



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών  
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

Αρβανίτη Βρισηίς Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής:  
Γιαννάς Πρόδρομος

2021-2022

---

## Πρόλογος

Το όμορφο ταξίδι στη γνώση είναι διαρκές και συνεχόμενο... δεν έχει τέλος. Έφτασε, όμως, στο τέλος το όμορφο ταξίδι του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κύριο Γιαννά Πρόδρομο για την συνεχή υποστήριξη και αρωγή στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής ερευνητικής μου εργασίας αλλά και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού που με περίσσεια αγάπη μας δίδαξαν και υπήρξαν συνοδοιπόροι μας στο ταξίδι αυτό. Θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον κύριο Ντάνο Σταμάτη που η συμβολή του ήταν σημαντική για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου που με στηρίζει πάντα σε κάθε μου βήμα και κάθε μου επιλογή. Αφιερώνω την εργασία αυτή στη μικρή μου, νεογέννητη κορούλα.

20/03/2022

Βρισηίδα Μαρία Αρβανίτη

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	1
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
<b>Κεφάλαιο 1: Επαγγελματική εξουθένωση.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Η επαγγελματική εξουθένωση και οι διαστάσεις της.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης .....</b>	<b>10</b>
1.2.1. Μοντέλο της Maslach.....	10
1.2.2. Το μοντέλο απαιτήσεων εργασίας - πόρων .....	11
<b>1.3. Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4. Η επαγγελματική εξουθένωση κατά την πανδημία COVID-19.....</b>	<b>18</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Ηγεσία .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Τα στυλ ηγεσίας.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Θεωρία πλήρους έκτασης της ηγεσίας .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική εξουθένωση.....</b>	<b>27</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Σκοπός .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>32</b>
<b>3.3. Συλλογή δεδομένων .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων .....</b>	<b>39</b>
<b>4.2. Ανάλυση αξιοπιστίας.....</b>	<b>40</b>
<b>4.3. Ανάλυση Δεδομένων .....</b>	<b>41</b>
<b>4.4. Επαγωγική στατιστική.....</b>	<b>53</b>
<b>4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων.....</b>	<b>57</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα.....</b>	<b>63</b>
Βιβλιογραφία.....	66
<b>Παράρτημα I.....</b>	<b>78</b>
<b>Παράρτημα II .....</b>	<b>81</b>

## **ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αρβανίτη Βρισηίς Μαρία του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου dem2021 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα



Βρισηίδα Μαρία Αρβανίτη

## Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γιαννάς Πρόδρομος

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

## Περίληψη

Το μείζον θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επηρεάσει και τον κλάδο των εκπαιδευτικών όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με πληθώρα ερευνών οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξουθενωμένοι επαγγελματικά. Ωστόσο, άλλες έρευνες συμπεραίνουν ότι δεν αισθάνονται εξουθενωμένοι. Η εξουθένωση, σύμφωνα με τον μοντέλο της Maslach, διακρίνεται στην συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Η ηγεσία, επιπροσθέτως, έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τους ερευνητές σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους αποδεικνύοντας την εξέχουσα και πολυεπίπεδη θέση της στη ζωή μας. Είναι πολύ σημαντική και στον χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων όπου ηγέτης είναι ο διευθυντής του σχολείου. Η σχέση μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σημαντική καθώς, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα, φαίνεται ότι τα ποσοστά εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς μπορούν να περιοριστούν με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

### Λέξεις-κλειδιά

**ηγεσία, στυλ ηγεσίας, επαγγελματική εξουθένωση, burnout, εκπαιδευτικοί**

## **Leadership style and teachers' burnout in primary education**

### **Abstract**

More and more world community researchers have been interested on the topic of teachers' burnout. Studies have shown that it is a quite controversial issue as some professionals declare exhausted due to the workload whilst others state otherwise. According to Maslach's model, burn out syndrome can be divided into the categories of emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement. Furthermore, leadership has always been an ongoing topic in all professional fields by proving its superior position in all areas of nowadays life. Leadership is also a crucial element in the educational units where the leader is the headmaster of the school unit. So far, researches have shown that the correlation between the leadership and the burnout is significant as the transformational leadership style has the ability to limit the rates of the teachers' burnout.

**Keywords: leadership, leadership styles, burnout, teachers**

## Κεφάλαιο 1: Επαγγελματική εξουθένωση

### 1.1. Η επαγγελματική εξουθένωση και οι διαστάσεις της

Ο Bradley (1969) τη δεκαετία του 1970 αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε ένα άρθρο του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout) για να την περιγράψει ως ψυχολογικό φαινόμενο που αντιμετώπιζαν δόκιμοι υπάλληλοι που διεξήγαγαν ένα πρόγραμμα θεραπείας σε ανήλικους παραβάτες. Ωστόσο, ο Herbert Freudenberger θεωρείται εκείνος που χρησιμοποίησε πρώτος και καθιέρωσε τον όρο αυτόν το 1974, ο οποίος εργαζόταν χωρίς αμοιβή ως ψυχίατρος στη Νέα Υόρκη σε κλινική με ανθρώπους που ήταν εθισμένοι στα ναρκωτικά. Το προσωπικό που εθελοντικά στελέχωνε τη δομή αυτή ήταν νεαρό σε ηλικία όταν παρατήρησε την κλινική τους εικόνα καθώς οι εθελοντές σταδιακά εξαντλούνταν χάνοντας το κίνητρο και τη δέσμευσή τους προς την εργασία παρουσιάζοντας μια σειρά από σωματικά και πνευματικά συμπτώματα. Θεωρείται, συνεπώς, ο πρώτος που ασχολήθηκε με τους επαγγελματίες στον χώρο της υγείας και πώς οι ίδιοι βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση ορίζοντας την ως άγχος της δουλειάς που παρατηρείται σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως αυτά των κοινωνικών λειτουργών, των γιατρών, των νοσοκόμων και των δασκάλων. Κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980 το burnout απασχόλησε σημαντικά τον τύπο, έγιναν πολλά workshops και πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με αυτό (Schaufeli & Buunk, 1996).

Έκτοτε, πληθώρα ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το burnout χωρίς, όμως, να έχει συμφωνηθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Κάνοντας λόγο για επαγγελματική εξουθένωση αναφερόμαστε στη σωματική και πνευματική εξάντληση που αισθάνεται κάποιος όταν βιώνει την αποτυχία ενώ καταβάλλει υπερβολική προσπάθεια στη δουλειά του. Ορίζεται ως η φυσική και πνευματική εξάντληση που βιώνει κάποιος καθώς αισθάνεται ότι αποτυγχάνει παρόλη την προσπάθεια που καταβάλλει για την εργασία του. Όπως προαναφέρθηκε, ο Freudenberger προσεγγίζει, λοιπόν, τον όρο αυτόν κλινικά θεωρώντας το σύνδρομο αυτό ως ψυχική διαταραχή που προκαλείται κατά βάση από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, δυσλειτουργικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και λανθασμένα πρότυπα αντιμετώπισης. Πρόκειται για την πρωτοποριακή φάση όπου κυριαρχεί η κλινική



προσέγγιση και άρθρα κατακλύζουν τον τύπο (Leventis et al., 2017· Freudenberg, 1974· Maslach & Jackson, 1986· Schaufeli, 2003).

Η Christina Maslach, ερευνήτρια κοινωνικής ψυχολογίας, το 1976, ασχολήθηκε με τον τρόπο που οι υπάλληλοι στις κοινωνικές υπηρεσίες αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική διέγερση παρατηρώντας ότι δικηγόροι της Καλιφόρνια χρησιμοποίησαν τον όρο «*burnout*» για την περιγραφή της διαδικασίας της σταδιακής εξάντλησης, του κυνισμού, της αρνητικής στάσης προς τους συνανθρώπους τους και της απώλειας δέσμευσης προς τους συναδέλφους τους (Maslach, 1976). Το *burnout*, αναφέρει χαρακτηριστικά, πρόκειται για την ασθένεια της μοντέρνας εποχής και ο όρος αυτός αναφέρεται σε ένα πρόβλημα που ήδη υπήρχε αλλά δεν του είχε αποδοθεί ο όρος αυτός καθώς το αποκαλούσαν κατάθλιψη, αποξένωση, απάθεια ή επαγγελματικό άγχος (Maslach, 1982). Το *burnout* είναι σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης και είναι το αποτέλεσμα σε χρόνια συναισθηματική ένταση που βιώνει ένας επαγγελματίας. Σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εργαζομένου και του αποδέκτη βοήθειας σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών. Η Maslach προσεγγίζει την έννοια αυτή επιστημονικά λαμβάνοντας υπόψη ως αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπροσωπικούς, οργανωτικούς και κοινωνικούς παράγοντες και αποτελεί την εμπειρική φάση όπου με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς πραγματοποιούνται έρευνες με κυρίαρχο το ερωτηματολόγιο MBI – Maslach Burnout Inventory (Maslach, 2003· Schaufeli, 2003).

Οι Pines & Aronson (1988) διευρύνουν τον ορισμό ορίζοντας το *burnout* ως μία κατάσταση εξάντλησης του σώματος, των συναισθημάτων και του πνεύματος που συμβαίνει μετά από συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις. Η σωματική εξάντληση περιλαμβάνει χρόνια κούραση και έλλειψη ενέργειας. Η αίσθηση της ανικανότητας και της απελπισίας είναι απόρροια της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της πνευματικής εξάντλησης (Pines & Aronson, 1988). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση σε μεγαλύτερο βαθμό καθώς σημειώνουν υψηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης, συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένης απόδοσης συγκριτικά με άλλα ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997).

Ο Friedman το 1995 ορίζει το burnout ως απάντηση στην αντίληψη του ανθρώπου όταν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ της προσπάθειας που καταβάλλεται για την εργασία και της αμοιβής, δηλαδή της αναγνώρισης ή της επιτυχίας. Το στρες βρίσκεται στο πρώτο στάδιο της εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί την έναρξη αυτής της καθοδικής πορείας, ακολουθεί η αποπροσωποποίηση σε έντονο βαθμό ως προς τους συναδέλφους και η πορεία αυτή συνεχίζεται μέχρι τη στιγμή που ο εργαζόμενος θα πιστέψει ότι δεν δύναται να επιφέρει αλλαγές στον χώρο εργασίας του (McKenzie, 2009).

Το burnout στο ICD-10<sup>1</sup> μεταφράζεται ως «εξάντληση» στα ελληνικά (κωδικός Z73.0), εντάσσεται στο κεφάλαιο XXI όπου αναφέρονται τα προβλήματα που είναι σχετικά με τη δυσκολία διαχείρισης της ζωής και ορίζεται ως κατάσταση ζωτικής εξάντλησης. Στη νεότερη έκδοση, το ICD-11 με κωδικό QD85, γίνεται λεπτομερέστερη αναφορά περιγράφοντας το burnout ως επαγγελματικό φαινόμενο και όχι ως ιατρική κατάσταση. Ορίζεται ως «*σύνδρομο που θεωρείται ότι προκύπτει από χρόνιο στρες στον χώρο εργασίας που δεν έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις: αισθήματα εξάντλησης ή απώλειας της ενέργειας, αυξημένη πνευματική απόσταση από τη δουλειά κάποιου ή αισθήματα αρνητισμού ή κνισμού που σχετίζονται με τη δουλειά του και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η εξουθένωση αναφέρεται συγκεκριμένα σε φαινόμενα στο επαγγελματικό πλαίσιο και δεν πρέπει να εφαρμόζεται για να περιγράψει εμπειρίες σε άλλους τομείς της ζωής*»<sup>2</sup>.

Το έντονο εργασιακό άγχος και η δυσφορία είναι πιθανό να οδηγήσουν στην εμφάνιση ψυχικών νόσων, όπως άγχος, νευρικότητα, κατάθλιψη και να επηρεάσουν τις οικογενειακές ισορροπίες, την ψυχική και σωματική υγεία. Επίσης, μπορεί να επηρεάσουν την παραγωγικότητα, να οδηγήσουν σε απουσία από τον επαγγελματικό χώρο, να μειώσουν το αίσθημα ικανοποίησης που λαμβάνει κανείς όταν εργάζεται και αυτό με τη σειρά του να οδηγήσει στην αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης,

---

<sup>1</sup> Το ICD-10 (International Classification of Diseases) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που περιλαμβάνει την ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς.

<sup>2</sup> [https://icd.who.int/ct11/icd11\\_mms/en/release](https://icd.who.int/ct11/icd11_mms/en/release) , <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

στην αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013).

## 1.2. Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

### 1.2.1. Μοντέλο της Maslach

Η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για ένα σύνδρομο πολλαπλών επιπέδων που διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις σύμφωνα με τη Maslach (Leventis et al., 2017· Maslach, 1982· Michalos, 2014):

α) την **εξάντληση**, που μπορεί να είναι σωματική αλλά κυρίως συναισθηματική καθώς αναφέρεται στην έλλειψη προσωπικών συναισθηματικών πόρων και την αίσθηση της αδυναμίας προσφοράς στον συνάνθρωπό του, την έλλειψη εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος,

β) την **αποπροσωποποίηση**, που είναι η απομακρυσμένη και απότομη στάση απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών, η αδιαφορία και η έλλειψη εμπιστοσύνης στον οργανισμό. Η αποπροσωποποίηση συχνά αναφέρεται βιβλιογραφικά και ως κυνισμός συμπεριλαμβάνοντας έτσι την απόσταση που παίρνει ο εργαζόμενος από τη δουλειά και τους συναδέλφους (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) και

γ) την **αίσθηση της μειωμένης απόδοσης**, πιστεύοντας ότι έχει μειωθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα και υπάρχει η τάση αρνητικής αυτοαξιολόγησης.

Ο ορισμός αυτός για την επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να έχει ευρεία αποδοχή σήμερα αν και δεν έχει συμφωνηθεί να χρησιμοποιείται ένας και μοναδικός ορισμός καθώς, όπως παρατηρήθηκε, πληθώρα ερευνητών έχουν προσεγγίσει το ζήτημα αυτό και το έχουν ορίσει με διαφορετικό τρόπο.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις παρουσιάζονται διαδοχικά με την αύξηση του βαθμού της εξουθένωσης των εργαζομένων (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Όλα αυτά συμβαίνουν συναρτήσει των εξωτερικών παραγόντων της εργασίας και των εσωτερικών διεργασιών του κάθε ανθρώπου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Μουταβελής, 2015). Στον αντίποδα της επαγγελματικής

εξουθένωσης βρίσκεται η εργασιακή δέσμευση που χαρακτηρίζει τους εργαζομένους όταν εργάζονται με ενέργεια, συμμετέχουν και αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί. Ανάλογα με τα αισθήματα του κάθε εργαζομένου στο ευρύ φάσμα από την επαγγελματική εξουθένωση ως την εργασιακή δέσμευση εξαρτάται και η ποιότητα ζωής του ανθρώπου καθώς η υγεία και η επίδοσή του μπορούν να επηρεαστούν από τη θέση που ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι βρίσκεται στο φάσμα αυτό (Leiter & Maslach, 2008).

### 1.2.2. Το μοντέλο απαιτήσεων εργασίας - πόρων

Το μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως προαναφέρθηκε, της Maslach έχει γίνει αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα και το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων αλλά στο σημείο αυτό θα αναφερθεί ένα μοντέλο ακόμα το οποίο αναφέρεται στις απαιτήσεις και τους πόρους της εργασίας καθώς θεωρείται σημαντικό μιας και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ανέκαθεν και πόσο μάλλον τώρα, έχει αυξημένες απαιτήσεις χωρίς να συνοδεύεται πάντα από την παροχή των κατάλληλων πόρων.

Το Μοντέλο των Απαιτήσεων Εργασίας – Πόρων (Job Demands – Resources Model – JD-R) έχει στον πυρήνα του τις απαιτήσεις και τους πόρους. Είναι πολύ δημοφιλές καθώς μπορεί να προσαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα εργασίας αφού διαχωρίζει όλα τα χαρακτηριστικά στις προαναφερθείσες δύο κατηγορίες. Αποτελεί ένα μοντέλο που αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της ύπαρξης πόρων ως κινητήριων μοχλών της εργασίας και τη δέσμευση προς την εργασία οδηγώντας σε ευημερία και θετικά οργανωτικά αποτελέσματα. Οποιαδήποτε εργασία έχει απαιτήσεις. Η ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων μπορεί να αποτελεί παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης όταν απαιτείται ο εργαζόμενος να καταβάλλει υπερβολική προσπάθεια γι' αυτές. Ωστόσο, οι πόροι που διατίθενται μπορεί να είναι λειτουργικοί για να επιτευχθούν οι στόχοι της εργασίας, να μειωθούν οι απαιτήσεις, να τονωθούν η προσωπική μάθηση και ανάπτυξη. Οι απαιτήσεις και οι πόροι, η πίεση και το κίνητρο ενυπάρχουν στο μοντέλο αυτό. Είναι δύο ανεξάρτητες διαδικασίες εκ των

οποίων η μία μπορεί να οδηγήσει σε φθορά και προβλήματα υγείας και η άλλη στην παρακίνηση και την παροχή κινήτρων. Οι εργαζόμενοι είναι πιθανό να νιώθουν πως πιέζονται από την εργασία τους και να εξαντλούνται συναισθηματικά και σωματικά αλλά στο μοντέλο αυτό οι πόροι είναι εκείνοι που λειτουργούν κινητοποιώντας τους εργαζομένους οδηγώντας σε δέσμευση της εργασίας, χαμηλό κυνισμό, προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και εξαιρετική ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Συνεπώς, είναι σημαντικό να υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων και των πόρων ώστε να μην οδηγείται ο εργαζόμενος στην επαγγελματική εξουθένωση αλλά αντίθετα να διατηρεί και να αυξάνει τη δέσμευσή τους προς την εργασία και να γίνεται αποδοτικότερος.

Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχουν αλλάξει ενόψει της πανδημίας κυρίως λόγω της απότομης αλλαγής από τη διά ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως (Carver-Thomas, Leung, & Burns, 2021). Το μοντέλο απαιτήσεων - πόρων προτείνει ότι η ευημερία των εργαζομένων επηρεάζεται από τις απαιτήσεις και τους πόρους της εργασίας (Bakker & Demerouti, 2017). Η απουσία των πόρων εργασίας και η παρουσία υπερβολικών απαιτήσεων εργασίας εξαντλούν τους εργαζομένους οδηγώντας σε δυσμενή αποτελέσματα, όπως το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli, 2017).

### **1.3. Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς**

Τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς τόσο σε επίπεδο τάξης και σχολείου όσο και εκ μέρους της κοινωνίας έχουν αυξηθεί σημαντικά με στόχο την παροχή ανώτερης ποιότητας εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση καθώς οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις δεν συνοδεύονται από την παροχή ανάλογων πόρων (García-Arroyo, Osca & Peiró, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO (2021) η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης επιφέρει αρνητικές συνέπειες όπως τη μείωση μισθών, την αντικατάσταση του έμπειρου εργατικού δυναμικού με νεότερους, τις χειρότερες συνθήκες εργασίας καθώς απαιτείται να εργάζονται σε πιο έντονους ρυθμούς και με υψηλές απαιτήσεις απόδοσης και την μειωμένη ικανοποίηση των εργαζομένων καθώς υπάρχει ανασφάλεια, άγχος και εξουθένωση. Σύμφωνα με το

μοντέλο απαιτήσεων-πόρων η ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Demerouti et al., 2001· Baka, 2015). Επιπλέον, η πίεση χρόνου, την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα για να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα, το άγχος, η έλλειψη των υποστηρικτικών δομών, το συγκεντρωτικό σύστημα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις δημιουργούν ένα περιβάλλον που δεν είναι ελκυστικό για τους εκπαιδευτικούς (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Στην Ελλάδα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (2010-2015 και 2015-2019) τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ήταν σημαντικά υψηλότερα από την προηγούμενη περίοδο 1995-2010 και 2010-2015, ενώ τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης δεν φάνηκε να επηρεάζονται (Anastasiou, 2020). Η τρέχουσα οικονομική κρίση που επέφερε περικοπές στον δημόσιο τομέα συμπεριλαμβάνοντας τους μισθούς των εκπαιδευτικών που μειώθηκαν κατά 36% την τελευταία δεκαετία (OECD, 2018) καθώς και η αίσθηση ανασφάλειας για την εργασία τους συγκριτικά με παλαιότερα (Panagoroulos, Anastasiou & Goloni, 2014) προκάλεσε αυξημένη συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς (Anastasiou, 2020), η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εξουθένωσης και συχνά χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Corbin et al., 2019). Οι Panagoroulos et al. (2014) συμπεραίνουν ότι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα την περίοδο αυτή είναι υψηλή ενώ η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη χαμηλή. Σύμφωνα με τους Κάμτσιος και Λώλης (2016), που διεξήγαγαν έρευνα σε 1.447 Έλληνες εκπαιδευτικούς την περίοδο 2014-2015, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς εμφάνισαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Όσοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξουθενωμένοι είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν αλλαγές και πιθανόν να αισθανθούν επιπρόσθετο άγχος όταν θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις στη δουλειά τους και αυτό πιθανόν να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Οι πρωτοβουλίες που μπορούν να ληφθούν σε επίπεδο ηγεσίας πιθανόν συνδράμουν στην προστασία, την ευημερία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Anastasiou, 2020). Φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Arokiasamy et al., 2016).

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως οιωνοί για την επαγγελματική εξουθένωσή τους και το στρες (Daniilidou, Platsidou & Gonida, 2020). Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) επεσήμαναν, σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach, ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αφορά στη συνεχή μεταβολή των συναισθημάτων τους, βιώνοντας συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθηση χαμηλής προσωπικής επίτευξης. Η πίεση του χρόνου και η υπερβολική εργασία, ακόμα και τα Σαββατοκύριακα, σχετίζονται με την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών αλλά όχι με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Η ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με τις δύο τελευταίες, όπως αναφέρθηκαν, διαστάσεις της εξουθένωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κάθε διάσταση της εξουθένωσης μπορεί να επηρεαστεί ξεχωριστά και η μία να επηρεάσει την άλλη και η εξάντληση των εκπαιδευτικών δεν είναι απαραίτητο να ξεκινάει με τη συναισθηματική εξάντληση (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Σύμφωνα με την ανάλυση προφίλ των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Kalamara & Richardson (2021) σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται οι Έλληνες να εκπαιδευτικοί αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι σε υψηλά επίπεδα ενώ δεν φαίνεται σε μεγάλο βαθμό η αποπροσωποποίηση και η αίσθηση της αποτυχίας/ αναποτελεσματικότητας. Στον ελλαδικό χώρο από τις τρεις διαστάσεις του burnout η συναισθηματική εξάντληση είναι αυτή που κατέχει εξέχουσα θέση και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της απώλειας του ενθουσιασμού ύστερα από πολλά χρόνια διδασκαλίας καθώς και από τη συμπεριφορά των μαθητών. Σύμφωνα με μετανάλυση που συνέκρινε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε 36 χώρες, μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζεται ως συναισθηματικά εξαντλημένο. Το ίδιο παρατηρείται και για την αποπροσωποποίηση ενώ υψηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης φαίνεται να σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (García-Arroyo et al., 2019). Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Kamtsios & Lolis (2016), όπως προαναφέρθηκε, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (2014-2015), παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Η υψηλή συναισθηματική εξάντληση επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη έρευνα των

Kalamara & Richardson (2021). Οι αιτίες αποδίδονται στην προοπτική και το κύρος του επαγγέλματος, τον όγκο της εργασίας, την πίεση χρόνου καθώς και τα διοικητικά/οργανωτικά ζητήματα του σχολείου. Όταν οι απαιτήσεις της εργασίας και οι παράγοντες που προκαλούν στρες αυξάνονται και οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν στρατηγικές αντιμετώπισης, αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι και βιώνουν την αποπροσωποποίηση ενώ όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τους στρεσογόνους παράγοντες και διαθέτουν στρατηγικές αντιμετώπισης, οι απαιτήσεις και οι παράγοντες που προκαλούν στρες παραμένουν χαμηλά και βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios & Lolis, 2016). Οι έρευνες αυτές έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας που υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σημείωναν χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005· Koustelios & Tsigilis 2005, Platsidou & Agaliotis, 2008· Βασιλόπουλος, 2012) όπως και με την έρευνα των Anastasiou & Anagnostou (2019) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς του νομού Άρτας παρουσιάζοντας τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή ή μέτρια επαγγελματική εξουθένωση, πιο συγκεκριμένα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Σύμφωνα με τους Galanakis et al. (2020a) και τους Anastasiou & Anagnostou (2019) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών με σχετικά λίγα χρόνια εμπειρίας (6-10 έτη) βιώνουν τη μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση είναι σημαντική ενώ παράγοντες όπως το φύλο των εκπαιδευτικών και το πλήθος των παιδιών στην τάξη δεν φάνηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με την μετανάλυση των Purranova & Muros (2010) υπάρχει διαφοροποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών με τις γυναίκες να παρουσιάζονται περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένες και σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης (Antoniou et al., 2006). Οι έρευνες των Κάμτσιου & Λώλη (2016) και των Kroupis et al. (2017) δεν παρουσιάζουν διαφορές στα δύο φύλα ως προς τη συναισθηματική εξάντληση αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση γενικότερα. Παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα των ερευνών όσον αφορά στο φύλο και την επαγγελματική εξουθένωση είναι αντικρουόμενα.

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες (Antoniou et al., 2006· Antoniou & Dalla, 2013) οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας, μέχρι 30 ετών, ή με εμπειρία μικρότερη των 10 ετών βιώνουν περισσότερο την επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα



παρουσιάζονται συναισθηματικά εξαντλημένοι και αποπροσωποποιημένοι σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, άνω των 51 ετών, ή με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 11-15 έτη. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Κάμτσιου & Λώλη (2016) σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί με 11-30 έτη υπηρεσίας παρουσιάζονται σε μεγάλο βαθμό συναισθηματικά εξαντλημένοι σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία 1-10 έτη ή μεγαλύτερη των 30 ετών. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης ενώ νέοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία ως 10 έτη ή μεταξύ των ηλικιών 31-40 εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε στρεσογόνες καταστάσεις πιο συχνά συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα εφόσον ασκούν κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση με κύριους παράγοντες τον φόρτο εργασίας, την ευθύνη, την ελάχιστη θετική ανατροφοδότηση και το καθημερινό άγχος που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Antoniou & Dalla, 2010). Τα τελευταία χρόνια πολλές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση προκαλώντας, έτσι, αρνητικά συναισθήματα και άγχος στους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με το παρελθόν (Kantas, 2001). Φαίνεται ότι η συναισθηματική εξάντληση επικρατεί συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις της εξουθένωσης κυρίως στους δασκάλους με χρόνια εμπειρίας στην Ελλάδα (Kalamara & Richardson, 2021) ενώ οι Kamtsios & Lolis (2016) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 5 και 10 χρόνια εμπειρίας σημειώνουν υψηλά σκορ συναισθηματικής εξάντλησης με μειωμένη αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη αποδίδοντάς το στην έλλειψη ενθουσιασμού τους εξαιτίας της άσχημης συμπεριφοράς των μαθητών που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση. Η έρευνα των Galanakis et al. (2020b) αναφέρει ότι το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν αποτελούν παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με την έρευνα των Kosta & Anastasiou (2021), που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη δουλειά τους και γι' αυτό σημειώνουν υψηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης. Οι γυναίκες φάνηκαν περισσότερο συναισθηματικά εξουθενωμένες (Kosta & Anastasiou, 2021· Antoniou et al., 2006) και αποπροσωποποιημένες συγκριτικά με τους άντρες, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης

ηλικίας αισθάνονται περισσότερο εξουθενωμένοι από τους νεότερους. Ωστόσο, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικά εξουθενωμένοι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (Cherniss, 1980· Panagoroulos et al., 2014) και αυτό αποδίδεται στην μεγαλύτερη εμπειρία των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών (Hatano & Oura, 2003).

Οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι εξουθενωμένοι από τους παντρεμένους, οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας εμφανίζονται περισσότερο εξουθενωμένοι από τους αναπληρωτές (Kosta & Anastasiou, 2021). Εν αντιθέσει με άλλες έρευνες (Maslach & Jackson, 1986· Antoniou et al., 2006) δεν φαίνεται να παρουσιάζεται διαφορά στην εξουθένωση εκπαιδευτικών μόνιμων και μη. Σύμφωνα με τους Platsidou & Agaliotis (2008), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μόνιμες θέσεις και δεν υπάρχει αξιολόγηση που να επηρεάζει τη θέση τους αποτελεί παράγοντα για το ότι δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση.

Υπάρχει πληθώρα ερευνητικών εργασιών που συσχετίζει την επαγγελματική εξουθένωση με τους παράγοντες του φύλου, των ετών προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης ωστόσο δεν υπάρχει αντιστοιχία μεγέθους έρευνας αναφορικά με τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλος αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της χώρας και θα ήταν σκόπιμο να γίνει έρευνα συγκρίνοντας και βλέποντας τα ποσοστά της επαγγελματικής εξουθένωσης και στους αναπληρωτές δασκάλους (Galanakis et al., 2020a).

#### 1.4.Η επαγγελματική εξουθένωση κατά την πανδημία COVID-19

Η πανδημία Covid-19 έφερε μεγάλες αλλαγές στη ζωή των εκπαιδευτικών θέτοντας προκλήσεις άνευ προηγουμένου στην επαγγελματική τους ζωή. Το κλείσιμο των σχολείων τους βρήκε απροετοίμαστους για τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς κάποιοι μπορεί να μην ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και η επαναλειτουργία των σχολείων τους βρήκε χωρίς υποστήριξη για να αναπληρώσουν τον χρόνο που χάθηκε, να προστατεύσουν την δική τους υγεία αλλά και των μαθητών τους. Η εξουθένωση και το αυξημένο άγχος θα επηρεάσουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τις χώρες χαμηλού, μεσαίου και υψηλού εισοδήματος. Σύμφωνα με μελέτη στις ΗΠΑ τον Ιανουάριο του 2021, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι επιθυμούν να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους σε σχέση με ένα μικρότερο ποσοστό πριν την πανδημία. Ίδια αναφορά υπάρχει και σε έρευνα που έγινε σε 165 χώρες δηλώνοντας ότι η σωματική, ψυχική και πνευματική τους ευεξία επηρεάστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας (UNESCO, 2021: 356-357). Η τηλεργασία επηρεάζει σημαντικά την ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής προκαλώντας σωματική και ψυχική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση (Palumbo, 2020). Σύμφωνα με την έρευνα των Sokal, Trudel & Babb (2020) σε Καναδούς δασκάλους, κατά τη διάρκεια της πανδημίας φάνηκε ότι οι δάσκαλοι είχαν αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση και κυνισμό και φάνηκαν να είναι όλο και περισσότερο αρνητικοί συναισθηματικά και γνωστικά προς την αλλαγή. Γενικότερα, η πανδημία COVID-19 επέφερε επιπτώσεις με αρνητικό πρόσημο τόσο ψυχικά όσο και σωματικά στους εκπαιδευτικούς (Lizana et al., 2021). Η κατάθλιψη και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν θετική συσχέτιση με την πανδημία. Όσο αυξάνεται η ψυχολογική δυσφορία που βιώνουν οι άνθρωποι με την πανδημία, τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική εξουθένωση (Karakose, Yirci & Papadakis, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ένα πολύ διαφορετικό περιβάλλον εργασίας και μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας στην αρχή της πανδημίας εφαρμόζοντας διαδικτυακή διδασκαλία με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι απαιτήσεις της δουλειάς, υπήρχε το άγχος πιθανής μόλυνσης από τον ιό καθώς και το άγχος που βασιζόταν στην επικοινωνία με τους γονείς και μαθητές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους για την εργασία τους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι στρεσογόνοι παράγοντες, όπως το άγχος για την

πανδημία, το άγχος για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, η επικοινωνία με γονείς και η διοικητική υποστήριξη, εξακολούθησαν να υπάρχουν και κατά την περίοδο που οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν στο σχολείο (2020-2021) και για να περιοριστεί η επαγγελματική εξουθένωση θα έπρεπε να παρέχεται υποστήριξη, τεχνολογική, εκπαιδευτική και συναισθηματική, καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε αυτή την πρωτόγνωρη περίοδο (Pressley, 2021). Στην εκπαίδευση η επαγγελματική εξουθένωση είναι κοινή μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω του συνεχούς άγχους που δημιουργείται από τις αλλαγές που προκάλεσε η πανδημία (Malureanu, Panisoara & Lazar, 2021).

Σύμφωνα με την έρευνα των Chan et al. (2021), το κλείσιμο των σχολείων, ιδιαίτερα κατά τους πρώτους τρεις μήνες της πανδημίας που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τεράστιο φόρτο εργασίας και υπήρχε ασάφεια όσον αφορά στα καθήκοντά τους, τους προκάλεσε συναισθηματική εξάντληση. Δεδομένων των υψηλών απαιτήσεων εργασίας και της συναισθηματικής εξάντλησης που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί κατά της περίοδο αυτή και της ισχυρής συσχέτισης του άγχους με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια μείωσης του φόρτου εργασίας τους εξαιτίας της πανδημίας είναι δικαιολογημένη. Περισσότερη συναισθηματική εξάντληση βίωσαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν διδακτικά αποτελεσματικοί επειδή υπήρχε ασάφεια του ρόλου τους και για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο οι διευθυντές να είναι ξεκάθαροι ως προς τις υποχρεώσεις τους για να αποφεύγεται η συναισθηματική εξάντληση και λοιπές ψυχολογικές επιπτώσεις που αφορούν την ευημερία τους (Chan et al., 2021). Ορισμένες χώρες στο σχέδιο έκτακτης ανάγκης που εφάρμοσαν συμπεριέλαβαν την ψυχολογική υποστήριξή τους με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, καθώς κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανή επαγγελματική εξουθένωση, οι πολλές απουσίες από την εργασία τους που εν δυνάμει ήταν πιθανό να οδηγήσει ακόμα και σε εγκατάλειψη της θέσης εργασίας τους (UNITED NATIONS, 2020)

Υπάρχει πληθώρα ερευνών για την περίοδο της πανδημίας και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ όπου προβλέπεται ότι λόγω της απρόβλεπτης φύσης της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να βιώσουν μαζικά την επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας του υπερβολικού άγχους η οποία θα είναι δύσκολο να ξεπεραστεί (Teach for America, 2020) ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχει μέχρι σήμερα έρευνα που να ερευνά αν η πανδημία και οι αλλαγές στην επαγγελματική

ζωή επηρέασε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν λίγες έρευνες στον εκπαιδευτικό κλάδο όπως αυτή των Spyropoulou & Koutroukis (2020) σχετικά με τη διαχείριση των ανοικτών σχολικών μονάδων εν μέσω πανδημίας με τις προκλήσεις που ήρθαν αντιμέτωποι οι διευθυντές με το άνοιγμα των σχολείων τον Σεπτέμβριο του 2020 σε επίπεδο οργάνωσης, διαχείρισης και επικοινωνίας όλης της σχολικής κοινότητας με στόχο την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου με αυξημένες απαιτήσεις και περιορισμένους πόρους.

## Κεφάλαιο 2: Ηγεσία

### 2.1 Τα στυλ ηγεσίας

Η ηγεσία έχει μακρά ιστορία στον χώρο της βιομηχανικής/οργανωσιακής ψυχολογίας αλλά μόλις από το 1940 έκανε την εμφάνισή της σε βιβλία του χώρου. Είναι ένας όρος που χαρακτηρίζεται ως «περίεργα αδιαμόρφωτος» καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός που να έχουν συμφωνήσει οι ερευνητές, ενώ ο Bass (1990) επισημαίνει ότι το πλήθος των αριθμών είναι τόσο μεγάλο όσο μεγάλος είναι και ο αριθμός των ερευνητών που ασχολήθηκαν με την έννοια αυτή. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία που αποτελείται από μια σειρά δράσεων και καταλήγει σε ένα αποτέλεσμα. Αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία όπου ο ηγέτης αλληλεπιδρά με το κοινωνικό και οργανωτικό περιβάλλον και αυτό καθιστά δύσκολο τον ορισμό της (Fiedler, 1996). Οι έρευνες πλέον έχουν απομακρυνθεί από την προοπτική αυτή και δίνεται έμφαση στον ίδιο τον ηγέτη καθώς οι έρευνες στρέφονται γύρω από τη χαρισματική και μετασχηματιστική ηγεσία. Οι συνεχώς αυξανόμενες προκλήσεις επιτάσσουν την ανάγκη ύπαρξης ηγέτη και μάλιστα την ύπαρξη πολλών ηγετών καθώς η επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί έναν συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Day, 2012).

Ένας κλασικός ορισμός της ηγεσίας είναι του Stogdill ορίζοντάς την ως μία διαδικασία άσκησης επιρροής στις δράσεις μίας ομάδας ανθρώπων με σκοπό να εργαστούν με προθυμία για να επιτύχουν τους στόχους τους (Κατσαρός, 2008). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρία στυλ ηγεσίας: η *συναλλακτική*, η *μετασχηματιστική* και η *ηγεσία προς αποφυγή*.

#### 2.1.1 Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι Burns και Bass είναι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Στη μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership) οι ηγέτες και οι οπαδοί τους στηρίζουν ο ένας τον άλλον για να εξελιχθούν και να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα ηθικής και κινήτρου (Burns, 1978). Κύριο χαρακτηριστικό του εν λόγω στυλ ηγεσίας αποτελεί το χάρισμα του ηγέτη να κατευθύνει τους οπαδούς του προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να δίνεται έμφαση

στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, στην κατανόηση των κινήτρων και των σκοπών και όχι στον τρόπο που ο ηγέτης θα επιβάλει την εξουσία (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Bass (1985) οι ηγέτες έχουν όραμα, έχουν αποστολή, παρακινούν τους οπαδούς τους και τους ενθαρρύνουν για αλλαγές. Δίνεται έμφαση στη δέσμευση και τις ικανότητες των μελών απέναντι στον οργανισμό καθώς θεωρείται ότι όσο υψηλότερη είναι η δέσμευση που αισθάνονται τα μέλη προς τον οργανισμό καθώς και όσο μεγαλύτερες είναι οι ικανότητές τους προκειμένου να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους τόσο περισσότερο οδηγούνται σε διαρκή προσπάθεια και αυξημένη παραγωγικότητα (Leithwood & Duke, 1999). Οι ηγέτες με το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας «μετασχηματίζουν» τους ακολούθους τους δίνοντάς τους κίνητρο για να επιτυγχάνουν υψηλότερες αποδόσεις, ιδανικά και κίνητρα μώνοντας τους στις ηθικές αξίες και το όραμά τους (Day & Antonakis, 2012), τους πείθουν να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον και, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow, ανεβάζουν το επίπεδο των αναγκών τους από το χαμηλότερο, που αφορά στην κάλυψη βασικών αναγκών και την ασφάλεια, στις ανάγκες υψηλότερου επιπέδου για αυτοπραγμάτωση και την επίτευξη στόχων (Bass, 2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τέσσερα στοιχεία (the four I's) και ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από αυτά, σύμφωνα με τον Bass (Day, 2012):

- **Εξατομικευμένο ενδιαφέρον** (Individualized Consideration): ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις φιλοδοξίες που έχει κάθε ακόλουθός του. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται ξεχωριστά για τον καθένα και αναγνωρίζει ότι ο κάθε άνθρωπος έχει ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες και γι' αυτό τους αναθέτει αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται σε αυτές λειτουργώντας ως μέντορας (Bass & Avolio, 1993).
- **Διανοητική διέγερση** (Intellectual Stimulation): οι ηγέτες δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στη σκέψη των οπαδών τους ενθαρρύνοντάς τους να σκέφτονται δημιουργικά και να προτείνουν νέες ιδέες καθώς, επίσης, προτρέπουν την επίλυση προβλημάτων με νέους καινοτόμους τρόπους (Bass, 1985· Avolio & Bass, 2004)
- **Εμπνευσμένη παρόθηση** (Inspirational Motivation): η συμπεριφορά των ηγετών στοχεύει στη δημιουργία κινήτρων και την εμπνευση των οπαδών τους ώστε να καταφέρνουν να πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν ορίσει. Στους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι διευθυντές οφείλουν να εμπνυχώνουν τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης βοηθώντας τους να ανακαλύψουν επαγγελματικές ευκαιρίες και προκαλώντας τον ενθουσιασμό (Bass, 1990).

- **Εξιδανικευμένη επιρροή** (Idealized Influence): οι ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα ήθους και αξιών που εμπνέουν σεβασμό και εμπιστοσύνη δημιουργώντας αίσθημα ταυτοποίησης με ένα κοινό όραμα. Όλα αυτά μπορούν να αποδοθούν ως χάρισμα στον ηγέτη λειτουργώντας ως το χαρακτηριστικό πρότυπο στους οπαδούς του (Bass & Avolio, 1994).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο Leithwood, μέσω οκτώ σημείων καθώς ο ηγέτης:

- δημιουργεί όραμα,
- προσδιορίζει τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- παρέχει διανοητική παρακίνηση,
- παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς
- καλλιεργεί προσδοκίες υψηλών αποδόσεων
- παρέχει πρότυπα βέλτιστων πρακτικών και αξιών του οργανισμού,
- δημιουργεί γόνιμη σχολική κουλτούρα,
- προωθεί τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα που ο διευθυντής καλείται να αντιμετωπίσει τη γραφειοκρατία του συστήματος, την απaréγκλιτη εφαρμογή της νομοθεσίας και πλήθος απαιτήσεων που ορίζονται από το κεντρικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης σε καθημερινή βάση είναι δύσκολο να έχει το δικό του όραμα για τη σχολική μονάδα που θα προωθήσει την αλλαγή (Κατσαρός, 2008).

Συνεπώς, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην ύπαρξη δέσμευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στους στόχους του οργανισμού και στην παρακίνηση του προσωπικού εκ μέρους του διευθυντή για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων προς χάριν των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Bush & Middlewood, 2013).



### 2.1.2 Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership) βασίζεται στην ανταλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των εκπαιδευτικών με κάποιον σημαντικό πόρο, η σχέση τους είναι βραχύβια και συγκρουσιακή. Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που συνδέονται οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς ώστε να δεσμεύονται και να δημιουργούνται κίνητρα σε υψηλότερο βαθμό μέσω της διαδικασίας του μετασχηματισμού τα κίνητρα του ηγέτη και του εκπαιδευτικού συναντιούνται και συγχωνεύονται (Miller & Miller, 2001: 182). Όταν επιτευχθεί το επίπεδο απόδοσης που ζητείται θα υπάρξει ανταμοιβή, όπως η αύξηση μισθού, η διευθυντική έγκριση ή η βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, λοιπόν, βασίζεται στην εξωτερική ανταμοιβή που είναι απίθανο να δημιουργήσει μακροπρόθεσμη βελτίωση (Bush & Middlewood, 2013). Η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία θεωρούνται συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας εννοώντας ότι οι ηγέτες είναι περισσότερο αποτελεσματικοί όταν δείχνουν να υιοθετούν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές και από τα δύο στυλ ηγεσίας (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Ο Burns θεωρεί τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία ως δύο αντίθετα σημεία της ίδιας διάστασης ενώ ο Bass θεωρεί ότι είναι συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007).

Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να διακρίνεται σε (Bass et al., 2003):

- **Ηγεσία Ενδεχόμενης ανταμοιβής** (contingent reward leadership): όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι της ομάδας, υπάρχει αναγνώριση και ανταμοιβή των υφισταμένων
- **Ενεργή διοίκηση κατ' εξαίρεση** (active management by exception): όταν καθορίζονται οι τρόποι συμμόρφωσης από τον ηγέτη καθώς και όταν ο ηγέτης ορίζει τι συνιστά αποτελεσματική επίδοση, ελέγχει για τυχόν αποκλίσεις και λάθη, παρεμβαίνει όσο το δυνατόν συντομότερα με τη λήψη διορθωτικών μέτρων αν χρειαστεί και τιμωρεί αν οι υφιστάμενοι δεν ακολουθούν τα πρότυπα συμμόρφωσης.
- **Παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση** (passive management by exception): όταν ο ηγέτης περιμένει να ανακύψει ένα πρόβλημα για να το λύσει ή μπορεί να μην προβαίνει στην επίλυσή του, δεν προσδιορίζει τις προσδοκίες, δεν παρέχει στόχους και πρότυπα που πρέπει να επιτευχθούν από τους υφιστάμενους.

### 2.1.3 Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)

Η ηγεσία αποφυγής ή εξουσιοδοτική ηγεσία (passive avoidant) ή laissez-faire (μη ηγεσία) αφορά σε έναν ηγέτη που δεν λαμβάνει αποφάσεις, μεταθέτει στο προσωπικό την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων, δεν κατευθύνει το προσωπικό, δεν προτείνει την άποψή του για κρίσιμα ζητήματα και δεν οδηγεί τον οργανισμό σε αλλαγή. Ο ηγέτης δεν έχει ενεργό ηγετικό ρόλο. Η μη ηγεσία, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αποτελεί διαφορετική προσέγγιση της παθητικής αποφευκτικής ηγεσίας όπου οι ηγέτες αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις και να έχουν ενεργό ηγετικό ρόλο. Αυτό το στυλ ηγεσίας συχνά ταυτίζεται με τον τύπο της παθητικής διοίκησης κατ' εξαίρεση της συναλλακτικής ηγεσίας (management by exception passive) με τα ίδια χαρακτηριστικά της μη ηγεσίας (Frandsen, 2014· Horwitz et al., 2008· Avolio & Bass, 2004).

## 2.2 Θεωρία πλήρους έκτασης της ηγεσίας

Η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούνται είτε ως αντίθετες όψεις του ίδιου νομίσματος με τον ηγέτη να παρουσιάζει χαρακτηριστικά του ενός μόνο μοντέλου είτε ως αλληλεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρώμενες με τη μετασχηματιστική ηγεσία να θεωρείται επέκταση της συναλλακτικής σε ανώτερο επίπεδο. Η εξέλιξη των δύο αυτών θεωριών οδήγησε στη θεωρία πλήρους έκτασης της ηγεσίας από τους Avolio & Bass, το 1991, με την ανάπτυξη ενός σύγχρονου μοντέλου ηγεσίας που εξηγεί τη σύνθετη φύση της ηγεσίας μετρώντας εμπειρικά ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες αποτελούν οiwονούς για την έκβαση της ηγεσίας (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Η θεωρία πλήρους έκτασης της ηγεσίας (Full Range Leadership Theory -FRLT) περιλαμβάνει εννέα παράγοντες, πέντε από τους οποίους είναι οι μετασχηματιστικοί παράγοντες ηγεσίας, τρεις παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας και ένας της laissez-faire ηγεσίας. Ειδικότερα, οι παράγοντες της **μετασχηματιστικής ηγεσίας** είναι: α) η **εξιδανικευμένη επιρροή σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά** (idealized influence attributed), αναφερόμενη στο χάρισμα του ηγέτη, αν ο ηγέτης είναι ισχυρός και αν εστιάζει στην ηθική της ανώτερης τάξης β) η **εξιδανικευμένη επιρροή σύμφωνα με τη συμπεριφορά** (idealized influence behavior), αναφερόμενη στις χαρισματικές συμπεριφορές του ηγέτη που εστιάζονται

στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την αίσθηση της αποστολής, γ) η **εμπνευσμένη κινητοποίηση** (inspirational motivation), αναφερόμενη στον τρόπο που ενεργοποιεί τους οπαδούς του ατενίζοντας με αισιόδοξο τρόπο το μέλλον αναφερόμενος στους φιλόδοξους στόχους και το όραμα πιστεύοντας ότι μπορεί να επιτευχθεί, δ) η **πνευματική διέγερση** (intellectual stimulation), αναφερόμενη στις ενέργειες του ηγέτη για δημιουργική σκέψη των οπαδών του και επίλυση δύσκολων καταστάσεων και ε) το **εξατομικευμένο ενδιαφέρον** (individualized consideration), όταν, δηλαδή, ο ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανάγκες του καθενός παρέχοντας συμβουλές και υποστήριξη επιτρέποντας την προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Οι παράγοντες της **συναλλακτικής ηγεσίας** είναι: α) η **ενδεχόμενη αμοιβή** (contingent reward leadership), όπου ο ηγέτης διευκρινίζει τις απαιτήσεις παρέχοντας ανταμοιβές όταν εκπληρώνονται οι στόχοι, β) η ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση (management-by-exception active), όπου παρεμβαίνει και διορθώνει άμεσα με στόχο τη διασφάλιση της εκπλήρωσης των προτύπων και γ) η **παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση** (management-by-exception passive), όπου λειτουργεί παρεμβατικά αν και μόνο αν έχουν συμβεί κάποια λάθη. Στη θεωρία αυτή περιλαμβάνεται και ένας παράγοντας της **ηγεσίας laissez-faire**, της αδιάφορης ηγεσίας ή ηγεσίας αποφυγής, που αφορά στην πιο παθητική και αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης αποφεύγει οποιαδήποτε μορφή συναλλαγής, δεν προβαίνει στη λήψη αποφάσεων και μέτρων, αποποιείται την ευθύνη του και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Στον επόμενο πίνακα παρατίθενται συνοπτικά τα στυλ ηγεσίας με τα βασικά χαρακτηριστικά τους (ιδία επεξεργασία).

Στυλ ηγεσίας	Χαρακτηριστικά
<b>Συναλλακτική ηγεσία</b>	Ενδεχόμενη ανταμοιβή (Contingent reward)
	Ενεργή Διαχείριση κατ’ εξαίρεση (Management-by-exception active)
	Παθητική Διαχείριση κατ’ εξαίρεση (Management-by-exception passive)
<b>Μετασχηματιστική ηγεσία</b>	Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά (Idealized influence attributes)
	Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά (Idealized influence behavior)
	Εμπνευσμένη κινητοποίηση (Inspirational motivation)
	Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation)
	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration)
<b>Ηγεσία αποφυγής</b>	Laissez-faire

### 2.3 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική εξουθένωση

Η ηγεσία φαίνεται να μην έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη όσον αφορά στη σημαντικότητά της στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, επαινούν για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τα ρίσκα που αναλαμβάνουν, ενδυναμώνουν την αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων τους, λειτουργεί θετικά ως προς την εξουθένωσή τους καθώς ενισχύεται η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης. Ωστόσο, η διατήρηση των υψηλών προσδοκιών εκ μέρους του διευθυντή ενδέχεται να επιδεινώνει τη συναισθηματική εξάντλησή τους αλλά αυτό πιθανόν να εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για την επίδοσή τους στη δουλειά (Leithwood et al., 1996).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εκτιμάται ότι σχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη ενώ σχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση. Η συναλλακτική ηγεσία έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την

προσωπική επίτευξη και ασήμαντη αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ενώ η ηγεσία αποφυγής σχετίζεται θετικά με τις δύο τελευταίες διαστάσεις που αναφέρθηκαν (Zorpiatis & Constanti, 2010).

Σύμφωνα με έρευνα των Al-Omari, Shudaifat & Abu Naba'a (2008) σε εκπαιδευτικούς στην Ιορδανία δεν υπάρχουν διαφορές στο πόσο αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι σε σχέση με τα στυλ ηγεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με παλαιότερες έρευνες του Bertrand (1981) και Cherniss (1980).

Σύμφωνα με την έρευνα των Eyal & Roth (2011) αρνητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του burnout σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία που έχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Στην έρευνα των De Hoogh & Den Hartog (2009) η χαρισματική ηγεσία φαίνεται ότι μειώνει το burnout των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όταν οι ηγέτες είναι υποστηρικτικοί προς τους υφισταμένους τους.

Οι ηγέτες των σχολείων χρειάζεται να βοηθήσουν και να «χτίσουν» μία συλλογική κουλτούρα στο σχολείο ώστε να υπάρχουν κοινές αξίες και κοινοί στόχοι που αναπτύσσονται μέσα από έναν εποικοδομητικό διάλογο σε ένα ασφαλές περιβάλλον ώστε να αποφεύγεται η εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αποτρέψει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση ανασφάλειας στην εργασία ενώ η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και ανασφάλειας. Επιπλέον, όσο πιο μετασχηματιστικό είναι το στυλ που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο ηγεσίας και λιγότερο συναλλακτικό, τόσο μεγαλύτερος είναι ο δεσμός που αισθάνονται με το σχολείο, η συναισθηματική ταύτισή τους με αυτό και μικρότερη είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψουν το σχολείο (Heidmets & Liik, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα των Kosta & Anastasiou (2021) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι η συμπεριφορά των διευθυντών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε δυσκολία στον χώρο του σχολείου, είναι πρόθυμοι να ακούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επικοινωνία και οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση των τελευταίων. Οι διευθυντές που έχουν περιορισμένες

διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους συμβάλλουν αρνητικά στη συναισθηματική και ψυχολογική εξάντλησή τους (Payne, 1999). Οι διευθυντές που εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία συνδράμουν στη θετική ενίσχυση των εργαζομένων και στην ψυχολογική ευεξία αυτών, μειώνουν την επαγγελματική εξουθένωσή τους και ενδυναμώνουν τις σχέσεις και τις εργασιακές συνθήκες στο περιβάλλον του σχολείου γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την πρόσφατη έρευνα των Kosta & Anastasiou (2021) στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Arnold et al., 2007· Kosta & Anastasiou, 2021).

Σύμφωνα με έρευνα των Kanste, Kynga & Nikkila (2007) η οποία πραγματοποιήθηκε σε νοσηλευτές βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία προστατεύει από την αποπροσωποποίηση. Η ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση προστατεύεται από την αποπροσωποποίηση και αυξάνει την προσωπική επίτευξη. Η παθητική ηγεσία (*laissez-faire*) λειτούργησε ως παράγοντας έκθεσης στην συναισθηματική εξάντληση και ως παράγοντας που μείωνε την προσωπική επίτευξη.

## Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

### 3.1 Σκοπός

Η μελέτη επιρροής των στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Η έρευνα αυτή είναι σημαντική καθώς αναδεικνύει τη σχέση που έχει το στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνάται κατά πόσο διαφορετικά στυλ ηγεσίας και, ειδικότερα, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το συναλλακτικό ή η ηγεσία αποφυγής συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αρκετοί ερευνητές έχουν προσεγγίσει και συσχετίσει τις δύο αυτές μεταβλητές αλλά ύστερα από σχετική αναζήτηση δεν έχει υπάρξει μεγάλος αριθμός δημοσιευμένων μελετών που να συσχετίζουν τις δύο αυτές έννοιες στη χώρα μας. Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στον ελλαδικό χώρο. Επιπρόσθετος λόγος σημαντικότητας της έρευνας αυτής είναι το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον με αυξανόμενες απαιτήσεις μέσα στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται και αξίζει να ερευνηθεί κατά πόσο οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και αν η ηγεσία του σχολείου μπορεί να ανατρέψει την κατάσταση αυτή.

Στην Ελλάδα μετά την περίοδο της οικονομικής κρίσης και των αυστηρών μέτρων που εφαρμόστηκαν, σχολεία κλείνουν και ταυτόχρονα αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις των δημόσιων σχολείων, ο αριθμός προσλήψεων των εκπαιδευτικών μειώνεται κατά 88% και δέχονται περικοπές αποδοχών που αγγίζει τη μείωση του 40% (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Kalyva, 2013, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Την ίδια περίοδο υπάρχει έντονη ανασφάλεια εν όψει της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αλλά και του εκπαιδευτικού έργου που ασκεί (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επιπλέον, κλυδωνίζεται το status quo του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού καθώς θεωρούνταν ότι υπάρχει ασφάλεια να εργάζεται κανείς ως εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο όπως και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα της Ελλάδας (Botou et al., 2017). Η κατάσταση αυτή, όπως περιγράφεται, δημιουργεί

άγχος στους εκπαιδευτικούς και η παρατεταμένη περίοδος εργασιακού άγχους καθώς και οι δυσμενείς συνθήκες εργασίες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε συναισθηματική εξάντληση (Rasool, Wang, Zhang, & Samma, 2020). Η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και κυρίως στα δημόσια σχολεία αυξήθηκε στα χρόνια της οικονομικής κρίσης (Anastasiou & Garametsi, 2020).

Στην εποχή της πανδημίας του κορονοϊού η στροφή προς την τηλεργασία με περισσότερες ώρες εργασίας, απομόνωση, άγχος και εργασιακή ανασφάλεια επηρέασαν σημαντικό αριθμό εργαζομένων στην Ελλάδα. Υπάρχει η κριτική ότι ο κορονοϊός λειτουργεί ως άλλοθι για τις «προσωρινές» αλλαγές στα εργασιακά που υπονομεύουν και περιορίζουν τα δικαιώματα του ανθρώπου γενικά και πιο ειδικά τα δικαιώματα των εργαζομένων και των συνδικάτων τους. Ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάστηκε εξίσου όπως και όλοι οι επαγγελματικοί κλάδοι καθώς σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάστηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για εξ αποστάσεως μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημίας κλήθηκαν να κάνουν τηλεεκπαίδευση υποχρεωτικά όταν αυτό αποφασίστηκε στις 8 Μαΐου 2020 χωρίς καμία συζήτηση με τα συνδικάτα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της καταγραφής του μαθήματος, εγείρει σημαντικές ανησυχίες αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας των εργαζομένων αλλά και της εμπλοκής των συνδικάτων στη διαβούλευση σχετικά με τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς υπάρχει και ο κίνδυνος για μείωση των αποδοχών και παροχών των συλλογικών συμβάσεων εργασίας (Eurofound, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι με την τηλεργασία αυξάνεται η πίεση και η ένταση της εργασίας και επηρεάζονται τα όρια μεταξύ προσωπικής και εργασιακής ζωής οδηγώντας σε δυσμενείς επιπτώσεις σχετικά με την ευημερία και το άγχος των εργαζομένων (ILO, 2020). Πληθώρα αλλαγών, όπως η συγχώνευση των τάξεων με συνέπεια την αύξηση του πλήθους των μαθητών και ταυτόχρονη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των σχολείων με έμφαση στις εξετάσεις και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο εξαναγκασμός νέων δασκάλων να εργαστούν μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους με χαμηλούς μισθούς, ο αποκλεισμός εκπαιδευτικών σε περίπτωση άρνησης πρόσληψης, περικοπές πόρων των σχολείων, συμπεριλαμβάνονταν σε ένα αμφιλεγόμενο νομοσχέδιο που προτάθηκε για



την παιδεία εν μέσω πανδημίας και συγκεκριμένα στην περίοδο της καραντίνας (Μάιος-Οκτώβριος 2020) (Eurofound, 2021).

### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων δημοτικών σχολείων βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση;
2. Επηρεάζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από τη σχέση εργασίας τους (μόνιμος, αναπληρωτής ή ωρομίσθιος) και το στυλ ηγεσίας;  
H0: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους και το στυλ ηγεσίας.  
H1: Υπάρχει διαφοροποίηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους και το στυλ ηγεσίας.
3. Επηρεάζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή;  
H0: Η συναισθηματική εξάντληση δεν επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.  
H1: Η συναισθηματική εξάντληση επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.  
H0: Η αποπροσωποποίηση δεν επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.  
H1: Η αποπροσωποποίηση επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.  
H0: Η προσωπική επίτευξη δεν επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.  
H1: Η προσωπική επίτευξη επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική ηγεσία.

4. Υπάρχει θετική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μετασηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
5. Οι διευθυντές που υιοθετούν παθητικό στυλ ηγεσίας επηρεάζουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς;

### 3.3. Συλλογή δεδομένων

Η έρευνα είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία κατά συστάδες. Η δειγματοληψία κατά συστάδες ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015)<sup>3</sup>. Ερωτηματολόγιο που διακρίνεται σε τρία μέρη χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ατομικά, επαγγελματικά, κοινωνικά, συλλέγονται με ερωτήσεις κλειστού τύπου στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη και τρίτη ενότητα περιελάμβανε ερωτηματολόγια που είναι σταθμισμένα, ένα ερωτηματολόγιο για το burnout των εκπαιδευτικών και ένα ερωτηματολόγιο για το στυλ ηγεσίας, όπως αναλύονται στη συνέχεια. Σύμφωνα με τον Creswell (2014), για τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο δείγμα καθώς και τη γενίκευση αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό το ερωτηματολόγιο είναι αυτό που ενδείκνυται για ποσοτική έρευνα.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας το δείγμα περιορίστηκε στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων Α' Αθήνας. Η Α' Αθήνας έχει 197 Δημοτικά σχολεία<sup>4</sup>. Σύμφωνα με πληροφορίες που δόθηκαν ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με υπάλληλο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας, ο αριθμός των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στη γενική αγωγή που εργάζονται στη συγκεκριμένη διεύθυνση ανέρχεται στους 5.185 εκ των οποίων οι 3.855 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι 1.330 αναπληρωτές. Επιλέχθηκαν τυχαία 10 σχολεία και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών απάντησαν τα ερωτηματολόγια συνιστώντας το τελικό δείγμα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που

---

<sup>3</sup> <https://static.eudoxus.gr/books/65/chapter-11765.pdf>

<sup>4</sup>

[https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1BiySiGk5ql\\_2HYlynfy\\_1DOkts&ll=37.95622794461904%2C23.772357874171476&z=12](https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1BiySiGk5ql_2HYlynfy_1DOkts&ll=37.95622794461904%2C23.772357874171476&z=12)

απάντησαν ήταν 162. Το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.26 χρησιμοποιήθηκε για να αναλυθούν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων.

### 3.3.1 Περιγραφή του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική εξουθένωση

Το ερωτηματολόγιο *Maslach Burnout Inventory (MBI)* έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και αξιολογεί τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Υπάρχει πληθώρα εργαλείων αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης δίνοντας έμφαση μόνο σε μία ή δύο διαστάσεις της εξουθένωσης. Τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 σχεδιάστηκαν για επαγγέλματα που παρείχαν υπηρεσίες και βοήθεια στους ανθρώπους αλλά, επειδή αργότερα ο όρος αυτός επεκτάθηκε και σε άλλα επαγγέλματα, έγιναν προσαρμογές των ερωτηματολογίων. Το MBI-GS General Survey μπορεί να δοθεί σε επαγγελματίες οποιουδήποτε χώρου (Maslach & Leiter, 2016:104).

Το ερωτηματολόγιο των Maslach, Jackson & Leiter (1996), *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)* χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί προσαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson (1986) για τους εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο, είναι σταθμισμένο και είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική εξουθένωση για πολλά επαγγέλματα (Kalyva, 2013). Στη συγκεκριμένη έκδοση του ερωτηματολογίου αντικαθίσταται ο όρος «αποδέκτης υπηρεσιών» (recipient) με τον όρο «μαθητής» (student). Το ερωτηματολόγιο αυτό, που εξειδικεύεται στους εκπαιδευτικούς, μετράει, όπως και το γενικό ερωτηματολόγιο, τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) που αποτελεί το πρώτο στάδιο, β) την αποπροσωποποίηση (depersonalization), που αποτελεί το δεύτερο στάδιο, όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αποστασιοποίηση και απόρριψη προς τους μαθητές τους και γ) τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης (low personal accomplishment) (Maslach, Jackson & Leiter, 1997: 205-207). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 προτάσεις-δηλώσεις, όπου οι εννέα (9) αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση, οι πέντε (5) αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση και οι οχτώ (8) στην προσωπική επίτευξη.

<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>	Προτάσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	Προτάσεις 5, 10, 11, 15, 22
<b>Προσωπική επίτευξη</b>	Προτάσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν την κάθε πρόταση-δήλωση επιλέγοντας μία απάντηση από την επταβάθμια κλίμακα Likert δηλώνοντας πόσο συχνά αισθάνονται την επαγγελματική εξουθένωση ξεκινώντας με το 0 («ποτέ»)0 μέχρι το 6 («κάθε μέρα») (Antonίου, Ploumpi & Ntalla, 2013· McKenzie, 2009).

Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κόκκινο το 2006 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα όπου συμμετείχαν 430 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης από την Ελλάδα και σε 771 εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης από την Κύπρο. Η διερευνητική και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν για να ελεγχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ύπαρξη των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως προτείνεται στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο από τους δημιουργούς του. Ο δείκτης  $\alpha$  Cronbach (αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας) για τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα είναι 0.80, για την αποπροσωποποίηση 0.68 και για την προσωπική επίτευξη 0.90 και αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου οι τιμές είναι 0.85, 0.60 και 0.73 Στην κάθε υποκλίμακα υπολογίζεται διαφορετικό αποτέλεσμα καθώς είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και οι απαντήσεις δεν συνυπολογίζονται. Υψηλό σκορ στις δύο πρώτες κλίμακες και χαμηλό στην τρίτη κλίμακα δείχνουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, μέτριο σκορ στις κλίμακες δείχνουν μέτριο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης (Βασιλόπουλος, 2012· Galanakis et al., 2009· Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012· McKenzie, 2009).

### 3.3.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, σύμφωνα με το οποίο αξιολογούνται τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας, είναι το **Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας** (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) (Form 5x) των Avolio & Bass (2004). Αξιολογείται: α) η μετασηματιστική, β) η συναλλακτική

και γ) η παθητική-αποφευκτική ηγεσία. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Μαγουλιανίτη (2011) και από τον οποίο ζητήθηκε και εγκρίθηκε η άδεια προκειμένου να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά στην παρούσα έρευνα.

Υπάρχουν δύο ερωτηματολόγια, το MLQ-5x- Long, που ενδείκνυται για εκπαιδευτικούς και συμβουλευτικούς σκοπούς και το MLQ-5x-Short, που ενδείκνυται για ερευνητικές μελέτες. Στην παρούσα έρευνα θα αξιοποιηθεί το **MLQ-5x-Short**, το οποίο αποτελείται από 45 ερωτήσεις που αναγνωρίζουν και μετρούν τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη που συνδέονται με την ατομική και οργανωσιακή επιτυχία (Μαγουλιανίτης, 2011). Από τις 45 ερωτήσεις, οι 36 αφορούν στους εννέα ηγετικούς παράγοντες και οι 9 στην έκβαση της ηγεσίας. Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν οι 36 ερωτήσεις που αφορούν στους εννέα παράγοντες ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου, η αντιστοίχιση των ερωτήσεων είναι η ακόλουθη (Avolio & Bass, 2004):

Μετασχηματιστική ηγεσία	
Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά	Ερωτήσεις 10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά	Ερωτήσεις 6, 14, 23, 34
Πνευματική παρακίνηση	Ερωτήσεις 9, 13, 26, 36
Διανοητική διεγερση	Ερωτήσεις 2, 8, 30, 32
Ενδιαφέρον για το άτομο	Ερωτήσεις 15, 19, 29, 31

Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	
Έκτακτη-κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	Ερωτήσεις 1, 11, 16, 35
Ενεργητική διαχείριση	Ερωτήσεις 4, 22, 24, 27
Παθητική διαχείριση	Ερωτήσεις 3, 12, 17, 20

Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	Ερωτήσεις 5, 7, 28, 33
---	------------------------

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην κάθε πρόταση-δήλωση επιλέγοντας μία απάντηση από την επταβάθμια κλίμακα Likert, όπως προσαρμόστηκε για την παρούσα έρευνα, δηλώνοντας από το 0 που σημαίνει «καθόλου» ως το 6 που σημαίνει «πάντα». Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων αθροίζονται τα ομαδοποιημένα στοιχεία και διαιρούνται με τον αριθμό των στοιχείων που έχουν απαντηθεί για να βγει ο μέσος όρος κάθε στοιχείου.

## Κεφάλαιο 4

### 4.1. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να επεξεργαστούν στατιστικά τα δεδομένα, έγινε κωδικοποίηση και μετατροπή αυτών με στόχο την εισαγωγή και την επεξεργασία αυτών μέσω του λογισμικού IBM SPSS v.26.

Η αξιοπιστία των δεδομένων της έρευνας για τα ερευνητικά ερωτηματολόγια εξετάστηκε με την εκτίμηση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, ο οποίος υπολογίστηκε πάνω σε κάθε διάσταση/ υπό-ενότητα ερωτηματολογίου. Επιπλέον, πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών παρουσιάζονται στη συνέχεια όπως, επίσης, και τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) που αναφέρονται στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοδεύονται και από ραβδογράμματα συχνοτήτων. Στην συνέχεια, για τις επιμέρους διαστάσεις του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ένα συνολικό score, λαμβάνοντας υπόψη το άθροισμα των επιμέρους μεταβλητών.

Ειδικότερα, για το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα αποτελέσματα ανά διάσταση ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες με τις ενδείξεις «Low», «Moderate» και «High», σύμφωνα με τις οδηγίες του ερωτηματολογίου (Maslach, Jackson & Schwab, 1986). Για να εξεταστεί πώς διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα συναισθηματικής εξουθένωσης σύμφωνα με τη σχέση εργασίας, εφαρμόστηκαν οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων independent samples t-test με επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο από  $\alpha=0.05$ . Ακόμη, για να εξεταστεί πώς οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζονται από τα στυλ ηγεσίας εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης όταν οι διαστάσεις εκφράζονται σε κατηγοριοποιημένη μορφή, ενώ από την άλλη πλευρά όταν εκφράζονται σε ποσοτική εκτιμήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν τόσο για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  όσο και για  $\alpha=0.10$  σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.



## 4.2. Ανάλυση αξιοπιστίας

Η ακόλουθη ανάλυση, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα επίπεδα αξιοπιστίας για τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Αρχικά, για το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης εκτιμήθηκε ότι η αξιοπιστία κυμαίνεται από αποδεκτά έως και άριστα επίπεδα. Ειδικότερα, η αξιοπιστία για τη συναισθηματική εξάντληση ( $\text{Alpha}=0.914$ ) κυμαίνεται σε άριστα επίπεδα, για την αποπροσωποποίηση ( $\text{Alpha}=0.697$ ) σε αποδεκτά-ικανοποιητικά, για την προσωπική επίτευξη ( $\text{Alpha}=0.838$ ) σε πολύ καλά, ενώ για τη συνολική αξιοπιστία της MBI-ES ( $\text{Alpha}=0.729$ ), τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα. Ακόμη, όσον αφορά στο πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας, η συνολική αξιοπιστία κυμαίνεται σε πολύ καλά επίπεδα ( $\text{Alpha}=0.859$ ), ενώ όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις του παρατηρήθηκε ότι στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ( $\text{Alpha}=0.944$ ) και της παθητικής/ προς αποφυγή ηγεσίας ( $\text{Alpha}=0.856$ ) η αξιοπιστία κυμαίνεται σε πολύ καλά έως άριστα επίπεδα, ενώ από την άλλη πλευρά στη συναλλακτική ηγεσία ( $\text{Alpha}=0.557$ ) η αξιοπιστία είναι πολύ χαμηλή.

**Πίνακας 1 Πίνακας Αξιοπιστίας: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.**

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha	N of Items
Ερωτηματολόγιο εξουθένωσης (MBI-ES)	.729	22
Συναισθηματική εξάντληση	.914	9
Αποπροσωποποίηση	.697	5
Προσωπική επίτευξη	.838	8
Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ-Form 5x)	.859	36
Μετασχηματιστική ηγεσία	.944	20
Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά	.836	4
Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά	.498	4
Πνευματική παρακίνηση	.874	4
Λιανοητική διέγερση	.859	4
Ενδιαφέρον για το άτομο	.741	4
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	.557	12
Έκτακτη-κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	.816	4
Ενεργητική διαχείριση	.607	4
Παθητική διαχείριση	.702	4
Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	.856	4

### 4.3. Ανάλυση Δεδομένων

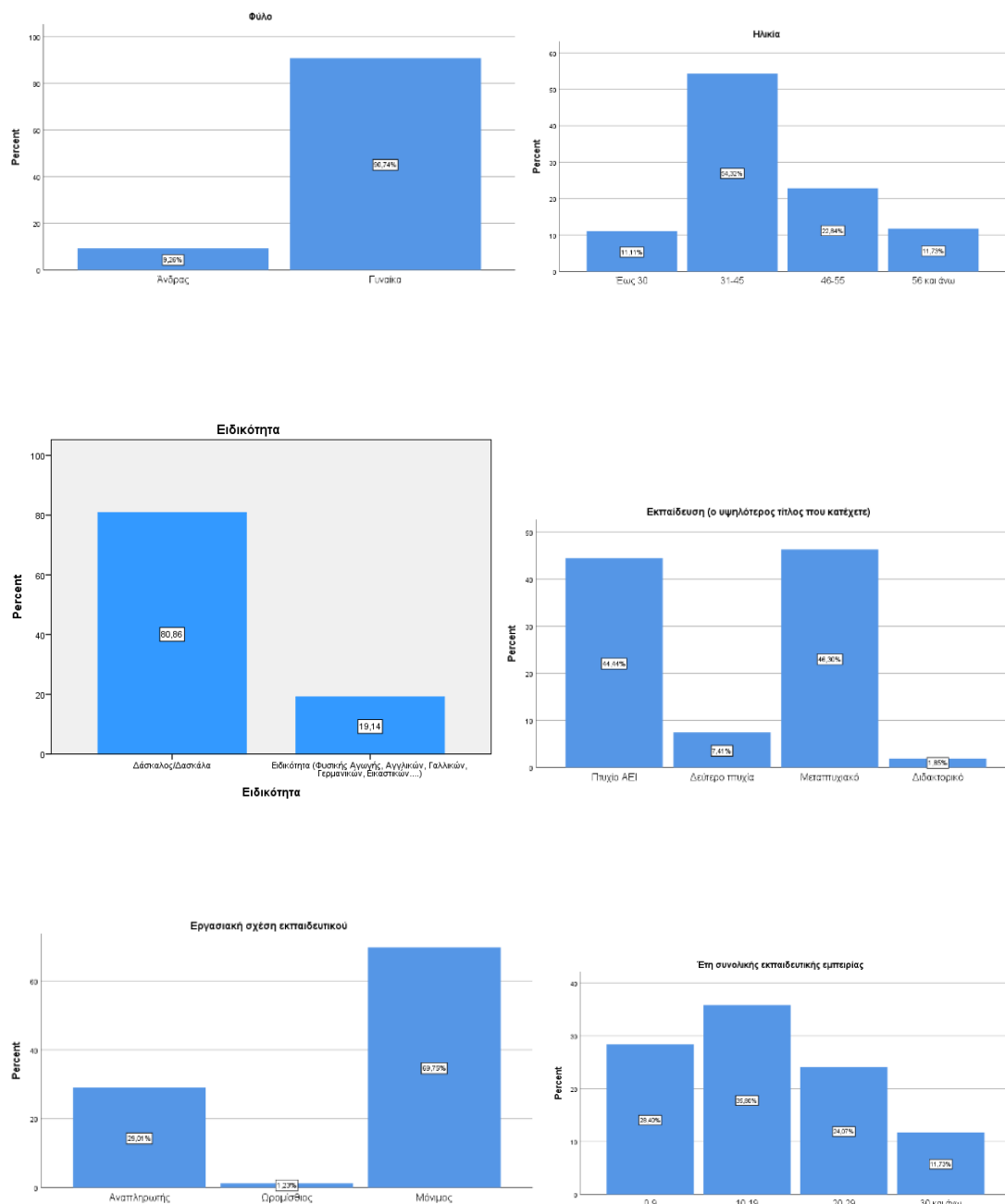
#### 4.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ύστερα από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Το 90.74% είναι γυναίκες, το 54.32% και το 22.84% ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες «31-45» και «46-55», ενώ το 80.86% δήλωσε πως είναι δάσκαλος/α. Αναφορικά με την εκπαίδευση, το 46.30% και το 44.44% δήλωσε πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και πτυχίου ΑΕΙ αντίστοιχα, το 69.75% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ όσον αφορά στα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, το 35.80%, το 28.40% και το 24.07% δήλωσε πως έχουν προϋπηρεσία «10-19», «0-9» και «20-29» αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Πίνακα.2, που ακολουθεί.

**Πίνακας 2 Πίνακας συχνοτήτων - Δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

		N	N%
Φύλο	Άνδρας	15	9,26%
	Γυναίκα	147	90,74%
	Σύνολο	162	100,00%
Ηλικία	Έως 30	18	11,11%
	31-45	88	54,32%
	46-55	37	22,84%
	56 και άνω	19	11,73%
	Σύνολο	162	100,00%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/Δασκάλα	131	80,86%
	Ειδικότητα (Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Εικαστικών....)	31	19,14%
	Σύνολο	162	100,00%
Εκπαίδευση (ο υψηλότερος τίτλος που κατέχετε)	Πτυχίο ΑΕΙ	72	44,44%
	Δεύτερο πτυχία	12	7,41%
	Μεταπτυχιακό	75	46,30%
	Διδακτορικό	3	1,85%
	Σύνολο	162	100,00%
Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικού	Αναπληρωτής	47	29,01%
	Ωρομίσθιος	2	1,23%
	Μόνιμος	113	69,75%
	Σύνολο	162	100,00%
Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	0-9	46	28,40%
	10-19	58	35,80%
	20-29	39	24,07%
	30 και άνω	19	11,73%
	Σύνολο	162	100,00%

Στην ακόλουθη Εικόνα.1 παρουσιάζονται τα διαγράμματα σχετικών συχνοτήτων που αναφέρονται στα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.



**Εικόνα 1 Ραβδογράμματα σχετικών συχνοτήτων % - Δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

#### 4.3.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES)

Διερευνώντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αρχικά, όσον αφορά στην συναισθηματική εξάντληση, εκτιμήθηκε σε υψηλή η συχνότητα η περίπτωση 14, όπου το 80.86% των εκπαιδευτικών δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Πολύ»-«Κάθε μέρα μου συμβαίνει» εκφράζοντας την πεποίθηση ότι εργάζονται σκληρά στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, σε σπάνια συχνότητα αξιολογήθηκαν οι περιπτώσεις 1, 8, 3, 2, 13, 6, 20 και 16, όπου το 62.35%, 69.75%, 73.46%, 77.78%, το 79.64%, το 83.34%, 82.71% και το 88.89% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Ποτέ δε μου συμβαίνει»-«Δύο-τρεις φορές το μήνα». Οι παραπάνω περιπτώσεις, όπως αναφέρονται αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (Παράρτημα II), περιγράφουν την ψυχική εξάντληση, την εξουθένωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους, την κούραση να ξυπνούν πρωί και να πηγαίνουν στη δουλειά τους, την αίσθηση μη ικανοποίησης καθώς και την απογοήτευσή τους από την εργασία τους, την κούραση και την ένταση που αισθάνονται να εργάζονται με μαθητές.

Σχετικά με τη διερεύνηση της αποπροσωποποίησης, εκτιμήθηκαν σε σπάνια επίπεδα συχνότητας όλες οι επιμέρους μεταβλητές, και ειδικότερα στην 11, 22, 10, 5 και 15, το 88.89%, το 93.83%, 90.12%, το 92.59% και το 93.82% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Ποτέ δε μου συμβαίνει»-«Δύο-τρεις φορές το μήνα». Οι παραπάνω περιπτώσεις (ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα II) εκφράζουν τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για το ότι η συγκεκριμένη δουλειά τους κάνει να αισθάνονται συναισθηματικά πιο σκληροί, αισθάνονται ότι οι μαθητές αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες για όσα τους συμβαίνουν, νιώθουν λιγότερο ευαίσθητοι από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας όπως και ότι συμπεριφέροντα απρόσωπα σε κάποιους μαθητές ή ακόμα και δεν ενδιαφέρονται για μερικούς μαθητές.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων για την προσωπική επίτευξη, εκτιμήθηκε υψηλή συχνότητα σχεδόν σε όλες τις επιμέρους περιπτώσεις, και ειδικότερα σε επίπεδα άνω του 80%, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις ερωτήσεις 17, 18, 19, 4 και 9 (ερωτηματολόγιο Παράρτημα II) που εκφράζουν την αίσθηση ότι μπορούν να δημιουργήσουν ευχάριστο κλίμα με τους μαθητές τους, αισθάνονται καλά που δούλεψαν με τους μαθητές τους, εκφράζουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση ότι έχουν καταφέρει σημαντικά πράγματα, μπορούν να καταλάβουν τους μαθητές τους και

νιώθουν ότι τους επηρεάζουν θετικά, όπου το 85.81%, το 80.87%, το 81.48%, το 85.80% και το 80.25% δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Πολύ»-«Κάθε μέρα μου συμβαίνει». Τέλος, σε χαμηλότερα επίπεδα αξιολογήθηκαν οι περιπτώσεις 7, 12 και 21 (αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο Παράρτημα II) που εκφράζουν την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους, νιώθουν γεμάτοι δύναμη, πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν με ηρεμία τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη δουλειά τους, όπου το 74.69%, το 62.97% και το 56.16% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Πολύ»-«Κάθε μέρα μου συμβαίνει», όπως παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων, Πίνακας.3.

**Πίνακας 3 Πίνακας συχνοτήτων- Επαγγελματική εξουθένωση (MBI-ES).**

Συναισθηματική εξάντληση	Ποτέ δε μου συμβαίνει		Λίγες φορές το χρόνο		Μια φορά το μήνα ή λιγότερο		Δύο-τρεις φορές το μήνα		Πολύ		Πάρα πολύ		Κάθε μέρα μου συμβαίνει	
	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%
	1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	9	5,56%	36	22,22%	23	14,20%	33	20,37%	27	16,67%	28	17,28%	6
2. Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	40	24,69%	43	26,54%	27	16,67%	16	9,88%	14	8,64%	16	9,88%	6	3,70%
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμη μια μέρα στο σχολείο.	19	11,73%	52	32,10%	26	16,05%	22	13,58%	14	8,64%	17	10,49%	12	7,41%
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	49	30,25%	49	30,25%	19	11,73%	18	11,11%	14	8,64%	8	4,94%	5	3,09%
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	17	10,49%	42	25,93%	24	14,81%	30	18,52%	18	11,11%	20	12,35%	11	6,79%
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	38	23,46%	56	34,57%	16	9,88%	19	11,73%	15	9,26%	15	9,26%	3	1,85%
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	2	1,23%	6	3,70%	6	3,70%	17	10,49%	35	21,60%	60	37,04%	36	22,22%
16. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	68	41,98%	39	24,07%	22	13,58%	15	9,26%	7	4,32%	6	3,70%	5	3,09%
20. Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια, νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	63	38,89%	44	27,16%	13	8,02%	14	8,64%	14	8,64%	10	6,17%	4	2,47%
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%

5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	98	60,49%	21	12,96%	22	13,58%	9	5,56%	7	4,32%	2	1,23%	3	1,85%
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	88	54,32%	36	22,22%	13	8,02%	9	5,56%	8	4,94%	5	3,09%	3	1,85%
11. Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	67	41,36%	40	24,69%	22	13,58%	15	9,26%	12	7,41%	5	3,09%	1	0,62%
15. Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	114	70,37%	32	19,75%	3	1,85%	3	1,85%	5	3,09%	1	0,62%	4	2,47%
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε εμένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	77	47,53%	42	25,93%	18	11,11%	15	9,26%	6	3,70%	2	1,23%	2	1,23%

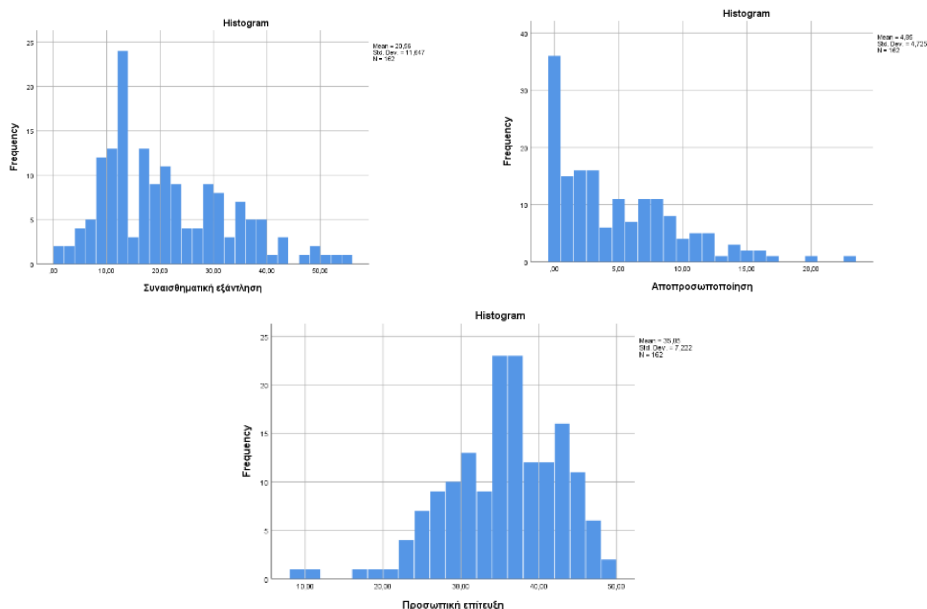
<b>Προσωπική επίτευξη</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	2	1,23%	3	1,85%	4	2,47%	14	8,64%	37	22,84%	65	40,12%	37	22,84%
7. Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	4	2,47%	3	1,85%	5	3,09%	29	17,90%	36	22,22%	64	39,51%	21	12,96%
9. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	1	0,62%	3	1,85%	5	3,09%	23	14,20%	33	20,37%	59	36,42%	38	23,46%
12. Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	4	2,47%	8	4,94%	16	9,88%	32	19,75%	34	20,99%	49	30,25%	19	11,73%
17. Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	3	1,85%	2	1,23%	2	1,23%	16	9,88%	23	14,20%	64	39,51%	52	32,10%
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	2	1,23%	3	1,85%	3	1,85%	23	14,20%	21	12,96%	68	41,98%	42	25,93%
19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	1	0,62%	1	0,62%	7	4,32%	21	12,96%	32	19,75%	56	34,57%	44	27,16%
21. Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	2	1,23%	17	10,49%	16	9,88%	36	22,22%	35	21,60%	43	26,54%	13	8,02%

Στη συνέχεια της ανάλυσης, εκτιμήθηκε το score της επαγγελματικής εξουθένωσης αθροίζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για κάθε διάσταση. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα, Πίνακας.4, η συναισθηματική εξάντληση (M.T.=20.56, T.A.=11.65) κυμαίνεται σε χαμηλά έως ουδέτερα επίπεδα, η αποπροσωποποίηση (M.T.=5.85, T.A.=4.73) κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ από την άλλη πλευρά η προσωπική επίτευξη (M.T.=35.04, T.A.=7.22) κυμαίνεται σε ουδέτερα έως υψηλά επίπεδα.

**Πίνακας 4 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Διαστάσεις - Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης**

Descriptives					
	Μέση τιμή	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
		Κάτω φράγμα	Άνω φράγμα		
Συναισθηματική εξάντληση	20,56	18,75	22,37	18,00	11,65
Αποπροσωποποίηση	4,85	4,11	5,58	3,00	4,73
Προσωπική επίτευξη	35,05	33,93	36,17	36,00	7,22

Στην Εικόνα.2, παρουσιάζονται τα αντίστοιχα ιστογράμματα συχνότητας για τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης.



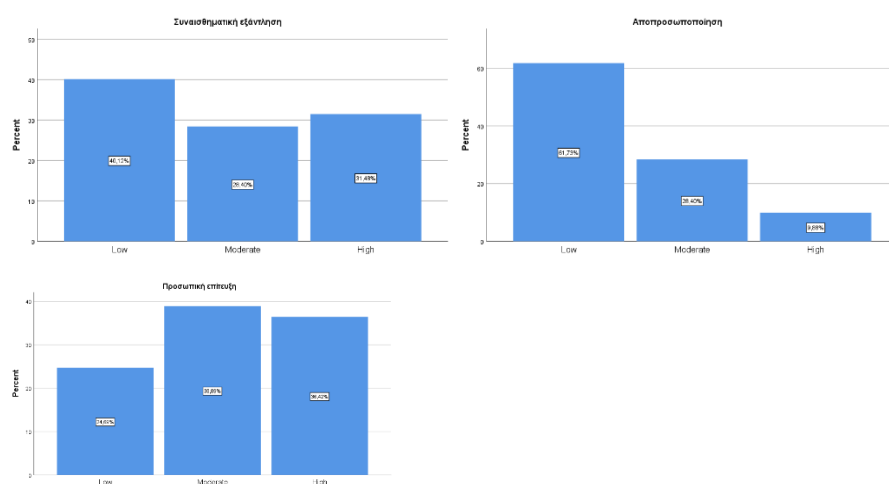
**Εικόνα 2 Ιστογράμματα συχνότητας - Διαστάσεις - Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης**

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα έγινε η αντίστοιχη κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων ανάλογα με το αθροιστικό score βάσει μιας κλίμακας «Low»-«Moderate»-«High» (Maslach, Jackson & Schwab, 1986). Ως αποτέλεσμα, στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης το 40.12% αξιολογήθηκε ως «Low», το 31.48% ως «High» ενώ το υπόλοιπο 28.40% ως «Moderate». Αντίστοιχα για την αποπροσωποποίηση υπάρχει υψηλότερη συχνότητα στη χαμηλή κλίμακα με το 61.73% να αξιολογείται ως «Low», ενώ το 28.40% και το 9.88% αξιολογήθηκαν ως «Moderate» και «High» αντίστοιχα. Τέλος, σχετικά με την προσωπική επίτευξη, το 38.89% και το 36.42% αντίστοιχα αξιολογήθηκαν ως «Moderate» και «High», ενώ το 24.69% αξιολογήθηκε ως «Low», όπως παρουσιάζεται παρακάτω στον πίνακα συχνοτήτων, Πίνακας.5.

**Πίνακας 5 Πίνακας συχνοτήτων - Διαστάσεις - Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης - Κωδικοποιημένες**

	Low		Moderate		High		Σύνολο	
	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%
Συναισθηματική εξάντληση	65	40,12%	46	28,40%	51	31,48%	162	100,00%
Αποπροσωποποίηση	100	61,73%	46	28,40%	16	9,88%	162	100,00%
Προσωπική επίτευξη	40	24,69%	63	38,89%	59	36,42%	162	100,00%

Στην Εικόνα.3 παρουσιάζονται τα αντίστοιχα ραβδογράμματα σχετικών συχνοτήτων επί τις %.



**Εικόνα 3 Ραβδογράμματα σχετικών συχνοτήτων επί τις % - Διαστάσεις - Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης - Κωδικοποιημένες**



#### 4.3.3. Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ-Form 5x)

Στη συνέχεια της έρευνας αναλύθηκε το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας, όπου για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της εξιδανικευμένης επιρροής, παρατηρείται μια ουδετερότητα στη συχνότητα των περιπτώσεων και ειδικότερα στη 25 (M.T.=4.38, T.A.=1.82), 21 (M.T.=4.22, T.A.=1.89), 10 (M.T.=4.12, T.A.=1.91) και 18 (M.T.=4.11, T.A.=1.95), το 48.76%, το 45.68%, το 47.53% και το 46.29% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Πολύ»-«Πάντα». Οι παραπάνω περιπτώσεις, όπως αναφέρονται αναλυτικά στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (Παράρτημα II), εκφράζουν το αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης του διευθυντή, τον τρόπο που λειτουργεί για να κερδίζει τον σεβασμό των συναδέλφων, το αίσθημα υπερηφάνειας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία που έχουν μαζί του καθώς και ότι βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το δικό του προσωπικό συμφέρον.

Για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς της εξιδανικευμένης επιρροής, εκτιμήθηκε ότι στις περιπτώσεις 23, που αναφέρεται στο αν ο διευθυντής σκέφτεται τις ηθικές επιπτώσεις των αποφάσεών του (M.T.=4.52, T.A.=1.66), 6, που σχετίζεται με τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις (M.T.=4.29, T.A.=1.80), 34, που αναφέρεται η σημαντικότητα ύπαρξης συλλογικής αίσθησης της αποστολής (M.T.=4.28, T.A.=1.85) και 14, που αναφέρεται ο ορισμός της σπουδαιότητας να έχουν όλοι ισχυρή αίσθηση του σκοπού (M.T.=4.17, T.A.=1.76), το 53.70%, το 45.06%, το 49.99% και το 45.68% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δήλωσε απαντήσεις εντός της κλίμακας «Πολύ»-«Πάντα».

Αναφορικά με την πνευματική παρακίνηση, στις περιπτώσεις 36, όπου εκφράζεται η πεποίθηση του διευθυντή για την επιτυχία των στόχων (M.T.=4.71, T.A.=1.61), 9, όπου αναφέρεται η αισιοδοξία του για το μέλλον (M.T.=4.42, T.A.=1.59) και 13, όπου αναφέρεται στο αν αντιμετωπίζει με ενθουσιασμό τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν (M.T.=4.07, T.A.=1.75) το 58.03%, το 51.24% και το 43.21% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δήλωσε απάντησαν από το «Πολύ» ως «Πάντα». Στην περίπτωση 26, σχετικά με την προβολή ενός συναρπαστικού οράματος για το μέλλον (M.T.=3.36, T.A.=1.87) το 54.32% δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο».

Σχετικά με τη διανοητική διέγερση, παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις 8 (M.T.=4.26, T.A.=1.78) και 30 (M.T.=3.87, T.A.=1.90), στις οποίες εκφράζονται η

αναζήτηση διαφορετικών οπτικών γωνιών για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και η παρότρυνση των συναδέλφων ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα κοιτώντας τα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, το 50.61% και το 43.82% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δήλωσε απαντήσεις εντός της κλίμακας «Πολύ»-«Πάντα». Αντίθετα, στις περιπτώσεις 32 (M.T.=3.86, T.A.=1.79) και 2, όπου διατυπώνεται αν ο διευθυντής προτείνει εναλλακτικούς τρόπους για να προσεγγιστεί και να ολοκληρωθεί ένα έργο καθώς και αν επανεξετάζει την καταλληλότητα σημαντικών στοιχείων (M.T.=3.82, T.A.=1.77), το 41.35% και το 43.22%, αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο».

Τέλος, διερευνώντας τη διάσταση του ενδιαφέροντος για το άτομο, στη περίπτωση 1, όπου αναφέρεται στο αν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστά άτομα και όχι μόνο ως μέλη της ομάδας. (M.T.=4.06, T.A.=1.81), το 40.13% εκπαιδευτικών δήλωσε απαντήσεις από το «Πολύ» ως «Πάντα», ενώ στις περιπτώσεις 31, όπου αναφέρεται στην παρεχόμενη βοήθεια για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητές τους (M.T.=3.72, T.A.=1.92), 15, όπου αναφέρεται στην αφιέρωση χρόνου για διδασκαλία και καθοδήγηση (M.T.=3.57, T.A.=1.86) και 29, όπου αναφέρεται στην αντιμετώπιση του κάθε ατόμου ως ξεχωριστό ον με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες και φιλοδοξίες (M.T.=3.46, T.A.=1.84), το 45.07%, το 50% και το 48.77% αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο».

Όσον αφορά στη συναλλακτική/ διεκπεραιωτική ηγεσία και τη διάσταση της έκτακτης-κατ' εξαίρεση ανταμοιβής, παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις 35, που εκφράζεται η ικανοποίηση του διευθυντή με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προσδοκίες του (M.T.=4.72, T.A.=1.71), 11, που αναφέρεται στο πόσο σαφής είναι όταν ορίζει τους υπεύθυνους για να επιτευχθούν οι στόχοι που ορίζει (M.T.=4.44, T.A.=1.72) και 1, που αναφέρεται στην παροχή βοήθειας όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν (M.T.=4.23, T.A.=1.81), το 59.87%, το 51.24% και το 46.30%, αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Πολύ»-«Πάντα», ενώ στη περίπτωση 16, σχετικά με το πόσο διευκρινίζει τι αποτέλεσμα περιμένουν οι εκπαιδευτικοί ύστερα από την επίτευξη των στόχων (M.T.=3.86, T.A.=1.76), το 40.13% δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο».

Σχετικά με την ενεργητική διαχείριση τα αποτελέσματα κυμαίνονται σε σπάνια επίπεδα, και ειδικότερα στις περιπτώσεις 24 (M.T.=4.00, T.A.=1.68), 4 (M.T.=3.72, T.A.=1.80), 22 (M.T.=3.64, T.A.=1.69) και 27 (M.T.=3.43, T.A.=1.66), οι οποίες σχετίζονται με την παρακολούθηση των λαθών, την έμφαση που δίνεται σε

αντικανονικότητες και αποκλίσεις από όσα έχουν οριστεί, την προσοχή που δείχνει μόνο στην αντιμετώπιση των λαθών και των παραπόνων και στην κατεύθυνση της προσοχής των συναδέλφων ώστε να ανταποκρίνονται στα standards, το 38.89%, το 42.59%, το 46.29% και το 52.47% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο», ενώ στις ίδιες περιπτώσεις τα αντίστοιχα ποσοστά που δήλωσαν μεμονωμένα την απάντηση «Δύο-τρεις φορές το μήνα» ισούνται με 24.07%, 25.31%, 24.69% και 19.14%.

Όσον αφορά στην παθητική διαχείριση παρατηρήθηκε ότι στην περίπτωση 3 (M.T.=4.44, T.A.=1.71), που αναφέρεται στο γεγονός ότι ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει αν δεν γίνουν πολύ σοβαρά τα προβλήματα, το 53.08% των εκπαιδευτικών δήλωσε απαντήσεις από το «Πολύ» ως «Πάντα», ενώ στις προτάσεις 17, που αναφέρεται στην άποψη του διευθυντή ότι δεν χρειάζεται να φτιαχτεί κάτι αν δεν έχει χαλάσει (M.T.=3.49, T.A.=1.84), 12, που αναφέρεται στο ότι για να παρέμβει πρέπει να έχει πάει κάτι στραβά (M.T.=3.43, T.A.=1.82) και 20, που αναφέρεται στην τακτική του ότι δεν θα κάνει τίποτα αν δεν χρονίσουν τα προβλήματα (M.T.=3.06, T.A.=1.91), το 54.32%, το 51.23% και το 63.58% δήλωσε αντίστοιχα απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο».

Τέλος, διερευνώντας την παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez – faire), εκτιμήθηκαν συχνότητες σε σπάνια επίπεδα και ειδικότερα στις περιπτώσεις 5 (M.T.=3.33, T.A.=1.97), 33 (M.T.=3.28, T.A.=1.89), 28 (M.T.=3.20, T.A.=1.91) και 7 (M.T.=2.85, T.A.=1.97), που εκφράζουν την αποφυγή εμπλοκής του διευθυντή σε κρίσιμα ζητήματα, την καθυστέρηση επίλυσης επειγόντων ζητημάτων, την αποφυγή του να λαμβάνει αποφάσεις καθώς και την απουσία του όταν οι συνάδελφοι τον χρειάζονται, το 56.17%, το 59.26%, το 58.03% και το 64.20% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, δήλωσε απαντήσεις εντός του εύρους «Καθόλου»-«Λίγο», όπως παρουσιάζεται στον πίνακα συχνοτήτων και περιγραφικών μέτρων που ακολουθεί, Πίνακας.6.

**Πίνακας 6 Πίνακας συχνοτήτων και περιγραφικών μέτρων μέσης τιμής (Μ.Τ.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.) – Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ – Form 5x).**

Μετασχηματιστική ηγεσία	Καθόλου		Πολύ λίγο		Λίγο		Συχνά		Πολύ		Πάρα πολύ		Πάντα		Σύνολο	
	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	M.T.	T.A.
<b>Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά</b>																
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	25	15,43%	10	6,17%	26	16,05%	24	14,81%	31	19,14%	29	17,90%	17	10,49%	3,12	1,91
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	25	15,43%	16	9,88%	17	10,49%	29	17,90%	25	15,43%	33	20,37%	17	10,49%	3,11	1,95
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.	21	12,96%	12	7,41%	22	13,58%	33	20,37%	23	14,20%	32	19,75%	19	11,73%	3,22	1,89
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	14	8,64%	13	8,02%	26	16,05%	30	18,52%	25	15,43%	32	19,75%	22	13,58%	3,38	1,82
<b>Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά</b>																
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	13	8,02%	19	11,73%	17	10,49%	40	24,69%	28	17,28%	22	13,58%	23	14,20%	3,29	1,80
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	16	9,88%	17	10,49%	21	12,96%	34	20,99%	29	17,90%	33	20,37%	12	7,41%	3,17	1,76
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	10	6,17%	14	8,64%	15	9,26%	36	22,22%	32	19,75%	40	24,69%	15	9,26%	3,52	1,66
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής.	18	11,11%	16	9,88%	16	9,88%	31	19,14%	35	21,60%	25	15,43%	21	12,96%	3,28	1,85
<b>Πνευματική παρακίνηση</b>																
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	11	6,79%	9	5,56%	22	13,58%	37	22,84%	37	22,84%	34	20,99%	12	7,41%	3,42	1,59
13. Μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	18	11,11%	17	10,49%	21	12,96%	36	22,22%	30	18,52%	30	18,52%	10	6,17%	3,07	1,75
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	36	22,22%	29	17,90%	23	14,20%	24	14,81%	21	12,96%	23	14,20%	6	3,70%	2,36	1,87
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	8	4,94%	10	6,17%	15	9,26%	35	21,60%	34	20,99%	40	24,69%	20	12,35%	3,71	1,61
<b>Διανοητική διέγερση</b>																
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	20	12,35%	23	14,20%	27	16,67%	30	18,52%	30	18,52%	22	13,58%	10	6,17%	2,82	1,77
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων.	19	11,73%	14	8,64%	14	8,64%	33	20,37%	33	20,37%	39	24,07%	10	6,17%	3,26	1,78
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	26	16,05%	22	13,58%	18	11,11%	25	15,43%	36	22,22%	22	13,58%	13	8,02%	2,87	1,90

32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	21	12,96%	22	13,58%	24	14,81%	34	20,99%	22	13,58%	31	19,14%	8	4,94%	2,86	1,79
--	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	---	-------	------	------

<b>Ενδιαφέρον για το άτομο</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	M.T.	T.A.
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	27	16,67%	29	17,90%	25	15,43%	31	19,14%	16	9,88%	24	14,81%	10	6,17%	2,57	1,86
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	18	11,11%	19	11,73%	19	11,73%	41	25,31%	27	16,67%	20	12,35%	18	11,11%	3,06	1,81
29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	34	20,99%	25	15,43%	20	12,35%	32	19,75%	24	14,81%	20	12,35%	7	4,32%	2,46	1,84
31. Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου.	31	19,14%	19	11,73%	23	14,20%	30	18,52%	18	11,11%	32	19,75%	9	5,56%	2,72	1,92

**Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία**

<b>Έκτακτη-κατ' εξαίρεση ανταμοιβή</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	M.T.	T.A.
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	16	9,88%	14	8,64%	27	16,67%	30	18,52%	29	17,90%	27	16,67%	19	11,73%	3,23	1,81
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	12	7,41%	13	8,02%	19	11,73%	35	21,60%	34	20,99%	29	17,90%	20	12,35%	3,44	1,72
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	20	12,35%	22	13,58%	23	14,20%	36	22,22%	25	15,43%	28	17,28%	8	4,94%	2,86	1,76
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	11	6,79%	10	6,17%	12	7,41%	32	19,75%	37	22,84%	35	21,60%	25	15,43%	3,72	1,71

<b>Ενεργητική διαχείριση</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	M.T.	T.A.
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	24	14,81%	23	14,20%	22	13,58%	41	25,31%	20	12,35%	21	12,96%	11	6,79%	2,72	1,80
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	17	10,49%	33	20,37%	25	15,43%	40	24,69%	19	11,73%	20	12,35%	8	4,94%	2,64	1,69
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	8	4,94%	31	19,14%	24	14,81%	39	24,07%	23	14,20%	24	14,81%	13	8,02%	3,00	1,68
27. Μου επιστρά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	23	14,20%	32	19,75%	30	18,52%	31	19,14%	27	16,67%	13	8,02%	6	3,70%	2,43	1,66

<b>Παθητική διαχείριση</b>	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%	M.T.	T.A.
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	10	6,17%	16	9,88%	21	12,96%	29	17,90%	34	20,99%	35	21,60%	17	10,49%	3,44	1,71
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	28	17,28%	37	22,84%	18	11,11%	29	17,90%	27	16,67%	13	8,02%	10	6,17%	2,43	1,82

17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις.»	26	16,05%	30	18,52%	32	19,75%	27	16,67%	20	12,35%	13	8,02%	14	8,64%	2,49	1,84
20. Ακολουθεί την τακτική τού ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	42	25,93%	39	24,07%	22	13,58%	23	14,20%	12	7,41%	11	6,79%	13	8,02%	2,06	1,91
<b>Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>N</b>	<b>N%</b>	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακλύπτουν σημαντικά ζητήματα.	36	22,22%	38	23,46%	17	10,49%	20	12,35%	21	12,96%	18	11,11%	12	7,41%	2,33	1,97
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	59	36,42%	37	22,84%	8	4,94%	16	9,88%	23	14,20%	8	4,94%	11	6,79%	1,85	1,97
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	36	22,22%	42	25,93%	16	9,88%	30	18,52%	10	6,17%	16	9,88%	12	7,41%	2,20	1,91
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	34	20,99%	35	21,60%	27	16,67%	25	15,43%	12	7,41%	17	10,49%	12	7,41%	2,28	1,89

#### 4.4. Επαγωγική στατιστική

Διερευνώντας τα επίπεδα εξουθένωσης ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, πρέπει να αναφερθεί ότι οι ωρομίσθιοι ( $v=2$ ) δε συμμετείχαν στην ακόλουθη ανάλυση λόγω πολύ μικρού δείγματος. Εκτιμήθηκε με τη χρήση των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, ότι η σχέση εργασίας δεν επηρεάζει την αποπροσωποποίηση ( $p=0.340>0.05$ ), ενώ επηρεάζει την συναισθηματική εξάντληση ( $p=0.0014<0.05$ ) και την προσωπική επίτευξη ( $p=0.008<0.05$ ). Ειδικότερα, στην συναισθηματική εξάντληση παρατηρήθηκε ότι οι αναπληρωτές (M.T.=24.51, T.A.=13.16) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης συγκριτικά με τους μόνιμους (M.T.=19.04, T.A.=10.66). Από την άλλη πλευρά στην προσωπική επίτευξη οι μόνιμοι (M.T.=35.99, T.A.=7.07) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με τους αναπληρωτές (M.T.=32.70, T.A.=7.16). Αναφορικά με την επιρροή από τα στυλ ηγεσίας, εκτιμήθηκε ότι η συναλλακτική ( $p=0.200>0.05$ ) και η παθητική ( $p=0.098>0.05$ ) ηγεσία δεν επηρεάζονται από τη σχέση εργασίας ενώ επηρεάζεται η μετασχηματιστική ( $p=0.006<0.05$ ). Ειδικότερα, εκτιμήθηκε ότι οι μόνιμοι (M.T.=13.00, T.A.=5.02) σημειώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερα scores σε αυτό το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας συγκριτικά με τα αντίστοιχα των αναπληρωτών (M.T.=10.60, T.A.=4.75), όπως παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί, Πίνακας.7.

**Πίνακας 7 Πίνακας περιγραφικών μέτρων και ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων t-test - Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικού - Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης.**

Επαγγελματική εξουθένωση	Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικού				Independent samples t-test	
	Αναπληρωτής		Μόνιμος		T	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Συναισθηματική εξάντληση	24,51	13,16	19,04	10,66	2.527	0.014
Αποπροσωποποίηση	5,38	5,46	4,60	4,36	0.956	0.340
Προσωπικά επιτεύγματα	32,70	7,16	35,99	7,07	-2.670	0.008
Στυλ ηγεσίας	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	t	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	10,60	4,75	13,00	5,02	-2.797	<b>0.006</b>
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	11,06	2,99	11,71	2,84	-1.258	0.200
Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	9,96	6,54	8,10	6,40	1.663	0.098

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των επιπέδων, Πίνακας.8, σε κάθε διάσταση συναισθηματικής εξουθένωσης στις τιμές των διαφόρων στυλ ηγεσίας, παρατηρήθηκε αρχικά για τη συναισθηματική εξάντληση πως για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ , δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναλλακτική ηγεσία ( $F=0.460$ ,  $p=0.632>0.05$ ), υπάρχει στην παθητική προς αποφυγή ηγεσία ( $F=4.462$ ,  $p=0.013<0.05$ ) ενώ για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.10$  υπάρχει στη μετασχηματιστική ηγεσία ( $F=3.039$ ,  $p=0.051<0.10$ ). Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία, όσοι κυμαίνονται σε επίπεδα «High» (M.T.=10.86, T.A.=4.24) έχουν χαμηλότερα επίπεδα αξιολόγησης σε αυτό το στυλ ηγεσίας συγκριτικά με όσους έχουν συναισθηματική εξάντληση σε επίπεδα «Low» (M.T.=12.70, T.A.=5.43) και «Moderate» (M.T.=13.17, T.A.=5.07). Από την άλλη πλευρά για την αξιολόγηση στη παθητική προς αποφυγή ηγεσία, όσοι έχουν συναισθηματική εξάντληση σε επίπεδα «High» (M.T.=10.84, T.A.=6.27) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν συναισθηματική εξάντληση σε επίπεδα «Low» (M.T.=7.74, T.A.=6.69) και «Moderate» (M.T.=7.52, T.A.=5.86).

Σχετικά με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης παρατηρήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.10$  ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μετασχηματιστική ηγεσία ( $F=0.143$ ,  $p=0.867>0.10$ ) και στη συναλλακτική ηγεσία ( $F=0.956$ ,  $p=0.386>0.10$ ). Αντίθετα, υπάρχει οριακή διαφορά στη παθητική προς αποφυγή ηγεσία ( $F=2.352$ ,  $p=0.098<0.10$ ). Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ενδείξεις πως όσο μεγαλύτερη είναι η αποπροσωποποίηση τόσο τείνουν να αυξάνουν τα επίπεδα αξιολόγησης στη παθητική προς αποφυγή ηγεσία με τις τιμές να είναι για

το επίπεδο «Low» (M.T.=7.84, T.A.=6.49), για το επίπεδο «Moderate» (M.T.=9.63, T.A.=6.60) και για το επίπεδο «High» (M.T.=10.94, T.A.=5.27).

Όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, εκτιμήθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μετασχηματιστική ηγεσία ( $F=4.211$ ,  $p=0.017<0.05$ ) και στη συναλλακτική ηγεσία ( $F=3.665$ ,  $p=0.028<0.05$ ), ενώ για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.10$  υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία ( $F=2.555$ ,  $p=0.081<0.10$ ). Πιο αναλυτικά, εκτιμήθηκε για τη μετασχηματιστική ηγεσία, πως όσο αυξάνει το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα αξιολόγησης με τις τιμές να είναι «Low» (M.T.=10.44, T.A.=4.33), «Moderate» (M.T.=12.36, T.A.=4.34) και «High» (M.T.=13.37, T.A.=5.86). Αναφορικά με τη συναλλακτική ηγεσία, όσοι έχουν επίπεδο προσωπικής επίτευξης «Moderate» (M.T.=10.88, T.A.=2.82), παρουσιάζουν τα χαμηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν επίπεδο «Low» (M.T.=11.31, T.A.=2.73) και «High» (M.T.=12.26, T.A.=2.98). Τέλος, για την προσωπική επίτευξη, παρατηρήθηκε ότι με την αύξηση του επιπέδου κατηγοριοποίησης υπάρχει η τάση να μειώνονται τα επίπεδα αξιολόγησης στην παθητική/προς αποφυγή ηγεσία με τις τιμές να διαμορφώνονται ως «Low» (M.T.=10.55, T.A.=5.26), «Moderate» (M.T.=8.41, T.A.=6.16) και «High» (M.T.=7.63, T.A.=7.30).

**Πίνακας 8 Πίνακας περιγραφικών μέτρων και ανάλυση διακύμανσης One -Way ANOVA - Κωδικοποιημένες μεταβλητές διαστάσεων συναισθηματικής εξουθένωσης - Στυλ ηγεσίας.**

	Συναισθηματική εξάντληση							
	Low		Moderate		High		One-Way ANOVA	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	F	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	12,70	5,43	13,17	5,07	10,86	4,24	3.039	0.051
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	11,73	2,76	11,20	2,76	11,43	3,22	0.460	0.632
Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	7,74	6,69	7,52	5,86	10,84	6,27	4.462	0.013

	Αποπροσωποποίηση							
	Low		Moderate		High		One-Way ANOVA	
	M.T.	T.A.	M.T.	M.T.	T.A.	M.T.	F	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	12,27	5,32	12,43	4,89	11,65	3,81	0.143	0.867
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	11,25	2,89	11,78	2,95	12,12	2,87	0.956	0.386



Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	7,84	6,49	9,63	6,60	10,94	5,27	2.352	0.098
<b>Προσωπική επίτευξη</b>								
	Low		Moderate		High		One-Way ANOVA	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	F	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	10,44	4,33	12,36	4,34	13,37	5,86	4.211	0.017
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία	11,31	2,73	10,88	2,82	12,26	2,98	3.665	0.028
Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	10,55	5,26	8,41	6,16	7,63	7,30	2.555	0.081

Στον πίνακα που ακολουθεί, Πίνακας.9, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρατηρήθηκε ότι για τη μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη (Coef.=0.197, Sig.=0.012<0.05), στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση (Coef.= -0.182, Sig.=0.021<0.05), ενώ δεν παρουσιάζεται συσχέτιση με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Coef.=-0.010, Sig.=0.896>0.05). Ακόμη, στη συναλλακτική ηγεσία δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  (Sig.>0.05), ενώ αυξάνοντας το επίπεδο σε  $\alpha=0.10$ , παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη (Coef.=0.146, Sig.=0.064<0.10). Τέλος, για το στυλ της παθητικής ηγεσίας, παρατηρήθηκε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης (Coef.=0.194, Sig.=0.013) και της αποπροσωποποίησης (Coef.=0.156, Sig.=0.047<0.05), ενώ σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.10$  παρατηρήθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά αρνητικά με την προσωπική επίτευξη (Coef.=-0.137, Sig.=0.082<0.10).

**Πίνακας 9 Πίνακας γραμμικών συσχετίσεων Pearson -Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης – Στυλ ηγεσίας**

<b>Correlations</b>				
		Συναλλακτική ηγεσία / διεκπεραιωτική ηγεσία		
		Μετασχηματιστική ηγεσία	Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson Correlation	<b>-,182</b>	-,089	<b>,194</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,021</b>	,262	<b>,013</b>
	N	162	162	162

Αποπροσωποποίηση	Pearson Correlation	-,010	,116	<b>,156</b>
	Sig. (2-tailed)	,896	,141	<b>,047</b>
	N	162	162	162
Προσωπική επίτευξη	Pearson Correlation	<b>,197</b>	,146	-,137
	Sig. (2-tailed)	<b>,012</b>	,064	,082
	N	162	162	162

#### 4.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν για την επαγγελματική εξουθένωση, παρατηρήθηκε αρχικά για τη συναισθηματική εξάντληση ότι το 80.86% πιστεύει πως εργάζεται πολύ σκληρά στο σχολείο σε συχνότητα από μια φορά την εβδομάδα έως και σε καθημερινή βάση. Από την άλλη πλευρά, σε σπάνια συχνότητα έως το πολύ 2-3 φορές το μήνα εκτιμήθηκαν η ψυχική εξάντληση από τη διδασκαλία (62.35%), η εξουθένωση από τη δουλειά (69.75%), η κούραση κατά το ξύπνημα (73.46%), το αίσθημα του κενού στο τέλος μιας σχολικής μέρας (77.78%) και της απογοήτευσης (79.64%), η κούραση για δουλειά με τους μαθητές (83.84%), το αίσθημα ότι δεν αντέχουν πια (82.71%) καθώς το αίσθημα κούρασης όταν εργάζονται στενά με τους μαθητές (88.89%).

Σχετικά με τη διερεύνηση της αποπροσωποποίησης, παρατηρήθηκε σε συχνότητα από «ποτέ» έως και το «πολύ 2-3 φορές το μήνα», η σταδιακή αίσθηση ότι σταδιακά γίνονται πιο σκληροί συναισθηματικά (88.89%), η επίρριψη ευθυνών από τους μαθητές για προβλήματα (93.83%), η έλλειψη ευαισθησίας για τους ανθρώπους από την έναρξη της διδασκαλίας (90.12%), η απρόσωπη αντιμετώπιση μερικών μαθητών (92.59%) καθώς και το αίσθημα της αδιαφορίας για τους μαθητές (93.82%).

Όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, παρατηρήθηκε στην κλίμακα «από μια φορά την εβδομάδα» έως και «κάθε μέρα», ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν άνετη ατμόσφαιρα (85.81%) και έχουν καλή διάθεση που δούλεψαν με τους μαθητές (80.87%), νιώθουν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα (81.48%), μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των μαθητών τους με όσα συμβαίνουν στη ζωή τους (85.80%), νιώθουν πως έχουν θετική επιρροή στη ζωή των μαθητών μέσω της διδασκαλίας (80.25%), κανονίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών (74.69%), νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα (62.97%) καθώς και πιστεύουν πως έχουν μία ήρεμη αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη δουλειά τους (56.16%).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, εκτιμήθηκε ότι στη συναισθηματική εξάντληση το 40.12% αξιολογήθηκε ως low, το 31.48% ως high ενώ το υπόλοιπο 28.40% ως moderate. Αντίστοιχα για την αποπροσωποποίηση εκτιμήθηκε ότι το 61.73% να αξιολογείται ως low, το 28.40% ως moderate και το 9.88% ως high. Τέλος, στην προσωπική επίτευξη, το 38.89% και το 36.42% αντίστοιχα αξιολογήθηκαν ως moderate και high, ενώ το 24.69% αξιολογήθηκε ως low.

Συνεπώς, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «*Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων δημοτικών σχολείων βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση;*» εκτιμάται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό σημείωσε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μέτρια ή υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αισθάνονται συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους εφόσον ξεπερνάει το 50% του δείγματος το ποσοστό εκείνων που σημείωσαν μέτρια και υψηλά ποσοστά συναισθηματικής εξουθένωσης.

Αναφορικά με το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας και τη μετασχηματιστική ηγεσία, αρχίζοντας από τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της εξιδανικευμένης επιρροής, σε συχνότητα από «πολύ» έως «πάντα», εκτιμήθηκε πως ο προϊστάμενος, στην περίπτωση των σχολικών μονάδων ο διευθυντής, παρουσιάζεται να έχει δύναμη και αυτοπεποίθηση (48.76%), φέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε να κερδίζει τον σεβασμό των συναδέλφων του (45.68%), κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται υπερήφανοι για τη συνεργασία που έχουν μαζί του (47.53%) καθώς βάζει το κοινό καλό υπεράνω του προσωπικού συμφέροντος (46.29%). Σχετικά με τη συμπεριφορά της εξιδανικευμένης επιρροής, εξίσου, σε συχνότητα «πολύ» έως «πάντα», εκτιμήθηκε ότι ο διευθυντής σκέφτεται τις συνέπειες που θα φέρουν οι αποφάσεις σε ηθικό επίπεδο (53.70%), αναφέρεται στις προσωπικές σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις (45.06%), δίνει έμφαση στο γεγονός ότι όλοι θα πρέπει να αισθάνονται την αποστολή του επαγγέλματός τους (49.99%) καθώς και καθορίζει το πόσο σημαντικό είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί την αίσθηση του σκοπού (45.68%). Επιπλέον, για την πνευματική παρακίνηση, παρατηρήθηκε σε υψηλή συχνότητα ότι ο διευθυντής πιστεύει στην επίτευξη των στόχων (58.03%), μιλάει με αισιόδοξο τρόπο για το μέλλον (51.24%) και δείχνει τον ενθουσιασμό του για τις ανάγκες που χρειάζεται να επιτευχθούν (43.21%), ενώ σε σπάνια επίπεδα προβάλλει ένα εντυπωσιακό μελλοντικό όραμα (54.32%). Όσον αφορά στη διανοητική διέγερση, σε συχνά επίπεδα τουλάχιστον «πολύ»

αξιολογήθηκαν οι περιπτώσεις όπου ο διευθυντής αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα (50.61%) καθώς, επίσης, προτρέπει τους συναδέλφους του να αξιολογούν τα προβλήματα από διαφορετικές γωνίες (43.82%), ενώ σε σπάνια επίπεδα εκτιμήθηκαν οι προτάσεις νέων τρόπων προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου (41.35%) καθώς και η επανεξέταση νέων τρόπων προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου (43.22%). Τέλος, διερευνώντας τη διάσταση του ενδιαφέροντος για το άτομο, σε υψηλή συχνότητα αξιολογήθηκε η περίπτωση που ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστό άτομο (40.13%), ενώ από σε συχνότητα από «ποτέ» έως «λίγο» αξιολογήθηκαν η βοήθεια στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων (45.07%), η αφιέρωση χρόνου στη διδασκαλία και την καθοδήγηση (50%) καθώς και η αντιμετώπιση του καθενός ξεχωριστά καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του ανάγκες και ικανότητες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (48.77%).

Διερευνώντας τη συναλλακτική/διεκπεραιωτική ηγεσία και αρχίζοντας από τη διάσταση της έκτακτης-κατ' εξαίρεση ανταμοιβής, παρατηρήθηκε σε συχνότητα τουλάχιστον «πολύ» ότι ο διευθυντής είναι ικανοποιημένος όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες (59.87%), είναι σαφής ως προς το ποιος είναι υπεύθυνος για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι (51.24%) και παρουσιάζεται να είναι βοηθητικός όταν βλέπει ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια (46.30%), ενώ σε σπάνια επίπεδα λέει τι αποτέλεσμα θα έχει κάποιος που θα επιτύχει τους στόχους (40.13%). Σχετικά με την ενεργητική διαχείριση, σε σπάνια συχνότητα από «καθόλου» έως «λίγο» εκτιμήθηκαν οι προτάσεις ότι ο διευθυντής παρακολουθεί τα λάθη που γίνονται (38.89%), προσέχει σε μεγάλο βαθμό τα λάθη, τις εξαιρέσεις και γενικότερα ό,τι αποκλίνει από αυτά που πρέπει να συμβαίνουν (42.59%), εστιάζει στον τρόπο που θα αντιμετωπίσει τα λάθη και τα παράπονα (46.29%) καθώς εφιστά τη προσοχή όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται στα standards (52.47%). Όσον αφορά στην παθητική διαχείριση, σε συχνότητα τουλάχιστον «πολύ» εκτιμήθηκε ότι ο διευθυντής δεν λαμβάνει μέρος στην αντιμετώπιση προβλημάτων μέχρι αυτά να θεωρηθούν σοβαρά (53.08%), ενώ σε σπάνια επίπεδα αξιολογήθηκαν οι προτάσεις πως εάν δεν είναι χαλασμένο δε πρέπει να φτιαχτεί (54.32%), περιμένει να διαστρεβλωθεί μία κατάσταση για να παρέμβει (51.23%) καθώς και στο ότι θεωρεί πως για να επέμβει σε μία κατάσταση θα πρέπει τα προβλήματα να χρονίσουν (63.58%).

Τέλος, διερευνώντας την παθητική - προς αποφυγή ηγεσία (Laissez – faire), εκτιμήθηκε σε συχνότητα από «καθόλου» έως «λίγο» ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα

για τον προϊστάμενο/διευθυντή να εμπλακεί όταν προκύπτουν κρίσιμα ζητήματα (56.17%) καθώς και καθυστερεί να δώσει λύση σε αυτά (59.26%), αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις (58.03%) καθώς και είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη (64.20%).

Διερευνώντας τα επίπεδα εξουθένωσης ως προς την επαγγελματική εξουθένωση η σχέση εργασίας δεν επηρεάζει τη διάσταση της αποπροσωποποίησης ενώ επηρεάζονται οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι στην συναισθηματική εξάντληση οι αναπληρωτές παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης συγκριτικά με τους μόνιμους ενώ από την άλλη πλευρά στην προσωπική επίτευξη συμβαίνει το αντίστροφο όπου οι μόνιμοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η σχέση εργασίας δεν επηρεάζει τη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία εν αντιθέσει με τη μετασχηματιστική, όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα scores συγκριτικά με τους αναπληρωτές.

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των κατηγοριοποιημένων δεδομένων συναισθηματικής εξάντλησης στα διάφορα στυλ ηγεσίας, παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση δεν επηρεάζει τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ επηρεάζει τη μετασχηματιστική και οριακά τη παθητική. Ειδικότερα για το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, παρατηρήθηκε όσοι κυμαίνονται στα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης έχουν τα χαμηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους βρίσκονται στα χαμηλά και στα ενδιάμεσα, ενώ στην παθητική προς αποφυγή ηγεσία συμβαίνει το αντίστροφο κατά το οποίο όσοι κυμαίνονται στα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης έχουν τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους βρίσκονται στα χαμηλά και στα ενδιάμεσα. Στη διάσταση της αποπροσωποποίησης εκτιμήθηκε πως δεν επηρεάζει τα στυλ της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ οριακή διαφορά παρουσιάζεται στην παθητική προς αποφυγή ηγεσία κατά την οποία υπάρχουν ενδείξεις πως όσο μεγαλύτερη είναι η αποπροσωποποίηση τόσο τείνουν να αυξάνουν τα επίπεδα αξιολόγησης στο συγκεκριμένο στυλ. Όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, εκτιμήθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά τα στυλ της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας ενώ σε υψηλότερο επίπεδο σφάλματος επηρεάζει και το στυλ της παθητικής προς αποφυγή ηγεσία. Αναλυτικότερα, εκτιμήθηκε για τη μετασχηματιστική ηγεσία πως όσο αυξάνει το επίπεδο κατάταξης προσωπικών επιτευγμάτων αυξάνονται και τα επίπεδα αξιολόγησης, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στη παθητική ηγεσία όπου όσο αυξάνονται

τα επίπεδα κατάταξης τόσο τείνουν να μειώνονται οι αξιολογήσεις αυτού του στυλ. Τέλος, στη συναλλακτική ηγεσία, εκτιμήθηκε ότι όσοι βρίσκονται σε ενδιάμεσο επίπεδο κατάταξης παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης σε αυτό το στυλ συγκριτικά με όσους βρίσκονται στα χαμηλότερα και στα υψηλότερα αντίστοιχα.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις και τη διερεύνηση αυτών, μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρατηρήθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη και αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση. Για τη συναλλακτική ηγεσία εκτιμήθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ υπάρχουν ασθενείς ενδείξεις πως συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη. Τέλος, για το στυλ της παθητικής ηγεσίας, παρατηρήθηκε ότι, συσχετίζεται θετικά σε σημαντικό βαθμό με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ υπάρχουν ασθενείς ενδείξεις ότι συσχετίζεται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Επηρεάζεται ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από τη σχέση εργασίας τους (μόνιμος, αναπληρωτής ή ωρομίσθιος) και το στυλ ηγεσίας;»* εκτιμήθηκε ότι η σχέση εργασίας επηρεάζει τη συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα scores στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και χαμηλότερα στην προσωπική επίτευξη από τους μόνιμους. Επιπλέον, εκτιμήθηκε ότι η συναλλακτική και η παθητική ηγεσία δεν επηρεάζονται από τη σχέση εργασίας ενώ επηρεάζεται η μετασχηματιστική. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμήθηκε ότι οι μόνιμοι σημειώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερα scores σε αυτό το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας συγκριτικά με τα αντίστοιχα των αναπληρωτών.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *«Επηρεάζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή;»* συμπεραίνουμε ότι η συναισθηματική εξάντληση δεν επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία αλλά επηρεάζεται από την παθητική ηγεσία. Η αποπροσωποποίηση δεν επηρεάζεται από κανένα στυλ ηγεσίας. Η προσωπική επίτευξη επηρεάζεται από τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία αλλά δεν επηρεάζεται από την παθητική ηγεσία.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει θετική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;» παρατηρήθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη, αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση ενώ δεν συσχετίζεται με την αποπροσωποποίηση.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές που υιοθετούν παθητικό στυλ ηγεσίας επηρεάζουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς;» παρατηρήθηκε ότι προκαλούν εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση του παθητικού στυλ ηγεσίας με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητική με την προσωπική επίτευξη.

## Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Η επαγγελματική εξουθένωση απασχολεί διεθνώς την επιστημονική κοινότητα σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους. Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει συγκεντρώσει εκτενώς το ενδιαφέρον των ερευνητών ως προς το θέμα αυτό και πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο αναφορικά με την διερεύνηση των αιτιών πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, των συμπτωμάτων αλλά και των τρόπων αντιμετώπισης αλλά και τη δημιουργία μοντέλων επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί διεθνώς παρουσιάζονται να είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται εξουθενωμένοι γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια.

Η ηγεσία, αντίστοιχα, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε όλους τους κλάδους εργασίας καθώς κατέχει εξέχουσα θέση. Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της ηγεσίας γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου όπως επίσης και το ότι πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και εξακολουθούν να ελκύονται και να διερευνούν την ηγεσία και τα διαφορετικά στυλ της καθώς εμφανίζεται σε όλο το φάσμα της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής μας ζωής. Η ηγεσία έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών καθώς δεν πρόκειται απλώς για διοίκηση. Ο ηγέτης δημιουργεί όραμα, θέτει στόχους, εμπνέει και συμπαρασύρει μαζί του τους υφιστάμενούς του με στόχο τη διαρκή βελτίωση και την ανταπόκριση σε περιβάλλοντα μεταβαλλόμενα και εξελισσόμενα.

Η ηγεσία μπορεί να αποτελεί παράγοντα μείωσης ή αύξησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έχουν διεξαχθεί έρευνες που συσχετίζουν τις έννοιες αυτές αλλά στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα παρόμοιων ερευνών στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα δεν παρατηρείται επαγγελματική εξουθένωση σε μεγάλο ποσοστό καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμήθηκε να έχουν χαμηλά και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και υψηλά και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Panagopoulos et al., 2014· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Anastasiou, 2020· Kalamara & Richardson, 2021) αλλά συμφωνεί με παλαιότερες (Kokkinos et al., 2005· Koustelios & Tsigilis, 2005·



Platsidou & Agaliotis, 2008· Βασιλόπουλος, 2012· Anastasiou & Anagnostou, 2019). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι με τους αναπληρωτές να παρουσιάζονται περισσότερο εξαντλημένοι συγκριτικά με τους μόνιμους. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται αποπροσωποποίηση και απομάκρυνση από την εργασία τους και τους μαθητές τους. το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών σημείωσαν μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους μόνιμους να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ενώ φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξής τους. Δεν υπάρχει συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση. Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα άλλων ερευνών που είχαν συμπεράνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται αρνητικά από τη μετασχηματιστική ηγεσία (Zoriatas & Constanti, 2010· Eyal & Roth, 2011· Kosta & Anastasiou, 2021). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, οι διευθυντές των σχολείων όταν συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη λειτουργούν ως ένας παράγοντας μείωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς τους καθώς επίσης οι ίδιοι αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον επαγγελματικό τους χώρο και τις απαιτήσεις της εργασίας τους. Η συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν συσχετίζεται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά υπάρχει μόνο μία ασθενής θετική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη ενώ η παθητική-αποφευκτική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη.

#### *Περιορισμοί της έρευνας -Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες*

Κλείνοντας και ολοκληρώνοντας την επισκόπηση των αποτελεσμάτων θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας. Πρώτον, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Α' Αθήνας και μόνο από τη συγκεκριμένη διεύθυνση αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Δεύτερον, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος ήταν ελάχιστοι συγκριτικά με τον αριθμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην Α' Αθήνας. Σε

επόμενες έρευνες θα είναι σκόπιμο να εστιαστεί το δείγμα σε αναπληρωτές για να διερευνηθεί αν οι αναπληρωτές αισθάνονται περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι από τους μόνιμους καθώς επίσης να διερευνηθούν τα πιθανά αίτια της κατάστασης αυτής. Επιπλέον, θα είναι σκόπιμο το δείγμα των επόμενων ερευνών να είναι από άλλες περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης ή να είναι ευρύτερο και πιο γενικευμένο στην Αττική ή και στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βασιλόπουλος, Σ. Φ., 2012. Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α., 2007. Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14 (4), 410-423.

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ., 2016. Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ., 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ., 2015. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>

Μαγουλιανίτης, Γ., 2011. *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*, Διδακτορική Διατριβή [Online], Πανεπιστήμιο Πατρών

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π., 2012. *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουταβελής, Α. Γ., 2015. Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 120-139.

Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ., 2007. Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367-391.

Στάγια Δ., & Ιορδανίδης Γ., 2014. Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56–82.  
<https://doi.org/10.12681/jret.855>

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Al-Omari, A., Shudaifat, S., & Abu Nabaa, A., 2008. The effect of leadership styles of principals on teachers' burnout at Russaifa education directorate in Jordan. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 63-78.

American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anastasiou, S., 2020. Economic crisis, Emotional Exhaustion, Depersonalization and Personal Accomplishment of Teachers in Greece. *Humanities and Social Sciences Letters*, 8(2), 230-239. doi: 10.18488/journal.73.2020.82.230.239

Anastasiou, S. & Anagnostou, L., 2019. *Economic Hardship and Teachers' Burnout Levels in Greece*. Proceedings of the 34<sup>th</sup> International Business Information Management Association Conference, 13-14 November 2019, ISBN: 978-0-9998551-3-3

Antonakis, J., Avolio, B. & Sivasubramaniam, N., 2003. Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, (3), 261-295.

Antoniou, A. S. & Dalla, M., 2010. Occupational Burnout and Satisfaction from the Profession of Greek Teachers (of Special and General Education) and Secondary Education Teachers: Comparative Study. In Ch. Karakioulafi & M. Spyridaki (Ed.), *Work & Society* (pp. 365-399). Athens: Dionikos.

Antoniou, A. S., Polychroni. F., Vlachakis. A., 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-90.

Antoniou, A.S, Ploumpi, A., & Ntalla, M., 2013. Occupational stress and professional burnout in teachers of Primary and Secondary Education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

Avolio, B. J. & Bass, B. M., 2004. *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*, Mind Garden, Inc.

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

Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Ahmad, M. Z., & Ismail, A., 2016. Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 151-157. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.124>.

Baka, Ł., 2015. Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of job demands-resources model. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(2), 335 – 346.

Bakker, A. B. & Demerouti, E., 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273 – 285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I., 2014. Burnout and work engagement: the JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Bass, B. M., 1990. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 8, 19-31

- Bass, B. M., 1985. *Leadership and performance beyond expectations*, New York The Free Press
- Bass, B. M., 1990. *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., 2008. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, research, & managerial applications* (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B. J., 1993. Transformational Leadership: A response to critiques. Στο M. M. Chemers (Ed.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. San Diego, CA: Academic Press
- Bass, B.M. & Avolio, B. J., 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B.M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y., 2003. Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. & Tsergas, N., 2017. Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(1), 131-159. Available at: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009>.
- Bradley, H. B., 1969. Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15 (3), 359–370. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001112876901500307>
- Burns, J., 1978. *Leadership*, New York: Harper & Row Publishers
- Bush, T. and Glover, D., 2003. *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Bush T. & Middlewood, D., 2013. *Leading and managing people in education* (3rd ed.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C., 2013. Burnout syndrome in an international setting, in *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, ed S. Bährer-Kohler (Boston, MA: Springer), 15–35

Carver-Thomas, D., Leung, M. & Burns, D., 2021. California teachers and COVID-19: How the pandemic is impacting the teacher workforce. *Learning Policy Institute*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/california-covid-19-teacher-workforce>.

Chan, M.-k., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K., 2021. Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533-545. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000441>

Cherniss, C. 1980. *Professional burnout in human service organizations*. NY: Praeger Publishers.

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T. & Brown, J. L., 2019. The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>.

Creswell, J.W. 2011. *Research Designs: Qualitative, quantitative and mixed methods research*. USA: Texas Publications

Daniilidou, A., Platsidou, M. & Gonida, S.E. 2020. Primary School Teachers' Resilience: Association with Teacher Self-Efficacy, Burn-out and Stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582.

Day, D. V., 2012. Chapter 2 Leadership , *The Oxford Handbook of Organizational Psychology, Volume 1*, Oxford University Press, DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0022](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0022)

Day, D.V. & Antonakis, J. (Eds.), 2012. *The nature of leadership* (2<sup>nd</sup> ed.) Thousand Oaks, CA: Sage

De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog D.N., 2009. Neuroticism and locus of control as moderators of the relationships of charismatic and autocratic leadership with burnout. *Journal of Applied Psychology*, 94(4):1058-1067. doi: 10.1037/a0016253. PMID: 19594244.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B., 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499

Eurofound, 2021. *Greece: Working Life in the Covid-19 Pandemic 2020*, Working Paper, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, available at: [https://www.eurofound.europa.eu/publications/other/2021/working-life-in-the-covid-19-pandemic-2020?&utm\\_source=crm\\_newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=corporate&utm\\_content=20210415&utm\\_cldee=a29zdGFzLnRhc291bGlzQGdtYWVsLmNvbQ%3d%3d&recipie#tab-03](https://www.eurofound.europa.eu/publications/other/2021/working-life-in-the-covid-19-pandemic-2020?&utm_source=crm_newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=corporate&utm_content=20210415&utm_cldee=a29zdGFzLnRhc291bGlzQGdtYWVsLmNvbQ%3d%3d&recipie#tab-03)

Eyal, O. & Roth, G., 2011. Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 40(3), 256-275 Emerald Group Publishing Limited 0957-8234 DOI 10.1108/09578231111129055

Fiedler, F. E., 1996. Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, 41, 241–250.

Frandsen, B., 2014. Nursing leadership management & leadership styles. *American Association of Nurse Assessment Coordination*: Denver, CO, USA.

Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R., 2020a. Occupational Burnout in Greek Teachers: A Contemporary Study in the Era of Economic Crisis. *Psychology*, 11, 1170-1178. doi: <https://doi.org/10.4236/psych.2020.118077>

Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D. & Tzani, M., 2020b. What Is the Source of Occupational Stress and Burnout? *Psychology*, 11, 647-662. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.115044>

Galanakis, M., Moraitou, M., Garivaldis, F. J., & Stalikas, A., 2009. Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 52-70.

García-Arroyo, J.A., Osca, S.A. & Peiró, J.M., 2019. Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(9). Doi: <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

Hatano, G. & Oura, Y., 2003. Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-9.



Heidmets, M. & Liik, K., 2014. School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-being at School. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(62), 40-50.

Horwitz, I. B., Horwitz, S. K., Daram, P., Brandt, M. L., Brunnicardi, F. C., & Awad, S. S., 2008. Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the multifactor leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *Journal of Surgical Research*, 148(1), 49-59.

ILO, 2020. *Teleworking during the COVID-19 Pandemic and beyond: A Practical Guide*

Kalamara, E. & Richardson, C., 2021. Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. DOI <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>

Kalyva, E., 2013. Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 104-112. <https://d-nb.info/1219618373/34>

Kamtsios, S. & Lolis, T. 2016. Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 196-216.

Kantas, A., 2001. The anxiety factors and the burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva, & E. Besevegis (Ed.), 217-229. Athens: Greek Letters.

Kanste, O., Kynga, H. & Nikkila, J., 2007. The relationship between multidimensional leadership and burnout among nursing staff. *Journal of Nursing Management*, 15, 731-739.

Karakose, T.; Yirci, R. & Papadakis, S., 2022. Examining the Associations between COVID-19-Related Psychological Distress, Social Media Addiction, COVID-19-Related Burnout, and Depression among School Principals and Teachers through Structural Equation Modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1951. <https://doi.org/10.3390/ijerph19041951>

Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M., 2005. Correlates of teacher appraisals of student behaviours. *Psychology in Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>

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. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>

Kosta, A. & Anastasiou, A., 2021. The Perceptions of Primary Education Teachers on Their Occupational Burnout and the Contribution of the School Principal to Its Coping. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(3), 10-24.

Kroupis, I., Kourtessis, Th., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V. & Mavrommatis, G., 2017. Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14. Universidad Católica San Antonio de Murcia Murcia, España

Leiter, M. P. & Maslach, C., 2008. Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 23-51.

Leithwood, K. & Duke, D.L., 1999. A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy & K.S. Luis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. 45-72. San Francisco: Jossey-Bass

Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J., 1996. School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout, *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 199-215, DOI: 10.1080/10615809608249402

Leventis, C., Papakitsos, E.C., Karakiozis, K. & Argyriou, A., 2017. Work-related Stress and Burnout Factors of Principals in Regional Greece: A Historical Perspective, *Journal of Research Initiatives*, 3(1), Available at: <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol3/iss1/1>

Lizana, P.A.; Vega-Fernandez, G.; Gomez-Bruton, A.; Leyton, B.; Lera, L., 2021. Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3764. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>

Malureanu, A.; Panisoara, G.; Lazar, I., 2021. The relationship between self-confidence, self-efficacy, grit, usefulness, and ease of use of elearning platforms in corporate training during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13, 6633.

Maslach, C., 2003. *Burnout: The cost of caring*. Malor Books, Cambridge, MA [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=Pigg1p-hJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+\(1982\).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Englewood+Cliffs,+NJ:+Prentice-Hall.&ots=DDr3ch11nL&sig=txuqGkqI5P-W0TPmv0fF0wJFRBQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Maslach%2C%20.\(1982\).%20Burnout%3A%20The%20cost%20of%20caring.%20Englewood%20Cliffs%2C%20NJ%3A%20Prentice-Hall.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=Pigg1p-hJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+(1982).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Englewood+Cliffs,+NJ:+Prentice-Hall.&ots=DDr3ch11nL&sig=txuqGkqI5P-W0TPmv0fF0wJFRBQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Maslach%2C%20.(1982).%20Burnout%3A%20The%20cost%20of%20caring.%20Englewood%20Cliffs%2C%20NJ%3A%20Prentice-Hall.&f=false)

Maslach, C., 1982. Understanding Burnout: Definitional Issues in Analyzing a Complex Phenomenon. In W.S. Paine (ed.), *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage Focus Editions, 29-40.

Maslach, C., 1976. Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16–22. [https://www.researchgate.net/publication/263847499\\_Burned-Out](https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out)

Maslach, C. and Jackson, S.E., 1986. *Maslach burnout inventory manual*. 2nd edition. Palo alto, CA: Consulting psychologists press

Maslach, C. and Jackson, S. E., 1986. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M. P., 1996. *Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)

Maslach, C. & Leiter, M. P., 2016. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 152, 103 e 111.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter M. P., 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

McKenzie, K. E., 2009. Teacher Burnout: A Laughing Matter. Doctor of Philosophy Degree, Capella University. <https://eric.ed.gov/?id=ED531530>

Michalos, A. C., 2014. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research*, Springer Reference. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5>

Miller, T.W. & Miller, J.M., 2001. Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181–189.

Freudenberger, H.J., 1974. Staff Burnout. *Journal of Environmental Issues*, 30(1), 159-165.

OECD. (2018). *Education for a bright future in Greece*. Paris: OECD.

Palumbo, R., 2020. Let me go to the office! An investigation into the side effects of working from home on work-life balance. *International Journal of Public Sector Management*, 33, 771–790

Panagopoulos, N., Anastasiou, S., Goloni, V., 2014. Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports*, 3(3):1710-1721.

Payne, R., 1999. Stress at work: A conceptual framework. In J. Firth-Cozens and R. Payne (Eds.), *Stress in health professionals: Psychological and organisational causes and interventions*, 3-16. Chichester, UK: Wiley.

Pines, A. M. and Aronson, E., 1988. *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Platsidou, M. & Agaliotis, I., 2008. Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>

Purranova, R. K. & Muros, J. P., 2010. Gender Differences in Burnout: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>

Pressley, T., 2021. Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50, 325–327.

Rasool, S. F., Wang, M., Zhang, Y., & Samma, M., 2020. Sustainable work performance: The roles of workplace violence and occupational stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), e912-e912. Available at: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030912>.

Schaufeli, W. B., 2017. Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics*, 2(46), 120 – 132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>

Scaufeli, W.B. & Buunk, B.P., 1996. Professional Burnout. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.) *Handbook of Work and Health Psychology*, 311-346. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/082.pdf>

Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P., 2003. Chapter 19 Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing, In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.) *The Handbook of Work and Health Psychology* <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/181.pdf>

Schaufeli, W. B., 2003. Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29, 1–15.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S., 2017. Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775–790. Springer Link Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Sokal, L.; Trudel, L.E. & Babb, J., 2020. Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.

Spyropoulou, E. & Koutroukis, Th., 2021. Managing Open School Units Amid COVID-19 Pandemic through the Experiences of Greek Principals. Implications for Current and Future Policies in Public Education. *Administrative Sciences*, 11(3) 70. <https://doi.org/10.3390/admsci11030070>

Teach for America, 2020. *Tackling COVID-19 Fatigue as a Teacher. How Educators Can Build Resilience amid the Pandemic*. Available online:

<https://www.teachforamerica.org/stories/tackling-covid-19-fatigue-as-a-teacher>

(3/3/2022).

UNESCO, 2021. Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses? Ανακτήθηκε από

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875\\_10/12/2021](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875_10/12/2021)

United Nations, 2020. *Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond*.

Available online: [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) (3/3/2022)

World Health Organization, 1992. *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. WHO Geneva

Zopiatis, A. & Constanti, P., 2010. Leadership styles and burnout: is there an association? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 22(3), 300-320. Emerald Group Publishing Limited 0959-6119 DOI 10.1108/09596111011035927

## Παράρτημα Ι

**Πίνακας 10 Πίνακας γραμμικών συσχετίσεων - Διαστάσεις ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης.**

		Correlations		
		Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson Correlation	1	<b>,464**</b>	<b>-,424**</b>
	Sig. (2-tailed)		<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	162	162	162
Αποπροσωποποίηση	Pearson Correlation	<b>,464**</b>	1	<b>-,409**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>		<b>,000</b>
	N	162	162	162
Προσωπική επίτευξη	Pearson Correlation	<b>-,424**</b>	<b>-,409**</b>	1
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	
	N	162	162	162

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

**Πίνακας 11 Πίνακας γραμμικών συσχετίσεων Pearson - Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας.**

		Correlations		
		Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία / διεκπαιρωτική ηγεσία	Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)
Μετασχηματιστική ηγεσία	Pearson Correlation	1	<b>,365**</b>	<b>-,655**</b>
	Sig. (2-tailed)		<b>,000</b>	<b>,000</b>
	N	162	162	162
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπαιρωτική ηγεσία	Pearson Correlation	<b>,365**</b>	1	,116
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>		,142
	N	162	162	162
Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)	Pearson Correlation	<b>-,655**</b>	,116	1
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	,142	
	N	162	162	162

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

**Πίνακας 12 Πίνακας πολλαπλών ελέγχων Bonferroni – Συναισθηματική εξάντληση – Μετασχηματιστική ηγεσία.**

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: Μετασχηματιστική ηγεσία

Bonferroni

(I) Συναισθηματική εξάντληση	(J) Συναισθηματική εξάντληση	Mean		Sig.	90% Confidence Interval	
		Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Low	Moderate	-,47853	,95991	1,000	-2,5392	1,5821
	High	1,83656	,93195	,151	-,1641	3,8372
Moderate	Low	,47853	,95991	1,000	-1,5821	2,5392
	High	2,31509*	1,01304	,071	,1404	4,4898
High	Low	-1,83656	,93195	,151	-3,8372	,1641
	Moderate	-2,31509*	1,01304	,071	-4,4898	-,1404

\*. The mean difference is significant at the 0.10 level.

**Πίνακας 13 Πίνακας πολλαπλών ελέγχων Bonferroni – Συναισθηματική εξάντληση - Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)**

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)

Bonferroni

(I) Συναισθηματική εξάντληση	(J) Συναισθηματική εξάντληση	Mean		Sig.	95% Confidence Interval	
		Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Low	Moderate	,21672	1,22019	1,000	-2,7356	3,1691
	High	-3,10468*	1,18465	,029	-5,9710	-,2383
Moderate	Low	-,21672	1,22019	1,000	-3,1691	2,7356
	High	-3,32140*	1,28773	,032	-6,4371	-,2056
High	Low	3,10468*	1,18465	,029	,2383	5,9710
	Moderate	3,32140*	1,28773	,032	,2056	6,4371

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Πίνακας 14 Πίνακας πολλαπλών ελέγχων Bonferroni – Αποπροσωποποίηση - Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)**

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)

Bonferroni

(I) Αποπροσωποποίηση	(J) Αποπροσωποποίηση	Mean		Sig.	90% Confidence Interval	
		Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Low	Moderate	-1,79043	1,14268	,357	-4,2434	,6626
	High	-3,09750	1,72701	,224	-6,8049	,6099
Moderate	Low	1,79043	1,14268	,357	-,6626	4,2434
	High	-1,30707	1,86159	1,000	-5,3033	2,6892
High	Low	3,09750	1,72701	,224	-,6099	6,8049
	Moderate	1,30707	1,86159	1,000	-2,6892	5,3033



**Πίνακας 15 Πίνακας πολλαπλών ελέγχων Bonferroni - Προσωπική επίτευξη – Μετασχηματιστική ηγεσία – Συναλλακτική/ διεκπαιρευτική ηγεσία.**

**Multiple Comparisons**

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Προσωπική επίτευξη	(J) Προσωπική επίτευξη	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Μετασχηματιστική ηγεσία	Low	Moderate	-1,91556	1,00014	,172	-4,3355	,5044
		High	-2,93288*	1,01322	,013	-5,3845	-,4813
	Moderate	Low	1,91556	1,00014	,172	-,5044	4,3355
		High	-1,01733	,89625	,774	-3,1859	1,1512
	High	Low	2,93288*	1,01322	,013	,4813	5,3845
		Moderate	1,01733	,89625	,774	-1,1512	3,1859
Συναλλακτική ηγεσία / διεκπαιρευτική ηγεσία	Low	Moderate	,43003	,57778	1,000	-,9679	1,8280
		High	-,95155	,58533	,318	-2,3678	,4647
	Moderate	Low	-,43003	,57778	1,000	-1,8280	,9679
		High	-1,38158*	,51776	,025	-2,6343	-,1288
	High	Low	,95155	,58533	,318	-,4647	2,3678
		Moderate	1,38158*	,51776	,025	,1288	2,6343

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Πίνακας 16 Πίνακας πολλαπλών ελέγχων Bonferroni – Προσωπική επίτευξη – Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)**

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: Παθητική/ προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)  
Bonferroni

(I) Προσωπική επίτευξη	(J) Προσωπική επίτευξη	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	90% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Low	Moderate	2,13730	1,29512	,303	-,6429	4,9175
	High	2,92288*	1,31206	,082	,1063	5,7395
Moderate	Low	-2,13730	1,29512	,303	-4,9175	,6429
	High	,78558	1,16058	1,000	-1,7058	3,2770
High	Low	-2,92288*	1,31206	,082	-5,7395	-,1063
	Moderate	-,78558	1,16058	1,000	-3,2770	1,7058

\*. The mean difference is significant at the 0.10 level.

## Παράρτημα II

### ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Αρβανίτη Βρισηίδα Μαρία και είμαι φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών με την επαγγελματική εξουθένωση που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και αν μπορεί η ηγεσία να λειτουργήσει ανασταλτικά προς την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη με κλειστές ερωτήσεις και απαιτούνται περίπου 8 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δεν απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών δεδομένων. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: [dem2021@uniwa.gr](mailto:dem2021@uniwa.gr)

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα διαθέσετε και για τη συνεργασία σας.

Αρβανίτη Βρισηίδα Μαρία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΠΑΔΑ

## Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Παρακαλείσθε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις επιλέγοντας με X ένα κουτάκι στην κάθε ερώτηση.

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
  
2. Ηλικία:  
Έως 30  31-45  46-55  56 και άνω
  
3. Ειδικότητα:  
Νηπιαγωγός   
Δάσκαλος/α   
Εκπαιδευτικός ειδικότητας (Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Εικαστικών...)
  
4. Εκπαίδευση (ο υψηλότερος τίτλος που κατέχετε):  
Πτυχίο ΑΕΙ   
Δεύτερο πτυχίο   
Μεταπτυχιακό   
Διδακτορικό
  
5. Εργασιακή σχέση εκπαιδευτικού:  
Μόνιμος  Αναπληρωτής  Ωρομίσθιος
  
6. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας:  
0-9  10-19  20-29  30 και άνω
  
7. Σε ποια διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας εργάζεστε;  
  

---

**B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΗΣ**  
**MASLACH**

(μετάφραση και προσαρμογή Κόκκινος, 2000)

Maslach Burnout Inventory – Education Survey (MBI-ES)

Οι προτάσεις/ δηλώσεις που ακολουθούν αφορούν στάσεις και συναισθήματα ως προς την εργασία σας. Παρακαλείσθε να επιλέξετε πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

0: Ποτέ δεν μου συμβαίνει

1: Λίγες φορές το χρόνο

2: Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3: Δύο-τρεις φορές το μήνα

4: Μια φορά την εβδομάδα

5: Αρκετές φορές την εβδομάδα

6: Κάθε μέρα μου συμβαίνει

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	0	1	2	3	4	5	6
2. Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμη μια μέρα στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	0	1	2	3	4	5	6
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	0	1	2	3	4	5	6
7. Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	4	5	6
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
9. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	0		2	3	4	5	6
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	0	1	2	3	4	5	6
11. Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	0	1	2	3	4	5	6
12. Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	0	1	2	3	4	5	6
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6

15. Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
16. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6
17. Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
20. Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια... νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	0	1	2	3	4	5	6
21. Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε εμένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6

## Γ. ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Multifactor Leadership Questionnaire- Form 5x (MLQ) (Avolio & Bass, 2004)

(μετάφραση Μαγουλιανίτης, 2011)

Σας ζητείτε να κρίνετε, πόσο συχνά ο/η άμεσα προϊστάμενός/η σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές.

Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/ή μου	Καθόλου						Πάντα
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	1	2	3	4	5	6
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	1	2	3	4	5	6
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4	5	6
4. Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	0	1	2	3	4	5	6
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4	5	6
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4	5	6
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4	5	6
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων.	0	1	2	3	4	5	6
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4	5	6
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4	5	6
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4	5	6

12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	1	2	3	4	5	6
13.Μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4	5	6
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	1	2	3	4	5	6
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	1	2	3	4	5	6
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4	5	6
17.Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις.»	0	1	2	3	4	5	6
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0	1	2	3	4	5	6
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4	5	6
20.Ακολουθεί την τακτική τού ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4	5	6
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.	0	1	2	3	4	5	6
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4	5	6
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4	5	6
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4	5	6
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4	5	6

26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4	5	6
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	0	1	2	3	4	5	6
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4	5	6
29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	1	2	3	4	5	6
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	0	1	2	3	4	5	6
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4	5	6
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4	5	6
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής.	0	1	2	3	4	5	6
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	1	2	3	4	5	6
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	1	2	3	4	5	6