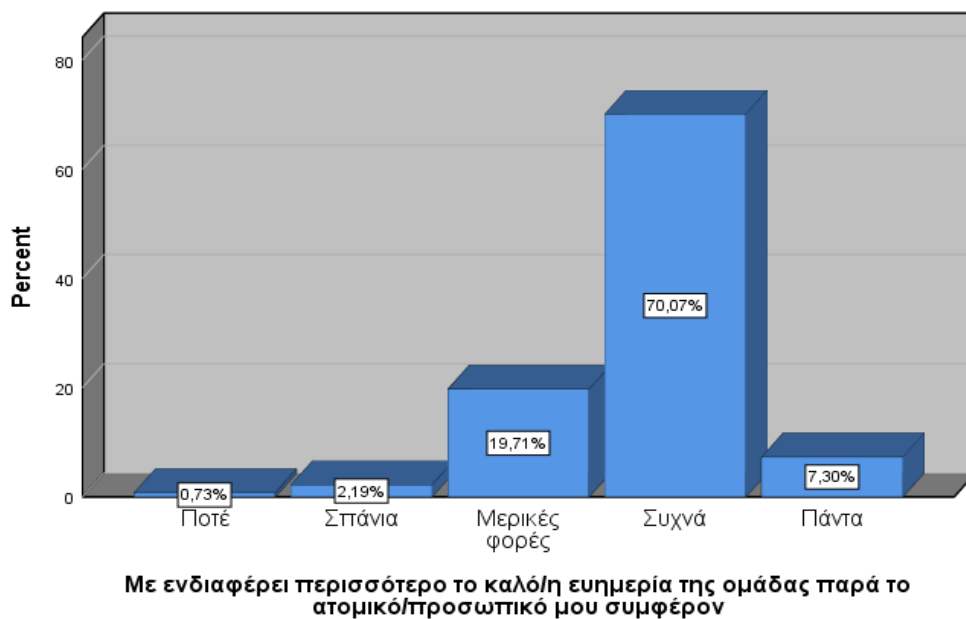


Γράφημα 14: Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου

Παράλληλα, στον Πίνακα 15 και Γράφημα 15, γίνεται φανερό πως το 70.1% του συνολικού δείγματος ενδιαφέρεται περισσότερο για το καλό και την ευημερία της ομάδας παρά για το προσωπικό του συμφέρον. Επιπλέον, τα άτομα που αναφέρουν πως αυτό ισχύει μερικές φορές, ανέρχονται σε ποσοστό 19.7%, όταν εκείνοι που έδωσαν την απάντηση «Πάντα» φθάνουν στο 7.3%. Επίσης, το 2.2% ανήκει σε εκείνους που σπάνια ενδιαφέρονται περισσότερο για το καλό της ομάδας, ενώ το υπόλοιπο 0.7% του δείγματος έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	27	19,7	22,6
	Συχνά	96	70,1	92,7
	Πάντα	10	7,3	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 15: Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον



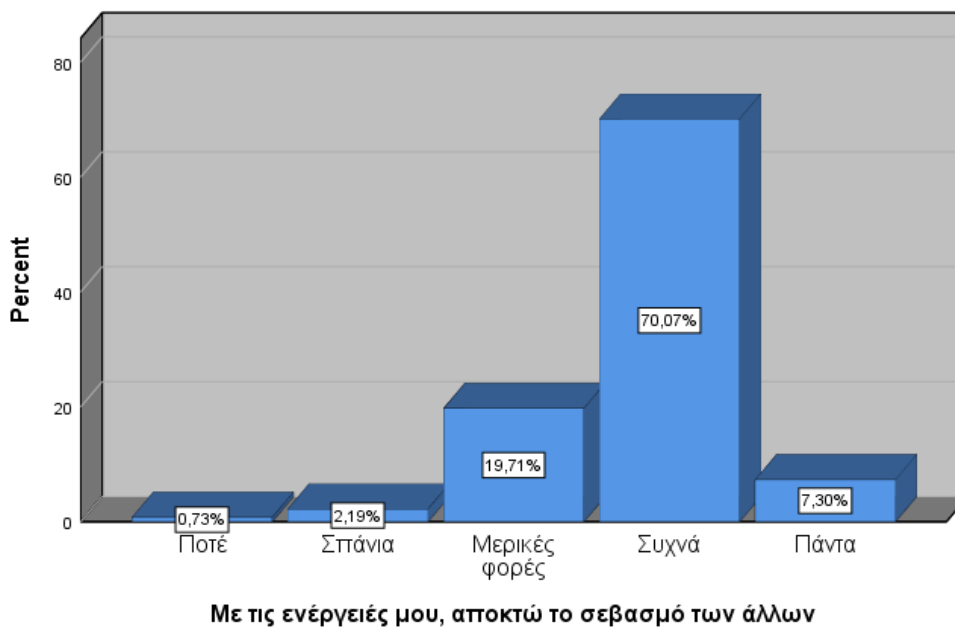
Γράφημα 15: Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον

Όπως έγινε σαφές, μέσω του Πίνακα 16 και του Γραφήματος 16, οι συμμετέχοντες που με τις ενέργειές τους αποκτούν συχνά τον σεβασμό των άλλων, φθάνουν σε ποσοστό 70.1%, όταν εκείνοι που το κάνουν μερικές φορές ανέρχονται σε ποσοστό 19.7%. Ακόμη, οι διευθυντές που κερδίζουν πάντα τον σεβασμό των άλλων με τις πράξεις τους αγγίζουν το 7.3%, ενώ το 2.2% καλύπτεται από όσους το κάνουν σπάνια. Τέλος, το 0.7% του συνολικού δείγματος, δήλωσε πως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει ποτέ.



		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	27	19,7	22,6
	Συχνά	96	70,1	92,7
	Πάντα	10	7,3	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 16: Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων

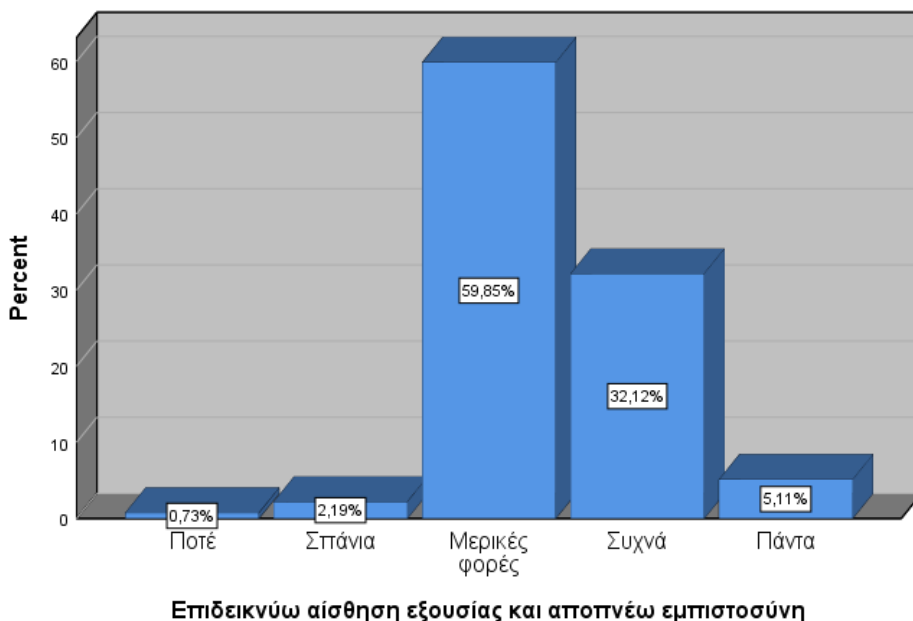


Γράφημα 16: Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων

Από τον Πίνακα 17 και Γράφημα 17, έγινε αντιληπτό πως οι διευθυντές που μερικές φορές επιδεικνύουν αίσθηση εξουσίας και αποπνέουν εμπιστοσύνη, ανέρχονται σε ποσοστό 59.9%, όταν εκείνοι που το κάνουν συχνά αγγίζουν το 32.1%. Επιπλέον, το 5.1% του δείγματος ανήκει σε εκείνους που δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει πάντα. Ακόμη, το 2.2% και το 0.7% αντίστοιχα καταλαμβάνουν ερωτηθέντες που απάντησαν είτε με «Σπάνια» είτε με «Καθόλου».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	82	59,9	62,8
	Συχνά	44	32,1	94,9
	Πάντα	7	5,1	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 18: Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη

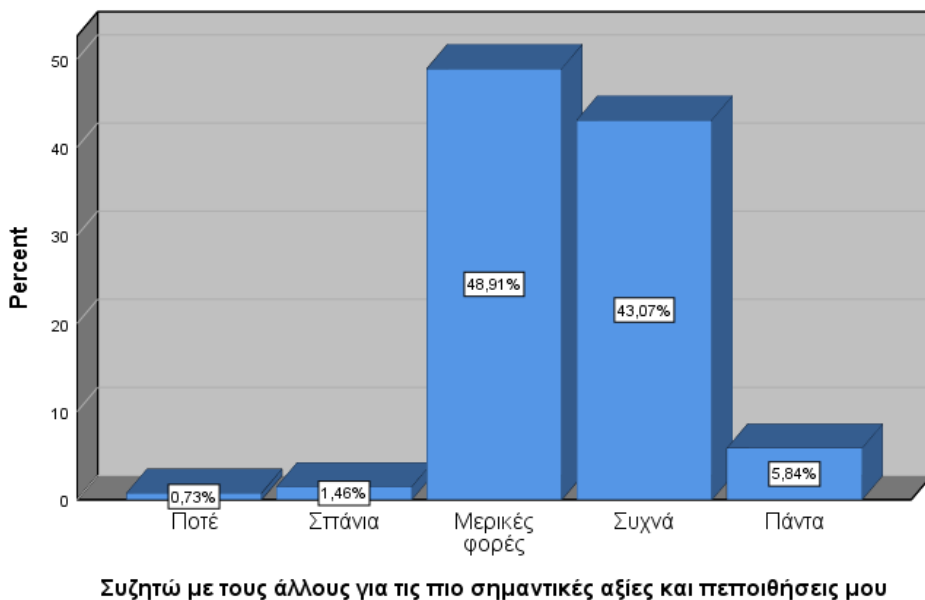


Γράφημα 17: Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 18 και Γράφημα 18, παρατηρήθηκε πως το 48.9% των διευθυντών μερικές φορές συζητούν με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους, όταν το 43.1% κάνει ανάλογες συζητήσεις συχνά. Επιπλέον, σε ποσοστό 5.8% ανέρχονται οι συμμετέχοντες που πάντα αναφέρουν τις σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους, ενώ το 1.5% δήλωσαν πως αυτό γίνεται σπάνια. Το 0.7% του δείγματος που απομένει, ανέφερε πως τέτοιες συζητήσεις δεν πραγματοποιούνται ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	2	1,5	2,2
	Μερικές φορές	67	48,9	51,1
	Συχνά	59	43,1	94,2
	Πάντα	8	5,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 18: Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου

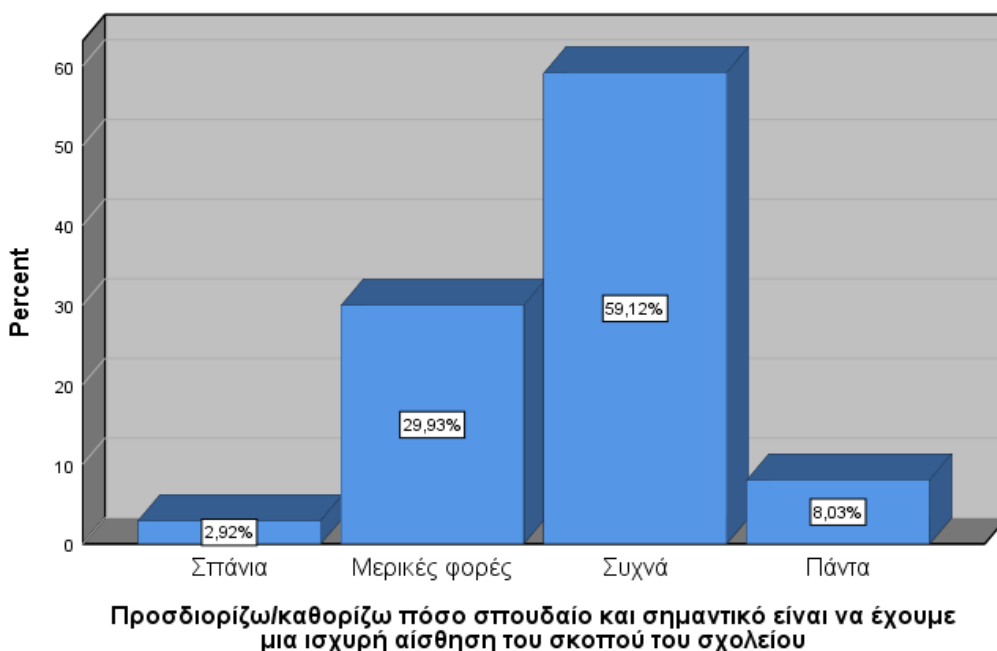


Γράφημα 18: Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου

Από τον Πίνακα 19 και Γράφημα 19, διασαφηνίστηκε πως το 59.1% των συμμετεχόντων συχνά καθορίζουν πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να υπάρχει μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου. Παράλληλα, σε ποσοστό 29.9% ανέρχονται εκείνοι που μερικές φορές κάνουν ανάλογους προσδιορισμούς, όταν το 8% τους κάνει πάντα και το 2.9% αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει σπάνια.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	4	2,9	2,9
	Μερικές φορές	41	29,9	32,8
	Συχνά	81	59,1	92,0
	Πάντα	11	8,0	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 19: Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου

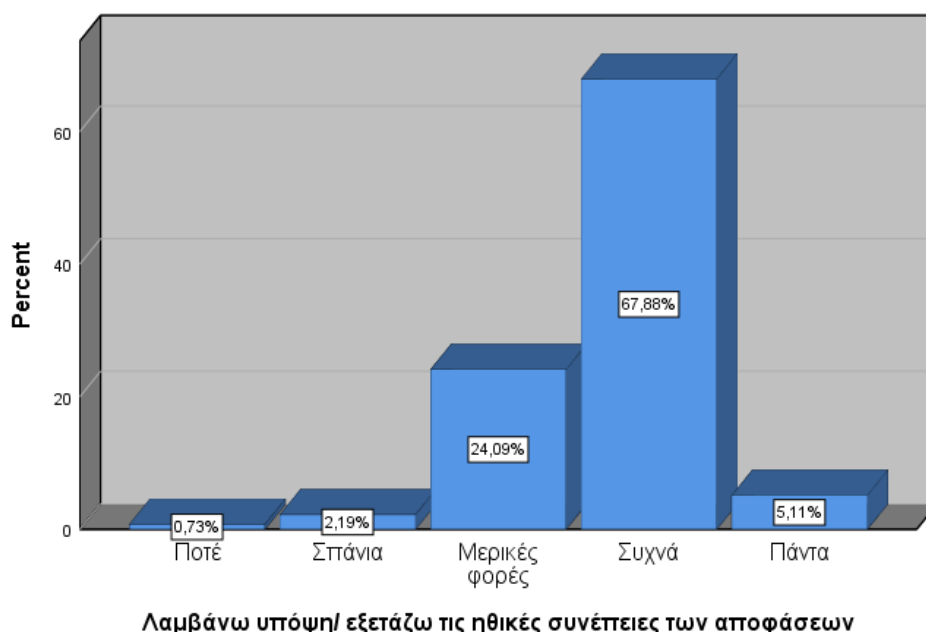


Γράφημα 19: Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου

Παράλληλα, μέσω του Πίνακα 20 και Γραφήματος 20, γίνεται φανερό πως το 67.9% των ερωτηθέντων συχνά λαμβάνουν υπόψη τους τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων που λαμβάνουν, ενώ το 24.1% τις εξετάζει μερικές φορές. Ακόμη, σε ποσοστό 5.1% ανέρχονται εκείνοι που τις λαμβάνουν πάντα υπόψη τους, όταν το 2.2% ανήκει σε συμμετέχοντες που σπάνια το κάνουν. Τέλος, το 0.7% του δείγματος έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	33	24,1	27,0
	Συχνά	93	67,9	94,9
	Πάντα	7	5,1	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 20: Λαμβάνω υπόψη/εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων

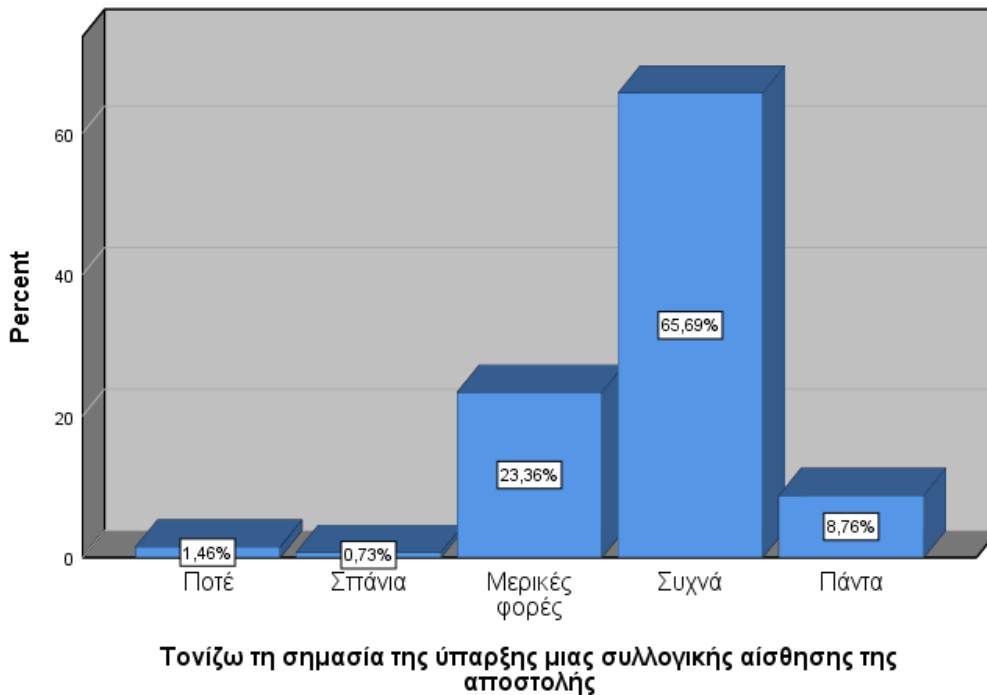


Γράφημα 20: Λαμβάνω υπόψη/εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων

Σύμφωνα με τον Πίνακα 21 και Γράφημα 21, το 65.7% των συμμετεχόντων συχνά τονίζει τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής. Επιπλέον, οι διευθυντές που αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει μερικές φορές καταλαμβάνουν το 23.4%, όταν το 8.8% ανήκει σε εκείνους που το κάνουν πάντα και το 1.5% σε όσους δεν το κάνουν ποτέ. Τέλος, το 0.7% του δείγματος αναφέρει πως κάτι τέτοιο γίνεται σπάνια.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	1	,7	2,2
	Μερικές φορές	32	23,4	25,5
	Συχνά	90	65,7	91,2
	Πάντα	12	8,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 21: Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής

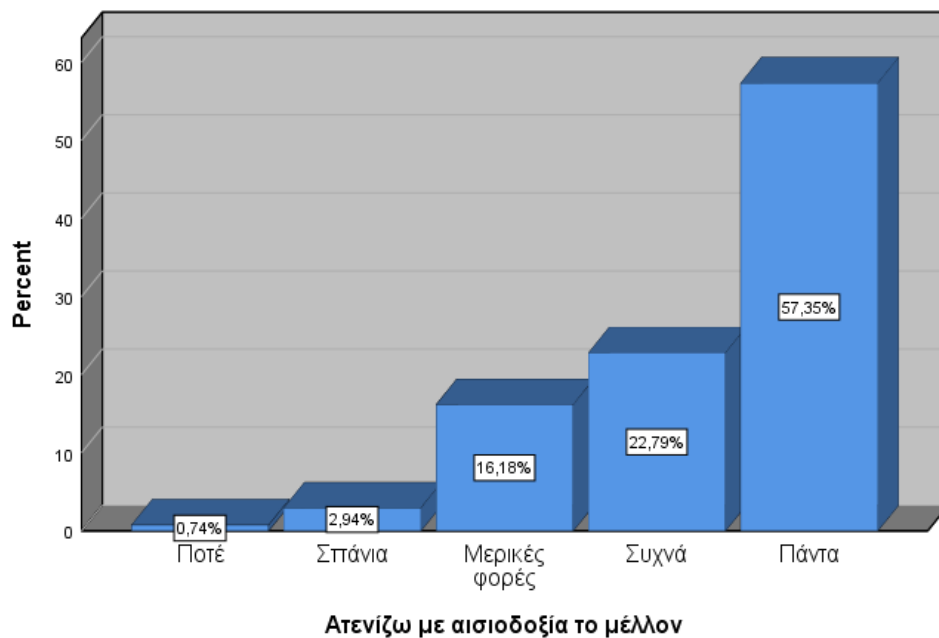


Γράφημα 21: Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής

Από τον Πίνακα 22 και Γράφημα 22, έγινε σαφές πως το 57.4% των διευθυντών ατενίζουν πάντα το μέλλον με αισιοδοξία. Επιπλέον, το 22.8% αναφέρουν πως το κάνουν συχνά και το 16.2% μερικές φορές. Ακόμη, σε ποσοστό 2.9% ανέρχονται εκείνοι που έδωσαν την απάντηση «Σπάνια». Το εναπομείναν 0.7% του δείγματος έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	4	2,9	3,7
	Μερικές φορές	22	16,2	19,9
	Συχνά	31	22,8	42,6
	Πάντα	78	57,4	100,0
	Total	136	100,0	
Missing	System	1		
Total		137		

Πίνακας 22: Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον

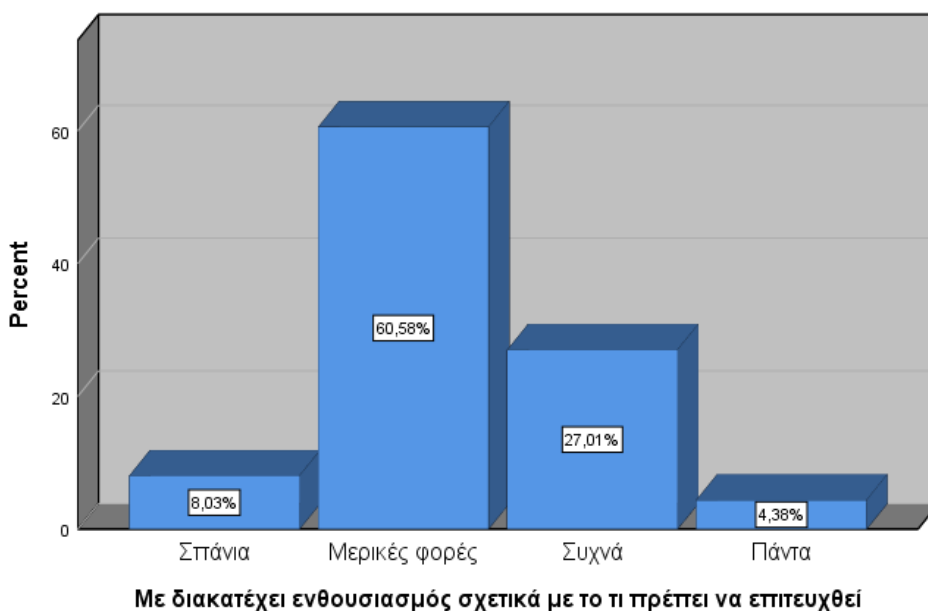


Γράφημα 22: Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον

Από τον Πίνακα 23 και Γράφημα 23, προέκυψε πως σε ποσοστό 60.6% ανέρχονται οι ερωτηθέντες που μερικές φορές τους διακατέχει ενθουσιασμός αναφορικά με τα πράγματα που πρέπει να επιτευχθούν. Επιπλέον, το 27% περικλείεται συχνά από ενθουσιασμό, όταν το 8% αισθάνεται με τον τρόπο αυτό σπάνια και το 4.4% πάντα.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	11	8,0	8,0
	Μερικές φορές	83	60,6	68,6
	Συχνά	37	27,0	95,6
	Πάντα	6	4,4	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 23: Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί



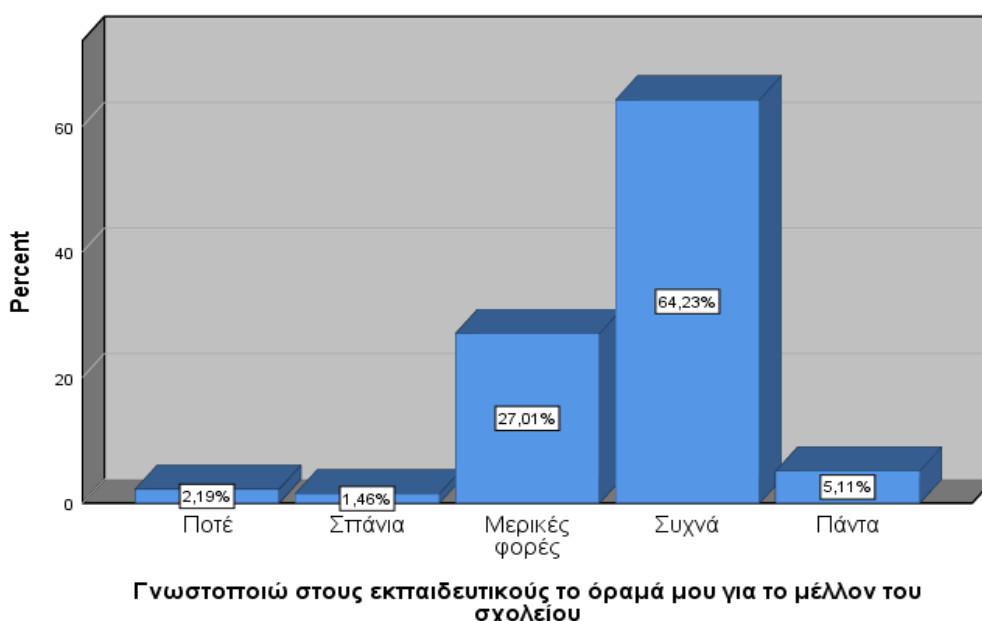
Πίνακας 23: Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί

Στον Πίνακα 24 και Γράφημα 24, αναδείχθηκε πως το 64.2% των διευθυντών συχνά γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς το όραμά τους για το μέλλον του σχολείου, ενώ το 27% του κάνουν μερικές φορές και το 5.1% πάντα. Τέλος, το 2.2% και 1.5% του δείγματος ανήκουν σε ερωτηθέντες που επέλεξαν τις απαντήσεις «Ποτέ» και «Σπάνια» αντίστοιχα.



		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	2,2	2,2
	Σπάνια	2	1,5	3,6
	Μερικές φορές	37	27,0	30,7
	Συχνά	88	64,2	94,9
	Πάντα	7	5,1	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 24: Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου

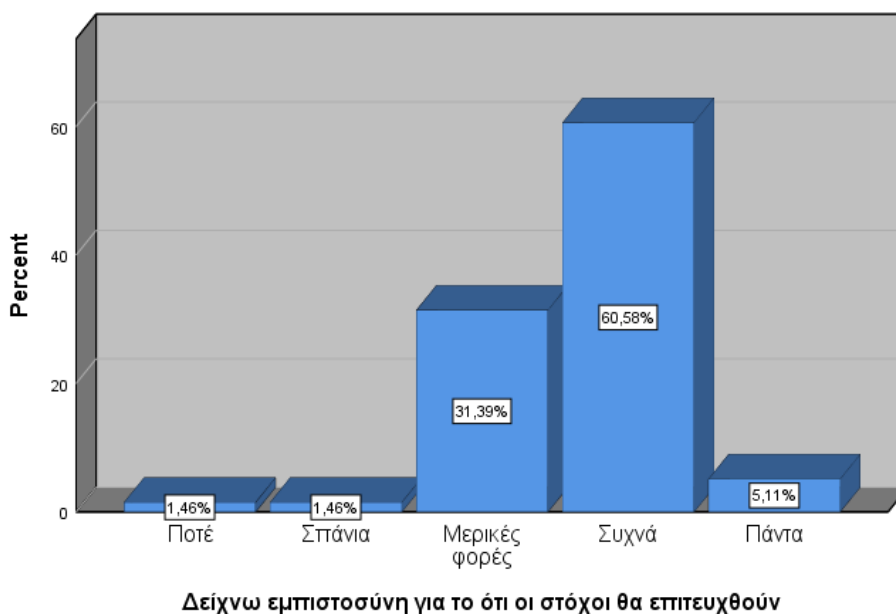


Γράφημα 24: Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου

Όπως έγινε αντιληπτό, μέσα από τον Πίνακα 25 και Γράφημα 25, το 60.6% των συμμετεχόντων δείχνουν συχνά εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν, όταν εκείνοι που το κάνουν μερικές φορές καλύπτουν το 31.4%. Παράλληλα, το 5.1% καταλαμβάνεται από άτομα που πάντα δείχνουν ανάλογη εμπιστοσύνη. Τέλος, το 3% ισόποσα μοιρασμένο ανήκει σε ερωτηθέντες που έδωσαν τις απαντήσεις «Ποτέ» και «Σπάνια».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	2	1,5	2,9
	Μερικές φορές	43	31,4	34,3
	Συχνά	83	60,6	94,9
	Πάντα	7	5,1	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 25: Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν

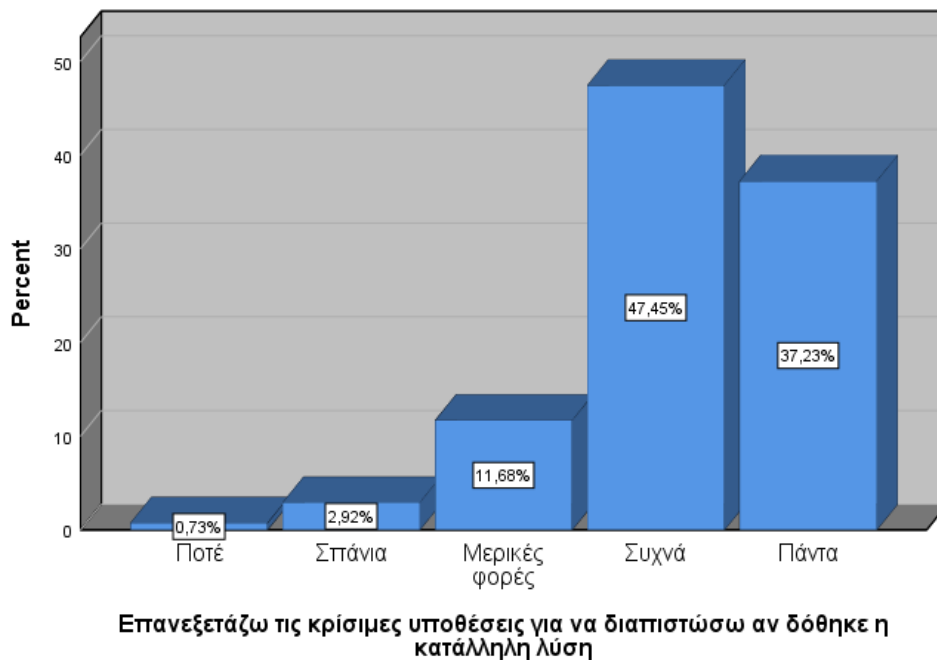


Γράφημα 25: Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν

Σύμφωνα με τον Πίνακα 26 και Γράφημα 26, οι συμμετέχοντες που συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν εάν δόθηκε η κατάλληλη λύση, ανέρχονται σε ποσοστό 47.4%, όταν εκείνοι που τις επανεξετάζουν πάντα φθάνουν το 37.2% και οι συμμετέχοντες που το κάνουν μερικές φορές αγγίζουν το 11.7%. Ακόμη, το 2.9% του δείγματος δήλωσε πως σπάνια θα κάνει κάτι τέτοιο, όταν το υπόλοιπο 0.7% έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	4	2,9	3,6
	Μερικές φορές	16	11,7	15,3
	Συχνά	65	47,4	62,8
	Πάντα	51	37,2	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 26: Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση

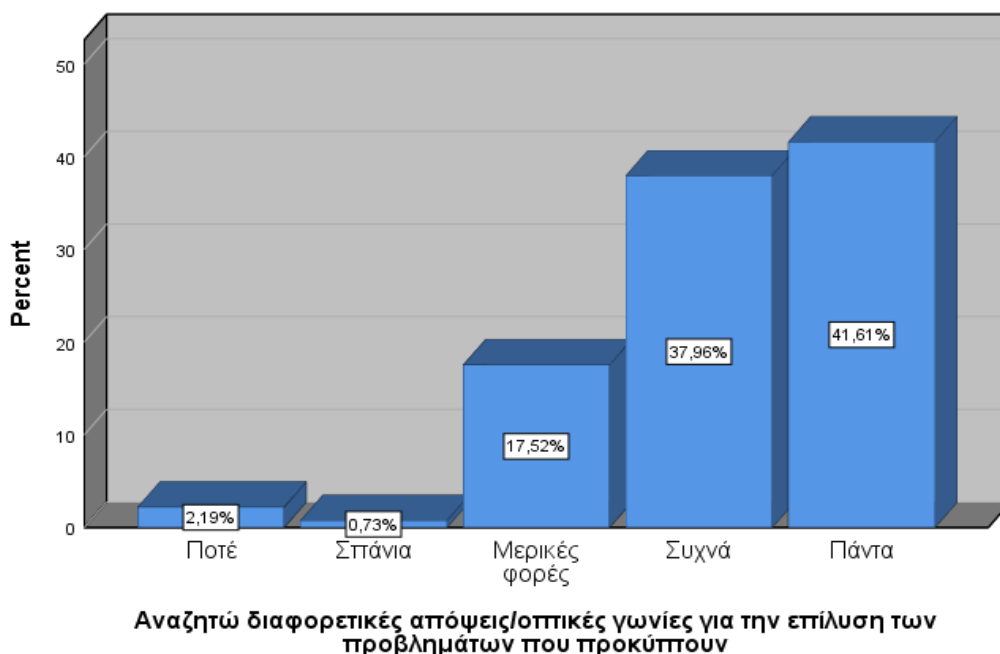


Γράφημα 26: Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση

Διαπιστώθηκε πως, το 41.5% των συμμετεχόντων αναζητά πάντα διαφορετικές απόψεις για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, ενώ σε ποσοστό 38% ακολουθούν όσοι το κάνουν συχνά. Επιπλέον, το 17.5% ανήκει σε όσους αναζητούν μερικές φορές διαφορετικές οπτικές γωνίες. Τέλος, το 2.2% του δείγματος καλύπτεται από άτομα που δεν εφαρμόζουν την τακτική αυτή ποτέ, ενώ το 0.7% το κάνουν σπάνια. Τα παραπάνω αναγράφονται στον Πίνακα 27 και Γράφημα 27 που ακολουθούν.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	2,2	2,2
	Σπάνια	1	,7	2,9
	Μερικές φορές	24	17,5	20,4
	Συχνά	52	38,0	58,4
	Πάντα	57	41,6	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 27: Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν

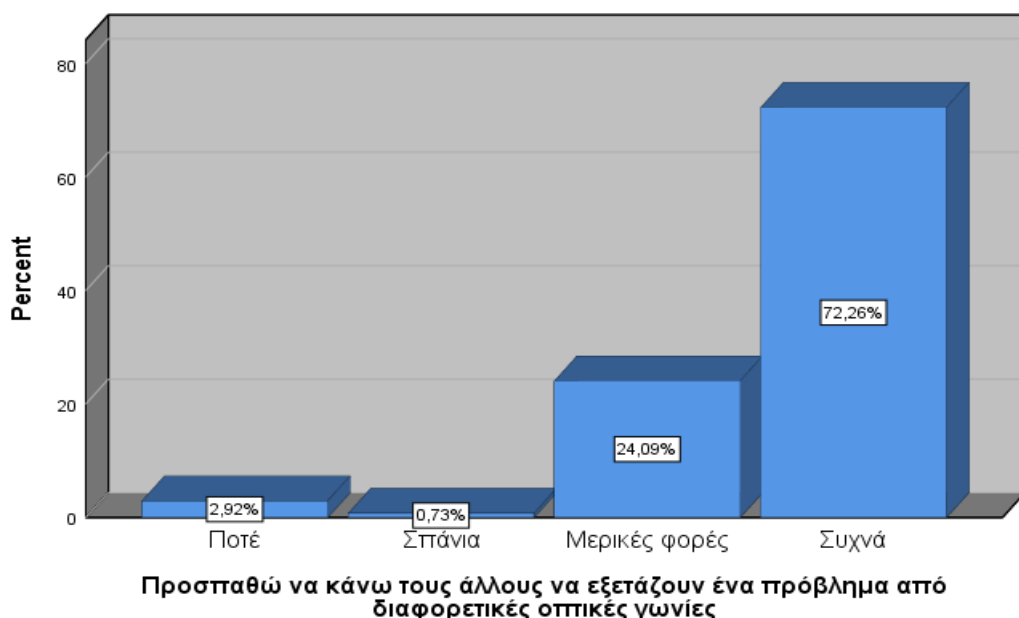


Γράφημα 27: Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν

Όπως έγινε εμφανές, σε ποσοστό 72.3% ανέρχονται οι συμμετέχοντες που συχνά προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα θέμα από άλλες οπτικές γωνίες. Επίσης, οι ερωτώμενοι που το κάνουν μερικές φορές φθάνουν σε ποσοστό 24.1%, όταν το 2.9% έχουν δώσει την απάντηση «Ποτέ» και το 0.7% την απάντηση «Σπάνια».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	2,9	2,9
	Σπάνια	1	,7	3,6
	Μερικές φορές	33	24,1	27,7
	Συχνά	99	72,3	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 28: Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες

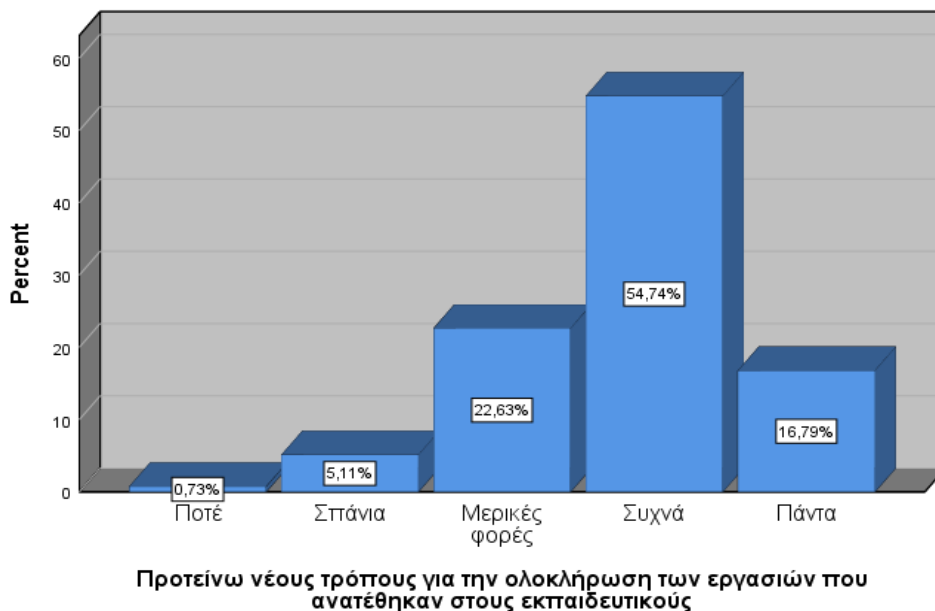


Γράφημα 28: Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες

Μέσω της μελέτης του Πίνακα 29 και του Γραφήματος 29, αναδείχθηκε πως το 54.7% των διευθυντών προτείνει συχνά νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, όταν το 22.6% έχουν δώσει την απάντηση «Μερικές φορές» και το 16.8% την απάντηση «Πάντα». Επιπλέον, σε ποσοστό 5.1% φθάνουν εκείνοι που σπάνια θα προτείνουν νέους τρόπους. Τέλος, το 0.7% του δείγματος αναφέρει πως κάτι τέτοιο δε συμβαίνει ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	7	5,1	5,8
	Μερικές φορές	31	22,6	28,5
	Συχνά	75	54,7	83,2
	Πάντα	23	16,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 29: Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς

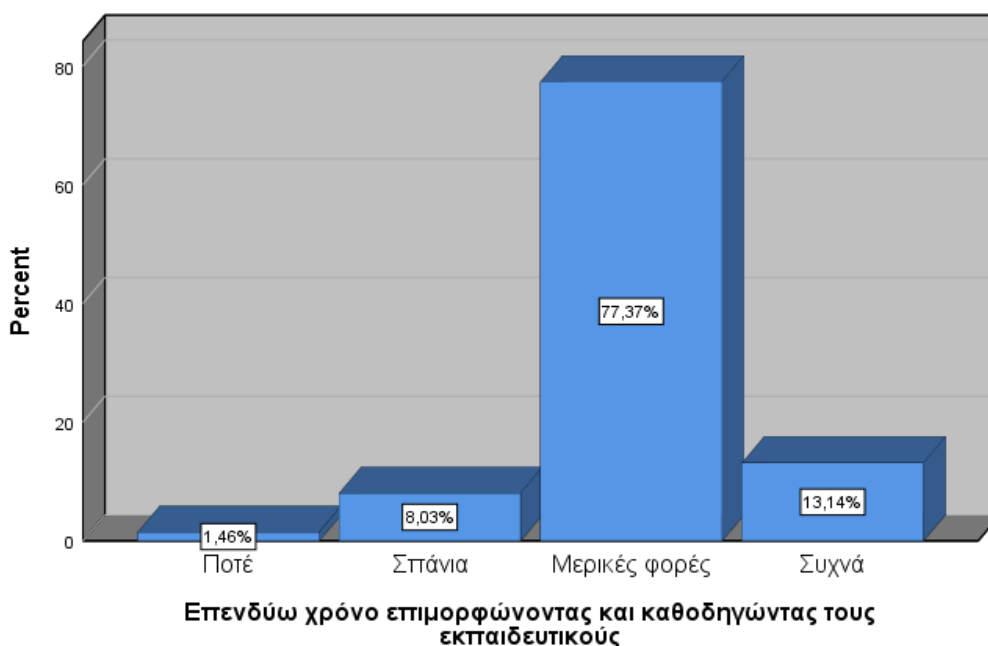


Γράφημα 29: Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς

Φανερώθηκε, μέσω του Πίνακα 30 και Γραφήματος 30, πως το 77.4% των συμμετεχόντων, μερικές φορές επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σε ποσοστό 13.1% ανέχονται εκείνοι που το κάνουν πάντα, ενώ το 8% το κάνουν σπάνια. Το υπόλοιπο 1.5% ανήκει σε ερωτηθέντες που δεν το κάνουν ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	11	8,0	9,5
	Μερικές φορές	106	77,4	86,9
	Συχνά	18	13,1	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 30: Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς



Γράφημα 30: Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς

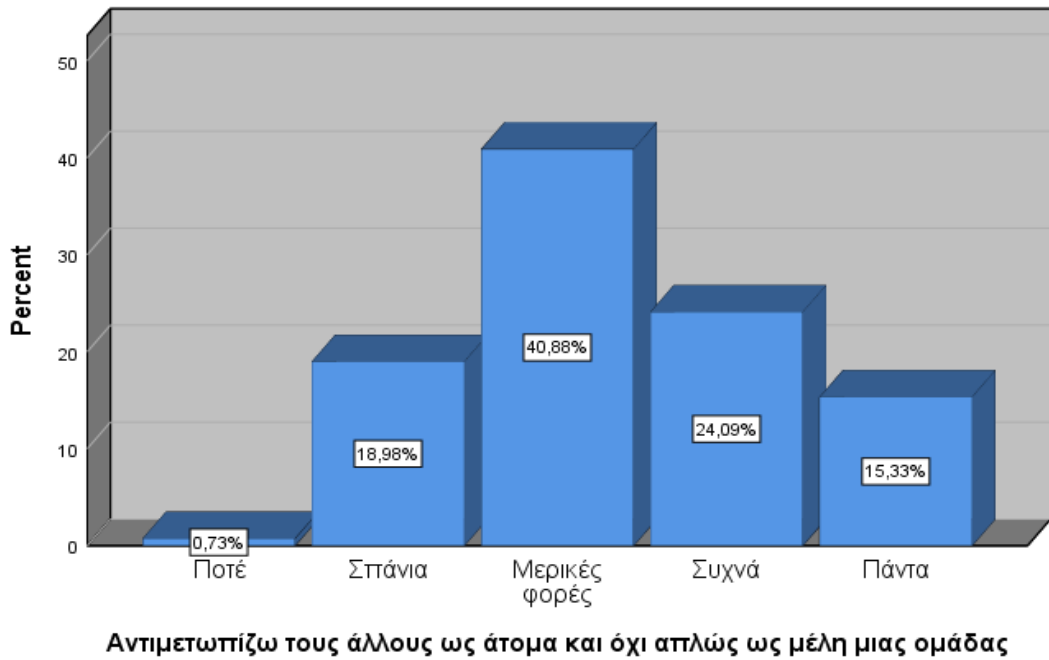
Σύμφωνα με τον Πίνακα 31 και Γράφημα 31, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 40.9% μερικές φορές αντιμετωπίζουν τους άλλους ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλώς ως μέλη μίας ομάδας. Ακόμη, εκείνοι που το κάνουν συχνά αυτό αγγίζουν το 24.1%, όταν οι διευθυντές που το κάνουν σπάνια ανέρχονται σε ποσοστό 19% και όσοι το κάνουν πάντα σε

ποσοστό 15.3%. Τέλος, το 0.7% του δείγματος που υπολείπεται, απάντησε με την επιλογή «Ποτέ».

Πίνακας 31

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	26	19,0	19,7
	Μερικές φορές	56	40,9	60,6
	Συχνά	33	24,1	84,7
	Πάντα	21	15,3	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 31: Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας



Γράφημα 31: Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας

Μελετώντας τον Πίνακα 32 και Γράφημα 32, έγινε φανερό πως το 71.5% του δείγματος συχνά θεωρεί πως το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους. Επιπλέον, οι διευθυντές που απάντησαν με την επιλογή «Μερικές φορές» καλύπτουν το

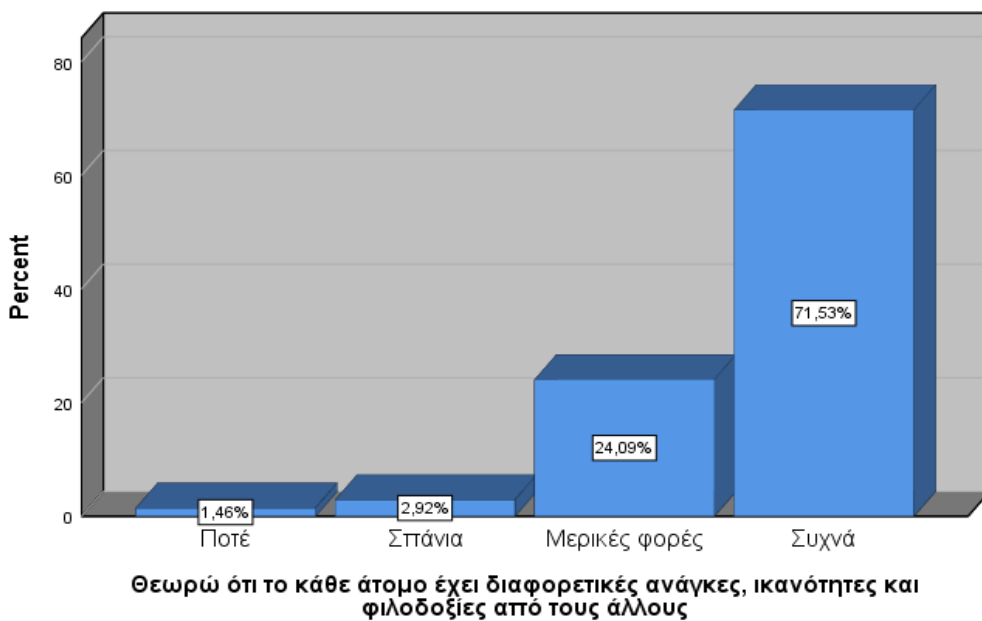


24.1%, ενώ όσοι έδωσαν τις απαντήσεις «Σπάνια» και «Ποτέ», καταλαμβάνουν αντίστοιχα το 2.9% και 1.5% του συνόλου.

Πίνακας 32

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	4	2,9	4,4
	Μερικές φορές	33	24,1	28,5
	Συχνά	98	71,5	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 32: Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλου



Γράφημα 32: Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους

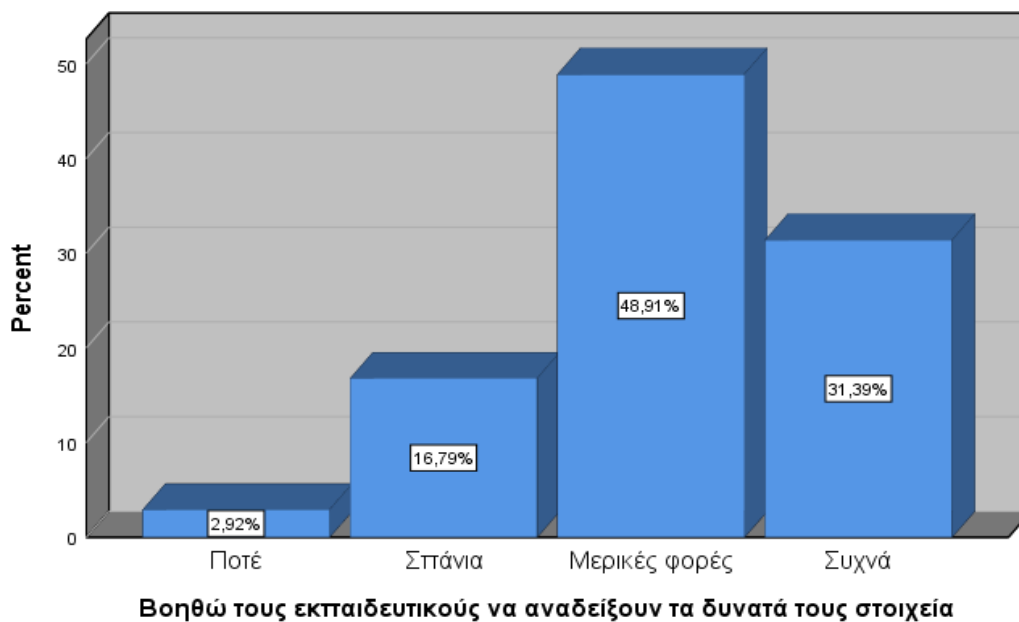
Όπως έγινε σαφές, μέσω του Πίνακα 33 και του Γραφήματος 33, το 48.9% των διευθυντών μερικές φορές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία, όταν το

31.4% το κάνουν συχνά. Ακόμη, σε ποσοστό 16.8% φθάνουν όσοι δίνουν ανάλογη βοήθεια σπάνια, ενώ το 2.9% ανήκει σε εκείνους που δεν το κάνουν ποτέ.

Πίνακας 33

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	2,9	2,9
	Σπάνια	23	16,8	19,7
	Μερικές φορές	67	48,9	68,6
	Συχνά	43	31,4	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 33: Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία



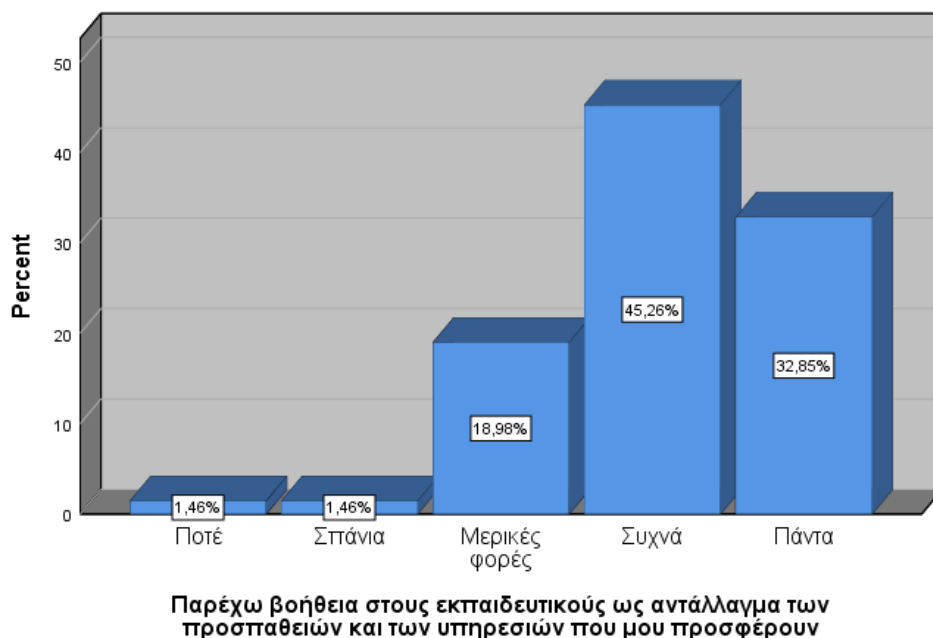
Γράφημα 33: Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία

Στον Πίνακα 34 και Γράφημα 34, διαπιστώθηκε πως το 45% των συμμετεχόντων παρέχουν συχνά βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που τους προσφέρουν, όταν το 32.8% το κάνουν συχνά και το 19% μερικές φορές. Τέλος, το υπόλοιπο 3% ανήκει σε όσους παρέχουν βοήθεια σπάνια ή και ποτέ.

Πίνακας 34

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	2	1,5	2,9
	Μερικές φορές	26	19,0	21,9
	Συχνά	62	45,3	67,2
	Πάντα	45	32,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 34: Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν

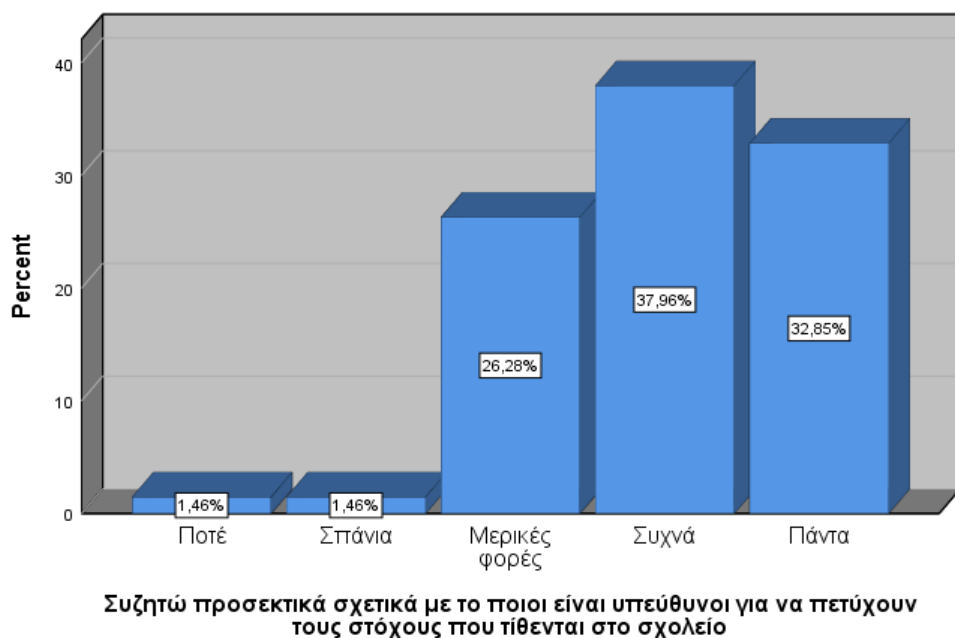


Γράφημα 34: Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν

Από τον Πίνακα 35 και Γράφημα 35, έγινε εμφανές πως το 38% των ερωτηθέντων συχνά συζητούν προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο, ενώ το 32.8% το κάνουν πάντα και το 26.3% μερικές φορές. Ακόμη, στο ίδιο ποσοστό 1.5% φθάνουν οι ερωτώμενοι που δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει σπάνια ή δε γίνεται ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	2	1,5	2,9
	Μερικές φορές	36	26,3	29,2
	Συχνά	52	38,0	67,2
	Πάντα	45	32,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 35: Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο

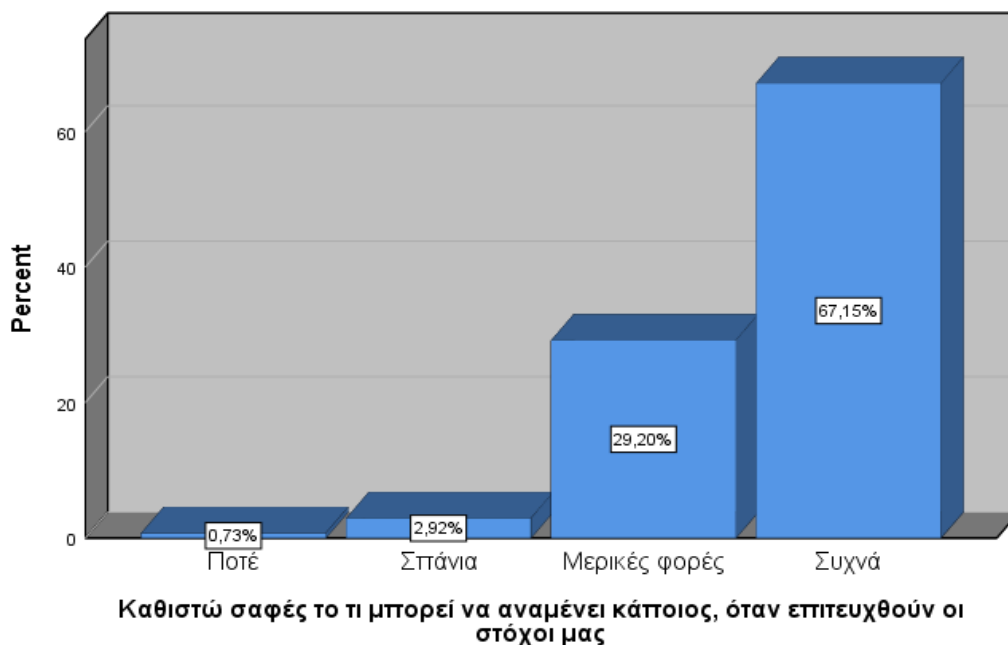


Γράφημα 35: Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο

Όπως έγινε αντιληπτό, μέσω του Πίνακα 36 και του Γραφήματος 36, η πλειονότητα των ερωτώμενων, σε ποσοστό 67.2% καθιστά συχνά σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Επιπλέον, σε ποσοστό 29.2% φθάνουν οι συμμετέχοντες που έδωσαν την απάντηση «Μερικές φορές», όταν το 2.9% ανήκει σε εκείνους που δήλωσαν πως κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια και το 0.7% του δείγματος έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	4	2,9	3,6
	Μερικές φορές	40	29,2	32,8
	Συχνά	92	67,2	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 36: Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας

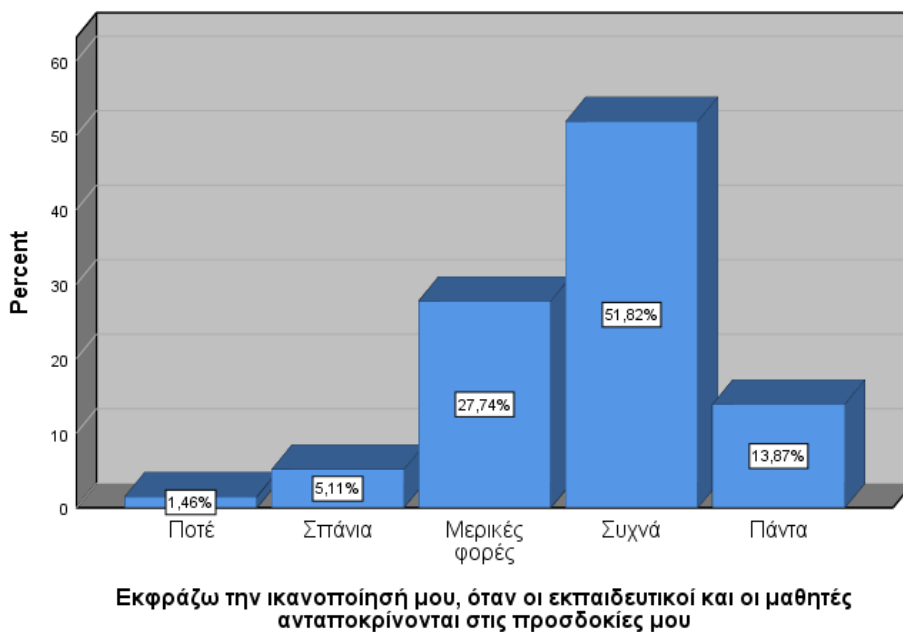


Γράφημα 36: Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας

Στον παρακάτω Πίνακα 37 και Γράφημα 37, αναδεικνύεται πως το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών, σε ποσοστό 51.8% εκφράζουν συχνά την ικανοποίησή τους, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Επιπλέον, το 27.7% το κάνουν μερικές φορές, το 13.9% πάντα και το 5.1% σπάνια. Τέλος, σε ποσοστό 1.5% ανέρχονται οι διευθυντές που δεν εκφράζουν την ικανοποίησή τους ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5
	Σπάνια	7	5,1	6,6
	Μερικές φορές	38	27,7	34,3
	Συχνά	71	51,8	86,1
	Πάντα	19	13,9	100,0
Total		137	100,0	

Πίνακας 38: Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου

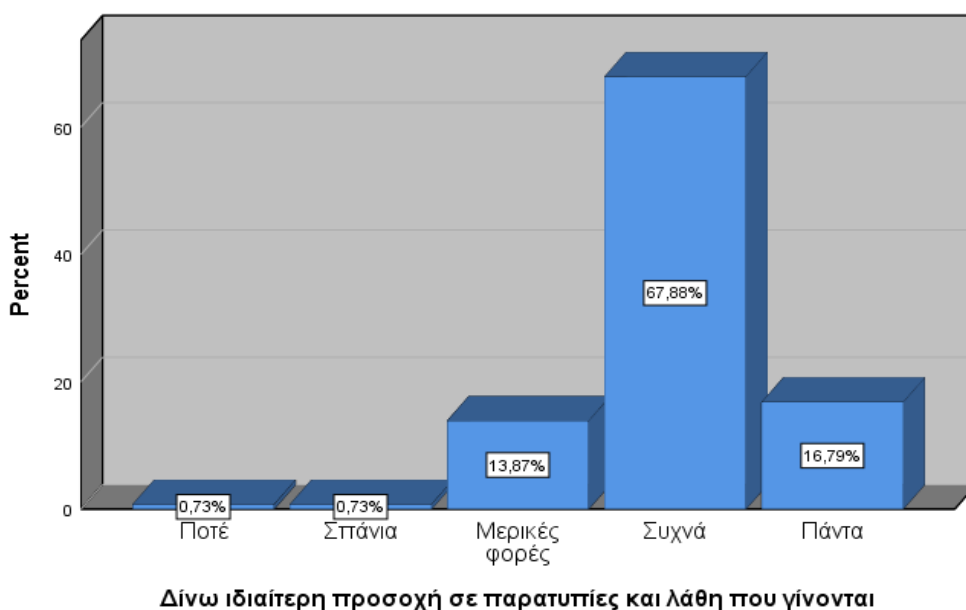


Γράφημα 37: Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου

Μελετώντας τον Πίνακα 38 και Γράφημα 38, αναδείχθηκε πως το 67.9% του δείγματος των διευθυντών δίνουν συχνά ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται, όταν το 16.8% το κάνουν πάντα και το 13.9% μερικές φορές. Επιπλέον, το 1.4% του δείγματος ισόποσα μοιρασμένο, ανήκει στους διευθυντές που δήλωσαν πως δίνουν την ανάλογη προσοχή σπάνια ή και ποτέ.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	1	,7	1,5
	Μερικές φορές	19	13,9	15,3
	Συχνά	93	67,9	83,2
	Πάντα	23	16,8	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 38: Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται

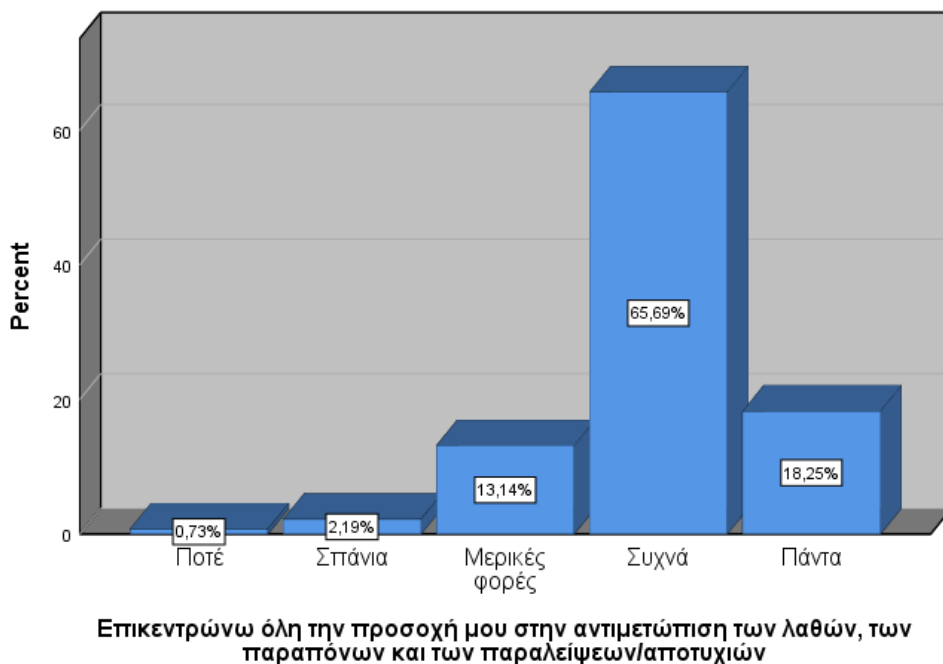


Γράφημα 38: Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται

Από τον Πίνακα 39 και Γράφημα 39, έγινε σαφές πως το 65.7% των ερωτώμενων συχνά επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών. Επιπλέον, το 18.2% ανήκει σε εκείνους που το κάνουν πάντα και το 13.1% σε άτομα που το κάνουν μερικές φορές. Ακόμη, σε ποσοστό 2.2% φθάνουν οι διευθυντές που σπάνια θα επικεντρώσουν όλη την προσοχή τους στο συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, το εναπομείναν 0.7% του συνολικού δείγματος, αποκρίθηκε με την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	18	13,1	16,1
	Συχνά	90	65,7	81,8
	Πάντα	25	18,2	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 39: Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών



Γράφημα 39: Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών

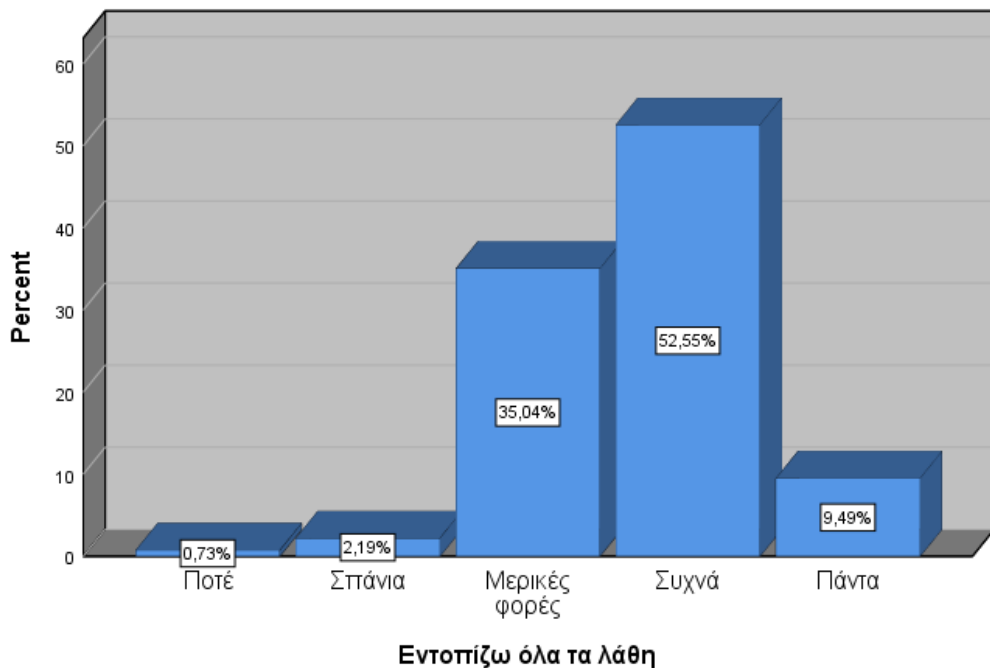
Όπως αναδείχθηκε, από τον Πίνακα 40 και Γράφημα 40, το 52.6% των ερωτώμενων συχνά εντοπίζουν όλα τα λάθη, ενώ το 35% αγγίζουν εκείνοι που τα εντοπίζουν μερικές φορές. Ακόμη, το 9.5% ανήκει στους διευθυντές που τα εντοπίζουν πάντα. Τέλος, το 2.2% και 0.7% καταλαμβάνονται αντίστοιχα από συμμετέχοντες που σπάνια εντοπίζουν όλα τα λάθη ή δεν τα βρίσκουν ποτέ.



Πίνακας 40

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	48	35,0	38,0
	Συχνά	72	52,6	90,5
	Πάντα	13	9,5	100,0
Total		137	100,0	

Πίνακας 40: Εντοπίζω όλα τα λάθη

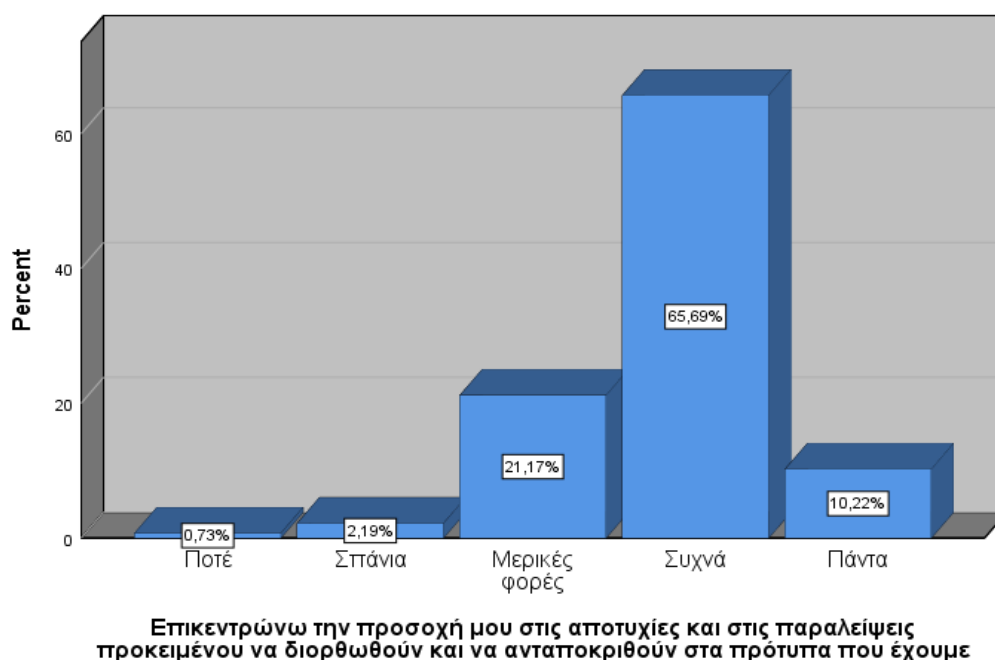


Γράφημα 40: Εντοπίζω όλα τα λάθη

Στον παρακάτω Πίνακα 41 και Γράφημα 41, γίνεται εμφανές πως οι συμμετέχοντες που επικεντρώνουν συχνά την προσοχή τους στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα ισχύοντα πρότυπα, αγγίζουν το 65.7%. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι που επικεντρώνουν μερικές φορές την προσοχή τους εκεί, φθάνουν σε ποσοστό 21.2%, ενώ το 10.2% ανήκει σε εκείνους που το κάνουν πάντα. Ακόμη, σε ποσοστό 2.2% φθάνουν όσοι έδωσαν την απάντηση «Σπάνια», ενώ το 0.7% του δείγματος έδωσε την απάντηση «Ποτέ».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7
	Σπάνια	3	2,2	2,9
	Μερικές φορές	29	21,2	24,1
	Συχνά	90	65,7	89,8
	Πάντα	14	10,2	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 41: Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε

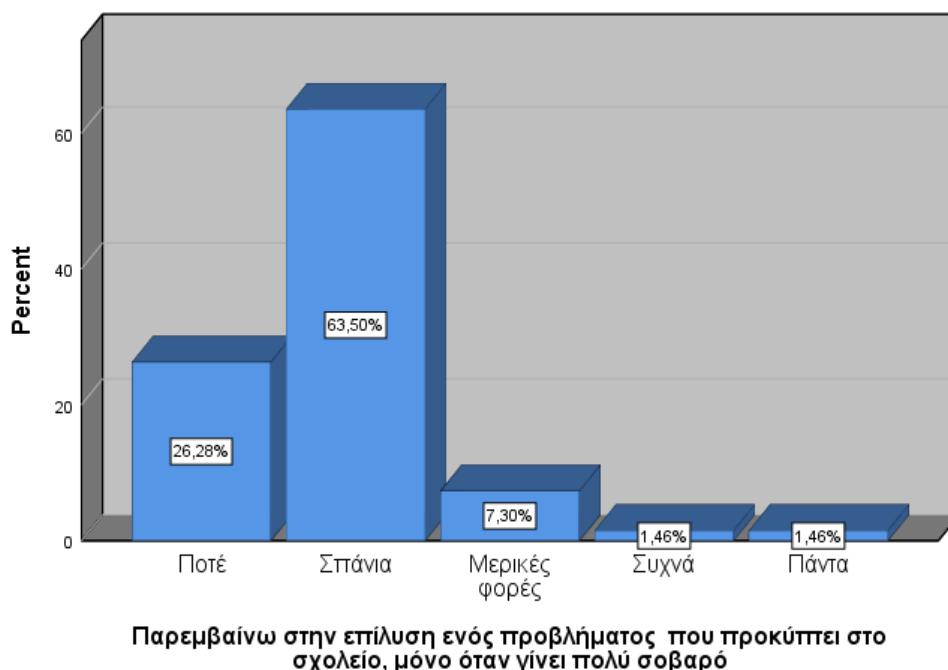


Γράφημα 41: Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε

Μέσω του Πίνακα 42 και Γραφήματος 42, έγινε αντιληπτό πως το 63.5% των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σπάνια παρεμβαίνουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό, ενώ το 26.3% δεν το κάνουν ποτέ. Επιπλέον, το 7.3% ανήκει σε συμμετέχοντες που ανέφεραν πως αυτό συμβαίνει μερικές φορές, ενώ το ίδιο ποσοστό 1.5% αγγίζουν όσοι το κάνουν πάντα ή συχνά.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	36	26,3	26,3
	Σπάνια	87	63,5	89,8
	Μερικές φορές	10	7,3	97,1
	Συχνά	2	1,5	98,5
	Πάντα	2	1,5	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 42: Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό

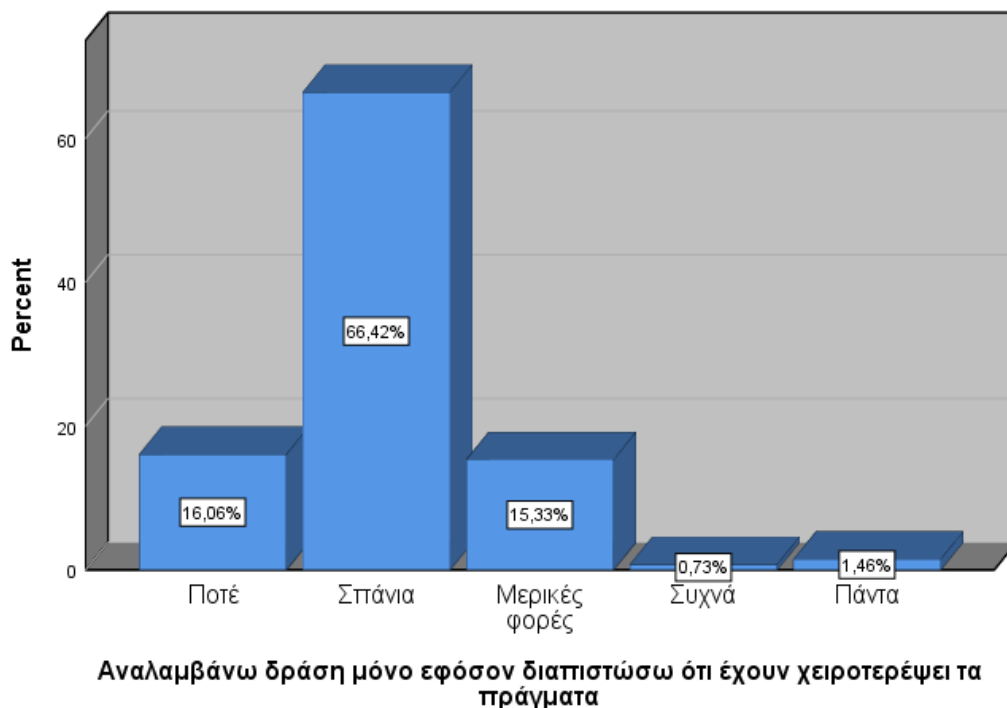


Γράφημα 42: Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό

Σύμφωνα με τον Πίνακα 43 και Γράφημα 43, το 66.5% του δείγματος σπάνια αναλαμβάνει δράση για την επίλυση ενός προβλήματος, μόνο εφόσον διαπιστώσει ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα. Ακόμη, σε ποσοστό 16.1% φθάνουν εκείνοι που δεν το κάνουν ποτέ, ενώ το 15.3% ανήκει σε ερωτηθέντες που αναφέρουν πως μερικές φορές συμβαίνει. Τέλος, το 1.5% και 0.7% ανήκουν σε συμμετέχοντες που έδωσαν τις απαντήσεις «Πάντα» και «Συχνά» αντίστοιχα.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	22	16,1	16,1
	Σπάνια	91	66,4	82,5
	Μερικές φορές	21	15,3	97,8
	Συχνά	1	,7	98,5
	Πάντα	2	1,5	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 43: Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα

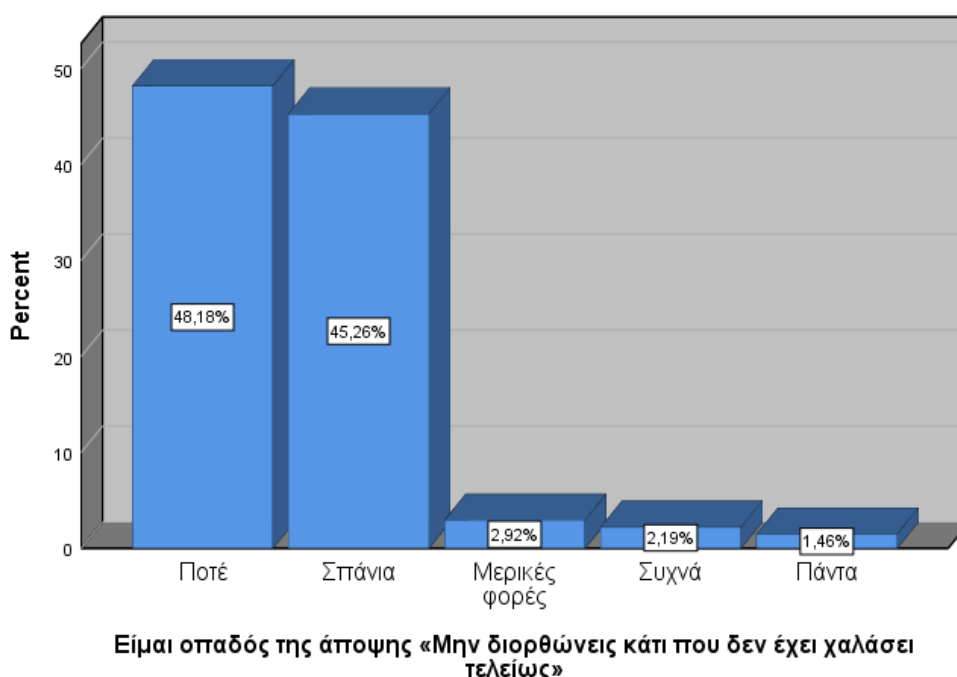


Γράφημα 43: Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα

Στον Πίνακα 44 και Γράφημα 44, φανερώθηκε πως οι συμμετέχοντες που έδωσαν την απάντηση «Ποτέ», όσον αφορά το ότι είναι οπαδοί της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως», αγγίζουν το 48.2%, ενώ οι ερωτώμενοι που έδωσαν την απάντηση «Σπάνια» φθάνουν σε ποσοστό 45.3%. Επιπλέον, εκείνοι που επέλεξαν την απάντηση «Μερικές φορές» καταλαμβάνουν το 2.9%, όταν το 2.2% ανήκει σε όσους δήλωσαν την επιλογή «Συχνά» και το 1.5% σε ερωτηθέντες που απάντησαν «Πάντα».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	66	48,2	48,2
	Σπάνια	62	45,3	93,4
	Μερικές φορές	4	2,9	96,4
	Συχνά	3	2,2	98,5
	Πάντα	2	1,5	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 44: Είμαι οπαδός της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως»

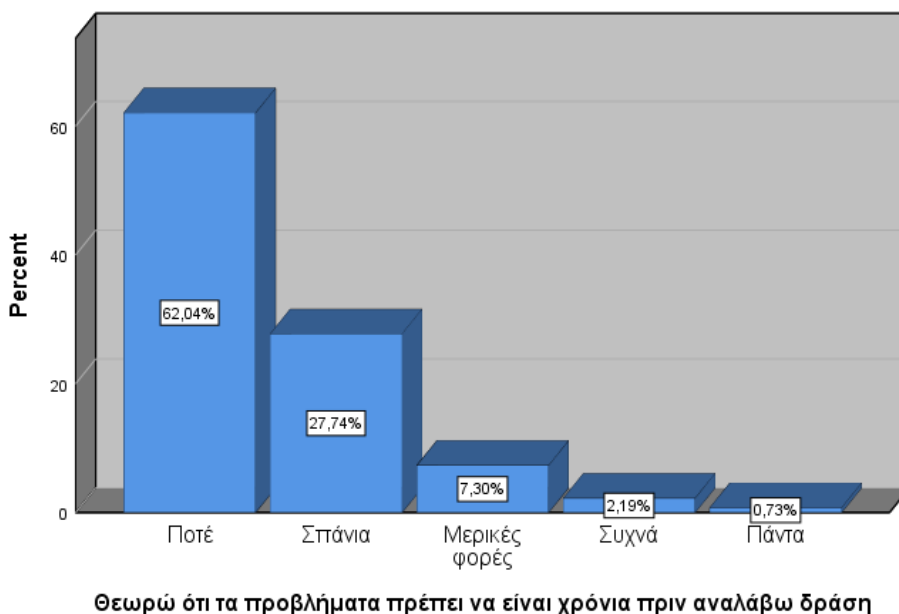


Γράφημα 44: Είμαι οπαδός της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως»

Όπως έγινε κατανοητό, μέσω του Πίνακα 45 και Γραφήματος 45, οι διευθυντές που ποτέ δε θεώρησαν ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβουν δράση, καταλαμβάνουν το 62% του συνολικού δείγματος. Ακόμη, σε ποσοστό 27.7% φθάνουν εκείνοι που σπάνια ενστερνίζονται τη συγκεκριμένη πεποίθηση, ενώ το 7.3% ανήκει στους ερωτώμενους που το κάνουν μερικές φορές. Επιπλέον, το 2.2% καλύπτεται από όσους έδωσαν την απάντηση «Συχνά», ενώ το 0.7% του δείγματος που απομένει, έδωσε την απάντηση «Πάντα».

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	85	62,0	62,0
	Σπάνια	38	27,7	89,8
	Μερικές φορές	10	7,3	97,1
	Συχνά	3	2,2	99,3
	Πάντα	1	,7	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 45: Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση



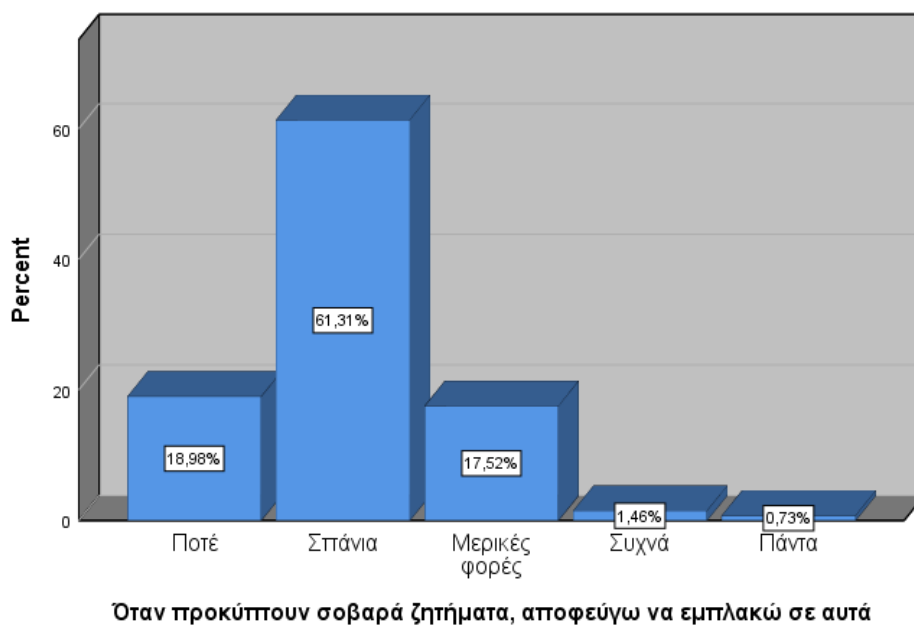
Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση

Γράφημα 45: Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση

Από τον Πίνακα 46 και Γράφημα 46, έγινε αντιληπτό πως το 61.3% των διευθυντών σπάνια θα αποφύγει να εμπλακεί σε σοβαρά ζητήματα που ενδέχεται να προκύψουν. Επιπλέον, σε ποσοστό 19% ανέρχονται όσοι δεν αποφεύγουν ποτέ τέτοιες καταστάσεις, ενώ το 17.5% καλύπτεται από εκείνους που μερικές φορές τα αποφεύγουν. Τέλος, το 1.5% και 0.7% αντίστοιχα ανήκουν σε άτομα που αποφεύγουν συχνά ή πάντα να εμπλακούν σε σοβαρά θέματα.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	26	19,0	19,0
	Σπάνια	84	61,3	80,3
	Μερικές φορές	24	17,5	97,8
	Συχνά	2	1,5	99,3
	Πάντα	1	,7	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 46: Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά

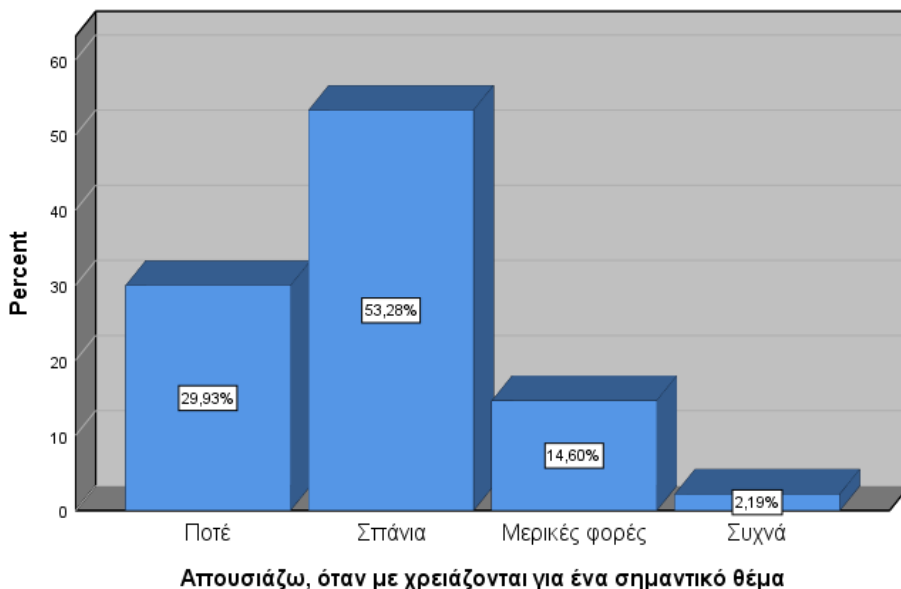


Γράφημα 46: Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά

Όπως παρατηρήθηκε, μέσα από τον Πίνακα 47 και Γράφημα 47, οι συμμετέχοντες που απουσιάζουν σπάνια όταν τους χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα, καλύπτουν το 53.3% του συνολικού δείγματος, όταν το 29.9% δεν απουσιάζουν ποτέ και το 14.6% λείπουν μερικές φορές. Τέλος, το 2.2% ανήκει σε εκείνους που απουσιάζουν συχνά.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	41	29,9	29,9
	Σπάνια	73	53,3	83,2
	Μερικές φορές	20	14,6	97,8
	Συχνά	3	2,2	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 47: Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα



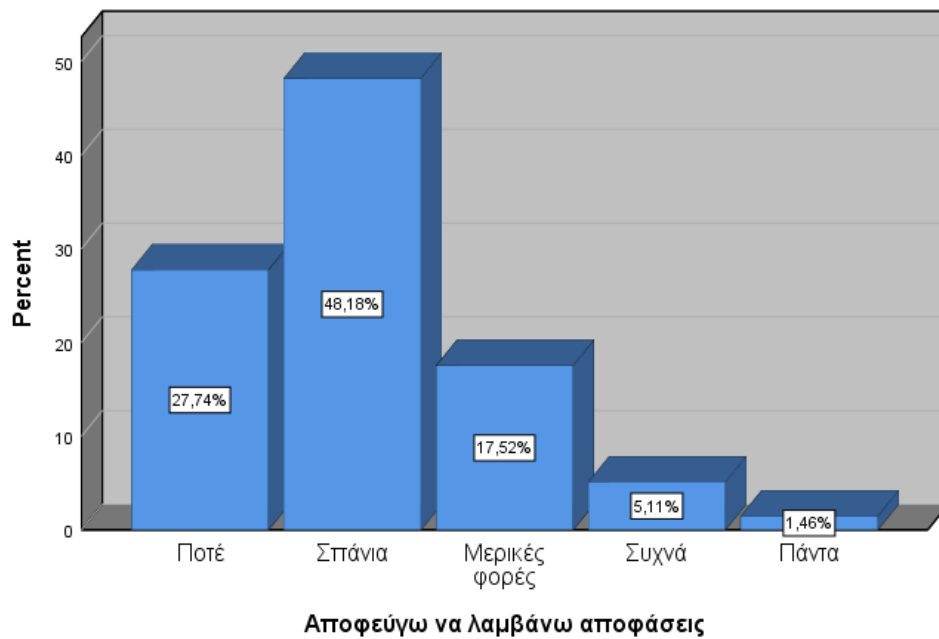
Γράφημα 47: Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα

Μέσω του Πίνακα 48 και του Γραφήματος 48, διασαφηνίστηκε πως οι συμμετέχοντες που σπάνια αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις, καταλαμβάνουν το 48.2% του δείγματος των διευθυντών. Παράλληλα, σε ποσοστό 27.7% ανέρχονται όσοι δεν αποφεύγουν ποτέ τη λήψη αποφάσεων, ενώ το 17.5% ανήκει σε εκείνους που το κάνουν μερικές φορές. Επιπλέον, το 5.1% καλύπτεται από άτομα που αποφεύγουν συχνά να παίρνουν αποφάσεις, όταν το 1.5% που απομένει καλύπτεται από όσους έδωσαν την απάντηση «Πάντα».



		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	38	27,7	27,7
	Σπάνια	66	48,2	75,9
	Μερικές φορές	24	17,5	93,4
	Συχνά	7	5,1	98,5
	Πάντα	2	1,5	100,0
Total		137	100,0	

Πίνακας 48: Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις

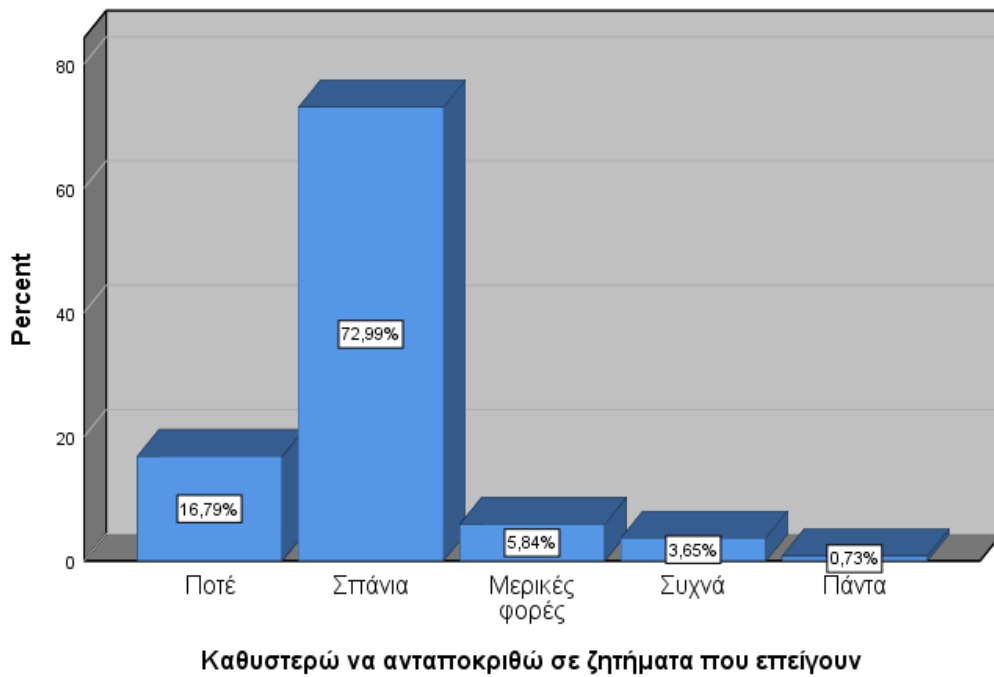


Γράφημα 48: Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις

Στον Πίνακα 49 και Γράφημα 49, γίνεται εμφανές πως το 73% των συμμετεχόντων σπανίως καθυστερεί να ανταποκριθεί σε ζητήματα που επείγουν. Επιπλέον, το 16.8% αγγίζουν εκείνοι που δεν καθυστερούν ποτέ, ενώ οι ερωτηθέντες που το κάνουν μερικές φορές καλύπτουν το 5.8%. Ακόμη, όσοι καθυστερούν συχνά να ανταποκριθούν σε επείγοντα ζητήματα ανέρχονται σε ποσοστό 3.6%, ενώ το υπόλοιπο 0.7% του δείγματος ανέφερε πως καθυστερεί πάντα.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	23	16,8	16,8
	Σπάνια	100	73,0	89,8
	Μερικές φορές	8	5,8	95,6
	Συχνά	5	3,6	99,3
	Πάντα	1	,7	100,0
	Total	137	100,0	

Πίνακας 49: Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν



Γράφημα 49: Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν

### 13. Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση

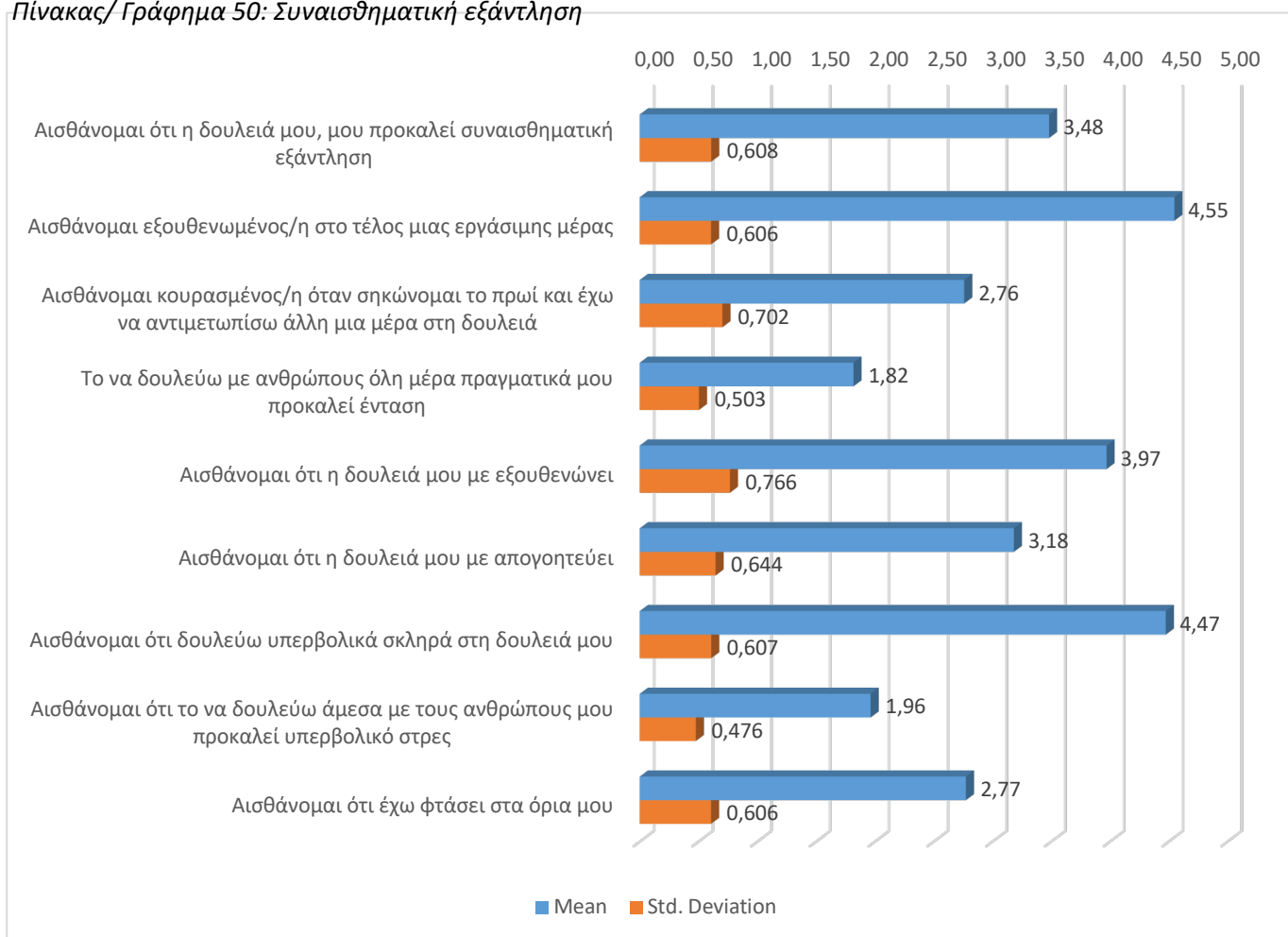
Στην ακόλουθη ενότητα, αναλύεται η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των ερωτώμενων διευθυντών. Η ενότητα αποτελείται από το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης MBI των Maslach, Jackson & Leiter, (1996), το οποίο απαρτίζεται από 22 ερωτήσεις. Οι 22 αυτές ερωτήσεις, χωρίστηκαν σε 3 ομάδες κλίμακας Likert, αποτελούμενες από 9, 5 και 8 υπο-ερωτήματα και αφορούν αντίστοιχα την εξάντληση σε συναισθηματικό επίπεδο, την από-προσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη.

Οι τιμές που λαμβάνουν οι απαντήσεις έγκεινται ανάμεσα στο 0 και το 6 (0-Ποτέ, 1-Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2-Μία φορά το μήνα ή λιγότερο, 3-Μερικές φορές το μήνα, 4-Μία φορά την εβδομάδα, 5-Μερικές φορές την εβδομάδα, 6-Κάθε μέρα). Τέλος, η αύξηση της μέσης τιμής συνεπάγεται με την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης του κάθε συναισθήματος ή κατάστασης.

Στον Πίνακα 50 και Γράφημα 50, αναλύεται η συναισθηματική εξάντληση του δείγματος. Έγινε φανερό πως, οι διευθυντές τοποθετούνται ανάμεσα στο «Μία φορά την εβδομάδα» και το «Μερικές φορές την εβδομάδα», με τάση προς το δεύτερο, ως προ το ότι νιώθουν εξουθενωμένοι στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας (4.55). Στην ίδια κλίμακα, τείνοντας όμως προς το πρώτο, τάσσονται σε σχέση με την αίσθηση ότι δουλεύουν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους (4.47). Επιπλέον, μία φορά την εβδομάδα οι συμμετέχοντες αισθάνονται πως η δουλειά τους, τους εξουθενώνει (3.97). Παράλληλα, ανάμεσα στο «Μερικές φορές το μήνα» και το «Μία φορά την εβδομάδα», με τάση προς τα πρώτο, οι ερωτώμενοι τοποθετούνται σχετικά με την αίσθηση πως η εργασίας τους, τους προκαλεί συναισθηματική εξάντληση (3.48). Ακόμη, μερικές φορές το μήνα, οι διευθυντές νιώθουν πως η δουλειά τους, τους απογοητεύει (3.18), ότι έχουν φτάσει στα όριά τους (2.77), ενώ ταυτόχρονα νιώθουν και κουρασμένοι όταν σηκώνονται το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν μία μέρα στη δουλειά (2.76). Τέλος, μία φορά το μήνα ή και λιγότερο, οι ερωτηθέντες έχουν την αίσθηση πως το να δουλεύουν άμεσα ή όλη μέρα με άλλους ανθρώπους τους δημιουργεί στρες (1.96) και τους προκαλεί ένταση (1.82).

	Mean	Std. Deviation
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	3,48	0,608
Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	4,55	0,606
Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά	2,76	0,702
Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση	1,82	0,503
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	3,97	0,766
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει	3,18	0,644
Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	4,47	0,607
Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες	1,96	0,476
Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	2,77	0,606

Πίνακας/ Γράφημα 50: Συναισθηματική εξάντληση



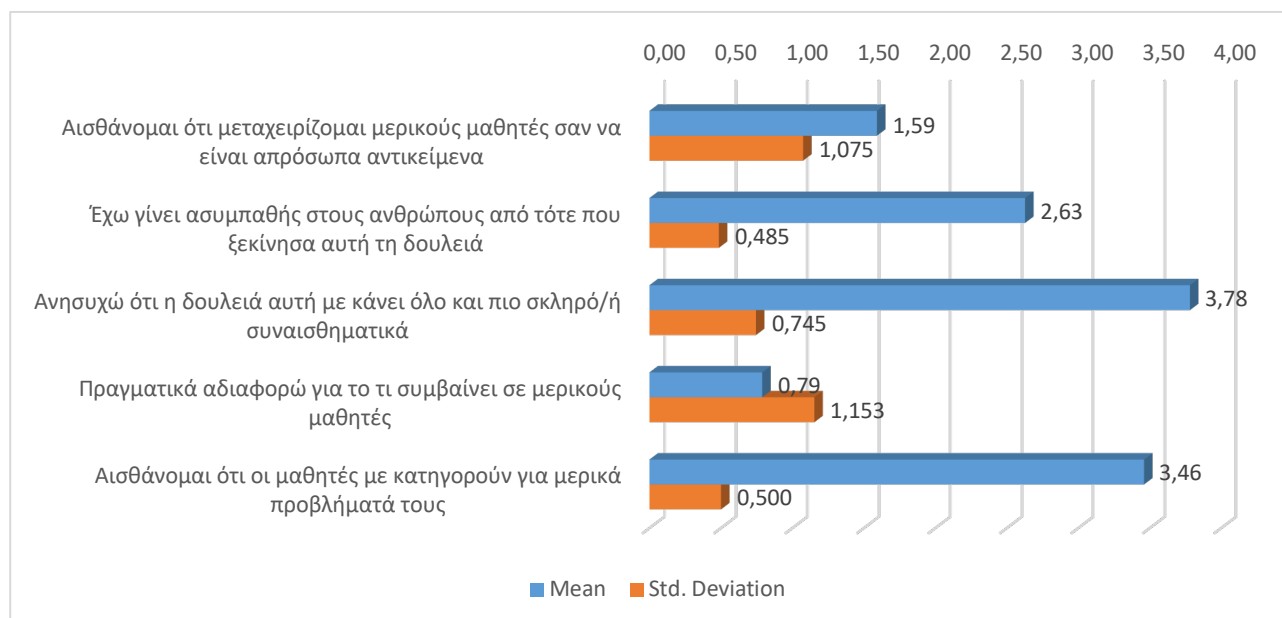
Προχωρώντας, στον Πίνακα 51 και Γράφημα 51, αναγράφονται πληροφορίες σε σχέση με την αποπροσωποποίηση των διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι μία φορά την εβδομάδα ανησυχούν πως το επάγγελμα αυτό τους κάνει όλο και πιο σκληρούς συναισθηματικά (3.78). Επιπλέον, ανάμεσα στο «Μερικές φορές το μήνα» και το «Μία φορά την εβδομάδα», με τάση

προς τα πρώτο, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται ως προς την αίσθηση ότι οι μαθητές τους κατηγορούν τους ίδιους για μερικά από τα προβλήματά τους (3.46). Παράλληλα, μεταξύ «Μία φορά το μήνα ή λιγότερο» και το «Μερικές φορές το μήνα», με κλίση προς το δεύτερο, οι διευθυντές κατατάσσονται σε σχέση με το ότι έχουν γίνει ασυμπαθείς στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησαν τη δουλειά αυτή (2.63). Ακόμη, ανάμεσα στο «Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο» και το «Μία φορά το μήνα ή λιγότερο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς την αίσθηση ότι μεταχειρίζονται κάποιους μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα (1.59). Τέλος, οι ερωτηθέντες μερικές φορές τον χρόνο ή και λιγότερο, αδιαφορούν πραγματικά για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές (0.79).

Πίνακας 51

	Mean	Std. Deviation
Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα	1,59	1,075
Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά	2,63	0,485
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	3,78	0,745
Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	0,79	1,153
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους	3,46	0,500

Πίνακας/ Γράφημα 51: Αποπροσωποποίηση



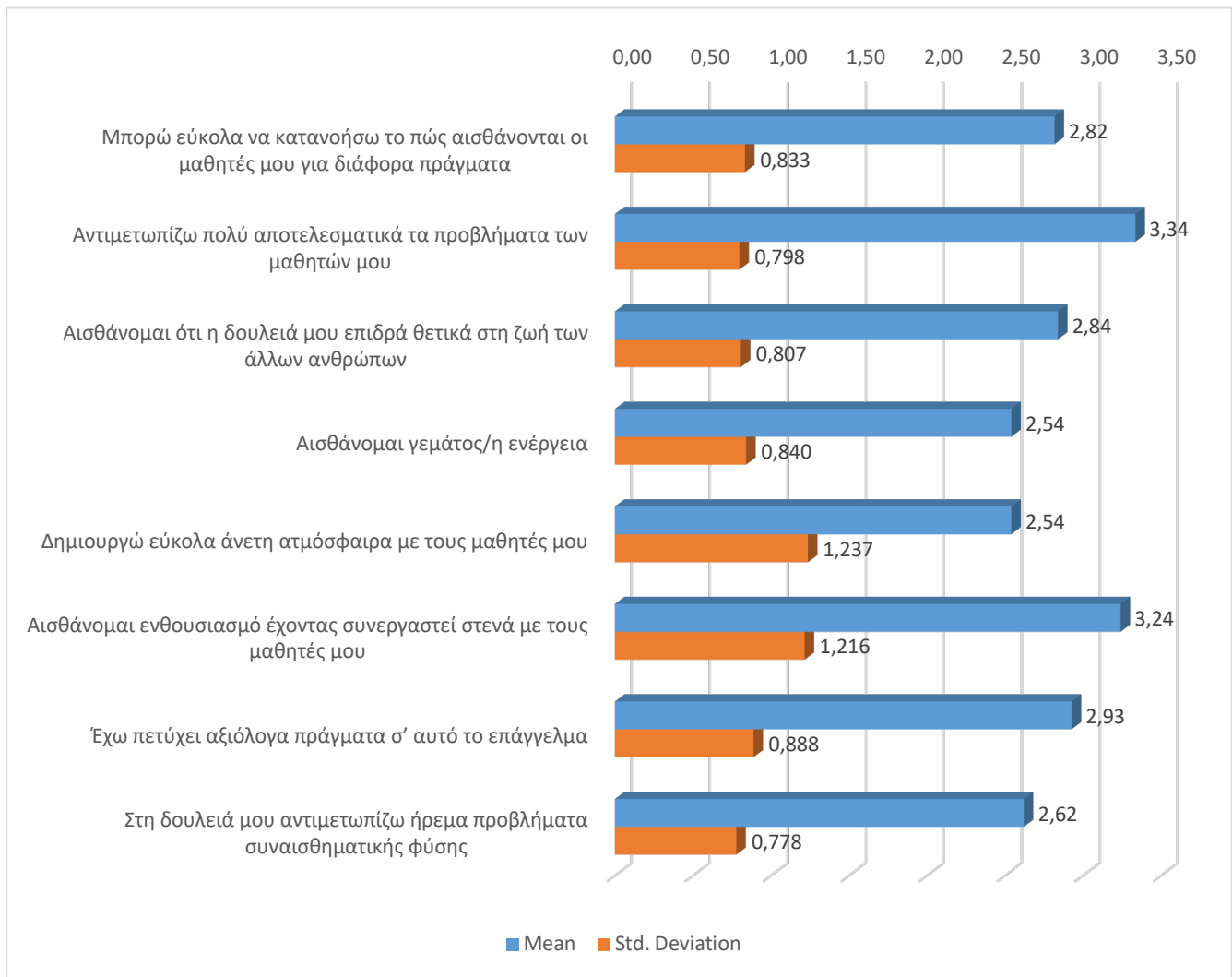
Στον τελευταίο Πίνακα 52 και Γράφημα 52 της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις του δείγματος σε σχέση με τα προσωπικά τους επιτεύγματα. Πιο αναλυτικά,

ανάμεσα στο «Μερικές φορές το μήνα» και το «Μία φορά την εβδομάδα, με τάση προς το πρώτο, οι διευθυντές τοποθετούνται σε σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών τους (3.34). Ακόμη, στην κλίμακα του «Μερικές φορές το μήνα», τάσσονται όσον αφορά την αίσθηση ενθουσιασμού που τους διακατέχει αφότου έχουν συνεργαστεί στενά με τους μαθητές τους (3.24), την επίτευξη αξιόλογων πραγμάτων μέσω του συγκεκριμένου επαγγέλματος (2.93), την αίσθηση ότι η δουλειά τους επιδρά θετικά στις ζωές των άλλων ανθρώπων (2.84) και τη δυνατότητα να κατανοούν εύκολα το πώς νιώθουν οι μαθητές τους για διάφορα πράγματα (2.82). Ταυτόχρονα, μεταξύ του «Μία φορά το μήνα ή λιγότερο» και το «Μερικές φορές το μήνα», με κλίση προς το δεύτερο, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε σχέση με το στη δουλειά τους αντιμετωπίζουν ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης (2.62), ότι αισθάνονται γεμάτοι ενέργεια (2.54) και με το ότι δημιουργούν εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (2.54).

Πίνακας 52

	Mean	Std. Deviation
Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα	2,82	0,833
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	3,34	0,798
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων	2,84	0,807
Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια	2,54	0,840
Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	2,54	1,237
Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου	3,24	1,216
Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα	2,93	0,888
Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης	2,62	0,778

Πίνακας 52: Προσωπική επίτευξη



Γράφημα 52: Προσωπική επίτευξη

## Δ' Μέρος:

### 14. Επαγωγική στατιστική

Στην παρακάτω ενότητα, διερευνώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως, τα οποία είναι:

- Η επαγγελματική εξουθένωση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη των διευθυντών σχετίζονται με τα ηγετικά στυλ που τους χαρακτηρίζουν;
- Το φύλο των διευθυντών επηρεάζει τα ηγετικά στυλ που χρησιμοποιούν στην διοίκηση της σχολικής μονάδας τους;

Όσον αφορά την απάντηση αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά δημιουργήθηκαν 12 καινούργιες μεταβλητές-Score και αποτελούνται από τον μέσο όρο 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 9, 5 και 8 ερωτήσεων αντίστοιχα.

Οι ομάδες των ερωτήσεων/απαντήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους, με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες και προέκυψαν αποδεκτές καθώς κυμαίνονται από το 0.618 έως το 0.893. Επομένως, οι καινούργιες μεταβλητές-Score αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων που τις αποτελούν. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η τιμή των μεταβλητών-Score, τόσο περισσότερο οι διευθυντές παρουσιάζουν το εκάστοτε ηγετικό στυλ, ενώ τόσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική τους επίτευξη.

Τα παραπάνω, παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω, στον Πίνακα 53.



	Cronbach's Alpha	N of Items	Min	Max
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	0.839	4	1	5
Συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής	0.820	4	1	5
Εμπνευστική παρακίνηση	0.862	4	1	5
Διανοητική διέγερση	0.843	4	1	5
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	0.835	4	1	5
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	0.821	4	1	5
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	0.807	4	1	5
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	0.806	4	1	5
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	0.816	4	1	5
Συναισθηματική εξάντληση	0.762	9	0	6
Αποπροσωποποίηση	0.618	5	0	6
Προσωπική επίτευξη	0.893	8	0	6

Πίνακας 53

Πίνακας 53: Cronbach's Alpha

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Αυτό το μαθηματικό εργαλείο παίρνει τιμές από το -1 έως το 1, ενώ όσο πλησιάζει την μονάδα (κατ' απόλυτη τιμή) τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η εκάστοτε συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε χρήση του παραμετρικού t-test.

Η επιλογή του στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα (ΚΟΘ), το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

## Ε' Μέρος:

### 15. Ανάλυση

#### 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 54, παρουσιάζονται οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης, από τις οποίες αναδεικνύονται 12 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών, τόσο πιο συχνά ηγούνται της σχολικής μονάδας με βάση την εμπνευστική παρακίνηση και την παθητική ηγεσία, ενώ τόσο λιγότερο χρησιμοποιούν την διανοητική διέγερση και το μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό. Ακόμη, η αύξηση της αποπροσωποποίησης, συνεπάγεται με μείωση της χρήσης ηγετικών στυλ με βάση την διανοητική διέγερση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή και την μη παρεμβατική ηγεσία.

Ταυτόχρονα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο προσωπικής επίτευξης, τόσο αυξάνεται η χρήση ηγετικών στυλ με βάση την διανοητική διέγερση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, την κατ' εξαίρεση ανταμοιβή και την μη παρεμβατική ηγεσία, ενώ μειώνεται η χρήση του κατ' εξαίρεση ενεργού μάνατζμεντ.

Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι μικρής έως υψηλής έντασης, καθώς κυμαίνονται από το 0.169 έως το 0.533, ενώ είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 54: Συσχετίσεις Pearson των κλιμάκων του ερωτηματολογίου

	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	-0.101	-0.138	0.125
Συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής	0.117	0.054	-0.034
Εμπνευστική παρακίνηση	<b>.172*</b>	-0.041	-0.049
Διανοητική διέγερση	<b>-.169*</b>	<b>-.507**</b>	<b>.521**</b>
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	-0.118	<b>-.533**</b>	<b>.357**</b>
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	0.088	<b>-.373**</b>	<b>.255**</b>
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	<b>-.206*</b>	0.159	<b>-.207*</b>
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	-0.045	0.148	-0.059
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	<b>0.174*</b>	<b>-.365**</b>	<b>.419**</b>

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

- Στον Πίνακα 55, οι άνδρες εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο το κατ' εξαίρεση παθητικό μάνατζμεντ όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν
- Οι γυναίκες διευθυντές, εφόσον προτιμούν ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Πίνακας 55: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

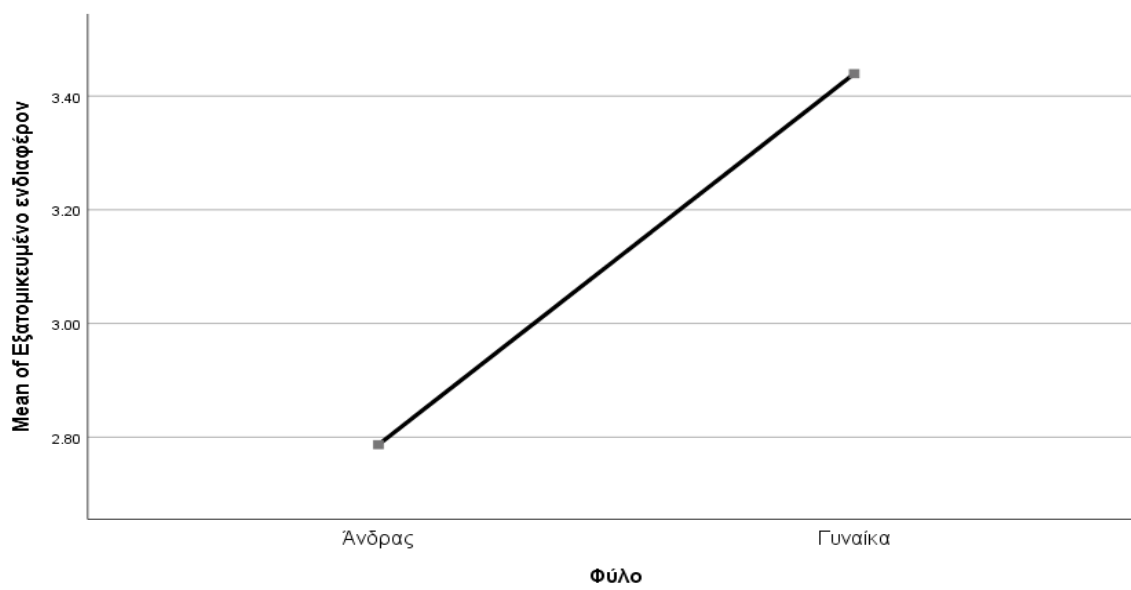
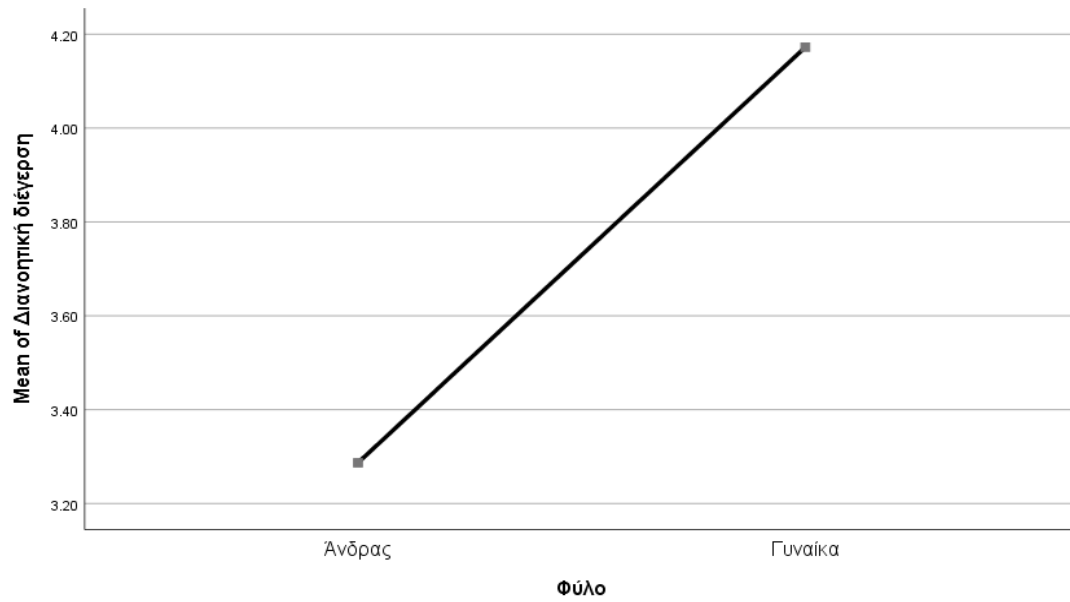
	Φύλο
Χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής	0.066
Συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής	0.121
Εμπνευστική παρακίνηση	0.721
Διανοητική διέγερση	<b>0.000</b>
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	<b>0.000</b>
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	0.369
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	0.210
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	<b>0.012</b>
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	<b>0.005</b>

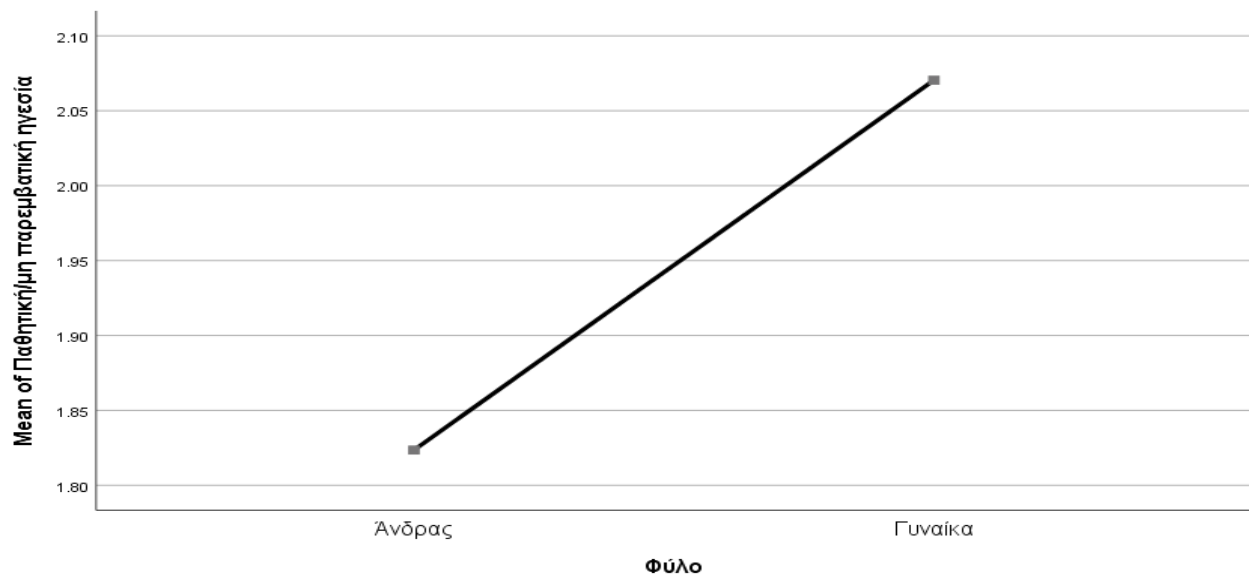
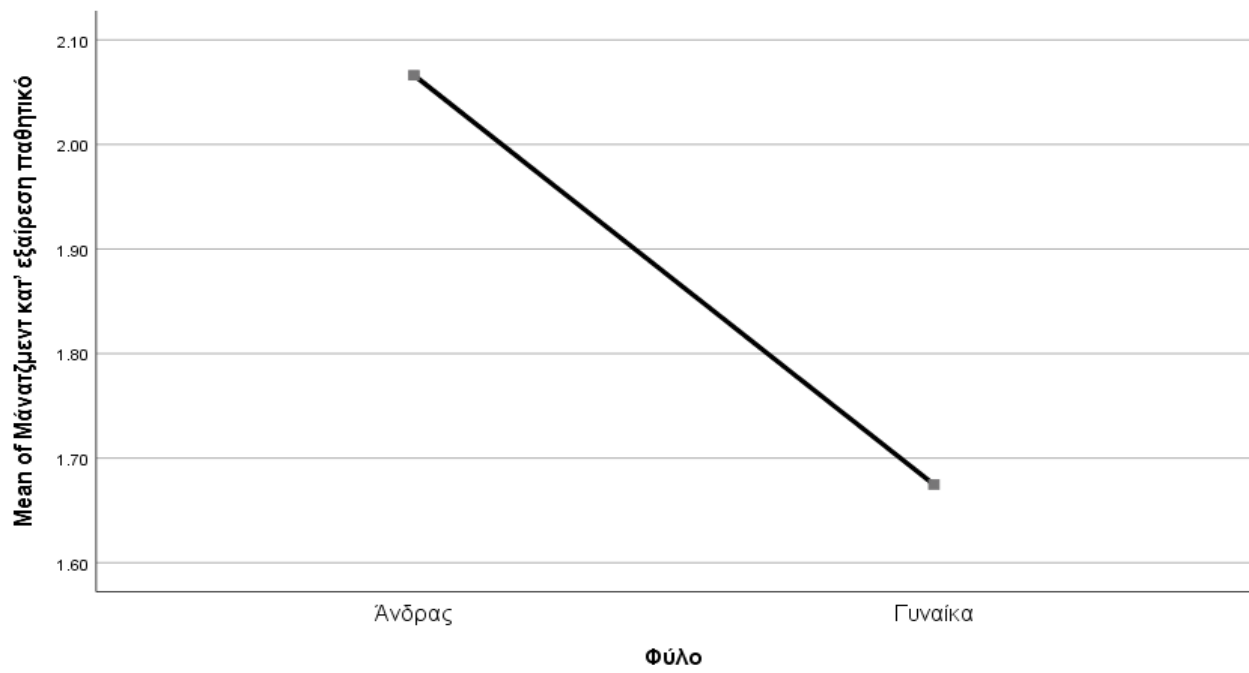
Πίνακας 55

Στα Γραφήματα 53-55 που ακολουθούν, διερευνώνται οι παραπάνω στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες φαίνεται να χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό ηγετικό στυλ βασισμένο στην διανοητική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την παθητική-μη παρεμβατική ηγεσία.

Ταυτόχρονα, οι άνδρες σε υψηλότερο βαθμό προτιμούν το κατ' εξαίρεση παθητικό μάνατζμεντ, συγκριτικά με τις γυναίκες διευθυντές.





Γραφήματα 53-55: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

## Στ' Μέρος:

### 16. Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα συγλ ηγεσίας πρόκειται για ένα ζήτημα που μελετάται εντατικά τις τελευταίες δεκαετίες και όχι μόνο. Η θεωρία ορίζει ότι η αποτελεσματικότητα ενός εργαζόμενου εξαρτάται άμεσα από την ικανοποίηση του και ότι η ικανοποίηση του είναι αλληλένδετη με το συγλ ηγεσίας στο οποίο εκτίθεται (Barchiesi et al; Podsakoff et al, 1990). Εκτός όμως από την ικανοποίηση, η εξουθένωση και ειδικότερα η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα επίσης μείζον φαινόμενο της εποχής που επηρεάζει την εργασιακή απόδοση (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Όπως φάνηκε από την έρευνα που έγινε στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία η μετασχηματιστική ηγεσία ως συγλ φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ικανοποίηση των εργαζομένων, ενώ φάνηκε ότι η εξουθένωση των ηγετών/διευθυντών σχετίστηκε με την επιλογή παθητικής ηγεσίας έναντι μετασχηματιστικής, κάτι που δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο μειωμένης ικανοποίησης.

Κατά γενική ομολογία φαίνεται ότι η υπόθεση του Hariri (2016) ότι το συγλ ηγεσίας επηρεάζει την αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την συγκεκριμένη έρευνα, ενώ επίσης επιβεβαιώνεται και η υπόθεση της Maslach, που ορίζει ότι η εργασιακή εξουθένωση οδηγεί σε μείωση κινήτρων και απόδοσης.

Η παραπάνω έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επιρροής του ηγετικού συγλ των διευθυντών Δημοτικών σχολείων, στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωσή τους. Στην έρευνα έλαβαν συμμετοχή 137 διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων η πλειονότητα καλύπτεται από γυναίκες, ηλικίας από 30 έως 59 ετών, που απασχολούνται σε δημόσιο σχολείο και τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται ανάμεσα στα 11 και τα 25 έτη.

Από τα αποτελέσματα, έγινε σαφές πως οι συμμετέχοντες, στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συχνά αποκτούν τον σεβασμό των συναδέλφων τους με τις ενέργειές τους και οι ίδιοι τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής, ενώ απενίζουν το μέλλον με αισιοδοξία. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν εάν δόθηκε η «σωστή» ή καταλληλότερη λύση και θεωρούν πως το κάθε άτομο διαφέρει ως προς τις ικανότητες, τις ανάγκες και φιλοδοξίες.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας της Τσούρου (2021), η οποία γράφει ότι «Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των

δεδομένων, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζονταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή (συναισθηματική) αφοσίωση των εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών), ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση έχει πράγματι διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ στυλ ηγεσία και αφοσίωσης και στα δύο δείγματα (μόνιμων και αναπληρωτών).»

Ενώ η Λυμπέρτου (2020) στην δική της έρευνα βρίσκει ότι «οι διευθυντές που ακολουθούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας καταφέρνουν να διασφαλίσουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης».

Ταυτόχρονα, στο κομμάτι της συναλλακτικής ηγεσίας, οι ερωτώμενοι συχνά προσφέρουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς με κάποιο αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που προσφέρουν και επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.

Επιπλέον, στον τομέα της παθητικής ηγεσίας, έγινε φανερό πως σπάνια αναλαμβάνουν δράση μόνον εφόσον δουν ενεργά ότι έχουν επιδεινωθεί τα πράγματα ή και αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις.

Εκτενέστερα, παρατηρήθηκε πως κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα, οι συμμετέχοντες νιώθουν εξουθενωμένοι, ειδικά στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας, και μια φορά την εβδομάδα τουλάχιστον, ανησυχούν πως το επάγγελμά τους, τους κάνει σκληρότερους συναισθηματικά. Παράλληλα, κάποιες φορές το μήνα αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές τους.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως όσο υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση αισθάνονται οι διευθυντές, τόσο πιο συχνά επιλέγουν να ηγηθούν της σχολικής μονάδας με βάση την εμπνευστική παρακίνηση και την παθητική ηγεσία, ενώ τόσο λιγότερο προτιμούν την διανοητική διέγερση και το κατ' εξαίρεση ενεργό μάνατζμεντ. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες μελέτες, οι οποίες συνδέουν το παθητικό στυλ ηγεσίας με μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης εξίσου με την αύξηση της εξουθένωσης στο χώρο εργασίας (Bogler, 2001· Bhatti et al., 2012).

Επιπλέον, βρέθηκε πως όσο υψηλότερη είναι η αποπροσωποποίηση που αισθάνονται, τόσο λιγότερο επιλέγουν την χρήση ηγετικών στυλ με βάση την διανοητική διέγερση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή και την μη παρεμβατική ηγεσία. Η αύξηση του επιπέδου προσωπικής επίτευξης ωστόσο, ανέδειξε αύξηση της χρήσης ηγετικών στυλ με βάση την διανοητική διέγερση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, την κατ'

εξαίρεση ανταμοιβή και την μη παρεμβατική ηγεσία, αλλά επίσης μείωση χρήσης του κατ' εξαίρεση ενεργού μάνατζμεντ.

Είναι πλέον αποδεκτό στην ερευνητική κοινότητα πώς, καθώς αυξάνεται το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας το οποίο συνδέεται με τη διανοήση και το ενεργό ενδιαφέρον, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των διευθυντών, σε ό, τι αφορά το χώρο εργασίας τους (Aydin, Sarier & Uysal, 2013).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο ένα ηγετικό στυλ που βασίζεται στην διανοητική διέγερση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και την παθητική-μη παρεμβατική ηγεσία. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο το κατ' εξαίρεση παθητικό μάνατζμεντ όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Η διαφορά ηγεσίας των διευθυντών βάσει του φύλου τους αποτελεί ένα σχετικά καινοτόμο στοιχείο στην τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι ποικίλες μελέτες που έχουν εξετάσει το εν λόγω ζήτημα δεν εντόπισαν τέτοιου είδους αποκλίσεις (Anastasiou & Garametsi, 2021).

Παρόλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτά, δύναται να αναπτυχθεί η υπόθεση πως οι γυναίκες διευθυντές, εφόσον προτιμούν ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, συγκριτικά με τους άνδρες διευθυντές, των οποίων το ηγετικό στυλ κλίνει προς το παθητικό.

Δεδομένου ότι οι διευθυντές αποτελούν πυρήνα επιρροής της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου που ηγούνται και του βελτιωμένου περιβάλλοντος μάθησης (Ross & Gray, 2006), η παρούσα ερευνητική δραστηριότητα υπήρξε ιδιαίτερα ωφέλιμη ως προς τη διερεύνηση των στυλ ηγεσίας και της συνεπαγόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης που αυτοί διατηρούν.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό της συζήτησης δε θα μπορούσαν να παραληφθούν ορισμένοι περιορισμοί.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μόλις 145 (με 137 έγκυρα) ερωτηματολόγια από διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο ο αριθμός των συμμετεχόντων όσο και ο περιορισμός εύρεσης διευθυντών σε περιοχές εκτός της Μακεδονίας υπήρξαν ανασταλτικοί παράγοντες της αντιπροσωπευτικότητας των ευρημάτων στο γενικό πληθυσμό.

Συνοπτικά, τα τρέχοντα πορίσματα δεν μπορούν να γενικευτούν.



Μάλιστα, όσον αφορά την κατανομή των συμμετεχόντων βάσει του φύλου τους, δύναται να ειπωθεί πως οι γυναίκες υπερτερούσαν κατά πολύ τους άνδρες. Κατά συνέπεια, κρίνεται πως τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος θα πρέπει να μελετηθούν με επιφύλαξη. Εν ολίγοις λοιπόν, βλέπουμε σαν περιορισμό τη μικρή αντιπροσώπευση των ανδρών στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

Σημαντικό να τονιστεί δε, πως η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με εξ αποστάσεως μεθόδους. Σε αυτή την περίπτωση, οι ερευνητές δεν έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας και των απαντήσεων του δείγματος. Έτσι, ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να συμπλήρωναν τις ερωτήσεις τυχαία ή να λάμβαναν βοήθεια από ένα άλλο πρόσωπο προκειμένου να δώσουν απάντηση.

Συνοπτικά, προτείνω για μελλοντικές έρευνες να γίνει ή/και να δοθεί προσοχή:

- Συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Αντιπροσώπευση του δείγματος σε αρκετές περιοχές της ελληνικής επικράτειας
- Αξιολόγηση της ενδυναμωτικής συμπεριφοράς που επιδεικνύεται από και στους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο τον διευθυντή
- Εμπλουτισμός του δείγματος με ισότιμη αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, ως προς το εύρος της διδακτικής τους εμπειρίας
- Οι τάσεις υπέρβασης των κοινωνικά εγκεκριμένων στάσεων ή συμπεριφορών αποτελεί πιθανή απειλή για τις μετρήσεις αυτο-αναφορών (Tsigilis et al., 2007)

Εκτενέστερα προτείνω:

Επόμενες μελέτες δύναται να εξετάσουν τη συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια να προβούν σε μια συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Χρήσιμη θα ήταν επίσης η αντιπροσώπευση του δείγματος από αρκετές περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

Συνολικά, φαίνεται πως οι μεταβλητές της εργασιακής ικανοποίησης και του ηγετικού στυλ είναι λειτουργικές για την ενίσχυση της οργάνωσης και ολικής απόδοσης στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των μεταξύ τους σχέσεων δύναται να αποδώσει μια πρώτη εικόνα για την ποιότητα της σχολικής διοίκησης.

Ανάλογα, επομένως, με τον τύπο της εργασιακής ικανοποίησης που θα ήθελε να προωθήσει η σχολική ηγεσία και συνυπολογίζοντας πόσο σημαντική είναι η ικανοποίηση ενός εργαζομένου για την επαγγελματική του απόδοση, προτείνεται ότι θα πρέπει να προάγει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, να δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας και να επιδεικνύει εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τους εργαζομένους της σχολικής μονάδας λειτουργώντας παράλληλα ως πρότυπο.

Οι πρακτικές προεκτάσεις των ευρημάτων της έρευνας αφορούν την αξιοποίησή τους σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας συμβάλλοντας στη δημιουργία προϋποθέσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου εργασιακού κλίματος, στο οποίο οι εργαζόμενοι μοιράζονται θετικά συναισθήματα, δημιουργούν δεσμούς εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Sosik, 2001) και σταδιακά διαμορφώνουν κοινούς στόχους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν ουσιαστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συνακόλουθα οδηγούν σε επιτυχημένα εργασιακά αποτελέσματα (Dietrich, Eskerod, Dalcher, & Sandhawalía, 2010).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ο περιορισμός της παρούσας έρευνας στο βαθμό που αυτή αφορούσε τη συλλογή δεδομένων με εργαλεία αυτο-αναφορών, τα οποία μειώνουν την αντικειμενικότητα της μέτρησης (Winne, Jamieson-Noel, & Muis, 2002).

Η προθυμία των εκπαιδευτικών να γνωστοποιήσουν ορισμένες πεποιθήσεις και συναισθήματα ή ακόμα και το κοινωνικό επιθυμητό αποτέλεσμα, μπορεί να έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις τους. Όσον αφορά την κοινωνική επιθυμία, οι τάσεις υπέρβασης των κοινωνικά εγκεκριμένων στάσεων ή συμπεριφορών (και αντίστροφα) αποτελεί πιθανή απειλή για τις μετρήσεις αυτο-αναφορών (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios 2007).

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά την χρονική περίοδο διεξαγωγή της παρούσης έρευνας, η οποία βρίσκεται στη διάρκεια μιας πανδημίας με άγνωστα -προς στιγμή- αποτελέσματα στην επιρροή της στις κοινωνικές συμπεριφορές, είτε αυτές αφορούν το οικογενειακό/φιλικό-, είτε αφορούν το εργασιακό περιβάλλον, με προεκτάσεις σε συμπεριφορές και στάσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ξεχωριστά σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως, μέχρι στιγμής, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση των συλλ ηγεσίας στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής εξουθένωσης των σχολικών διευθυντών (δεδομένου ότι οι περισσότερες εργασίες στην βιβλιογραφία επικεντρώνονται στην επιρροή του ηγετικού συλλ στην ικανοποίηση των εργαζομένων), η

παρούσα μελέτη πιστεύω πως είχε σημαντική αξία, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το διοικητικό κλάδο.

Άρα, στο πλαίσιο μίας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί, όπως και μια αξιολόγηση της ενδυναμωτικής συμπεριφοράς που επιδεικνύεται από και στους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ώστε να είναι δυνατή μία σύγκριση ανάμεσα στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά του διευθυντή τους και τον τρόπο που ο ίδιος ο διευθυντής αξιολογεί τη συμπεριφορά του στους αντίστοιχους τομείς, αυξάνοντας την αντικειμενικότητα της μέτρησης.

Τέλος, σε μελλοντικό πλαίσιο διεύρυνσης της παρούσας έρευνας, θα ήταν χρήσιμος ο εμπλουτισμός του δείγματος με ισότιμη αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, και ισάριθμους εκπαιδευτικούς ως προς το εύρος της διδακτικής τους εμπειρίας, ώστε να προκύψει μία εγκυρότερη σύγκριση.

## Βιβλιογραφία

- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 58-77.
- Asghar, S., & Oino, D. (2017). Leadership styles and job satisfaction. *Asghar, S., & Oino, I. (2018). Leadership Styles and Job Satisfaction, Market Forces*, 13(1), 1-13.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6(2), 199-218.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice*, 13(2), 806-811.
- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M., & Situmorang, M. (2018). Job Satisfaction as a Mediator between Directive and Participatory Leadership Styles toward Organizational Commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869-888.
- Barchiesi, M.A., & La Bella, A. (2007). Leadership Styles of World's most Admired Companies: A Holistic Approach to Measuring Leadership Effectiveness. International Conference on Management Science and Engineering. doi: 10.1109/ICMSE.2007.4422046
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International business research*, 5(2), 192-201.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Chandra, T. (2016). The Influence of Leadership Styles, Work Environment and Job Satisfaction of Employee Performance--Studies in the School of SMPN 10, Surabaya. *International Education Studies*, 9(1), 131-140.
- Chang, E. & Hancock, K. (2003). Role stress and role ambiguity in new nursing graduates in Australia. *Nursing and Health Sciences*, 5, 155-163.
- Dietrich, P., Eskerod, P., Dalcher, D., & Sandhawalia, B. (2010). 'The Dynamics of Collaboration in Multi-Partner Projects'. *Project Management Journal, Special Edition*, 41(4), 59-78.
- Emery, C. R., & Barker, K. J. (2007). The effect of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of organizational culture, communications, and conflict*, 11(1), 77.
- Fried Y., Ben-David H.A., Tiegs R. B., Avital N., Yeverechyahu U. (1998). The Interactive Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Job Performance. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71 (1), 19-27.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles, and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature. *School Leadership & Management*, 36(1), 41-62.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? Harvard Business
- Kahn, R. L. (1973). The Work Module: A Tonic for Lunch pail Lassitude. *Psychology Today*, 6, 35-40.
- Kiboss, J. K., & Jemiryott, H. K. S. (2014). Relationship between principals' leadership styles and secondary school teachers' job satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 493-509.

- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 18 (2), 87–92
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6
- Le Bon, G. (2007). *Crowd psychology*. Čačak: Alef.
- Machumu, H. J., & Kaitila, M. M. (2014). Influence of Leadership styles on Teacher's job satisfaction: A case of selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4), 53-61.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated.
- Mullen, J., Kelloway, E. K., & Teed, M. (2011). Inconsistent style of leadership as a predictor of safety behaviour. *Work & Stress*, 25(1), 41-54.
- Mwesigwa, R., Tusiime, I., & Ssekiziyivu, B. (2020). Leadership styles, job satisfaction and organizational commitment among academic staff in public universities. *Journal of Management Development*.
- Petrock, F., & Walter, T. L. (1974). Behavior Modification in Corrections: Implications for Organizational Change. *New Eng. J. on Prison L.*, 1, 203.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Saleem, H. (2015). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 563-569.
- Scheib, J. W. (2003). Role Stress in the Professional Life of the School Music A Teacher: Collective Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 51 (2),124-136
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. John Wiley & Sons.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14–30
- Sosik, J. J. (2001). Self-other agreement on charismatic leadership: Relationships with work attitudes and managerial performance. *Group and Organization Management*, 26, 484-511.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the teachers' sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S., & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L., & Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation*

and achievement: new directions in measures and methods. (vol. 12, pp. 121-155). Greenwich, CT: JAI Press.

Vandenberg, R.J. & Lance, C.E., (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153–167

Zohar, A., & Cohen, A. (2016). Large scale implementation of higher order thinking (HOT) in civic education: The interplay of policy, politics, pedagogical leadership, and detailed pedagogical planning. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 85-96.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

Αξαπούλου, Μ. (2019). Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων.

Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνη, Σ. (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004». *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 2, 15-29.

Δούγαλη, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΕΛΙΝΥΑΕ (Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας), (2010). Δέκα χρόνια συνθήκες εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έρευνα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.

Ζαβλάνος, Μ. Μ., (1998). Μάνατζμεντ. Έλλην: Αθήνα

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα.

Καφέτσιος, Κ., Πετρούλια, Ι., & Λυδάκη, Π. (2007). *Κλίμακα Σύγκρουσης Ρόλων Εργασίας και Οικογένειας (work- family Interference [WFC-FWC]). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (εκδ.2012). Εκδόσεις Πεδίο.*

Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος 1: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

Κόρδα, Ε. (2018). Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

Κυριάκου, Α. & Πετσάνης, Χ. (2006). Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα. *Εκπαιδευτική ηλεκτρονική πύλη*.

Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων. Στο: Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης, *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμα τους. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδ/κής Εταιρίας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Λιθοξοΐδου, Σ. (2018). Η επιρροή της οργανωσιακής κουλτούρας και του τύπου ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λυμπέρτου, Μ. (2020) «*Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ποσοτική διερεύνηση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανάδειξη πρακτικών για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού*» Μεταπτυχιακή έρευνα

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση. *Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας "Η Θεωμήτωρ" Αγιάσου-Λέσβου*

Πλατσίδου, Μ. (ΠΜΣ 2021). *Ερωτηματολόγιο (μεταφρασμένο) ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ–Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995)*

Πλατσίδου, Μ. (ΠΜΣ 2021). *Ερωτηματολόγιο (μεταφρασμένο) Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson & Schwab (1996) – έκδοση για Εκπαιδευτικούς. [Μετάφραση: Κόκκινος (2000)]*

Τσούρου, Ε. (2021) «*Η επίδραση των στυλ ηγεσίας στις εργασιακές στάσεις/συμπεριφορές: μια διερευνητική μελέτη στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.*» Μεταπτυχιακή έρευνα Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Σχολή Επιστημών της Διοίκησης - Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αξιότιμοι κύριοι και κυρίες,

Ονομάζομαι Αγγελίδου Σωτηρία, και διεξάγω έρευνα για την διπλωματική, μεταπτυχιακή μου εργασία, στον τομέα της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Η παρούσα έρευνα, όπως θα δείτε, μελετά τη σχέση που μπορεί να έχουν τα συλλ ηγεσίας και αν αποτελούν παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης για τους διευθυντές σε Δημοτικά σχολεία. Επίσης ερευνώνται ποια συλλ ηγεσίας συνδέονται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ποια συλλ ηγεσίας συνδέονται με μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Ταυτόχρονα, θα γίνει και μία διερεύνηση σχετικά με την επιλογή των συλλ ηγεσίας που ακολουθούνται από διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας..

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι πολύτιμη και γι' αυτό το λόγο παρακαλούμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες.

Η ανωνυμία των απαντήσεών σας διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Για οποιοδήποτε ερώτημα θα είμαι στη διάθεσή σας στο [LLL21002@uom.edu.gr](mailto:LLL21002@uom.edu.gr)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αγαπητέ/ή κύριε ή κυρία,

Σας ευχαριστώ πολύ που διαθέτετε το χρόνο σας, για να συμμετέχετε σε αυτό το ερευνητικό έργο.

Θα το εκτιμούσα ιδιαίτερα, να μου πείτε λίγα, γενικά πράγματα για τον εαυτό σας:

Παρακαλώ συμπληρώστε:

Φύλο: Άνδρας \_\_\_\_\_ Γυναίκα \_\_\_\_\_

Πόσο χρονών είστε; \_\_\_\_\_

Σχέση Εργασίας:

Δημόσιο σχολείο \_\_\_\_\_ Ιδιωτικό σχολείο \_\_\_\_\_

Έτη Υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1 έως 5 \_\_\_\_\_

6 έως 10 \_\_\_\_\_

11 έως 15 \_\_\_\_\_

16 έως 20 \_\_\_\_\_

Περισσότερα από 20 έτη \_\_\_\_\_

Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής/-ντρια: \_\_\_\_\_



**1<sup>ο</sup> Ερωτηματολόγιο ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ – Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995)**

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά ερωτήσεις σχετικά με το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου με Αυτοαναφορές. Για τη μέτρηση του ηγετικού στυλ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995). Από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν οι 36 ερωτήσεις προκειμένου να διερευνηθεί το στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Οι δηλώσεις ήταν σε κλίμακα Likert σύμφωνα με την οποία το 1 σημαίνει «ποτέ», το 2 σημαίνει «σπάνια», το 3 «μερικές φορές», το 4 «συχνά» και το 5 σημαίνει «πάντα».

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1995) οι δηλώσεις ομαδοποιούνται όπως παρατηρούμε στον πίνακα που ακολουθεί.

<u>Μετασχηματιστική Ηγεσία</u>	<u>Ερωτήσεις</u>
<u>Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))</u>	<u>10, 18, 21, 25</u>
<u>Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior))</u>	<u>6, 14, 23, 34</u>
<u>Εμπνευστική παρακίνηση (inspirational motivation)</u>	<u>9, 13, 26, 36</u>
<u>Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulation)</u>	<u>2, 8, 30, 32</u>
<u>Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)</u>	<u>15, 19, 29, 31</u>
<u>Συναλλακτική Ηγεσία</u>	
<u>Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward)</u>	<u>1, 11, 16, 35</u>
<u>Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception – active)</u>	<u>4, 22, 24, 27</u>
<u>Παθητική Ηγεσία</u>	
<u>Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception – passive)</u>	<u>3, 12, 17, 20</u>
<u>Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (laissez – faire leadership)</u>	<u>5, 7, 28, 33</u>

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Το ερωτηματολόγιο αφορά στη δική σας αντίληψη για το **ηγετικό στυλ** που εφαρμόζετε στη σχολική μονάδα που διευθύνετε. Στην περίπτωση που θεωρείτε ότι δεν είστε σίγουροι ή δε γνωρίζετε την απάντηση, αφήστε τη δήλωση κενή.

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για εσάς. Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>

<b>ΔΗΛΩΣΗ</b>	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μεφoρικρέες</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
1. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν.	1	2	3	4	5
2. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	1	2	3	4	5
3. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό.	1	2	3	4	5
4. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.	1	2	3	4	5
5. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά.	1	2	3	4	5
6. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου.	1	2	3	4	5
7. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα.	1	2	3	4	5
8. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.	1	2	3	4	5

9. Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον.	1	2	3	4	5
10. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοί είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο.	1	2	3	4	5

12. Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα.	1	2	3	4	5
13. Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί.	1	2	3	4	5
14. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	1	2	3	4	5
15. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
16. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας.	1	2	3	4	5
17. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως».	1	2	3	4	5
18. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας.	1	2	3	4	5
20. Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση.	1	2	3	4	5
21. Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων.	1	2	3	4	5
22. Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	1	2	3	4	5
23. Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24. Εντοπίζω όλα τα λάθη.	1	2	3	4	5
25. Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5
26. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5

27. Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε.	1	2	3	4	5
28. Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5
30. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία.	1	2	3	4	5
32. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
33. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν.	1	2	3	4	5
34. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.	1	2	3	4	5
35. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	1	2	3	4	5
36. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5

**2<sup>ο</sup> Ερωτηματολόγιο** - Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson&Schwab (1996) – έκδοση για Εκπαιδευτικούς. **[Μετάφραση: Κόκκινος (2000)]**

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν έχετε όμως έχετε αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το **πόσο συχνά** κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση..... 0 1 2 3 4 5 6
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας..... 0 1 2 3 4 5 6
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά..... 0 1 2 3 4 5 6
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα..... 0 1 2 3 4 5 6
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα..... 0 1 2 3 4 5 6

6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.....	0	1	2	3	4	5	6
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου....	0	1	2	3	4	5	6
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.....	0	1	2	3	4	5	6
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων .....	0	1	2	3	4	5	6
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά.....	0	1	2	3	4	5	6
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά .....	0	1	2	3	4	5	6
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια.....	0	1	2	3	4	5	6
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.....	0	1	2	3	4	5	6
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου .....	0	1	2	3	4	5	6
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές .....	0	1	2	3	4	5	6
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.....	0	1	2	3	4	5	6
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου .....	0	1	2	3	4	5	6

18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου.....	0	1	2	3	4	5	6
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα .....	0	1	2	3	4	5	6
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου .....	0	1	2	3	4	5	6
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης.....	0	1	2	3	4	5	6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους.....	0	1	2	3	4	5	6

\*\*\* Οι λέξεις μαθητής / μαθητές αντικαταστάθηκαν με συνάδελφος/ συναδέλφισσα όπου χρειάστηκε...

#### Τρόπος βαθμολόγησης

Συναισθηματική Εξάντληση – ΣΕ- (9 δηλώσεις): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις): 5, 10, 11, 15, 22

Προσωπική Επίτευξη – ΠΕ- (8 δηλώσεις): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

#### Κατηγοριοποίηση

ΣΕ: Υψηλή 27 και άνω. Μέτρια 17 – 26. Χαμηλή: 0 – 16

Α: Υψηλή 14 και άνω. Μέτρια 9 – 13. Χαμηλή: 0 – 8

ΠΕ\*: Υψηλή 0 - 30. Μέτρια 31 - 36. Χαμηλή: 37 και άνω.

\* Βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις δύο άλλες υποκλίμακες