

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

ΠΜΣ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ, ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ

Γεωργία Ζαχαρή

Επιβλέπουσα: Δρ. Σοφία Αναστασίου
Επίκουρη Καθηγήτρια

Πρέβεζα, Ιούνιος, 2021

JOB SATISFACTION AND BURN OUT OF PRINCIPALS, DEPUTY PRINCIPALS & HEADS OF PRIMARY EDUCATION SCHOOL UNITS IN THE REGIONAL UNIT OF PREVEZA

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Πρέβεζα, Ιούνιος 2021

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

   Σοφία Αναστασίου,

   Επίκουρη Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

   Κωνσταντίνος Καραμάνης,

   Αναπληρωτής Καθηγητής

3. Μέλος επιτροπής

   Γεώργιος Κόλιας,

   Επίκουρος Καθηγητής

© Ζαχαρή, Γεωργία, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις διατάξεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Ζαχαρή, Γεωργία

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κ. Αναστασίου για την επικοινωνία και συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας καθώς και για την πολύτιμη βοήθειά της σε αυτή μου την προσπάθεια. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεργάτες μου Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας, αφενός μεν για την άριστη και εποικοδομητική επαγγελματική συνεργασία μας αφετέρου δε που ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου παρόλο τις επαγγελματικές και προσωπικές τους υποχρεώσεις. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση και στήριξη σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα στον γιο μου Ορφέα, ο οποίος έδειξε κατανόηση και υπομονή για τις στιγμές απουσίας μου. Του αφιερώνω λοιπόν την εργασία μου.

Στον Ορφέα μου!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πρέβεζας. Τα σημεία τα οποία εξετάζονται εκτενέστερα είναι τα χαρακτηριστικά των στελεχών εκπαίδευσης, που ευθύνονται για την επαγγελματική τους εξουθένωση, οι παράγοντες στους οποίους βασίζεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση και η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Δείγμα της έρευνας αποτελούν συνολικά 51 διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/νες σχολικών μονάδων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες σε σχέση με τους Ενδογενείς (JS) παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ($p=0.049<0.05$). Επιπλέον, παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς/διευθυντές που επιθυμούσαν και σε εκείνους που δεν επιθυμούσαν να αλλάξουν επάγγελμα σε σχέση με τους παράγοντες «Job itself intrinsic (JS)» ($p=0.023<0.05$), «Εξωγενείς (JS)» ($p=0.045<0.05$), «Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές» ($p=0.005<0.05$) και «Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς» ($p=0.014<0.05$). Ακόμη, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας ($r=0.367$, $p<0.05$) και την Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που αποτελεί παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τη σύγκριση της σχέσης των διευθυντών με εκπαιδευτικούς και μαθητές, αποδεικνύεται πως η επαφή των διευθυντών με τους μαθητές είναι μια αναζωογονητική διαδικασία ($p<0.05$), σε αντίθεση με την επαφή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Τέλος, παρατηρήθηκε μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντής

ABSTRACT

The present study was carried out with the aim of investigating job satisfaction and burn out experienced by principals, deputy principals and heads within the primary education school units in the Regional Unit of Preveza. The points examined in more detail are the characteristics of the education executives that are responsible for their burn out, the factors which their job satisfaction is based on and the relationship between job satisfaction and burn out.

The method used to conduct the study is quantitative and the research tool used is the questionnaire. The sample consists of a total of 51 principals, deputy principals and heads of school units.

The results of the study demonstrate a statistically significant difference between men and women in relation to the Endogenous (JS) factors of burnout ($p = 0.049 < 0.05$). In addition, there is a difference between teachers/principals who wanted and those who did not want to change profession in relation to the factors "Job itself intrinsic (JS)" ($p = 0.023 < 0.05$), "Exogenous (JS)" ($p = 0.045 < 0.05$), "Depersonalization (MBI) in relation to students" ($p = 0.005 < 0.05$) and "Depersonalization (MBI) in relation to teachers" ($p = 0.014 < 0.05$). Moreover, there is a correlation between years of service ($r= 0.367$, $p < 0.05$) and Depersonalization (MBI) in relation to teachers, which is a parameter of burnout. Comparing the relationship of principals with teachers and students, it turns out that the contact of principals with students is a refreshing process ($p < 0.05$), in contrast to the contact with teachers of the school. Lastly, there is an inversely proportional relationship between job satisfaction and the individual dimensions of burn out.

Keywords: job satisfaction, burnout, education executives, principal

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 9

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 10

ABSTRACT 11

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ 12

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ 15

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ 17

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ 18

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 19

ΜΕΡΟΣ 1ο 22

Κεφάλαιο 1. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων 22

1.1 Διοίκηση : εννοιολογικός προσδιορισμός 22

1.2 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία 24

1.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος και οι αρμοδιότητες των Στελεχών Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 29

1.3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας 29

1.3.2. Οι αρμοδιότητες των Στελεχών Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 39

1.4 Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) της Εκπαίδευσης: Βασικές λειτουργίες της ΔΑΔ 42

Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική Ικανοποίηση 49

2.1 Προσδιορισμός του όρου 49

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης 52

2.2.1 Θεωρίες του περιεχομένου 53

2.2.2 Θεωρίες της διαδικασίας 57

2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης 60

2.4 Επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης 66

2.4.1 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας/ αποδοτικότητας....66
2.4.2 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αριθμού απουσιών....67
2.4.3 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητικότητας εργαζομένων....67
2.5 Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης....70
2.6 Έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης....72
Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική Εξουθένωση....85
3.1 Ιστορική αναδρομή και προσδιορισμός του όρου....85
3.2 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης....90
3.2.1. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και Jackson....90
3.2.2. Το μοντέλο των τριών Edelwitch & Brodsky....91
3.2.3. Το διαδραστικό μοντέλο του Chermiss....92
3.2.4. Το μοντέλο των Pines & Aronson....92
3.2.5. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης....93
3.2.6. Το μοντέλο των Shirom & Melamed....93
3.2.7. Το μοντέλο του Farber....94
3.2.8. Το μοντέλο των Demerouti, Bekker, Nachreiner & Shaufeli....94
3.3 Αιτιακοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης....95
3.3.1 Ατομικοί παράγοντες....95
3.3.2 Οργανωτικοί παράγοντες....98
3.4 Συμπτώματα και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης....100
3.5 Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης....103
3.6 Μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης....105
3.7 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης....108
ΜΕΡΟΣ 2ο....117
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία....117

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 117
4.2 Δείγμα 118
4.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας 118
4.4 Ερευνητικό εργαλείο 119
4.5 Στατιστική ανάλυση 121
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα 123
5.1 Περιγραφική ανάλυση 123
5.2 Επαγωγική ανάλυση 135
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – συμπεράσματα 141
6.1 Συζήτηση 141
6.2 Συμπεράσματα 147
Κεφάλαιο 7. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις 151
Βιβλιογραφικές αναφορές 153
Ελληνική βιβλιογραφία 153
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 161
Νομοθετικό πλαίσιο / Νομοθεσία 176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 177

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Διαφορές στις πτυχές του Μάνατζμεντ και της Ηγεσίας (Προσαρμογή από Kotter, 2001) 27

Πίνακας 2. Διαφορές μάνατζερ - ηγέτη (Προσαρμογή από Μπουραντάς, 2005) 28

Πίνακας 3. Κατανομή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και της επιμόρφωσης του δείγματος 123

Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των τέκνων του δείγματος 123

Πίνακας 5. Κατανομή των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος 124

Πίνακας 6. Κατανομή χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας του δείγματος 125

Πίνακας 7. Κατανομή της προϋπηρεσίας ως διευθυντή/τρια του δείγματος..... 126

Πίνακας 8. Μέση τιμή (+/- τ.α) στις ερωτήσεις 1 έως 22α ως προς τους εκπαιδευτικούς 128

Πίνακας 9. Μέση τιμή (+/- τ.α) στις ερωτήσεις 1 έως 22β ως προς τους μαθητές.... 130

Πίνακας 10. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών 131

Πίνακας 11. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των καθηκόντων των διευθυντών του δείγματος..... 133

Πίνακας 12. Αποτελέσματα συσχέτισης του φύλου και των ενδογενών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης 135

Πίνακας 13. Αποτελέσματα συσχέτισης της πρόθεσης αλλαγής επαγγέλματος, της ικανοποίησης από την εργασία και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος 135

Πίνακας 14. Αποτελέσματα συσχέτισης της προϋπηρεσίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος..... 136

Πίνακας 15. Αποτελέσματα συσχέτισης των υποχρεώσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος..... 137

Πίνακας 17. Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα συσχέτισης των μεταβλητών 1-13 139

Πίνακας 18. Αποτελέσματα σύγκρισης της σχέσης με εκπαιδευτικούς και μαθητές και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών.....140

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Επίπεδα διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση. Πηγή: Σαΐτης, 2008.....39

Εικόνα 2. Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών. Πηγή: Σαΐτης, 2008 40

Εικόνα 3. Σχέση μεταξύ θεωριών Maslow, του Herzberg και του Alderfer (Προσαρμογή από Μπουραντάς, 2002).....56

Εικόνα 4. Μοντέλο προσδοκιών. Πηγή: Robbins, Decenzo, Coulter, 2012.....58

Εικόνα 5. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Προσαρμογή από Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). 61

Εικόνα 6. Πιθανές αρνητικές συνέπειες ενός καταστροφικού κύκλου εργασιακού άγχους-υπερκόπωσης. Πηγή: Schermerhorn, 2012 101

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Μ.Χ.Ε.	Μοντέλο Χαρακτηριστικών Εργασίας
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
BM	Burnout Measure
CBI	Copenhagen Burnout Inventory
ESI	Employee Satisfaction Inventory
ICD -11	International Classification of Deseases 11th Revision
JCM	Job Characteristics Model
JD-R	Μοντέλο Απαιτήσεων - Πόρων
JDI	Job Descriptive Index
JDS	Job Diagnostic Survey
JS	Job Satisfaction
MBI	Maslach Burnout Inventory
MBI-ES	Maslach Burnout Inventory - Educators Survey
MBI-GS	Maslach Burnout Inventory -General Survey
MBI-HSS	Maslach Burnout Inventory - Human Services Survey
MSQ	Minnesota Satisfaction Questionnaire
OLBI	Oldenburg Burnout Inventory
SMBM	Shirom – Melamed Burnout Measure
TSI	Teacher's Satisfaction Inventory
W.H.O.	World Health Organization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διεύθυνση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί μια από τις πιο βασικές λειτουργίες και διαδικασίες του, προκειμένου για την αποτελεσματική οργάνωση και την ομαλή λειτουργία του. Οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων έχουν πολύ μεγάλη βαρύτητα και ποικίλουν, ενώ μάλιστα στο ρόλο τους διακρίνονται πολλές διαστάσεις. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός, διαχειριστής του περιβάλλοντος, διαμορφωτής της κουλτούρας, «μέντορας», δίαυλος επικοινωνίας, χειριστής συγκρούσεων, υπέρμαχος της εκπαιδευτικής αλλαγής και ηγέτης. Οι διαστάσεις αυτές και οι απαιτήσεις που έχουν διαχειρίζονται με δυσκολία με αποτέλεσμα τα στελέχη εκπαίδευσης να καταλήγουν γρήγορα σε επαγγελματική εξουθένωση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση του διευθυντή συνδέεται με την απόδοση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Η επαγγελματική εξουθένωσή του σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, είτε εξωτερικούς είτε εσωτερικούς, μειώνουν τα ποσοστά επαγγελματικής του ικανοποίησης.

Με αφορμή τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης, η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως βασικό στόχο την ανάλυση και τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας ήταν η ποσοτική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο.

Συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των στελεχών εκπαίδευσης καθώς επίσης και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους που επηρεάζουν την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, επιχειρείται να διερευνηθούν τα καθήκοντα εκείνα στα οποία είναι επιφορτισμένα τα στελέχη εκπαίδευσης και αποτελούν παράγοντες επηρεασμού της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Τέλος, επιχειρείται να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην

επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελείται από επτά (7) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά της διοίκησης, η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, το προφίλ του διευθυντή και αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζονται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από σχετικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα, οι παράγοντες επηρεασμού της, τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις αυτής, τα εργαλεία που έχουν προταθεί από την επιστημονική κοινότητα για τη μέτρησή της και οι έρευνες που μελετούν το φαινόμενο αυτό και αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο εγχώριο αντίστοιχα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η ιστορική αναδρομή και ο προσδιορισμός του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, γίνεται ανάλυση των μοντέλων επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν οριστεί και επιπλέον αναπτύσσονται τα αίτια που την προκαλούν, οι επιπτώσεις της, τα εργαλεία για τη μέτρησή της, τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης, καθώς και έρευνες που μελετούν το φαινόμενο αυτό και σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο εγχώριο επίπεδο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη και συγκεκριμένα, διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται αναφορά στο δείγμα, στη διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας, στο ερευνητικό εργαλείο και στη στατιστική ανάλυση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα με περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των απαντήσεων που προέκυψαν από το διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου στο δείγμα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση και περιγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες.

ΜΕΡΟΣ 1^{ο}

Κεφάλαιο 1. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

1.1 Διοίκηση : εννοιολογικός προσδιορισμός

Η διοίκηση, ως πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008). Η ανάγκη της διοίκησης εμφανίστηκε εδώ και χιλιάδες χρόνια, όπου οι άνθρωποι άρχισαν να δημιουργούν ομάδες για να επιτύχουν κοινούς στόχους τους οποίους δεν μπορούσαν να υλοποιήσουν ξεχωριστά και χρειάστηκε να συντονιστούν οι ατομικές τους προσπάθειες προκειμένου να το πετύχουν (Koontz & O' Donnell,1984). Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2002) οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις δημιουργήθηκαν για να αξιοποιηθούν οι υλικοί και άυλοι πόροι για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών με την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης.

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι κάποιον ή κάτι (Μπαμπινιώτης, 2002). Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα ορισμών της διοίκησης εξαιτίας των διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων που αποδίδουν οι ερευνητές στον όρο. Για παράδειγμα, οι Hersey & Blanchard (1977) αναφέρουν τη διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσω ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού» (Κατσαρός 2008,14), αντίστοιχα ο Κουτούζης (1999,35) ορίζει ότι «Διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων». Για τον Θεοφανίδη (1989, 64) «Η διοίκηση (management) γενικά ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η σύμφυτη με κάθε οργανωμένη συλλογική προσπάθεια (δημόσιο οργανισμό ή επιχείρηση), που επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, με τον ορθολογικό συνδυασμό και την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος» (Κατσαρός, 2006).

Στον αγγλοσαξονικό χώρο επικρατεί η άποψη ότι ο όρος management έχει ευρύτερη σημασία από τον όρο διοίκηση (administration), όπου το management συνδέεται κυρίως με την συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας τους, ενώ η διοίκηση με καθήκοντα μικρότερης σημασίας και με την εφαρμογή μιας πολιτικής ή διεκπεραίωση μιας εντολής αντίστοιχα. Κατά τον Ζαβλανό (1998) η λέξη διοίκηση (administration) είναι μια άλλη λέξη για το management, και αναφέρεται στις περιπτώσεις οργανισμών όπως είναι τα σχολεία (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Fayol (1916) η «*διοίκηση*» ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Σαΐτης, 2008, 12), οι οποίες αλληλοσυνδέονται ή επικαλύπτονται εν μέρει μεταξύ τους, είναι απαραίτητες για την υποστήριξη της διοικητικής διαδικασίας σε οποιοδήποτε οργανισμό (Koontz & O'Donnell,1984) και κατά τον Κουτούζη (1999) αυτές οι λειτουργίες διαμορφώνουν μια συνεχή διαδικασία. Τα βασικά στοιχεία της διοικητικής δραστηριότητας σε έναν οργανισμό (Κουτούζης, 1999; Σαΐτης, 2008) είναι:

- *Προγραμματισμός* (Planning): Η διαδικασία σχεδιασμού-προγραμματισμού προηγείται των υπολοίπων λειτουργιών και συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την μελλοντική πορεία του οργανισμού μέσα από τις κατάλληλες διεργασίες και μεθοδεύσεις. Περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό και προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης και την εφαρμογή προγραμμάτων δράσης με συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών και με την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού.
- *Οργάνωση* (Organizing): Η διαδικασία της οργάνωσης αφορά τον συντονισμό των δράσεων και της οργάνωσης των πόρων του οργανισμού μέσα από τον καταμερισμό και την τμηματοποίηση της εργασίας, την επίβλεψη των δραστηριοτήτων και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.
- *Διεύθυνση* (Directing): Η Διεύθυνση αναφέρεται στη στελέχωση του οργανισμού με κατάλληλο προσωπικό, στη συστηματική εκπαίδευση/επιμόρφωση και παρακίνησή του, στην εποπτεία του έργου του και στην επικοινωνία του με τα όργανα της διοίκησης.

- *Έλεγχος* (Controlling): Με τη λειτουργία του ελέγχου δίνεται σε έναν οργανισμό η δυνατότητα απολογισμού του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος, με δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων της εφόσον απαιτείται, πραγματοποιώντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις του αρχικού προγραμματισμού.

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αφορά την προσπάθεια του στελέχους να καθοδηγήσει την δράση του ανθρώπινου δυναμικού προς ορισμένη κατεύθυνση για αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Κατσαρός, 2008), γεγονός που την καθιστά τη δυσκολότερη δραστηριότητα ενός στελέχους (Σαΐτης, 2011).

1.2 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ενδιαφέρον για τη διοικητική επιστήμη στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνεται ως κύτταρο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος με διακριτό οργανωτικό σχήμα και δυναμική εξέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008). Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού όλων των πόρων και μέσων για την επίτευξη της παροχής εκπαίδευσης αποτελεσματικά (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008) για να υλοποιηθούν οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί, το βοηθητικό προσωπικό, τα μέσα, ο χώρος (σχολική μονάδα) και ο χρόνος (διδακτικό έτος) να συνδυάζονται και να διαρθρώνονται μεταξύ τους και μέσα από την διοικητική λειτουργία και οργάνωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνδυαστικά με την ατομική συμβολή του κάθε μέλους του εκπαιδευτικού οργανισμού, να επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή απόδοση όλων των συμμετεχόντων. Όπως διατυπώνει και ο Μπουραντάς (2002,39) «η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης», γι΄ αυτό έχουν δημιουργηθεί και οι κοινωνικές οργανώσεις όπως το σχολείο.

Η εκπαιδευτική μονάδα, εάν και διαθέτει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας οργάνωσης, ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες οργανώσεις καθώς λειτουργεί με διαφορετική δομή και μορφή, παρουσιάζοντας κάποιες ιδιαιτερότητες. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία διοίκησής της, μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Κατά τους Everard & Morris (1999), παρόλη την ύπαρξη αυτών των ιδιαιτεροτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της παροχής εκπαίδευσης αποτελεσματικά και αποδοτικά, είναι απαραίτητη η ορθολογική διαχείριση των πόρων της και η συνεχόμενη βελτίωση της παρεχόμενης υπηρεσίας (Κουτούζης, 2008). Υπάρχει όμως δυσκολία στον καθορισμό της έννοιας της παροχής εκπαίδευσης καθώς ο όρος «εκπαίδευση» είναι ευρύτερος και αφορά όχι μόνο την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και την σωματική ανάπτυξη των μαθητών και την πνευματική τους καλλιέργεια και την εν γένει κοινωνικοποίησή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008).

Η διαδικασία της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κουτούζης, 1999, 2008; Κατσαρός, 2006; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) διακρίνεται στις παρακάτω αλληλένδετες δραστηριότητες:

- Τον σχεδιασμό και προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων (βραχυχρόνιων ή μακροπρόθεσμων, εσωτερικών ή εξωτερικών) της εκπαιδευτικής μονάδας, διαμορφώνοντας ένα αρχικό πλάνο προσέγγισής του.
- Την οργάνωση μέσα από τον συντονισμό, την ομαδοποίηση και κατανομή των δράσεων και των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και την κατανομή εξουσίας και ευθύνης στις διάφορες βαθμίδες για να επιτευχθεί αποτελεσματικά η παροχή εκπαίδευσης.
- Τη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από την εποπτεία και καθοδήγησή του.
- Τον έλεγχο επίτευξης και επιτυχίας των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και της τήρησης των σχεδίων σύμφωνα με τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με ενδεχόμενη τροποποίησή του.

Πολλές φορές όμως οι επιτυχίες ή αποτυχίες μιας εκπαιδευτικής μονάδας, αποδίδονται στην ικανότητα του ηγέτη καθώς αυτός, γνωρίζοντας καλά το σχολικό

περιβάλλον στο οποίο προϊσταται, μπορεί να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη λειτουργία της (Ρέντζη, 2015).

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης από μόνες τους, χωρίς την ύπαρξη της ηγεσίας δεν επαρκούν για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της, καθώς η ηγεσία είναι το βασικό στοιχείο προσδιορισμού της συμπεριφοράς και αξιοποίησης της δυναμικότητας των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τον Kotter (2001) η ηγεσία και η διοίκηση (management) είναι λειτουργίες εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και ο άριστος συνδυασμός αυτών πετυχαίνει τις υψηλότερες επιδόσεις και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Bennis και Nanus (όπ.αναφ.στο Μπουραντάς, 2002, 313) αναφέρουν ότι «οι μάνατζερς είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα».

Ο Schermerhorn (2012,55) υποστηρίζει ότι «στη διοίκηση, ηγεσία είναι η διαδικασία διέγερσης του ενθουσιασμού των ανθρώπων για σκληρή εργασία και η παρακίνησή τους να προσπαθούν για την υλοποίηση των σχεδίων και την επίτευξη των στόχων». Δηλαδή οι managers, μέσα από την άσκηση της ηγεσίας, μπορούν να ενθαρρύνουν και να εμπνεύσουν τους υπαλλήλους τους να εργαστούν πιο καλύτερα με στόχο ένα κοινό όραμα. Ο Kotter (2001) αναλύει τις διαφορές μεταξύ μάνατζμεντ και ηγεσίας (Πίνακας 1), υποστηρίζοντας ότι το μάνατζμεντ επικεντρώνεται στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών, ενώ η ηγεσία στις αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας αντίστοιχα

Πίνακας 1. Διαφορές στις πτυχές του Μάνατζμεντ και της Ηγεσίας (Προσαρμογή από Kotter, 2001)

Οι πτυχές του **Μάνατζμεντ** περιλαμβάνουν:	Οι πτυχές της **Ηγεσίας** περιλαμβάνουν:
➢ Το σχεδιασμό και την κατάρτιση προϋπολογισμού ➢ Την κατανομή πόρων ➢ Τον σχεδιασμό και τη στελέχωση δομών ➢ Την εκχώρηση αρμοδιοτήτων ➢ Την δημιουργία μεθόδων για παρακολούθηση υλοποίησης σχεδιασμού ➢ Την παρακολούθηση αποτελεσμάτων ➢ Τον εντοπισμό αποκλίσεων – διορθωτικές ενέργειες ➢ Την στοχοθεσία με βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα	➢ Την ανάπτυξη μακροχρόνιου οράματος ➢ Την ανάπτυξη στρατηγικών αλλαγών ➢ Την επικοινωνία με τους συνεργάτες με στόχο την επιρροή και μετάδοση του οράματος και των στρατηγικών ➢ Την κινητοποίηση και έμπνευση των ανθρώπων μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών τους ώστε να εξαλειφθούν τα οποιαδήποτε εμπόδια ➢ Την δυνατότητα δημιουργίας χρήσιμων αλλαγών

Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει τις βασικές διαφορές (Πίνακας 2) μεταξύ του μάνατζερ/ προϊσταμένου και του ηγέτη, οι οποίες προκύπτουν από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Οι στόχοι ενός μάνατζερ είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες της οργάνωσης, ενώ οι στόχοι ενός ηγέτη βασίζονται σε δικά του οράματα και ιδανικά. Ο μάνατζερ, προκειμένου να εξασφαλίσει την επίτευξη των στόχων του, θα ακολουθήσει σταθερά προκαθορισμένα βήματα βάσει συγκεκριμένων διαδικασιών, δίνοντας εντολές στους υφιστάμενους του. Ο ηγέτης αντίθετα, θα καταφύγει σε καινοτόμες λύσεις, διευρύνοντας τα πλαίσια, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και την προθυμία, και επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ικανοποίηση των ατόμων που τον ακολουθούν.

Πίνακας 2. Διαφορές μάνατζερ - ηγέτη (Προσαρμογή από Μπουραντάς, 2005)

ΜΑΝΑΤΖΕΡ / ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΣ	**ΗΓΕΤΗΣ**
▪ Διορίζεται ▪ Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή δύναμη ▪ Δίνει οδηγίες, εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες ▪ Ελέγχει ▪ Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική ▪ Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια ▪ Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση ▪ Αποδέχεται την πραγματικότητα ▪ Έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική ▪ Κάνει τα πράγματα σωστά	▪ Αναδεικνύεται ▪ Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη ▪ Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει ▪ Κερδίζει την εμπιστοσύνη ▪ Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και τα συναισθήματα ▪ Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια ▪ Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί ▪ Ερευνά την πραγματικότητα ▪ Έχει μακροπρόθεσμη προοπτική ▪ Κάνει τα σωστά πράγματα

Ο Zileznik (όπ.αναφ.στο Μπουραντάς, 2002, 313) εστιάζει την προσοχή του στη διαφορετικότητα του διοικητικού στελέχους και του ηγέτη ως προς τους στόχους, το έργο, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την εικόνα που έχουν για τους ίδιους. Τα διοικητικά στελέχη, για την υλοποίηση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, διαλέγουν την πιο ικανοποιητική λύση και σε ότι αφορά την εξέλιξη του οργανισμού προτιμούν την σταθερότητα αναπτύσσοντας σχέση εξουσίας με τους υφισταμένους τους, ενώ οι ηγέτες βάση των δικών τους αρχών ανακαλύπτουν νέες ιδέες επίλυσης των θεμάτων, διαρκώς αναζητούν και χτίζουν συναισθηματικές σχέσεις (Μπουραντάς, 2002).

Συμπερασματικά, όπως αναφέρουν και οι Koontz & O' Donnell (1984), η γνώση και η εμπέδωση των διοικητικών αρχών δίνουν στο στέλεχος την δυνατότητα να πράξει σωστά. Η γνώση των μοντέλων και θεωριών διοίκησης και η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, κατά τον Ζαβλανό (1987), αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα και βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του (Χαλκιώτης & Διαμαντή, 2019). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διοίκησης (Χαλκιώτης & Διαμαντή, 2019) και από την ύπαρξη κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Όπως προτείνει και ο

Κατσαρός (2008) θα πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός της ηγεσίας και της διοίκησης για να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα.

Σημαντικό ρόλο άσκησης ηγεσίας αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος με βάση τις αξίες, τις γνώσεις και δεξιότητες που τον διακρίνουν μπορεί να επηρεάσει γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου και να αποτελέσει παράγοντα δημιουργίας αποτελεσματικού σχολείου. Κύριο μέλημά του πρέπει να αποτελεί η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος επικοινωνίας αλλά και θετικού κλίματος μάθησης, η ενεργή παρουσία του σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου, η κατοχή της έννοιας της εκπαιδευτικής καινοτομίας, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως προς τους τρόπους διδασκαλίας για αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση και η δημιουργία οράματος για επίτευξη υψηλών επιπέδων μάθησης (Πασιαρδής, 1994).

1.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος και οι αρμοδιότητες των Στελεχών Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

1.3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας

Ο ρόλος του διευθυντή σε μια εκπαιδευτική μονάδα κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολος και πολυσύνθετος και προκύπτει από το σύνθετο έργο που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας σε ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών και διαδικασιών που αφορούν την οργάνωση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής μονάδας, έχοντας επιστημονική και διοικητική θέση (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Κατά τον Κανελλόπουλο (1991) ο όρος «ρόλος» ορίζεται ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση σε έναν οργανισμό.

Ο διευθυντής καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς ρόλους και να τους διαχειριστεί ακόμα και στην περίπτωση που αυτοί οι ρόλοι έρχονται σε σύγκρουση. Για να θεωρείται ότι ο διευθυντής ολοκλήρωσε με επιτυχία τους ρόλους του, χρειάζεται να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του και παράλληλα να αγαπά την εργασία του με κύριο μέλημα την συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Συνεπώς, ο χειρισμός του ρόλου του και κατ΄ επέκταση ο τρόπος εκδήλωσης της συμπεριφοράς του κάθε φορά εξαρτάται

από το πώς ο ίδιος ο διευθυντής βλέπει τον εαυτό του και αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, όπως τονίζει και ο Κωνσταντίνου (1994) εξαρτάται από τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού αυτό-ρόλου του μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις (Αναστασίου, 2008).

Όπως τόνισε και ο Πασιαρδής (2015), υπάρχει επιτακτική ανάγκη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων που δημιουργούνται στο παγκόσμιο περιβάλλον. Τον σκοπό αυτό καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχοντας ως βάση της νέας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής τους τρεις πυλώνες: τη σχολική αυτονομία, τη σχολική λογοδοσία και τη σχολική επιλογή.

1.3.1.1 Ο Διευθυντής ως εκπαιδευτικός

Τα στελέχη εκπαίδευσης σε μια εκπαιδευτική μονάδα λειτουργούν παράλληλα με δύο ιδιότητες, του διοικητικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού ηγέτη, καθώς προέρχονται από τον κλάδο των εκπαιδευτικών.

Από την μία πλευρά, ασκούν διοικητικό έργο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και από την άλλη, ως μέλος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, υπόκεινται στους ίδιους κανόνες και αρχές που διέπουν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ιδιαιτερότητα της θέσης των στελεχών εκπαίδευσης αλλά και για να τους δοθεί η ευχέρεια να ανταποκριθούν μέγιστα στα διοικητικά τους καθήκοντα, ο νομοθέτης προέβλεψε την οριοθέτηση της άσκησης του διδακτικού τους έργου και την μείωση αυτού ανάλογα τη δομή και την οργανικότητα των εκπαιδευτικών τους μονάδων που προϊστανται (Ν.4547/2018). Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα καθώς δεν χάνουν την επαφή τους με τους μαθητές και παρακολουθούν τις εξελίξεις του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τομέα (Σαΐτης, 2008).

1.3.1.2 Ο Διευθυντής ως διαχειριστής του περιβάλλοντος

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, λειτουργώντας ως κοινωνικός θεσμός μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του (οικονομικό, φυσικό, τεχνολογικό), δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης με αυτό. Τη διαχείριση και τον συντονισμό αυτών των σχέσεων έχουν αναλάβει τα στελέχη εκπαίδευσης ως θεσμικοί εκπρόσωποι του οργανισμού (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, Φ.Ε.Κ. 1340/2002 τ.Β ΄).

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (όπ.αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 43) η οριοθέτηση του περιβάλλοντος (εσωτερικού ή εξωτερικού) ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται α) από τους παράγοντες (μεταβλητές) που προέρχονται μέσα από τον οργανισμό και β) από τους παράγοντες (παραμέτρους) που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι ανθρώπινοι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή (ως μεταβλητές) και οι αξίες, οι θεσμοί, η κοινωνική συνοχή, το σύστημα διακυβέρνησης κ.λ.π. (ως παράμετροι) (Pashiardis, 1996).

Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργεί ταυτόχρονα ως κοινωνικός θεσμός και ως γραφειοκρατικός μηχανισμός, στο πλαίσιο του περιβάλλοντος της τοπικής κοινωνίας από την οποία αντλεί πόρους και ευκαιρίες, τόσο για την ανάπτυξή της ίδιας της κοινωνίας όσο και για την αναβάθμιση της ίδιας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όπως αναφέρει ο Banks (1987), η επιτυχής έκβαση των σχέσεων των τοπικών αρχών και φορέων με τον εκπαιδευτικό οργανισμό προς όφελος του ίδιου, μέσα από τη διαχείριση των αντικρουόμενων συμφερόντων, εξαρτάται από τις ικανότητες που διαθέτουν τα στελέχη. Τέτοια παραδείγματα συνεργασιών θα μπορούσαν να αναφερθούν οι σχέσεις με τις υπηρεσίες πρόνοιας με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας του μαθητικού δυναμικού ή οι σχέσεις με τους πολιτιστικούς φορείς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Κατά τους Koontz & O' Donnell (1984) η επιδίωξη διαλόγου αλλά και ο τρόπος συμπεριφοράς του, σαν δημιουργική δύναμη στην κοινωνία, είναι κοινωνική ευθύνη του στελέχους.

Με τον κατάλληλο χειρισμό και έλεγχο δίνεται η δυνατότητα στο εκπαιδευτικό στέλεχος να αποκομίσει οφέλη για την εκπαιδευτική του μονάδα και να αναπτύξει

δραστηριότητα στο κοινωνικό περιβάλλον, κάνοντας τους φορείς να συνεισφέρουν και να αισθάνονται μέρος της (Σαΐτης, 2008). Κατά τους Koontz & O' Donnell (1984) το στέλεχος δεν μπορεί να διεκπεραιώσει σωστά τις εργασίες του εάν δεν κατανοεί πρώτα το κοινωνικό περιβάλλον και τις επιδράσεις του στο χώρο εργασίας του. Σύμφωνα με τους Cunningham & Cordeiro (2006), ο διευθυντής, ως εκπρόσωπος της εκπαιδευτικής μονάδας, έχει την υποχρέωση να εκτελεί με συνέπεια την καθήκοντά του που αφορούν τις δημόσιες σχέσεις (Αναστασίου, 2008).

Πολλή σημαντική είναι και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τους γονείς, που έχουν άποψη και λόγο σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Everard & Morris, 1999). Οι γονείς, όπως αναφέρει η Γώγου-Κρητικού (όπ.αναφ.στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 69) αρκετές φορές λειτουργούν και ως ομάδες πίεσης και συμφερόντων, είτε παρεμβαίνοντας στο εκπαιδευτικό έργο, απαιτώντας από το σχολείο να λογοδοτήσει για το έργο του είτε για προσωπικά συμφέροντα. Στην προκειμένη περίπτωση, ο διευθυντής αναλαμβάνει την καθιέρωση ενός γνήσιου διαλόγου για την αποφυγή των εντάσεων και επιδιώκει τη συνεργασία, μέσα από την πληροφόρηση των γονέων για τους εκπαιδευτικούς στόχους, κάνοντάς τους να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στόχος της συνεργασίας αυτής είναι η υποστήριξη στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και η συμμετοχή τους στην επίλυση τυχόν προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, αντιμετωπίζοντάς τους ως υποστηρικτές της διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.3.1.3 Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής της κουλτούρας

Το κλίμα μιας εκπαιδευτικής μονάδας διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που υπάρχει σε αυτή. Η Norris (1992) αναφέρει ότι η κουλτούρα είναι μια αναπαράσταση αυτού που βλέπουν τα μέλη τον εαυτό τους. Έτσι και οι οργανισμοί καταλήγουν σε αυτό που εκπροσωπούν ανάλογα το πώς βλέπουν τον εαυτό τους. Προσεγγίζοντας την ταυτότητα του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα, ο διευθυντής αναλαμβάνει να διαμορφώσει την κουλτούρα και να διαχειριστεί με επιτυχία το ανθρώπινο

δυναμικό, το οποίο θα εργάζεται με θέληση και ευχαρίστηση (Ανθοπούλου, 1999). Θα εστιάσει παράλληλα στην εσωτερική διάσταση της κουλτούρας διαμορφώνοντας την υλικοτεχνική δομή και την αισθητική της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και στην εξωτερική διάσταση της κουλτούρας διαμορφώνοντας την ατμόσφαιρα και ενισχύοντας τις ανθρώπινες σχέσεις (Πασιαρδής, 1994).

Μέσα από την δική του στάση και συμπεριφορά, ενεργώντας ως καταλύτης, δημιουργεί συνειδητά τις συνθήκες που θα συμβάλουν στις αλλαγές που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις εκπαιδευτικές καταστάσεις (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η επιτυχία της διαμόρφωσης κουλτούρας εξαρτάται επίσης και από τη συμμετοχική δραστηριοποίηση των μαθητών στους οποίους αποδίδονται πολλά οφέλη, σε ότι αφορά την επίδοσή τους και τη διαγωγή τους, καθώς μέσα από την ενθάρρυνση και την εκδήλωση εμπιστοσύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους, εδραιώνεται μια σχέση εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας (Ανθοπούλου, 1999).

1.3.1.4 Ο Διευθυντής ως «μέντορας»

Κατά τη διαδικασία υποδοχής ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική μονάδα, ο διευθυντής έχει την ευθύνη για τον προγραμματισμό της και την επίβλεψή της, ως προς την κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού και την συμβουλευτική του υποστήριξη για την διευκόλυνση της εισόδου του στην νέα κατάσταση και την ομαλή ένταξή του.

Στόχος είναι η γνώση των βασικών απαιτήσεων της εργασίας και η καθοδήγησή του ως προς τον τρόπο διδασκαλίας μέσα από την παροχή πληροφοριών και η ενίσχυση της συναδελφικότητας με την καλλιέργεια του αισθήματος ότι αποτελεί μέλος της ομάδας (Παρασκευή & Παπαγιάννη, 2008).

Ουσιαστικά, όπως αναφέρουν και οι Gray & Gray (1985) ανάμεσα στην εκπαιδευτική ομάδα πρέπει να δημιουργηθούν σχέσεις αλληλεξάρτησης με κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις. Ο νέος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ενταχθεί στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και να αποκτήσει την αίσθηση της

κοινότητας (Ανθοπούλου, 1999). Κλίνεται να αντιμετωπίσει θέματα όπως η διαχείριση της σχολικής τάξης, η υποκίνηση των μαθητών, η οργάνωση των μαθημάτων και η επικοινωνία με τους γονείς, χωρίς πρακτική άσκηση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής, έχοντας την ανάλογη πείρα σχετικά με τις απαιτήσεις μιας τάξης, έχει την ικανότητα να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό υποδεικνύοντάς του κατάλληλες στρατηγικές μάθησης (Πασιαρδής,1994). Κατά τον Cascio (1998) ο μέντορας είναι «φορέας κουλτούρας», ο οποίος με τη γνώση και εμπειρία του δείχνει στους νεοπροσλαμβανόμενους και στους ανερχόμενους εργαζόμενους μεθόδους, παρέχει ανατροφοδότηση και επιλύει εργασιακά προβλήματα ως άτομο εμπιστοσύνης.

1.3.1.5 Ο Διευθυντής ως δίαυλος επικοινωνίας

Τα διευθυντικά στελέχη είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας και επικοινωνίας (επίσημης ή ανεπίσημης, γραπτής ή προφορικής) με όλους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ευνοείται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η μαθησιακή λειτουργία (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην διαπροσωπική επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς σχετίζεται με τις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στελεχών και τον τρόπο που μεταβιβάζουν σε αυτό τα συναισθήματα μέσα από την «γλώσσα του σώματος» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (1999) η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ δύο ή περισσοτέρων συμβαλλόμενων με την οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες και στην επιτυχία της συμβάλει καθοριστικά η διαδικασία ανατροφοδότησης και η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών. Για τον Kotter (2001) η έλλειψη επικοινωνίας οφείλεται, εν μέρει, στη μη ύπαρξης εμπιστοσύνης, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό για τη δημιουργία του πνεύματος συνεργασίας.

Ο διευθυντής θα πρέπει να βρει τρόπους να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να τους παρακινήσει, εμπλουτίζοντας τα καθήκοντα-εργασίες

ακόμα και εναλλάσσοντάς τους σε *διαφορετικές θέσεις (job rotation)* (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2010). Έτσι όταν αποκτούν μια εργασία ενδιαφέρουσα, ικανοποιούνται οι ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, στοιχεία τα οποία οδηγούν στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Μπουραντάς, 2005). Κατά τον Πασιαρδή (1994) όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι σαφής τότε επιτυγχάνεται ποιοτική διεύθυνση. Ο διευθυντής χρειάζεται να ακολουθήσει κάποιες αρχές ώστε να παρακινήσει αποδοτικά τους εκπαιδευτικούς όπως είναι η σύνδεση της απόδοσής τους με ανταμοιβές (π.χ. έπαινο, επιβράβευση), ο εμπλουτισμός της εργασίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αποσαφήνιση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008) και η προσωπική τους αναγνώριση (Koontz & O'Donnell, 1984).

Επιπλέον, ο διευθυντής, κατά τον Keedy (1992), λόγω της θέσης ευθύνης που κατέχει, καθορίζει τους κώδικες συμπεριφοράς σε μια εκπαιδευτική μονάδα, όπως τις ανθρώπινες σχέσεις, την παροχή των απαραίτητων συνθηκών και μέσων για διευκόλυνση του έργου της εκπαίδευσης, την εξουσία της θέσης και του ρόλου του ως παράδειγμα. Σύμφωνα με τον Homans (1958, 597-606) «οι κώδικες (norms) είναι η προσδόκιμη συμπεριφορά, τη συμμόρφωση προς την οποία το προσωπικό θεωρεί πολύτιμο». Μέσα από ένα ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας δημιουργούνται οι κατάλληλες βάσεις για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων και του κοινού σκοπού της εκπαίδευσης και όπως αναφέρουν οι Blumberg & Greenfield (1980) οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ανταποκριθούν περισσότερο όταν ο διευθυντής τους παρέχει περισσότερα (Ανθοπούλου, 1999).

1.3.1.6 Ο Διευθυντής ως χειριστής συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων, ακόμα και μέσα σε ομάδες, αποτελούν συχνό φαινόμενο στον εργασιακό χώρο και είναι αναπόφευκτες. Για τον επιτυχή χειρισμό της κάθε σύγκρουσης θα πρέπει ο διευθυντής να εντοπίσει τα αίτια που την προκαλούν (Robbins, Decenzo & Coulter, 2012).

Τέτοια αίτια μπορεί να είναι οι συγκρουόμενοι στόχοι των ατόμων, οι περιορισμένοι πόροι του οργανισμού, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, η ίδια η οργάνωση που

μπορεί να προκαλεί ασάφεια στα καθήκοντα και μη συντονισμό των διαδικασιών, η ελλιπής επικοινωνία, η παραβίαση του ζωτικού χώρου (Μπουραντάς, 2002). Διαφορετικά άτομα με αξίες, γνώσεις και ανάγκες, στην προσπάθειά τους να συνυπάρχουν και να συλλειτουργούν σε ένα ίδιο περιβάλλον οργάνωσης, το οποίο είναι πολύπλοκο ως προς τις δομές και τους κανόνες, στην πορεία θα συγκρουστούν (Gomez-Mejia, Balkin & Cardy, 2015). Έτσι, ο διευθυντής γνωρίζοντας τα αίτια που προκαλούν τις συγκρούσεις και σε συνδυασμό με τις ικανότητες που διαθέτει, μπορεί να συμβιβάσει τα συγκρουόμενα μέρη, ακόμα και εάν χρειαστεί να εφαρμόσει κανονισμούς συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2002).

Όπως αναφέρει και η Αθανασούλα–Ρέππα (2008) προκειμένου για την επίλυση ορισμένων προβλημάτων που ανακύπτουν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει να υπάρξει μια συστηματική διαδικασία επιλογής κατευθύνσεων δράσης και κατ΄ επέκταση μια εκπαιδευτική απόφαση από το όργανο που του έχει εκχωρηθεί η σχετική εξουσία και θα αφορά τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική μονάδα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Κατά τον Κουτούζη (1999) υπάρχουν κάποιες ορθολογικές προσεγγίσεις λήψης απόφασης που μπορεί να εφαρμόσει ο μάνατζερ όπως είναι η αναγνώριση του «προβλήματος», κάνοντας εκτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης, ο καθορισμός των απαιτήσεων και των κριτηρίων απόδοσης, η εύρεση εναλλακτικών λύσεων, η αξιολόγηση και η επιλογή της κατάλληλης και τέλος η εφαρμογή της, συμπεριλαμβάνοντας συγχρόνως και την διαδικασία ανατροφοδότησης.

1.3.1.7 Ο Διευθυντής ως υπέρμαχος της εκπαιδευτικής αλλαγής

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο ίδιος καινοτόμος και συντονιστής των καινοτομιών στο σχολείο, καθώς επιβλέπει τον τρόπο που εισάγονται αυτές οι αλλαγές και ουσιαστικά η επιτυχία ή αποτυχία αυτών των αλλαγών εξαρτάται από την συμβολή του (Πασιαρδής, 1994).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εισαγωγή των αλλαγών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς υπάρχει μια συνεχής ανταλλαγή

ανθρώπων και οι επιδράσεις τους εκτείνονται μέσα και έξω από τις εκπαιδευτικές μονάδες, συνεπώς μπορεί να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, σε λειτουργίες και διαδικασίες που αφορούν την οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως την διαθεματική οργάνωση του προγράμματος, την επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών, την ανάπτυξη συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας κ.α. (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Ωστόσο, ανάλογα με τον τρόπο που εισάγεται η αλλαγή, ο διευθυντής έχει λειτουργικό ρόλο και μεταβιβάζει την προτεινόμενη αλλαγή προς τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος ή λειτουργεί ως οργανωσιακός διευθυντής των εσωτερικών μηχανισμών ή διαχειριστής της οργανωσιακής κουλτούρας (Δακοπούλου, 2008).

1.3.1.8 Ο Διευθυντής ως ηγέτης

Τα διευθυντικά στελέχη ενός οργανισμού και κατ΄ επέκταση τα στελέχη εκπαίδευσης, όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2008), προκειμένου να αναπτύξουν τους διάφορος ρόλους ανάλογα με το περιβάλλον, θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να διαθέτουν ηγετική συμπεριφορά καθώς και ορισμένα γνωρίσματα αναφορικά με:

- την *προσωπικότητα*, όπως αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, ηθική, υπευθυνότητα, συναισθηματική ωριμότητα και πρωτοβουλία κ.ά.
- την *υποκίνηση*, όπως προσήλωση στο καθήκον, κατανόηση και σεβασμό, υψηλές προσδοκίες για την ολοκλήρωση του έργου τους, επιρροή και δεξιότητες
- *τεχνικές*, όπως εξειδικευμένη γνώση των θεμάτων που διαχειρίζεται, εποπτεία και αξιολόγηση
- *διαπροσωπικές*, όπως ευαισθησία, υποστήριξη, επικοινωνία
- *αντιληπτικές*, όπως όραμα, επίλυση προβλημάτων, αναλυτική σκέψη, ενεργητικότητα, παρατηρητικότητα (Αναστασίου, 2011).

Σύμφωνα με τους Robbins, Decenzo & Coulter (2012), τα γνωρίσματα που φέρουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες και οι τρόποι που αλληλοεπιδρούν με τα μέλη των ομάδων τους είναι:

- *Δυναμισμός*: στοχεύουν σε υψηλούς στόχους και προσπαθούν έντονα για επιτεύγματα, αγωνίζονται ακούραστα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- *Επιθυμία για καθοδήγηση*: επιθυμούν τον έλεγχο της κατάστασης, δείχνοντας την προθυμία να επωμιστούν την ευθύνη
- *Εντιμότητα και ακεραιότητα*: αναπτύσσουν σχέσεις που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια
- *Αυτοπεποίθηση*: εμφανίζονται πρόθυμοι ότι θα τα καταφέρουν ώστε να πείθουν τους άλλους για την ορθότητα των πράξεων τους
- *Ευφυΐα*: μπορούν να αναλύσουν μεγάλο όγκο πληροφοριών και να εξάγουν σωστές αποφάσεις
- *Γνώση συναφή με τα εργασιακά καθήκοντα*: κατέχουν ολοκληρωμένη εικόνα για το περιβάλλον της εργασίας ώστε να μπορούν να προβαίνουν σε ενημερωμένες αποφάσεις
- *Εξωστρέφεια*: είναι άνθρωποι δημιουργικοί, δυναμικοί και όχι εσωστρεφής

Συμπερασματικά, ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ευθύνη της δημιουργίας και της διαρκούς ύπαρξης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού που να μπορεί να δημιουργεί αξία και να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των ομάδων ενδιαφερόντων (Πασιαρδής, 1994). Μέσα από την χρήση μείγματος ηγετικών ρόλων, μπορεί να εξασφαλίσει την διαρκή επιτυχία του οργανισμού, δηλαδή να «κερδίσει το σήμερα» και ταυτόχρονα να «χτίζει το μέλλον» (Μπουραντάς, 2005).

Στη σημερινή εποχή, ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών, ως απλοί διεκπεραιωτές των διοικητικών υποθέσεων, δεν επαρκεί πλέον, όπως διατυπώνει και ο Πρίντζας (2005), παρά χρειάζεται να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι υπέρμαχοι της καινοτομίας, να ενημερώνονται για τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε διάφορους τομείς και κυρίως να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί στην προσαρμογή των ρόλων τους (Αναστασίου, 2008). Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί επαναπροσδιορισμό του παραδοσιακού ρόλου του στελέχους εκπαίδευσης ως αυθεντίας ή μεταδότη γνώσεων σε εμψυχωτή και διαμεσολαβητή της γνώσης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

1.3.2. Οι αρμοδιότητες των Στελεχών Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

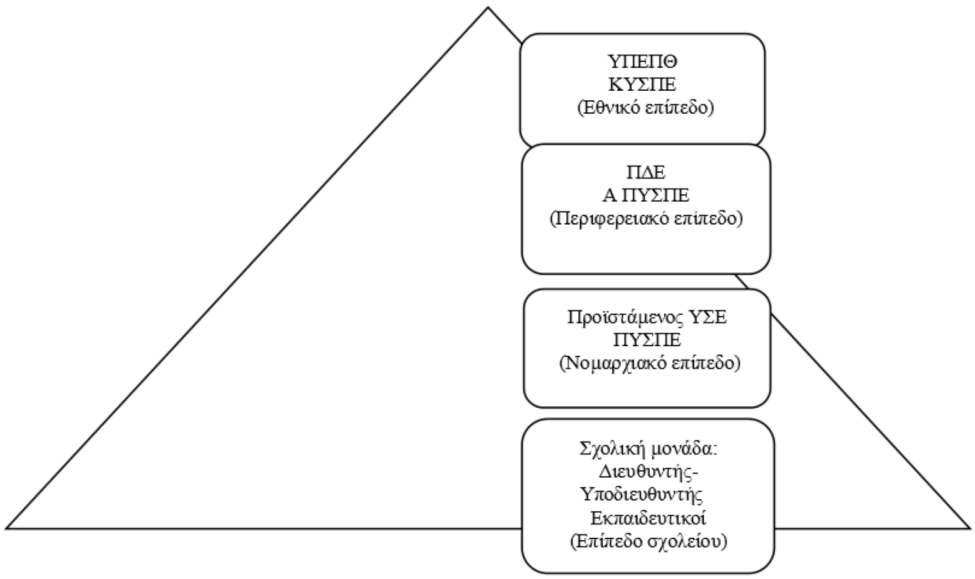
Η διοικητική δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει τέσσερα επίπεδα εκπαιδευτικής εξουσίας: α) το εθνικό, β) το περιφερειακό, γ) το νομαρχιακό και δ) το επίπεδο της σχολικής μονάδας (Εικόνα 1) (Σαΐτης, 2008). Αναλυτικά:

α) Σε εθνικό επίπεδο υπάγονται ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων μαζί με τα στελέχη που ανήκουν στην κεντρική υπηρεσία, αρμόδιοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής,

β) Σε επίπεδο περιφέρειας, εντάσσονται οι περιφερειακοί διευθυντές, οι οποίοι έχουν ως αρμοδιότητα την υποστήριξη της κεντρικής διοίκησης,

γ) Σε επίπεδο νομαρχίας ασκούν εξουσία οι διευθυντές, οι οποίοι συνεργάζονται με την αντίστοιχη περιφέρεια στην οποία υπάγονται και

δ) Στο επίπεδο της πυραμίδας εντάσσονται οι διευθυντές, υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων τους οποίο το έργο ελέγχεται και αξιολογείται από τις τρείς βαθμίδες των προηγούμενων επιπέδων (Σαΐτης, 2008).

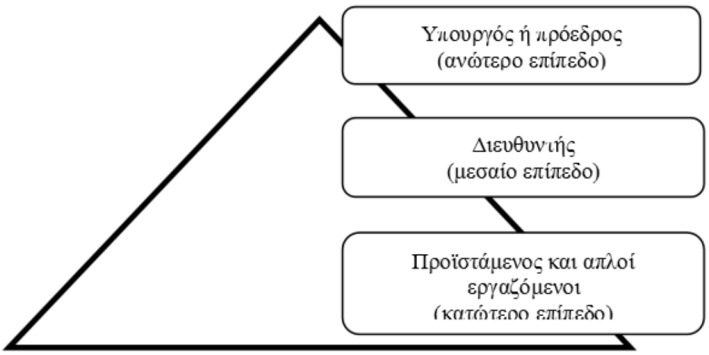


Εικόνα 1. Επίπεδα διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση. Πηγή: Σαΐτης, 2008

Στο σύστημα διοίκησης της πρωτοβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης ακολουθείται ένα μοντέλο ιεραρχίας όπου τα καθήκοντα κατανέμονται γραμμικά και έχουν καθοδική πορεία.

Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται σε τρείς επιμέρους βαθμίδες (Εικόνα 2): α) την ανώτερη, β) τη μεσαία και γ) την κατώτερη. Η ύπαρξη συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, δείχνει την άσκηση εξουσίας από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, τους διευθυντές ως διαχειριστές της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στο μεσαίο επίπεδο και στο κατώτερο επίπεδο οι Διευθυντές/Προϊστάμενοι των οποίων η δραστηριότητα καθορίζεται από ανωτέρους (Σαΐτης, 2008).

Με βάση την αρχή της «ιεραρχικής κλίμακας» του Fayol η εξουσία πηγάζει από τον ιεραρχικά ανώτερο, δηλαδή τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, που είναι κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων, και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή τον διευθυντή σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2006).



Εικόνα 2. Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών. Πηγή: Σαΐτης, 2008

Στελέχη εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο Ανδρέου (2001) «νοούνται οι θεσμικοί ρόλοι του συνόλου του εκπαιδευτικού μηχανισμού που περιλαμβάνουν θέσεις με διαφορετικά καθήκοντα και σε διαφορετικά επίπεδα της ιεραρχίας και σχετίζονται με διοικητικό, πειθαρχικό, εποπτικό και καθοδηγητικό ρόλο» (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, 86).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθοριστήκαν με τις διατάξεις του Ν.1566/1985 και την Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/2002 τ.Β΄) του

Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει. Σύμφωνα με τα άρθρα 27 και 28 της προαναφερόμενης Απόφασης, το έργο και οι αρμοδιότητες του *Διευθυντή/Προϊστάμενου* της σχολικής μονάδας, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της εκπαιδευτικής μονάδας με ρόλο τόσο επιστημονικό-παιδαγωγικό όσο και διοικητικό, είναι:

- Ορίζει κατευθύνσεις για την επίτευξη υψηλών στόχων για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Παρέχει ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική και το έργο του σχολείου.
- Εφαρμόζει τους νόμους και τις αποφάσεις της διοίκησης καθώς και του Συλλόγου Διδασκόντων και εκπροσωπεί το σχολείο σε συνεργασίες με άλλους φορείς.
- Έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Παρέχει τις γνώσεις και την εμπειρία του στο έργο των εκπαιδευτικών μέσα από καθοδήγηση και βοήθεια.
- Προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, ορίζοντας κατευθύνσεις και κίνητρα. Φροντίζει για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Επιβλέπει και αξιολογεί την εργασιακή πορεία και τα αποτελέσματα των εργασιών των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού.
- Προωθεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καινοτομίες έχοντας την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία τους.
- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες.

Στις διατάξεις των άρθρων 29 έως 32 της ανωτέρω Υπουργικής Απόφασης αναφέρονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών/Προϊσταμένων σχολικών μονάδων σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, τους μαθητές και άλλους φορείς. Επιπροσθέτως, στις διατάξεις του άρθρου 33 ορίζονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των *Υποδιευθυντών* των σχολικών μονάδων, οι

οποίοι αναπληρώνουν τον Διευθυντή του σχολείου όταν αυτός απουσιάζει ή κωλύεται και συνεργάζονται μαζί του σε διοικητικά θέματα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Καταλήγοντας, ο Διευθυντής/Προϊστάμενος των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχει την ανώτερη διοικητική θέση μέσα στο σχολείο ενώ βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σύνθετος και πολυδιάστατος. Οι αρμοδιότητές του εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών και διαδικασιών που αφορούν την οργάνωση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στη σύγχρονη κοινωνία, ο ρόλος του στελέχους εκπαίδευσης έχει διαφοροποιηθεί σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Και αυτό γιατί οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις που διαδραματίζονται στο ευρύτερο περιβάλλον της κοινωνίας επηρεάζουν καταλυτικά όχι μόνο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον αλλά και τις αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Καλείται λοιπόν το στέλεχος εκπαίδευσης να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και να συμβάλει με κριτικό τρόπο από τη θεσμική του θέση στην υλοποίησή τους (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

1.4 Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) της Εκπαίδευσης: Βασικές λειτουργίες της ΔΑΔ

Εξαιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων που επηρεάζουν και τη σύγχρονη δημόσια διοίκηση, καθίσταται σαφές ότι ο ανθρώπινος παράγοντας, μέσα από τις εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση που διαθέτει και της δυνατότητας να εφαρμόσει, με γρήγορους ρυθμούς, νέες αντιλήψεις και πρακτικές σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας στους οργανισμούς, τον αναδεικνύει ως το δυναμικό εργαλείο στη διάθεση της δημόσιας διοίκησης (Φαναριώτης, 1999). Όπως αναφέρουν οι Koontz & O' Donnell (1984) οι άνθρωποι, ως μέλη οργανώσεων με διαφορετικές ιδιότητες, αντεπιδρούν μέσα στη κοινωνία και διαμορφώνουν τους νόμους, τα ήθη και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια με την επιρροή που ασκούν.

Η αναφορά στο ανθρώπινο δυναμικό σε κάθε οργανισμό αναδεικνύει την σημαντικότητά του ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του οργανισμού και η χρηστή διαχείριση και ανάπτυξη αυτού επιδρά θετικά στην επίτευξη των στόχων, εφόσον οι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ένταξή τους στο οργανωσιακό χώρο (Ραμματά, 2011).

Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), οι λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, είναι:

- *Οργανωτικός Σχεδιασμός*: η διαδικασία της διοίκησης ξεκινάει με το στάδιο του σχεδιασμού οργανογράμματος στο οποίο καταγράφονται και περιγράφονται οι θέσεις εργασίας, οι αρμοδιότητες των υπαλλήλων, καθορίζονται οι κανόνες και οι αρχές του οργανισμού, τα χρονοδιαγράμματα καθώς και οι συνθήκες εργασίας.

- *Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού*: στο στάδιο αυτό υπολογίζονται οι παρούσες και οι μελλοντικές ανάγκες του οργανισμού σε προσωπικό κατάλληλο για την πλήρωση θέσεων που θα εξασφαλίσει την ομαλή συνέχεια του (Κουτούζης, 1999). Ο προγραμματισμός αποτελεί τη βάση στην οποία θα στηριχθεί η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει τις παρακάτω ενέργειες:
  - Απογραφή και αξιολόγηση υπάρχουσας κατάστασης του ανθρώπινου δυναμικού.
  - Πρόβλεψη μελλοντικών αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό.
  - Πρόβλεψη προσφοράς σε ανθρώπινο δυναμικό.
  - Διαμόρφωση σχεδίων ανάλογα με τις προβλέψεις προσφοράς και ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού.

- *Στελέχωση*: η διαδικασία της στελέχωσης διασφαλίζει ότι ο οργανισμός θα έχει στο παρόν και στο μέλλον το απαιτούμενο και κατάλληλο σε γνώσεις προσωπικό, καθώς εάν δεν στελεχωθεί ορθολογικά δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός.

  Τα βασικά στάδια της διαδικασίας στελέχωσης είναι:
  - Ανάλυση έργου: Περιλαμβάνει α) την περιγραφή του έργου (Job Description) της κάθε θέσης εργασίας όπως περίληψη της θέσης,

προσδιορισμός καθηκόντων και περιγραφή των απαραίτητων προσόντων και β) τις προδιαγραφές του έργου (Job Specification) με την περιγραφή των απαιτούμενων προσόντων της θέσης όπως εκπαίδευση, πείρα και δεξιότητες. Όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (1999) η ανάλυση έργου αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και οι άλλες λειτουργίες της διοίκησης προσωπικού όπως η εκπαίδευση και η αξιολόγηση.

- Προσέλκυση ανθρώπινου δυναμικού: το επόμενο βήμα που ακολουθεί είναι η αναζήτηση των κατάλληλων υποψηφίων για την κάλυψη κενής θέσης στον οργανισμό μέσα από εξωτερικές πηγές (π.χ. γραφεία ευρέσεως εργασίας) και εσωτερικές πηγές (π.χ. προαγωγές, μεταθέσεις των υπηρετούντων υπαλλήλων του οργανισμού) προσέλευσης με σκοπό την εξέλιξη της θέσης. Κατά τον Dessler (2008) υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στην επιλογή από εσωτερικές πηγές όπως η ήδη διαμορφωμένη γνώση των δυνατοτήτων των εργαζομένων, η ηθική ανταμοιβή τους με προαγωγές και η λιγότερη καθοδήγηση.
- Επιλογή ανθρώπινου δυναμικού: Μέσα από το στάδιο της επιλογής αξιολογούνται οι υποψήφιοι για την κάλυψη της θέσης με διάφορους μεθόδους όπως την έντυπη αίτηση, το βιογραφικό σημείωμα, τις συστατικές επιστολές, το τεστ επιλογής και τη συνέντευξη.
- Τοποθέτηση και υποδοχή του νέου εργαζόμενου: Αυτό είναι και το τελευταίο στάδιο της στελέχωσης ενός οργανισμού καθώς ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους υποψηφίους επιλέχθηκε ο κατάλληλος σε ικανότητες και γνώσεις που θα ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας και του οποίου τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού και ενστερνίζεται τις ίδιες αξίες με αυτόν (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2001).

- *Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού*: η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται ως μια μορφή επένδυσης για τον οργανισμό, καθώς μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εργαζομένων γίνεται ο ίδιος ο εργαζόμενος πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός. Εκτός από την βελτίωση της απόδοσης του συνόλου του οργανισμού επιτυγχάνεται παράλληλα και σε ατομικό

επίπεδο η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εργαζόμενου, καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και η ικανοποίηση από την εργασία του (Κουτούζης, 1999). Οι Τερζίδης & Τζωρτζάκης (2004) θεωρούν ότι η εκπαίδευση προσανατολίζεται στην συμπλήρωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων λόγω μη αποτελεσματικής επίδοσης και κυρίως επικεντρώνεται στις άμεσες ανάγκες του οργανισμού, ενώ η ανάπτυξη υλοποιείται προκειμένου οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και ο οργανισμός να καλύψει τις μακροπρόθεσμες ανάγκες.

- *Παρακίνηση/υποκίνηση ανθρώπινου δυναμικού*: αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στην ανθρώπινη συμπεριφορά διότι, αναλόγως των ερεθισμάτων και κινήτρων που προσφέρονται στους εργαζομένους από τη διοίκηση, εξασφαλίζεται η αποδοτική συμμετοχή τους στην επίτευξη τον στόχων του οργανισμού. Αλλιώς, υποκίνηση είναι η συναισθηματική κατάσταση βάσει της οποίας παρακινείται ένα άτομο να πράξει κατά έναν ορισμένο τρόπο. Άρα ως εσωτερική διαδικασία, διαφέρει και είναι ξεχωριστή σε κάθε άτομο, το οποίο επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μέσα στο χώρο εργασίας ακολουθώντας ανάλογη συμπεριφορά.

  Η *επαγγελματική ικανοποίηση* είναι οι στάσεις που έχουν οι άνθρωποι για την εργασία τους. Απορρέει από το πώς την αντιλαμβάνονται αλλά και από το βαθμό καλής σχέσης μεταξύ αυτών και του οργανισμού. Μερικοί βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η αμοιβή, η ίδια η εργασία, οι ευκαιρίες προαγωγής, η επίβλεψη, οι συνάδελφοι, οι συνθήκες εργασίας και η ασφάλεια εργασίας (Matteson, 1999).

- *Αμοιβές, ωφελήματα και πρόσθετες παροχές*: αφορά τις ανταμοιβές των εργαζομένων για τις υπηρεσίες που προσφέρουν στον οργανισμό και καλύπτουν φυσικές, κοινωνικές ανάγκες και ανάγκες αυτοεκπλήρωσης. Διακρίνονται α) σε εσωτερικές, οι οποίες συνδέονται με την προσωπικότητα του εργαζόμενου και αφορούν την επαφή και συναναστροφή με άλλα άτομα μέσα στον οργανισμό, το κύρος και την αναγνώριση των προσφερόμενων υπηρεσιών και το επίτευγμα και β) σε εξωτερικές, οι οποίες συνδέονται με το περιεχόμενο της εργασίας και αφορούν την χρηματική αποζημίωση, την

εξασφάλιση απασχόλησης και τις συνθήκες εργασίας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2010).

- *Αξιολόγηση του έργου*: είναι μια από τις βασικές λειτουργίες καθώς περιλαμβάνει την μέτρηση της απόδοσης του εργαζομένου βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε στο σύνολο του οργανισμού, κατόπιν εντοπισμού των δυνατών και αδύνατων σημείων του καθώς και την βελτίωση της απόδοσής του. Επειδή η αξιολόγηση της απόδοσης σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις υπηρεσιακές μεταβολές του εργαζόμενου, όπως καθορισμός αμοιβών (Cascio,1998) εκπαίδευση και επιμόρφωση, εξέλιξη και προαγωγή, θα πρέπει η αξιολόγηση να είναι μια διαρκής διαδικασία ώστε να εναρμονίζεται η απόδοση του εργαζομένου με τα πρότυπα της θέσης που έχει (Dessler, 2015). Κατά την διαδικασία αξιολόγησης απόδοσης υπάρχουν τρία βήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη α) ο ορισμός προτύπων της κάθε εργασίας, β) η αξιολόγηση βάσει αυτών των προτύπων και γ) η δυνατότητα ανατροφοδότησης προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση του εργαζομένου μελλοντικά (Dessler, 2015). Κατά τον Cascio (1998) τα βασικά στοιχεία που πρέπει να στηρίζεται μια αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης είναι η σχετικότητα και η ευαισθησία, η αξιοπιστία, η αποδοχή, η εφαρμογή και κανένα από αυτά δεν μπορεί να αγνοηθεί.

  Όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (1999) η αξιολόγηση βασίζεται στη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων απόδοσης μέσω της ανάλυσης και περιγραφής εργασίας όπου προσδιορίζονται τα καθήκοντα και τα κριτήρια απόδοσης, τα οποία γίνονται παράλληλα γνωστά στον υπάλληλο καθώς πρόκειται να αξιολογηθεί σε αυτά.

- *Επικοινωνία στα πλαίσια του οργανισμού*: αφορά στην επικοινωνία των εργαζομένων σε ένα οργανισμό ως μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες. Διακρίνεται σε διαπροσωπική όταν πρόκειται για την επικοινωνία δύο ατόμων και σε οργανωτική όταν αφορά τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας μέσα στον οργανισμό. Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική, γραπτή ή προφορική, επίσημη ή ανεπίσημη και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή

πορεία του οργανισμού αλλά και της αποτελεσματικότητας του μάνατζερ καθώς οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επιτυχημένη επικοινωνία σε έναν οργανισμό, χρησιμοποιώντας τις διάφορες μορφές της (Κουτούζης, 1999).

- *Εργασιακές σχέσεις*: πρόκειται για τις επίσημες και ανεπίσημες σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων ως οργανωμένα σύνολα (συνδικαλιστικές ενώσεις, σωματεία), των εργοδοτών και του κράτους (εργασιακοί φορείς) και η φυσιογνωμία τους εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσονται. Κατά τον Κουκιάδη (όπ. αναφ. στο Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2001, 293) οι εργασιακές σχέσεις αποτελούν υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος που αλληλοεπιδρά με το οικονομικό και πολιτικό υποσύστημα (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2001).

  Θέματα που άπτονται στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων είναι η απασχόληση, η ανεργία, οι σχέσεις εργαζομένων και εργοδοτών, οι συλλογικές διαφορές εργασίας, ο ρόλος του κράτους και των συνδικαλιστικών οργανώσεων στα εργασιακά ζητήματα, οι μισθοί, οι συλλογικές συμβάσεις κ.λ.π.. Στόχος της πολιτικής των εργασιακών σχέσεων είναι η δημιουργία εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ευνοϊκού κλίματος μεταξύ της διοίκησης, των εργαζομένων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

- *Υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία*: αφορά το εργασιακό περιβάλλον του κάθε εργαζόμενου, τις συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας και τον τρόπο διαχείρισης εκ μέρους της διοίκησης εκείνων των παραγόντων όπως εργονομικών, φυσικών και κοινωνικο-ψυχολογικών που μπορούν να προκαλέσουν ατυχήματα στη ζωή του εργαζόμενου και να επηρεάσουν αρνητικά την υγεία του (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν είτε θέματα του εργαζόμενου και τα ατομικά του χαρακτηριστικά, είτε την εργασία και τη φύση του έργου που του έχει ανατεθεί, είτε το εργασιακό περιβάλλον και τη συμπεριφορά του μέσα στο χώρο εργασίας. Στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού, σκοπός της υγιεινής και ασφάλειας, είναι η ανάληψη μέτρων για την προστασία της υγείας των εργαζομένων και η εξάλειψη των παραγόντων που επιδρούν

αρνητικά στην υγεία και κατ΄ επέκταση στην απόδοση των εργαζομένων, η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από την ψυχολογική τους διάθεση. Συνθήκες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης που προβάλλονται με την σωματική και πνευματική εξάντληση των εργαζομένων, λόγω χρόνιου και επίπονου άγχους, έχουν ως αποτέλεσμα την δυσλειτουργία τους στην εργασία.

Συμπερασματικά, στη σημερινή εποχή, λόγω των ραγδαίων και επιτακτικών αλλαγών που διαδραματίζονται στις κοινωνίες ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε οργανισμού για την εύρυθμη λειτουργία του και αποδοτικότητά του (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2010). Ως επακόλουθο των οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών εξελίξεων, ο χώρος της εκπαίδευσης εντάσσεται στο πλαίσιο έντονων συζητήσεων και διεργασιών καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή στις σύγχρονες κοινωνίες (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Κομβικό ρόλο στη διαδικασία λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών διαδραματίζουν τα στελέχη εκπαίδευσης, στα οποία έχουν ανατεθεί πολυδιάστατες και απαιτητικές ευθύνες και θα πρέπει να εξασκούν όλα τα στοιχεία του ρόλου τους προκειμένου να συνδυάζουν τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους για να επιτύχουν την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων και των αντικειμενικών στόχων των οργανισμών. Σημαντικοί παράγοντες μη αποτελεσματικής άσκησης του ρόλους τους είναι το εργασιακό άγχος και οι συνθήκες εργασίας σε συνδυασμό με το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και μη ικανοποίησης που μπορεί να προκαλέσουν στρεσογόνες συμπεριφορές και σταδιακά επαγγελματική εξουθένωση (Ivancevich & Matteson, 1999; Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010; Ιορδάνογλου 2008).

Κεφάλαιο 2. Επαγγελματική Ικανοποίηση

2.1 Προσδιορισμός του όρου

Η ικανοποίηση που λαμβάνει ο άνθρωπος από την εργασία του αλλά και από τις συνθήκες που βιώνει στον εργασιακό του περιβάλλον επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και λειτουργία του, τις διαπροσωπικές σχέσεις του καθώς και την προσωπική του απόδοση και συναισθηματική ευημερία.

Μελέτες, όπως αναφέρει και ο Robbins (1996), έχουν δείξει ότι άτομα με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζουν θετικές συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της καλυτέρευσης της ψυχολογικής τους υγείας. Εξάλλου, η εργασία αποτελεί μια θεμελιώδης πτυχή της σύγχρονης ζωής διότι εκτός του ότι καταλαμβάνει στη ζωή του, από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα, τον μεγαλύτερο χρόνο καθημερινής ενασχόλησης, συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και οικονομική του κατάσταση, καθώς του εξασφαλίζει την οικονομική βάση για την διαβίωση και διαμόρφωση του τρόπου ζωής του.

Κατά τους Koustelios & Tsigilis (2005), ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των ανθρώπων έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και ιδιαίτερα λόγω της συσχέτισής του με πτυχές της εργασιακής συμπεριφοράς, όπως την παραγωγικότητα, την απουσία, τα ποσοστά κύκλου εργασιών και την τάση παραίτησης των εργαζομένων. Ωστόσο, παρόλο της ύπαρξης μιας ευρείας ερευνητικής βιβλιογραφίας δεν έχουν εντοπιστεί αιτιακά ευρήματα παρά οι μελέτες εστιάζουν μόνο στους παράγοντες που επιδρούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ο όρος της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι δύσκολο να καθοριστεί και να οριοθετηθεί εξαιτίας της υποκειμενικότητας των παραγόντων που προκαλούν ικανοποίηση στους ανθρώπους. Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Παρότι η έννοιά της έχει επεξεργαστεί και αναλυθεί με διάφορους τρόπους, οι ορισμοί της συγκλίνουν στο γεγονός ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια και συνίσταται σε πολλά επιμέρους στοιχεία (Koustelios & Tsigilis, 2005). Λόγω,

λοιπόν, της πολυπλοκότητας της έννοιας έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί κατά καιρούς για να περιγράψουν την επαγγελματική ή αλλιώς εργασιακή ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά τη συναισθηματική αντίδραση του ανθρώπου απέναντι σε διάφορες καταστάσεις που βιώνει στην εργασία του. Ειδικότερα, την χαρακτήρισε ως θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση ενός ατόμου για τη δική του εργασία ή εμπειρία σε αυτή, όπως διαμορφώνεται από την άσκηση του εργασιακού του ρόλου και των καθηκόντων του αλλά και τον βαθμό εκτέλεσής τους (Saari & Judge, 2004).

Οι Grammy, Smith & Stone (1992) αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ικανοποίηση ως άθροισμα των συναισθηματικών αντιδράσεων του ανθρώπου από την εργασία του, το οποίο διαμορφώνεται βάση της σύγκρισης των ωφελειών που πραγματικά λαμβάνει και αυτών που θα ήθελε να αποκομίζει (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Παράλληλα, ο Spector (1997) θεωρεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της πρόκλησης συναισθημάτων του ατόμου από την επαγγελματική του καριέρα και το χώρο εργασίας του και ουσιαστικά αφορά τον βαθμό επιθυμίας ή αντιπάθειας, ενώ ο Weiss (2002) συμπεραίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συμπεριφορική στάση ή αλλιώς κρίση, είτε θετική είτε αρνητική, ενός ανθρώπου για την εργασία του και για τις συνθήκες του εργασιακού του περιβάλλοντος.

Εκτός των προαναφερθέντων συναισθηματικών προσεγγίσεων, με την πάροδο των χρόνων οι μελετητές προσέγγισαν επιπλέον την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης βάσει θεσμικών και γνωστικών παραγόντων. Ως θεσμική έννοια, κατά τους Smith & Shields (2013), η ικανοποίηση από την εργασία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως τις εποπτικές αρχές, τις θέσεις εργασίας, τους συνεργάτες, την αποζημίωση και τις ευκαιρίες προαγωγής. Από τη γνωστική προσέγγιση, κατά τον Moorman (1993), η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια ψυχολογική διαδικασία αναγνώρισης που περιλαμβάνει τη συνείδηση, την αντίληψη, την κρίση των συνθηκών εργασίας και των ευκαιριών. Επικεντρώνεται κυρίως στην προοπτική ικανοποίησης των αναγκών των ανθρώπων ανάλογα με τη φύση της εργασίας, των συνθηκών εργασίας και των ευκαιριών εργασιακής ανάπτυξης. Σε αντίθεση με τη συναισθηματική

επαγγελματική ικανοποίηση, η γνωστική ικανοποίηση είναι μια αντικειμενική και λογική αξιολόγηση διαφόρων πτυχών μιας εργασίας, η οποία δύναται να επιφέρει συναισθηματική ικανοποίηση από την εργασία, αλλά δεν σχετίζεται άμεσα με το συναισθηματικό σύστημα (Wang, Pollock, & Hauseman, 2018).

Οι Hulin & Judge (2003) θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνει πολυδιάστατες ψυχολογικές πτυχές στην εργασία ενός ατόμου, οι οποίες περιέχουν γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία. Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης εξαρτάται από το πως ο εργαζόμενος αξιολογεί τα συναισθήματα για την εργασία του ή βάσει της γνωστικής εκτίμησης αυτής. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική ικανοποίηση της εργασίας αντικατοπτρίζει το βαθμό απόλαυσης ή ευτυχίας που γενικά προκαλεί η εργασία (Hulin & Judge, 2003), ενώ η γνωστική ικανοποίηση μετρά το βαθμό στον οποίο οι πτυχές της εργασίας κρίνονται από τον εργαζόμενο ικανοποιητικές σε σύγκριση με τους στόχους που θέτει ο ίδιος (Moorman,1993). Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αναλυθεί σχετίζοντάς την και με άλλους παράγοντες, όπως τη γενική ευημερία, το εργασιακό άγχος, την εποπτεία και τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις (Tomaževič, Seljak, & Aristovnik, 2014).

Όπως αναφέρουν και οι Saari & Judge (2004) η επαγγελματική ικανοποίηση των ανθρώπων αποτελεί σύνηθες αντικείμενο των μελετών οργανωσιακής συμπεριφοράς καθώς αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των οργανισμών. Ειδικότερα, ο Spector (1997) διακρίνει δύο τρόπους εκτίμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, είτε ως σφαιρικό συναίσθημα για την εργασία είτε ως στάσεις για διάφορες πτυχές της εργασίας. Η πρώτη προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των εργαζομένων στην εργασία τους, ενώ η δεύτερη προσέγγιση μπορεί να παρέχει μια πληρέστερη εικόνα των ατόμων που είναι ικανοποιημένοι από ορισμένους τομείς της εργασίας ή δυσαρεστημένοι από άλλους. Με αυτόν τον τρόπο, οι οργανισμοί μπορούν να εντοπίσουν περιοχές δυσαρέσκειας, τις οποίες μπορούν στη διάρκεια του χρόνου να τις βελτιώσουν. Τα πιο δημοφιλή μέσα ικανοποίησης από την εργασία περιλαμβάνουν πτυχές όπως ανταμοιβές (π.χ. αμοιβή, οφέλη), άλλα άτομα (συνάδελφοι, επόπτες), η φύση της ίδιας της εργασίας.

Επιπλέον, οι Snipes, Oswald, LaTour & Armenakis (2005) δήλωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από διάφορες πτυχές της εργασίας, όπως την ικανοποίηση που λαμβάνει από τον τρόπο συμπεριφοράς του επόπτη εργασίας, τις αμοιβές, τις ευκαιρίες προόδου και τους συνεργάτες. Ωστόσο υπάρχει μια σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και πολύ διαφορετικών μεταβλητών, όπως η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της ικανοποίησης από την ποιότητα ζωής (Ho & Au, 2006), τις προδιαγραφές παρεχόμενων υπηρεσιών (Hartline & Ferrell, 1996), των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Miller, Mire & Kim, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο μεσολαβητής μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της οργανωτικής δέσμευσης (Demirtas, 2010).

Εν κατακλείδι, όπως υποστηρίζει και ο Lawler (1977), η απόφαση των εργαζομένων για το αν θα πάνε να εργαστούν την οποιαδήποτε δεδομένη μέρα και το αν θα εγκαταλείψουν το επάγγελμα, επηρεάζεται από τα συναισθήματα της εργασιακής ικανοποίησής τους (Cano & Miller, 1992) και του βαθμού συμπάθειας ή αποδοκιμασίας της εργασίας τους. Για αυτό η επαγγελματική ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια μπορούν να εμφανιστούν σε οποιαδήποτε δεδομένη εργασιακή περίσταση (Aziri, 2011).

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα εργασίας και αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και ερμηνευτικών μοντέλων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο, ως αποτέλεσμα της εργασιακής αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που την ενισχύουν.

Οι θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε : α) *θεωρίες του περιεχομένου* (content theories) ή οντολογικές, οι οποίες αναλύουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων και β) *θεωρίες της διαδικασίας* (process theories) ή μηχανιστικές, οι οποίες εξετάζουν τις εργασιακές συμπεριφορές που αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικής ή μη εργασιακής απόδοσης (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.1 Θεωρίες του περιεχομένου

Στις θεωρίες του περιεχομένου οι A.Maslow, F.Hertzberg Cl. Alderfer, D.McGregor και McClelland εξετάζουν ποιες είναι οι ανθρώπινες ανάγκες, πως ιεραρχούνται και πως οι άνθρωποι προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν. Ουσιαστικά, προσπαθούν να προσδιορίσουν τι πραγματικά παρακινεί το άτομο, δηλαδή τους παράγοντες εκείνους που αποτελούν κίνητρα για μια συμπεριφορική κατεύθυνση επίτευξης των προσωπικών του στόχων και ικανοποίηση των αναγκών του. Κατά τους Koustelios & Tsigilis (2005), οι ανωτέρω ερευνητές υποστηρίζουν ότι μια εργασία μπορεί να είναι πηγή ικανοποίησης εάν μπορεί να ικανοποιήσει πολλές από τις πιο σημαντικές ανάγκες του ατόμου. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως συνάρτηση του βαθμού επιτυχούς υποκίνησης του εργαζομένου.

2.2.1.1 Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του A. Maslow

Σύμφωνα με τη θεωρία, υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών, από τα οποία εξαρτάται όλη σχεδόν η συμπεριφορά ενός ατόμου. Αυτά τα ταξινόμησε ιεραρχικά, από τα πιο βασικά και πρωτόγονα (σε σχέση με τη συμπεριφορά που προκαλούν), μέχρι τα πιο πολιτισμένα και ώριμα. Κατέληξε λοιπόν στη δημιουργία ενός συστήματος κινήτρων με το οποίο ικανοποιούνται οι θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες, σε μια αύξουσα σειρά και σε μορφή πυραμίδας «Πυραμίδα των αναγκών», όπου στην βάση βρίσκονται οι *φυσιολογικές ή βιολογικές ανάγκες*, δηλαδή οι κύριες ανάγκες επιβίωσης, στη συνέχεια οι *ανάγκες ασφάλειας ή σιγουριάς*, έπειτα οι *κοινωνικές ανάγκες* που καλύπτουν την επιθυμία για κοινωνικές επαφές και συναναστροφή, ακολουθούν οι *ανάγκες αναγνώρισης*, οι οποίες αφορούν την επιθυμία του ανθρώπου για δημιουργία κύρους, άσκησης δύναμης και εκτίμησης του περιβάλλοντος και στη κορυφή της πυραμίδας και τελευταία από την άποψη προτεραιότητας βρίσκονται οι *ανάγκες ολοκλήρωσης* σύμφωνα με τις οποίες, ο άνθρωπος αναζητά την πληρότητα και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του με την κατάκτηση του οράματος και του ιδανικού. Φυσικά οι ανάγκες, ο τύπος ή η έντασή

τους και το χρονικό διάστημα ικανοποίησής τους διαφέρουν σε κάθε άνθρωπο (Maslow, 1970).

Σύμφωνα με την θεωρία, οι ανθρώπινες ανάγκες είναι έτσι δομημένες ώστε όταν ικανοποιηθεί μια κατηγορία αναγκών τότε η επόμενη παίρνει τη θέση της, όπως σχηματικά αποτυπώνεται η ιεράρχηση από τον Maslow. Ωστόσο όμως, κάθε επίπεδο αναγκών πρέπει να ικανοποιείται επαρκώς πριν καταστεί κυρίαρχη η επόμενη ανάγκη, σε ένα βαθμό υποκειμενικό για κάθε άνθρωπο, όπου αρχίζει να αισθάνεται την ένταση που προέρχεται από το επόμενο επίπεδο και ξεκινά να πειραματίζεται με νέους τύπους συμπεριφοράς για να ικανοποιήσει την νέα ανάγκη (Μπουραντάς, 2002). Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή συστημάτων παρακίνησης, η θεωρία του Maslow, ως μια γενική θεωρία αναγκών, έχει επηρεάσει κατά πολύ τον εργασιακό χώρο και τους μάνατζερ, οι οποίοι χρησιμοποιώντας την πυραμίδα του Maslow, συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων με ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα, στοχεύουν στη κατανόηση των επιπέδων αναγκών του κάθε εργαζόμενου και στη συνέχεια προχωρούν στην ικανοποίηση των αναγκών του στο ανώτερο επίπεδο, με την προϋπόθεση ότι όσο οι ανάγκες του χαμηλότερου επιπέδου, δηλαδή οι φυσιολογικές και οι ανάγκες ασφάλειας, παραμένουν ανικανοποίητες θεωρείται ατελέσφορη η προσπάθεια κάλυψης των αναγκών υψηλότερου επιπέδου και γενικότερα η υποκίνησή του να εργαστεί πιο παραγωγικά (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012).

2.2.1.2 Θεωρία των δύο παραγόντων Παρακίνησης-Υγιεινής του F. Herzberg

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων Frederick Herzberg (1966) (ή αλλιώς θεωρία της παρακίνησης-υγιεινής), εστιάζει όχι στην ταξινόμηση των ανθρώπινων αναγκών αλλά στην ανάδειξη των παραγόντων που υποκινούν τους εργαζόμενους στην εργασία τους. Μέσα από έρευνες, ο Herzberg κατέληξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια εξαρτάται από δύο κατηγορίες παραγόντων, τους *παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης* και τους *παράγοντες υποκίνησης ή κίνητρα*, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τη φύση της εργασίας όσο και με το περιβάλλον της. Οι πρώτοι παράγοντες αποτελούν αντικίνητρα που εμποδίζουν την ύπαρξη του συναισθήματος της δυσαρέσκειας

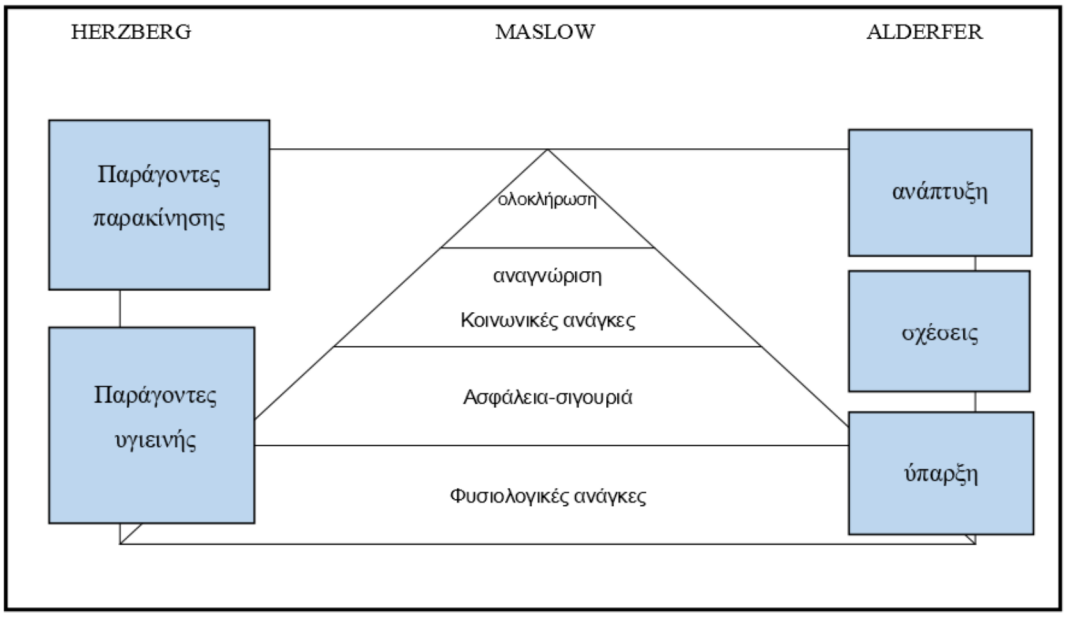
στους εργαζόμενους και κατ΄ επέκταση τη διατήρηση της απόδοσή τους σε αποδεκτό επίπεδο μέσα στον οργανισμό καθώς δεν προκαλούν παρακίνηση. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο τρόπος διοίκησης και πολιτικής του οργανισμού, οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι αποδοχές, η επίβλεψη, το κύρος, η προσωπική ζωή και η ασφάλεια στην εργασία.

Στη δεύτερη κατηγορία παραγόντων ή κινήτρων ανήκουν αυτοί που παρακινούν τους εργαζόμενους θετικά για να αποδίδουν περισσότερο, όπως τα επιτεύγματα, η αναγνώριση του έργου, η ίδια η εργασία, η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης και τέλος η υπευθυνότητα (Κουτούζης,1999). Ουσιαστικά, οι εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με την ικανοποίηση και παρακίνηση του εργαζόμενου και οι εξωτερικοί παράγοντες με τη δυσαρέσκεια του εργαζόμενου. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) για να μπορεί η δύναμη των παραγόντων υποκίνησης να έχει αποτέλεσμα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη των παραγόντων υγιεινής και η μη ύπαρξη δυσαρέσκειας στους εργαζόμενους.

2.2.1.3 Θεωρία του Alderfer-ERG

Στη θεωρία του Maslow βασίζεται η θεωρία του Aldefer (1969,1972), ο οποίος τροποποίησε τη θεωρία του περί ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών και τις περιόρισε σε τρεις κατηγορίες: τις *ανάγκες ύπαρξης* που περιλαμβάνουν τις βιολογικές και ανάγκες ασφάλειας, τις *ανάγκες κοινωνικών σχέσεων* όπου αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις *ανάγκες ανάπτυξης* στις οποίες υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών της πυραμίδας του Maslow, ήτοι οι ανάγκες για αυτοεκτίμηση και αυτοεκπλήρωση. Η διαφορετικότητα αυτής της θεωρίας έγκειται στη ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών κατηγοριών αναγκών χωρίς να απαιτείται η ικανοποίησή τους με κάποια δεδομένη σειρά αλλά και στη δυνατότητα ματαίωσης των αναγκών ανωτέρου επιπέδου λόγω αδυναμίας ικανοποίησής τους και αναγκαστικής οπισθοδρόμησης σε αυτές του κατώτερου επιπέδου (Παπάνης & Ρόντος, 2005) (Εικόνα 3).

Η αντιστοιχία μεταξύ των θεωριών του Maslow, του Herzberg και του Alderfer παρουσιάζεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3. Σχέση μεταξύ θεωριών Maslow, του Herzberg και του Alderfer (Προσαρμογή από Μπουραντάς, 2002)

2.2.1.4 Θεωρία X & Y του Douglas McGregor

Ο Douglas McGregor (1960) αναπτύσσει δύο συγκρουόμενες θέσεις αναφορικά με την ανθρώπινη φύση και εργασία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον και την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τη *θεωρία X* οι άνθρωποι εκ φύσεως αντιπαθούν την εργασία με αποτέλεσμα να επιλέγονται, από την πλευρά των οργανισμών, τιμωρητικά μέσα προκειμένου να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότητα. Τα άτομα της κατηγορίας αυτής εργάζονται με ασφάλεια και αισθάνονται εφησυχασμένοι καθώς αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών και έχουν λίγες φιλοδοξίες. Αντίθετα, σύμφωνα με τη *θεωρία Y*, οι εργαζόμενοι επιζητούν και απολαμβάνουν την εργασία, επωμίζονται τις ευθύνες, δρουν υπεύθυνα και δημιουργικά. Αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν στο εργασιακό τους περιβάλλον επικρατεί κλίμα συνεργασίας και παρέχεται η

δυνατότητα προσωπικής ανέλιξης και επιτυχίας, η οποία συμβαδίζει με τους στόχους του οργανισμού (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.1.5 Θεωρία των επίκτητων αναγκών του Mc Clelland

Ο McClelland (1953) υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες ανάγκες είναι επίκτητες και είναι τρεις: η *ανάγκη για δύναμη*, η *ανάγκη για συνεργασία και κοινωνικές σχέσεις* και *η ανάγκη για επιτεύγματα*. Η ανάγκη για δύναμη ή εξουσία κάνει τα άτομα να ασκούν στους άλλους ανθρώπους επιρροή και έλεγχο. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από αποφασιστικότητα και ειλικρίνεια, είναι απαιτητικοί και τους αρέσει να διευθύνουν. Η ανάγκη για συνεργασία και επαφή ωθεί τα άτομα να διατηρούν κοινωνικές σχέσεις και να επιδιώκουν την συνεργασία με άλλους. Στοχεύουν στην ένταξή τους σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες και επιζητούν την «έγκριση» και την επιβεβαίωση από αυτές. Η ανάγκη για επίτευγμα είναι ένα χαρακτηριστικό που καλλιεργείται και αναπτύσσεται σε κάθε άνθρωπο ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες και αναφέρεται στην επιθυμία του για εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων. Τα άτομα αυτά αναζητούν την επιτυχία και την υψηλή απόδοση, αναλαμβάνουν ρεαλιστικούς και μέτριας δυσκολίας στόχους με υπευθυνότητα και σκληρή δουλειά, βασιζόμενοι στις ικανότητές τους (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2010). Όπως αναφέρει ο Κουτούζης (1999) οι τρεις αυτές ανάγκες δεν είναι αμοιβαία ασύμβατες, εξαρτώνται δε από τον κάθε εργαζόμενο και τον βαθμό που η κάθε μια ανάγκη τον υποκινεί.

2.2.2 Θεωρίες της διαδικασίας

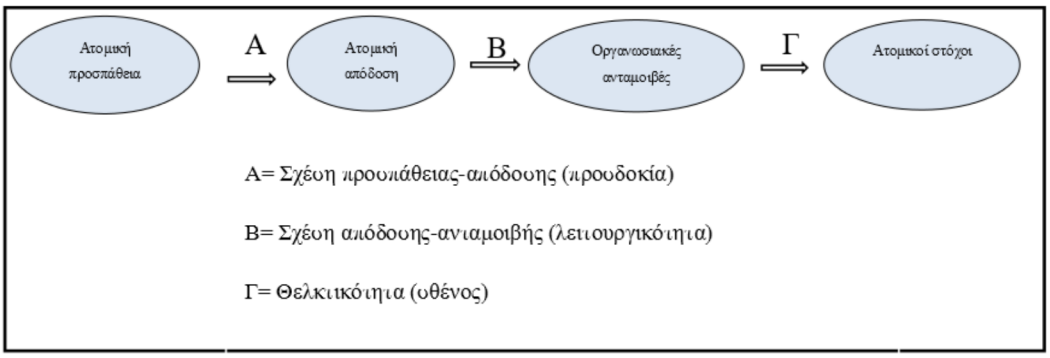
Στις θεωρίες της διαδικασίας οι Vroom, Hackman & Oldham, Latham & Locke και Adams εξετάζουν και αναλύουν τις εργασιακές συμπεριφορές που οδηγούν στη προσωπική απόδοση ή την αποθαρρύνουν. Ουσιαστικά αποτελούν τις σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης και περιλαμβάνουν τη θεωρία των προσδοκιών, του σχεδιασμού εργασιών, της στοχοθεσίας και της ισότητας.

2.2.2.1 Θεωρία των προσδοκιών του Vroom

Ο Vroom (1964) προσπάθησε να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία σχετικά με τα κίνητρα των ανθρώπων και τι τους παρακινεί ώστε να καταβάλουν προσπάθεια για προσωπική επίτευξη και οφέλη. Ουσιαστικά, η θεωρία των προσδοκιών υποστηρίζει ότι η εκδήλωση συμπεριφοράς του κάθε ανθρώπου είναι ανάλογη της προσδοκίας και της ελκυστικότητας του αναμενόμενου αποτελέσματος της πράξης. Αυτή η θεωρία βασίζεται σε τρεις μεταβλητές (Εικόνα 4): *την προσδοκία ή σχέση προσπάθειας- απόδοσης*, η οποία εστιάζει στην προσπάθεια του εργαζόμενου για ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης, *τη λειτουργικότητα ή σχέση απόδοσης-ανταμοιβής* που συνδέει την συγκεκριμένη απόδοση με την επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος και το *σθένος ή θελκτικότητα της ανταμοιβής*, το οποίο υπολογίζει τις ανάγκες του εργαζόμενου και την επίδραση που έχει για αυτόν η πραγματοποίηση ανταμοιβής. (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία, δεν υπάρχει κάποια γενική αρχή που να καθορίζει τι ακριβώς αποτελεί αφορμή για την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς του κάθε ανθρώπου σχετικά με την προσδοκία, την απόδοση, τις ανταμοιβές και την προσωπική επίτευξη των στόχων του καθώς και του οργανισμού στο οποίο απασχολείται αλλά είναι αποτέλεσμα της δικής του αντίληψης και εμπειρίας (Μπουραντάς, 2002; Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012).

Μια οπτικοποίηση της θεωρίας ακολουθεί παρακάτω (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Μοντέλο προσδοκιών. Πηγή: Robbins, Decenzo, Coulter, 2012

2.2.2.2 Θεωρία στοχοθεσίας των Latham & Locke

Η θεωρία της στοχοθέτησης των Latham & Locke (1979) βασίστηκε στην υπόθεση ότι ο άνθρωπος αφοσιώνεται σε κάποιο προσωπικό στόχο που μπορεί να τον υποκινήσει ώστε να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξή του. Ειδικά όταν ο στόχος καθορίζεται από τον ίδιο, είναι σαφής και συγκεκριμένος, τότε αυξάνεται η αποδοχή και η αφοσίωσή του. Σημαντική επίσης είναι η αποδοχή και υιοθέτηση των δύσκολων και υψηλών στόχων καθώς αποδεικνύεται ότι αποφέρει καλύτερες επιδόσεις των ατόμων, ενεργοποιώντας και ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους και αυξάνοντας το αυτοσυναίσθημα όσον αφορά τις ικανότητές τους. Έτσι εξασφαλίζεται η πρόθεσή τους για εργασία και η κινητοποίησή τους για καλύτερες εργασιακές αποδόσεις, ως ισχυρή παρακινητική δύναμη. Επιπλέον, οι Latham & Locke υποστήριξαν ότι η θεωρία των στόχων βρίσκει εφαρμογή στις ομάδες όπου η εκτέλεση συγκεκριμένων στόχων συντελεί στη δημιουργία ολόπλευρης συμμετοχής, εμπιστοσύνης και ομαδικού πνεύματος (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.2.3 Θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman & Oldham

Σύμφωνα με τους Hackman & Oldham (1974) και το Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας-ΜΧΕ (job characteristics model-JCM) όταν οι θέσεις εργασίας σε έναν οργανισμό προσδιορίζουν αναλυτικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες αλλά και τα προσόντα που απαιτούνται, τότε παρέχονται κίνητρα στους εργαζόμενους για εργασιακή απόδοση.

Συγκεκριμένα, για κάθε θέση εργασίας υπάρχουν πέντε εργασιακές παράμετροι: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα της εργασίας, ο βαθμός αυτονομίας και η ανατροφοδότηση. Με την ύπαρξη και συν λειτουργία των χαρακτηριστικών σε μια εργασιακή θέση και μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης των εργαζομένων και της γνώσης των αποτελεσμάτων της εργασίας, επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα κινήτρων, εργασιακής απόδοσης και ικανοποίησης και χαμηλά επίπεδα απουσιών (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012).

2.2.2.4 Θεωρία της δικαιοσύνης του Adams

Η θεωρία του Adams (1965) μιλά για το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ικανοποίησης που αναπτύσσεται στον εργαζόμενο με βάση το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και της απόδοσης. Επιπλέον, αναφέρεται στην προσπάθειά του να αποκαταστήσει την τυχόν αδικία που του προσάπτεται σε συνάρτηση με την προσφερόμενη εργασία και ως εκ τούτου στην απομάκρυνση του αισθήματος της απογοήτευσης. Δηλαδή, δημιουργείται μια σχέση προσπάθειας και προσφοράς και αποτυπώνεται σε μία τιμή του αποτελέσματος δια της προσφοράς. Ως αποτέλεσμα μπορεί να εννοείται ο μισθός, η ασφάλιση ή η κοινωνική συναναστροφή ενώ η προσφορά περιλαμβάνει την εμπειρία και τις γνώσεις του εργαζόμενου. (Κουτούζης, 1999).

2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από πολλές και διαφορετικές μεταβλητές που σχετίζονται με *ατομικούς*, *κοινωνικούς*, *περιβαλλοντικούς*, *πολιτισμικούς* και *οργανωσιακούς* παράγοντες, για παράδειγμα το φύλο, οι συνεργασίες, η αυτονομία, οι κοινωνικές επιρροές κλπ. (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Προσαρμογή από Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σύμφωνα με τον Baron (όπ. αναφ. στο Koustelios, 2001, 354), η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, ομαδοποιημένους σε τρεις κατηγορίες:

1. παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον,
2. παράγοντες που σχετίζονται με συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας και
3. παράγοντες που σχετίζονται με τα εμπλεκόμενα άτομα (εργαζόμενους).

Πολλά ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με διαφορετικούς και ποικίλους τρόπους. Μεταξύ αυτών των προσωπικών χαρακτηριστικών είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η εργασιακή εμπειρία κ.λ.π. (Koustelios, 2001).

Οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή στη δυσαρέσκεια του εργαζόμενου σχετίζονται με (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) α) το περιεχόμενο του εκάστοτε έργου (*εσωγενείς* παράγοντες): όπως η ελευθερία επιλογών στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας, η ποικιλία και αξιοποίηση δραστηριοτήτων, η σαφήνεια του εργασιακού περιβάλλοντος, η ευκαιρία για εξέλιξη και ανάπτυξη και η ανατροφοδότηση και β) το πλαίσιο μέσα στο οποίο το εκάστοτε έργο εκτελείται (*εξωγενείς* παράγοντες) : όπως οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, οι αμοιβές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το αίσθημα ασφάλειας και η διεύθυνση-ηγεσία.

Οι εργασιακοί παράγοντες, ως εξαρτημένη μεταβλητή αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, έχουν ερευνηθεί ιδιαίτερα με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman & Oldman (1976, όπ.π.), οι οποίοι ανέδειξαν ως βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης: τις ποικίλες ικανότητες των εργαζόμενων, την ταυτότητα και σπουδαιότητα της εργασίας, την αυτονομία και την εργασιακή ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, αποτέλεσμα των παραπάνω βασικών χαρακτηριστικών, που συνδέονται με τα θετικά εργασιακά αποτελέσματα και συναισθήματα ικανοποίησης, είναι οι τρεις ψυχολογικές καταστάσεις του εργαζόμενου : α. ο βαθμός αξίας και σημασίας της εργασίας που κατανοεί ο ίδιος ο εργαζόμενος, β. ο βαθμός υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα της εργασίας του και γ. ο βαθμός γνώσης των αποτελεσμάτων εργασίας. Συγκεκριμένα, τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά οδηγούν στη πρώτη ψυχολογική κατάσταση, η αυτονομία οδηγεί

στη δεύτερη και η ανατροφοδότηση στη γνώση των αποτελεσμάτων (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Κατά τους Wright & Devis (2003) το εργασιακό περιβάλλον διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, τα χαρακτηριστικά εργασίας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο προσφέρεται η εργασία. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας περιγράφουν πώς οι εργασιακές προοπτικές ή ευθύνες συμβάλλουν σε σημαντικές ψυχολογικές καταστάσεις και επηρεάζουν την εξέλιξη και την ανάπτυξη του εργαζόμενου. Ουσιαστικά, όπως θεωρούν και οι Perry & Porter (1982) τα χαρακτηριστικά της εργασίας, ως πρωταρχικοί καθοριστικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφορούν τη φύση της εργασίας ή τις απαιτήσεις του έργου όπως είναι η ρουτίνα, η ανάλυση της εργασίας, στην οποία ορίζονται με σαφήνεια τα καθήκοντα του εργαζόμενου, η ανάπτυξη του εργαζόμενου, μέσω της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και η ανατροφοδότηση. Οι μεταβλητές του πλαισίου εργασίας, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της οργανωτικής δομής του οργανισμού όπως τα συστήματα ανταμοιβής, οι στόχοι ή ο βαθμός τυποποίησής του. (Wright & Davis, 2003).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση και οι αντίστοιχες μελέτες που έχουν εκπονηθεί έχουν εντοπίσει καθοριστικούς παράγοντες για την ενίσχυσή της και αφορούν κάθε τύπο οργανισμού. Εστιάζουν στις διαφορές του εργασιακού περιβάλλοντος και στα χαρακτηριστικά της εργασίας αλλά και στα κίνητρα και τους ατομικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα, ο Miller (1980) επικεντρώνεται στις συνθήκες και τις απαιτήσεις εργασίας, την δομή του οργανισμού και των θέσεων, ενώ οι Wright & Kim (2004) θεωρούν κύριους παράγοντες τη συμμετοχή, το είδος της εργασίας, την ανατροφοδότηση καθώς και την ευκαιρία για εξέλιξη και ανάπτυξη.

Μεταξύ άλλων, κατά τους Allen & Van der Velden (2001), ο συνδυασμός και η αντιστοιχία μεταξύ της εκπαίδευσης των εργαζομένων και της εργασίας έχει σημαντικές επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση και γενικότερα στην αγορά εργασίας, στην παραγωγικότητα, στην αποχή από την εργασία, καθώς μέσα από την εργασιακή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους εργαζόμενους να τις χρησιμοποιήσουν ορθά και αποτελεσματικά, στοχεύοντας στην υψηλή απόδοση και εργασιακή ικανοποίησή τους (Lee & Sabharwal, 2011).

Άλλοι μελετητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο πεδίο του μάνατζμεντ και της οργανωτικής συμπεριφοράς και στη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ του εργαζόμενου και του οργανισμού. Οι Muchinsky & Monahan (1987) εστιάζουν στη σχετικότητα μεταξύ των χαρακτηριστικών των ατόμων (π.χ. δεξιότητες, αξίες) και των χαρακτηριστικών των οργανισμών (π.χ. στόχοι, πόροι), η οποία επιτυγχάνεται όταν τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των οργανισμών είναι παρόμοια μεταξύ τους ή όταν συμπληρώνονται σε κάτι που λείπει. Η αποτελεσματικότητα της σχέσης αποδίδεται κυρίως στην προσέλκυση ατόμων που έχουν παρόμοιους στόχους και αξίες ή στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων από τους πόρους που παρέχονται από τους οργανισμούς. Όσο ο βαθμός σχετικότητας αυξάνει, τόσο η ανωτέρω σχέση έχει θετική επίδραση στην εν γένει συμπεριφορά των εργαζομένων και ιδιαίτερα στην επαγγελματική ικανοποίησή τους και στη μείωση της επιθυμίας παραίτησης (Bright, 2008).

Ο Locke (1976) διατύπωσε μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων ως εξής: η εργασία να μην είναι κουραστική και πληκτική αλλά να αποτελεί πρόκληση, η εργασία να ενισχύεται θετικά (λεκτικά ή υλικά) σε περίπτωση επιτυχίας, η αμοιβή να είναι ανάλογη της απόδοσης του εργαζόμενου, οι σωστές και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και προϊσταμένων, η καλλιέργεια του αισθήματος ασφάλειας και δικαιοσύνης και η ενίσχυση της αυτονομίας και υπευθυνότητας των εργαζομένων μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο τους (Μπολοβίνου, 2015).

Ο Spector (1997) αναφέρει δέκα τέσσερις πτυχές της εργασίας που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτές είναι: η εκτίμηση, η επικοινωνία, οι συνεργάτες, τα προνόμια, οι συνθήκες εργασίας, η φύση της εργασίας, η οργάνωση, η προσωπική ανάπτυξη, οι πολιτικές και οι διαδικασίες, οι ευκαιρίες προώθησης, η αναγνώριση, η ασφάλεια και η εποπτεία.

Ο Blegan (1993) εντόπισε δεκατρείς παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζόμενου, όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, τα χρόνια εμπειρίας και ο προσωπικός έλεγχος καταστάσεων και οργανωτικές μεταβλητές, όπως ο βαθμός επικοινωνίας με τον επόπτη, η δέσμευση, το άγχος, η αυτονομία, η αναγνώριση, η

ρουτίνα, η επικοινωνία με συναδέλφους, η δικαιοσύνη και ο επαγγελματισμός (Demirtas, 2010).

Οι Nguyen, Taylor & Bradley (2003) εξετάζουν τους παραμέτρους που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και αφορούν τις αμοιβές, τις ευκαιρίες προόδου, τα επιπλέον πλεονεκτήματα της εργασίας, τη σπουδαιότητα και την ασφάλεια της εργασίας, ενώ ο Okpara (2004) υποστηρίζει ότι ο μισθός, η ίδια η εργασία, η διοίκηση, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και οι προοπτικές για επαγγελματική πρόοδο έχουν βρεθεί να αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση (Rahman, Akhter, & Khan, 2017).

Επίσης, εξίσου σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση θεωρούνται η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων και αποτελούν, σύμφωνα με τους Koustelios, Theodorakis & Goulimaris (2004), τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Η σύγκρουση ρόλων διαπιστώνεται στην αλληλεπίδραση των συγκρουόμενων προσδοκιών του ατόμου, όταν δηλαδή οι υποχρεώσεις που επιβάλλει ένας ρόλος στο άτομο συγκρούονται με τις υποχρεώσεις που επιβάλλουν στο ίδιο άτομο άλλοι ρόλοι και η ασάφεια ρόλων σχετίζεται με την αβεβαιότητα του εργαζόμενου αναφορικά με απαιτήσεις της εργασίας του, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του (Αργυράκης, Κουστέλιος, Διγγελίδης, & Χρόνη 2005). Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων, η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές σχέσεις καθώς επίσης και η σχέση εργασίας και οικογένειας και ο μεταξύ τους βαθμός ισορροπίας αποτελούν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Belias, Koustelios, Sdrolias, Koutiva, Zournatzi, & Vasrsanis, 2014).

Κατά τον Antoniou (2009) η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επιτευχθεί εφόσον υφίστανται ορισμένοι παράγοντες:

1. *Η «ελκυστική εργασία»,* όπου δίνεται η δυνατότητα στον εργαζόμενο να αναπτύξει τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει, να συμμετέχει ενεργά και να έχει ελευθερία δραστηριοτήτων. Αντίθετα, όταν η εργασία του είναι βαρετή και του προκαλεί απογοήτευση τότε δεν τον ελκύει.

2. *Οι δίκαιες ανταμοιβές*, όπου οι εργαζόμενοι αποτελούν μέρος ενός συστήματος δίκαιης ανταμοιβής και προώθησης, που παρέχει ίσες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη.

3. *Οι συνθήκες εργασίας* στο εργασιακό χώρο του εργαζόμενου, οι οποίες θα πρέπει να του παρέχουν προσωπική άνεση και ασφάλεια και ένα άνετο περιβάλλον εργασίας (π.χ. θερμοκρασία, φως, θόρυβος).

4. *Η συναδελφικότητα*: στο εργασιακό περιβάλλον εκτός από τις επαγγελματικές σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στους εργαζόμενους και κοινωνικές σχέσεις. Ως εκ τούτου, εάν βιώνουν καλές και φιλικές σχέσεις αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι, γι΄ αυτό και η ικανοποίησή τους αυξάνεται περισσότερο όταν υπάρχει κατανόηση εκ μέρους της διοίκησης.

5. *Ο συνδυασμός εργασίας και προσωπικότητας του εργαζόμενου* καθώς με τη σωστή επιλογή εργαζόμενου για κάθε εργασία δίνεται σε αυτόν η ευκαιρία ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων και ταλέντων που διαθέτει, οδηγώντας στον στην επιτυχία.

6. *Ο γενετικός παράγοντας* σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει η εκδοχή ενός ποσοστού επαγγελματικής ικανοποίησης βάσει κληρονομικών στοιχείων.

2.4 Επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios & Tsigilis, 2005) αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων στην εργασία τους και συσχετίζεται άμεσα με την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα, την απουσία, την κινητικότητα και την τάση παραίτησης των εργαζομένων.

2.4.1 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας/ αποδοτικότητας

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παραγωγικότητα είναι ένα κρίσιμο ζήτημα έρευνας για τους οργανισμούς. Ο Κάντας (1998) αναφέρει ότι η

παραγωγικότητα του εργαζόμενου σχετίζεται με παράγοντες που συμβάλουν στην εργασιακή απόδοσή του και είναι οι αμοιβές, η αναγνώριση, οι συνθήκες εργασίας καθώς και ο ρυθμός εργασίας του συνόλου των εργαζομένων. Κατά τον Warr (1990), η απόδοση του εργαζόμενου εξαρτάται από τον καταμερισμό εργασίας, την θέση του στην δομή του οργανισμού και τη φύση του έργου. Για παράδειγμα, στους εργαζόμενους των διευθυντικών θέσεων εντοπίζεται πιο ισχυρή σύνδεση ικανοποίησης και παραγωγικότητας, λόγω της σύνθεσης των καθηκόντων και των απαιτήσεων των θέσεων. Σύμφωνα με τους Locke & Latham (1990) η σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και στην παραγωγικότητα είναι αντίστροφη και η ικανοποίηση επιδρά στην παραγωγικότητα με έμμεσο τρόπο είτε με την καθιέρωση του ατόμου ως έμπιστου και αφοσιωμένου υπαλλήλου είτε ως ενδιάμεσο-διαμεσολαβητικό στοιχείο ανάμεσα στις άλλες αμοιβές (π.χ. προαγωγή, αύξηση μισθού) και την παραγωγικότητα (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

2.4.2 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αριθμού απουσιών

Σε ότι αφορά στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στον αριθμό απουσιών των εργαζόμενων, κατά τους Κάντα (1998) και Spector (1997) ο δείκτης συσχέτισής τους είναι αρνητικός καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη ικανοποίηση οδηγεί σε λιγότερες απουσίες και αντίστροφα. Το ζήτημα των απουσιών αποτελεί σύνθετο θέμα έρευνας, καθώς εκτός της ύπαρξης δικαιολογημένων απουσιών ασθένειας ή αυθαίρετα, μπορεί να είναι αποτέλεσμα περισσότερων αιτιών συνδυαστικά με την πολιτική αντιμετώπισης του ζητήματος του κάθε οργανισμού (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

2.4.3 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητικότητας εργαζομένων

Σε ότι αφορά στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην κινητικότητα του εργαζομένων, κατά τους Locke (1976) και Spector (1997) ο βαθμός συσχέτισής τους είναι μηδαμινός και σε αυτό συμβάλουν οι συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας και στην οικονομία. Σύμφωνα με τους Carsten & Spector (1997) σε περιόδους οικονομικής ανάκαμψης και χαμηλής ύφεσης, η σχέση

μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητικότητας είναι πιο δυνατή καθώς για τον εργαζόμενο είναι πιο εύκολη η αναζήτηση και η εύρεση εργασίας με καλύτερη αμοιβή ή διαφορετικές συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, σε περιόδους μεγάλης ύφεσης, ο εργαζόμενος θα επιλέξει να παραμείνει στην εργασία του ακόμα και εάν δεν τον ευχαριστεί, καθώς είναι αδύνατη η εύρεση άλλων επιλογών. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλουν και άλλοι σημαντικοί παράμετροι όπως λόγοι που αφορούν την προσωπική του ζωή (π.χ. οικογενειακοί λόγοι), την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τη στάση ζωής. Για παράδειγμα, η δέσμευση του εργαζόμενου αλλά και η μη ευκολία εύρεσης παρόμοιας εργασίας με τις αντίστοιχες απολαβές, που απορρέουν από τα χρόνια εργασίας του σε έναν οργανισμό αποτελεί αντικίνητρο για να αναζητήσει άλλη εργασία (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται α) με την παρακίνηση των εργαζομένων, ως κινητήρια δύναμη επηρεασμού της συμπεριφοράς τους και β) με την αποδοτικότητα, ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης ή μη των αναγκών τους. Υπάρχουν διάφορες πρακτικές παρακίνησης ή αποφυγής δυσαρέσκειας των εργαζομένων όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση, τα κίνητρα επιδόσεων ή παραγωγικότητας, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και η προσαρμογή των εργαζομένων στην εργασία. Επιπλέον, η ηγετική λειτουργία του άμεσου προϊστάμενου (π.χ. ελευθερία πρωτοβουλιών, δίκαιη μεταχείριση, ομαδικό πνεύμα, σχέσεις εμπιστοσύνης, κ.λ.π.), η οποία συμβάλει στην ενεργοποίηση των εργαζομένων για καλύτερη απόδοση και επιτυγχάνει την αύξηση του αισθήματος αφοσίωσης στον οργανισμό και δέσμευσης στους οργανωτικούς στόχους (Μπουραντάς, 2002).

Ειδικότερα, στοιχεία συσχέτισης της στοχοθεσίας και απόδοσης έχουν αναφερθεί στη θεωρία του Locke (1976), όπου μέσα από την εφαρμογή μεθόδων εκπαίδευσης των εργαζομένων, αύξησης της αυτοπεποίθησής τους, συμμετοχής στον καθορισμό των στόχων και παροχής αμοιβών ανάλογα με την επίτευξη των στόχων, προκύπτουν μια σειρά από θετικά αποτελέσματα όπως η υψηλή απόδοση, η σαφήνεια των ρόλων, το αίσθημα της υπερηφάνειας μετά την επίτευξη και συνεπακόλουθα το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίστοιχα στοιχεία συσχέτισης της σχεδιασμού των θέσεων εργασίας και απόδοσης έχουν αναφερθεί στη θεωρία των Hackman & Oldham (1976), όπου οι ψυχολογικές καταστάσεις που

διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών της θεωρίας, καταλήγουν σε προσωπικά και εργασιακά αποτελέσματα όπως υψηλού επιπέδου εσωτερικά κίνητρα για εργασία, υψηλή ποιότητα επίδοσης, υψηλό επίπεδο ικανοποίησης και ελάχιστος βαθμό απουσιών και αποχώρησης (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Σε έναν οργανισμό όπου στους εργαζόμενους παρέχονται κίνητρα για εργασία τότε επιτυγχάνεται υψηλή απόδοση καθώς και επιτυχία των οργανωτικών στόχων (Aydin, Sarier, & Uysal, 2013). Σύμφωνα με τους Wright & Davis (2003) η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σημαντικές επιπτώσεις στη παραγωγικότητα των οργανισμών. Τα οφέλη που οι εργαζόμενοι λαμβάνουν από τον οργανισμό επηρεάζουν την προσπάθεια, την ικανότητα και τη δημιουργικότητα τους. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδυάζεται συχνά με δύο εργασιακές συμπεριφορές, όπως υποστηρίζει ο Barnard (1938). Η πρώτη αφορά την παρακίνηση για την παρέλκυση του εργαζόμενου και η δεύτερη αφορά την παρακίνησή του ως προς την αποτελεσματική εργασία του μέσα στον οργανισμό (Wright & Davis, 2003).

Ωστόσο, οι συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης ή μη δεν σχετίζονται μόνο με την συμπεριφορά των ατόμων στο εργασιακό χώρο αλλά αφορούν και επηρεάζουν τη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζόμενων. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση συμπτωμάτων όπως απογοήτευση, απομόνωση, μελαγχολία και κατάθλιψη (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Άτομα με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζουν θετικές συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της καλυτέρευσης της ψυχολογικής τους υγείας (Robbins, 1996). Οι επιπτώσεις της μη επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζουν όχι μόνο τη συμπεριφορά του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον του αλλά δημιουργούν προβλήματα στη κοινωνική συμπεριφορά του εκτός εργασίας, παρεμβάλλοντας αρνητικά στον τρόπο και στην ποιότητα ζωής του.

Στο σημερινό κόσμο, οι ταχείς εξελίξεις και οι παγκόσμιες προκλήσεις επιφέρουν ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ανθρώπων και επηρεάζουν ιδιαίτερα τον κόσμο της εργασίας, προκαλώντας θετικές και αρνητικές συνέπειες. Τάσεις όπως η παγκοσμιοποίηση, η καινοτομία, οι αλλαγές στην ποιότητα των

θέσεων εργασίας, η αυτοματοποίηση και κυρίως το ψηφιακό περιβάλλον και οι νέες τεχνολογίες φέρνουν εργασιακή ανασφάλεια και προκαλούν φόβο, καθώς αυτές οι τάσεις απαιτούν άτομα με έντονες και καλές αναπτυγμένες ικανότητες για καινοτομία και δημιουργικότητα, με αποτέλεσμα να μειώνουν το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων. Παράλληλα, με την βίωση έντονων πιέσεων, αυξημένου άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, ως απόρροια των ανωτέρω, μειώνονται τα ενεργειακά αποθέματα και αυξάνεται η πιθανότητα εμφάνισης σωματικής και πνευματικής εξάντλησης των εργαζομένων και κατ΄ επέκταση η παρουσίαση επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.5 Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Έχουν αναπτυχθεί αρκετοί τρόποι - εργαλεία μέτρησης, αλλιώς και κλίμακες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, που μπορεί να αφορούν είτε την συνολική ικανοποίηση των ανθρώπων από την εργασία είτε την ικανοποίησή τους από ορισμένες πτυχές της εργασίας.

Τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως αναφέρει ο Fields (2002), συμπεριλαμβάνουν:

- **Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ):** το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο των Weiss, Dawis, England & Lofquist (1967) αποτελείται από 100 ερωτήσεις με 20 υποκατηγορίες και μετρά την αξιοποίηση των ικανοτήτων, το επίτευγμα, τη δημιουργικότητα, την ανέλιξη, την εξουσία, τις πολιτικές και πρακτικές της επιχείρησης, την αποζημίωση, τους συναδέλφους, τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία, τις ηθικές αξίες, την αναγνώριση, την υπευθυνότητα, την ασφάλεια, την κοινωνική προσφορά, την κοινωνική καταξίωση, την επίβλεψη ανθρώπινων σχέσεων, την τεχνική επίβλεψη, την ποικιλία και τις συνθήκες εργασίας.

- **Job Descriptive Index (JDI):** είναι ένα εργαλείο μέτρησης 72 στοιχείων, το οποίο κατασκευάστηκε από τους Smith, Kendall & Hulin (1969) με σκοπό τη μέτρηση πέντε πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης που είναι οι αμοιβές, οι συνεργάτες, οι προαγωγές, η επίβλεψη και η ίδια η εργασία. Το

εργαλείο αυτό έχει αναθεωρηθεί το 1985, το 1997 και το 2009 (Castanheira, 2014).

- **Overall Job Satisfaction:** αναπτύχθηκε από τους Taylor και Bowers (1974) με σκοπό τη μέτρηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης λαμβάνοντας υπόψη την ίδια την εργασία, τους συναδέλφους, την επίβλεψη, τις ευκαιρίες προαγωγής, τις αμοιβές, την ανέλιξη και τον οργανισμό.

- **Global Job Satisfaction:** το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε αρχικά από τους Quinn & Shepard (1974) και στη συνέχεια αναθεωρήθηκε από τους Pond & Geyer και τους Rice et al. (1991). Χρησιμοποιεί 6 θέματα για τη μέτρηση της γενικότερης συναισθηματικής αντίδρασης του εργαζόμενου σχετικά με την εργασία του χωρίς κάποια αναφορά σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας.

- **Job Diagnostic Survey (JDS):** το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε από τους Hackman και Oldham (1974) για την μελέτη των εργασιών και της αξιολόγησής τους μέσα από τις αντιδράσεις των εργαζομένων. Περιέχει πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: την ποικιλία δεξιοτήτων, την ταυτότητα έργου, την σημασία του έργου, την αυτονομία και την ανατροφοδότηση (Hackman & Oldham, 1974).

- **Overall Job Satisfaction:** το εργαλείο αυτό, ως μέρος του Michigan Organizational Assessment Questionnaire (OAQ), αναπτύχθηκε από τους Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh (1983) και περιλαμβάνει τρία θέματα για να περιγράψει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης.

- **Job in General Scale:** σχεδιάστηκε από τους Ironson, Smith, Brannick, Gibson & Paul (1989) για να μετρήσει τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και περιλαμβάνει 18 θέματα. Επιπλέον, υπάρχει δυνατότητα συνδυασμού του και με το JDI ώστε να αξιολογείται τόσο η συνολική ικανοποίηση όσο και η ικανοποίηση από ορισμένες πτυχές της εργασίας.

- **Job Satisfaction Survey:** δημιουργός του είναι ο Spector (1985), ο οποίος χρησιμοποιεί 36 θέματα για να αξιολογήσει την ικανοποίηση σχετικά με

εννέα πτυχές της εργασίας όπως την αμοιβή, την ανέλιξη, την επίβλεψη, τις παροχές, τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, τις διαδικασίες λειτουργίας, τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας και την επικοινωνία. Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε κυρίως για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε δημόσιους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς.

- **Job satisfaction Relative to Expectations:** με το εργαλείο αυτό, των Bacharach, Bamberger & Conley (1991), αξιολογείται ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ της ποιότητας της εργασίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι και των προσδοκιών τους.

- **Employee Satisfaction Inventory (ESI):** ένα πολύπλευρο εργαλείο για την αξιολόγηση έξι πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης: την εργασία, την αμοιβή, την προώθηση, την επίβλεψη, τις συνθήκες εργασίας, το σύνολο της οργάνωσης. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά σε Έλληνες εργαζόμενους (Belias, Koustelios, Vairaktarakis, & Sdrolias, 2015).

- **Teacher's Satisfaction Inventory (TSI):** εργαλείο μέτρησης που αξιολογεί 10 διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών όπως τη διαχείριση χρόνου, τη δυσφορία, τη κόπωση, τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς κ.α. (Kourmousi, Darviri, Varvogli & Alexopoulos, 2015).

Τα ανωτέρω εργαλεία εστιάζουν στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, καθώς επίσης και ως προς συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας.

2.6 Έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού στον σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθώς και ο πολυδιάστατος και απαιτητικός ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία και ιδιαίτερης σημασίας τη διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν διδακτικό έργο και συμβάλουν στη ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί σε πιο περίπλοκος και απαιτητικός, με μια σειρά από νέες αρμοδιότητες που περιλαμβάνουν εκτός από εκπαιδευτικά, διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Από την επισκόπηση των θεωριών της επαγγελματικής ικανοποίησης που παρουσιάστηκαν διαφαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με διάφορες πτυχές της εργασίας όπως την αποτελεσματικότητα, τη παραγωγικότητα και την απουσία. Έτσι και στους εκπαιδευτικούς, η ποιότητα του διδακτικού τους έργου επηρεάζεται από την ικανοποίηση που απορρέει από την εργασία τους.

Η σύνθεση και η διατήρηση ενός υψηλής ποιότητας διδακτικού προσωπικού αποτελεί βασική αρχή για την δημιουργία οποιουδήποτε επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος (Piere & Baker, 1997).

Η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει μελετηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς μέσα από την συναισθηματική και ψυχική τους κατάσταση και συμπεριφορά επηρεάζονται τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχολείου, άρα κατά συνέπεια η ατομική απόδοση και ανάπτυξη των μαθητών.

Στο *διεθνή χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας γενικότερης επαγγελματικής ικανοποίησης (Darmody & Smyth, 2011, 2016; Wang, Pollock, & Hauseman, 2018) ή μιας ειδικότερης αναφορικά με ορισμένες πτυχές της εργασίας (Chaplain, 2001). Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η εργασιακή ικανοποίησή τους επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την είσοδο στο επάγγελμα, καθώς επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επειδή τους αρέσει η ενασχόληση και η διδασκαλία με τα παιδιά (Gamero Burón & Lassibille, 2016) και όχι λόγω γοήτρου (Piere & Baker, 1997). Αντίθετα, στην έρευνα του Chirchir (2016) οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι εάν η εργασία τους, τους προκαλούσε ικανοποίηση.

Στην έρευνα του Abd-El-Fattah (2010) στην Αίγυπτο, ο μισθός και οι παροχές φαίνεται να έχουν μικρή σημασία στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί με παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Piere & Baker, 1997) στην Αμερική, (Sargent & Hannum, 2005) στη Κίνα και (Darmody & Smyth, 2016) στην Ιρλανδία, σε αντίθεση με έρευνα των Gamero Burón & Lassibille (2016) στη Μαγαδασκάρη, που υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε αύξηση μισθού συνεισφέρει θετικά και έρευνα της Nyagaya (2015) στη Κένυα, όπου το επίπεδο του μισθού προκαλεί δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. Στην ανωτέρω έρευνα, επίσης, καταγράφηκε αλληλεπίδραση μεταξύ της αμοιβής και των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα βρέθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτούς με χαμηλά προσόντα, όπως επίσης και η σχέση αμοιβής και φύλου όπου το εύρημα διέφερε σημαντικά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες με τους πρώτους να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δύο φύλων (Sargent & Hannum, 2005; Darmody & Smyth, 2016), ενώ άλλες εντοπίζουν σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα με τις γυναίκες να είναι πιο ικανοποιημένες από την εργασία τους (Michaelowa, 2002; Rani & Neeraja, 2014), ιδιαίτερα όταν προϊστανται σε διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο ή έχουν αυτονομία στον τρόπο επιλογής τάξης διδασκαλίας (Darmody & Smyth, 2011) ή αντίθετα άλλες μελέτες έδειξαν τους άνδρες πιο ικανοποιημένους (Gamero Burón & Lassibille, 2016).

Την ύπαρξη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας διερεύνησαν οι Rani & Neeraja (2014) όπου εντόπισαν διαφορές στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηλικία τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί άνω των σαράντα ετών ήταν πιο ικανοποιημένοι, ενδεχομένως, σύμφωνα με τους συγγραφείς, λόγω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων. Ομοίως, οι Sargent & Hannum (2005) διαπίστωσαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πιο δυσαρεστημένοι από τους μεγαλύτερους, σε αντίθεση με έρευνα των Piere & Baker (1997) που η μελέτη τους παρουσιάζει τους νεότερους εκπαιδευτικούς να αντλούν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους

παλαιότερους. Οι Darmody & Smyth (2011) δεν εντόπισαν κάποια σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας των διευθυντών σε Ιρλανδικά δημοτικά σχολεία.

Ακόμη τα έτη υπηρεσίας, ως ένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, έχει ερευνηθεί σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τους Darmody & Smyth (2011, 2016), που μελέτησαν το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των Ιρλανδών εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοτικών σχολείων, υποστηρίζουν ότι το επίπεδο ικανοποίησης ποικίλλει ανάλογα με το χρονικό διάστημα υπηρέτησης στη σχολική μονάδα, με τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης να εντοπίζονται στους νέους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και στους πρόσφατα διορισμένους διευθυντές, στους οποίους η ικανοποίηση μειώνεται μετά από πέντε χρόνια και τρία χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, αλλά στη συνέχεια ανακάμπτει. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των (Schmidt et al., 2001, στο Darmody & Smyth, 2016), που υποστηρίζουν ότι οι νέοι διορισμένοι διευθυντές ενδέχεται να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία. Αντίθετα, οι De Nobile & McCormick (2008) και ο Abd-El-Fattah (2010) δεν εντόπισαν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη διάρκεια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την ικανοποίησή τους, ευρήματα που συμφωνούν με την μελέτη του Michaelowa (2002), ο οποίος αναφέρει πως αυτό παρατηρείται επειδή οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες εργασίας ή να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης ζητημάτων που σχετίζονται με την εργασία, ενώ αντίθετα οι μεγαλύτεροι έχουν αποδεχθεί τις θέσεις τους και βλέπουν περιορισμένες προοπτικές σταδιοδρομίας.

Σε διαφορετικά αποτελέσματα έφτασε η έρευνα του Demirtas (2010) σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Τουρκίας όπου διαπίστωσε το υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης να εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς με επαγγελματική προϋπηρεσία 6-10 ετών και 16-20 ετών αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 1-5 χρόνια και περισσότερα από 21 χρόνια αντίστοιχα, έχουν το λιγότερο επίπεδο ικανοποίησης, γεγονός που μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τον ερευνητή, στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους, στα πρώτα χρόνια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, ως ανεπαρκή να αποδώσουν σε έναν επαγγελματικό χώρο.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και η καλή συνεργασία τους στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζονται, επίσης, ως σημαντικές συνεισφορές στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μερικές μελέτες όπως αυτές των Zembylas & Papanastasiou (2006), Chaplain (2001) και Otanga & Mange (2014), με τον Chaplain να θεωρεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως μια σημαντική πηγή αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης. Επίσης, άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την καλή συμπεριφορά των μαθητών και από την συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Darmody & Smyth, 2011; Gamero Burón & Lassibille, 2016).

Αντιφατικές ενδείξεις, επίσης, υπάρχουν για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών προσόντων και της εργασιακής ικανοποίησης. Ορισμένοι έχουν βρει μια θετική σχέση μεταξύ αυτών, ενώ άλλοι δεν εντόπισαν καμία διαφορά (Avery,1998 στο Abd-El-Fattah, 2010). Αρκετές μελέτες διαπιστώνουν, επίσης, την αρνητική σχέση μεταξύ τους, με το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης να εντοπίζεται σε εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη γενικότερη προσδοκία ότι οι συμπληρωματικές και εξειδικευμένες σπουδές στην εκπαίδευση συνδέονται με την ικανοποίηση (Michaelowa, 2002; Sarget & Hannum, 2003).

Σύμφωνα με τους Sarget & Hannum (2005) οι περισσότεροι διαθέσιμοι πόροι για διδασκαλία και μάθηση, οι ευκαιρίες για επαγγελματικές συνεργασίες καθώς και ο φόρτος εργασίας συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ στην έρευνα της Nyagaya (2015) οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν δυσαρέσκεια ως προς τον φόρτο εργασίας και τις συνθήκες εργασίας αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές των τάξεων. Επίσης, σε άλλη έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Τανζανίας, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ περισσότερο ικανοποιημένοι σε αυτά με τις υψηλές σχολικές επιδόσεις (Machumu & Kaitila, 2014). Οι Perie & Baker (1997) ανακάλυψαν ότι όσο πιο ευνοϊκές ήταν οι συνθήκες εργασίας τόσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε άλλες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πιο ευτυχείς και ικανοποιημένοι όταν τους ανατίθενται διοικητικά καθήκοντα και εξουσία, με τους άντρες να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και διδασκαλίας σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

συμπεραίνοντας ότι αυτές δεν επιθυμούν να αναλάβουν πρόσθετα διοικητικά καθήκοντα στο σχολείο (Chirchir, 2016).

Στην έρευνα του Hill (1994), οι διευθυντές βρέθηκαν να αντλούν ικανοποίηση από την εργασιακή τους αυτονομία καθώς και από τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, ιδιαίτερα με τα παιδιά, ενώ η δυσαρέσκεια τους προήλθε κυρίως από τον φόρτο εργασίας εξαιτίας της διεκπεραίωσης μεγάλου όγκου εγγράφων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Gamero Burón & Lassibille (2016) στη Μαγαδασκάρη, οι συνθήκες εργασίας, η συμπεριφορά και στάση των μαθητών, η τοποθεσία του σχολείου, οι ευκαιρίες προαγωγής και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής εργασίας έχουν θετική και σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η ανασφάλεια εργασίας και η έλλειψη βασικής υποδομής και διδακτικού υλικού αναγνωρίζονται ως πηγές δυσαρέσκειας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς δημοσίων υπηρεσιών. Αντίθετα, οι Ferguson, Frost & Hall (2012) διερευνώντας τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν κατέληξαν σε κάποιο στατιστικό συμπέρασμα αναφορικά με τη σχέση της θέσης του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ομοίως, ο Chaplain (2001) στην έρευνά, του αναφορικά με σύνδεση του άγχους και των πηγών επαγγελματικής ικανοποίησης διευθυντών δημοτικών σχολείων, στην Ανατολική Αγγλία, αναφέρει ότι, η αλλαγή στα εργασιακά πλαίσια με επιπλέον αρμοδιότητες μπορεί να αποτελεί θετική πρόκληση και αντίστοιχα το καθημερινό άγχος, αναλόγως της διαχείρισής του, δύναται να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για την αποτελεσματικότητά τους. Ανάμεσα στους πιο σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εντόπισε την αυτονομία στην άσκηση του ρόλου και των καθηκόντων τους, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την διαθεσιμότητα των πόρων για την σωστή λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο επισήμανε ότι, κατά τη διάρκεια του χρόνου, οι πηγές ικανοποίησης μπορούν να αλλάξουν και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή και να αποτελούν πήγες άγχους και αντίστροφα. Οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν ότι είναι ικανοποιημένοι με τις εγκαταστάσεις, τους πόρους και με την οργάνωση του σχολείου τους, ενώ ελάχιστοι ένιωσαν

ικανοποιημένοι με το επίπεδο υποστήριξης που έλαβαν τόσο από τους συναδέλφους όσο και από άλλους που ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, οι Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton & Aelterman (2007) που μελέτησαν την ατομική ευμάρεια διευθυντών δημοτικών σχολείων της Φλαμανδικής περιοχής, ως συνέπεια της ικανοποίησης που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, διαπίστωσαν, μέσα από ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα που οδηγεί στην πλήρη αντιμετώπιση των υποθέσεων και στην αναζήτηση της επιτυχίας, καθώς επίσης, ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων συσχετίζονται σημαντικά με διάφορες πτυχές του εργασιακού ενθουσιασμού και της ικανοποίησης. Σημαντικά είναι τα ευρήματά τους, τα οποία συνδέονται με τη θεωρία των παραγόντων παρακίνησης και υγιεινής του Herzberg's (2003), όπου ανάμεσα στο ποσοστό ¼ των χαρακτηριστικών παρακίνησης, ως θετικός παράγοντας, συγκαταλέγεται η αυτονομία στην άσκηση του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με το συμβούλιο διδασκόντων και την υποστήριξη που λαμβάνει από αυτό, ενώ αντίθετα, σε ποσοστό ¼ των χαρακτηριστικών υγιεινής, ως αρνητικοί παράγοντες άγχους και εξάντλησης, αναφέρεται η ανεπάρκεια που εντοπίζεται στην ποιότητα εποπτείας και στους κανονιστικούς και πολιτικούς θεσμούς, καθώς επίσης η διοικητική ευθύνη σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατία και τη διεκπεραίωση μεγάλου όγκου εγγράφων. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις διοικητικές υποχρεώσεις και δεν επενδύουν στις παιδαγωγικές τους αντίστοιχα, όπως επιβεβαιώθηκε και από άλλους προηγούμενους ερευνητές (Early et al, 2002; Gmelch & Swent,1981; Revell, 1996 στο Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2007). Η ανάλυση επίσης έδειξε ότι παρόλο που η βιβλιογραφία (Lund, 2003) υποδηλώνει ότι οι καλές εργασιακές συνθήκες συμβάλλουν στη θετική ευημερία των εργαζομένων και στην επαγγελματική ικανοποίηση, ωστόσο δεν σημειώνεται διαφορά στα ευρήματα μεταξύ των διευθυντών που εργάζονται σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα και αυτό αποδίδεται ενδεχομένως στην ταύτιση αυτών με τις δικές τους προσωπικές αξίες.

Μία ακόμη έρευνα σε Ιρλανδούς διευθυντές δημοτικών σχολείων, από τους Darmody & Smyth (2016), υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους καθώς διαπιστώθηκε ότι η ανάθεση

πολλαπλών ρόλων όπως επίσης και ο συνδυασμός διδακτικών υποχρεώσεων με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και σχολικής ηγεσίας συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, οι διευθυντές δεν αντλούσαν ιδιαίτερη ικανοποίηση στις περιπτώσεις σχολείων που δεν είχαν διοικητική υποστήριξη. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τους διευθυντές εξαιρετικά ανθεκτικούς παρόλο που εργάζονται σε ένα απαιτητικό περιβάλλον, με πολύ περισσότερες ευθύνες και αυξημένη λογοδοσία. Μακροπρόθεσμα όμως διατυπώνονται ανησυχίες ως προς τη βιωσιμότητα των ρόλων αυτών. Εξίσου ενδιαφέρον έχει η χαμηλή ικανοποίηση που σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία τους ως διευθυντές σχολείου. Επιπλέον, στα σχολεία που δεν είχαν άρτιες εγκαταστάσεις ή σε κάποια που αντιμετώπιζαν προβλήματα πειθαρχίας ή σε αυτά που οι εκπαιδευτικοί παρείχαν λιγότερη υποστήριξη στους συναδέλφους και ήταν αρνητικοί σε νέες εξελίξεις εντοπίστηκαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η μελέτη των Wang, Pollock & Hauseman (2018) εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών σε σχέση με την εντατικοποίηση της εργασίας τους και αναλύει τους παράγοντες που σχετίζονται με την απόδοση εργασίας και κατά συνέπεια επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες όπως: η αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (π.χ. απάθεια, αντίσταση στην αλλαγή, περιορισμένος χρόνος για αξιολόγηση), η αναγνώριση της εργασιακής απόδοσης και οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. λήψη σημαντικών αποφάσεων, άμεση διεκπεραίωση διαδικασιών), όπου με τη σωστή διαχείριση μπορούν να προκαλέσουν αίσθημα ευχαρίστησης στους διευθυντές και να συμβάλουν στην ικανοποίησή τους. Αντίθετα, οι πολλές ώρες εργασίας, ένα αμφιλεγόμενο πολιτικό περιβάλλον (π.χ. τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφοριών), η έλλειψη αναγνώρισης από τους ανώτερους, οι αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις, η μη συμμετοχή στη διαδικασία πρόσληψης και απόλυσης του προσωπικού και η ενδεχόμενη δυσλειτουργία στην ταυτόχρονη άσκηση διοίκησης και εκπαίδευσης συσχετίσθηκαν σημαντικά με τη χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και οδηγούν σίγουρα στην επιδείνωση των συνθηκών εργασίας τους.

Σε ότι αφορά τον *ελλαδικό χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας γενικότερης επαγγελματικής ικανοποίησης, άλλοτε υψηλή (Παπαγιαννάκος, 2012, Saiti & Papadopoulos, 2015; Κεπενού, 2015; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2017) ή μέτρια προς χαμηλή (Παπαθωμόπουλος, 2013; Ντούφα, 2019).

Ορισμένες από αυτές δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τη φύση και τις συνθήκες της ίδιας της εργασίας τους (Koustelios, 2001; Παπαγιαννάκος, 2012; Saiti & Papadopoulos, 2015) ή δυσαρεστημένοι με ορισμένες πτυχές της εργασίας όπως η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξης, συνεργασία με άλλους φορείς και οι υλικοτεχνικές υποδομές (Γραμματικού, 2017) ή με το μισθό και τις παροχές (Koustelios, 2001; Παπαγιαννάκος, 2012; Saiti & Papadopoulos, 2015).

Στην έρευνα της Βασιλάκη (2012) δεν εντοπίστηκε κάποια σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας, φύλου, προϋπηρεσίας και επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ η έρευνα του Παπαγιαννάκου (2012) διαπίστωσε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από την ίδια τη φύση της εργασίας τους. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους άνδρες. Όμοια, τα ευρήματα της έρευνας του Παπαοικονόμου (2015) έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας και τα περιθώρια αυτονομίας, υποστηρίζοντας ότι οφείλεται στην επιβάρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών λόγω των πολλών ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν στην καθημερινότητα τους. Αντίθετα, στην έρευνα των Anastasiou & Belios (2020) οι άντρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι σε ότι αφορά τις συνθήκες και ώρες εργασίας και οι γυναίκες περισσότερο ικανοποιημένες με τα εγγενή χαρακτηριστικά της εργασίας. Κατά τους Galanakis & Alamani (2020) το φύλο και οι συνθήκες εργασίας δεν επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η Ντούφα (2019) προσπάθησε να διερευνήσει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, ως προς μια σειρά παραγόντων του σχολικού πλαισίου, όπως: την ύπαρξη οράματος και στόχων, την αναγνώριση και επιβράβευση, την παροχή υποστήριξης, την δημιουργία θετικού κλίματος, την εφαρμογή συμμετοχικής λήψης

αποφάσεων, την δυνατότητα αυτονομίας και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα κατέληξε στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά εμφανίζουν μέτριο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τους παραπάνω παράγοντες, με την ύπαρξη του θετικού σχολικού κλίματος να συγκεντρώνει τον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης, ενώ αντίθετα, η προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης και η ύπαρξη οράματος να αποτελούν παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Δυσαρεστημένοι βρέθηκαν και οι εκπαιδευτικοί σε ότι αφορά τις ελλιπείς προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη σε έρευνα του Παπαθωμόπουλου (2013), οι οποίοι ενώ ήταν αρκετά ικανοποιημένοι, λόγω των ιδιαίτερα δύσκολων συνθηκών εργασίας, δήλωναν ωστόσο ότι δε θα εγκατέλειπαν εύκολα το επάγγελμα.

Σύμφωνα με την Τρανού (2017) και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε, εντοπίστηκε εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντών, συμβάλλοντας έτσι θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, εύρημα το οποίο οφείλεται, σύμφωνα με την άποψη της ερευνήτριας, στα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Παρόμοια και οι Ματσαγγούρας & Μακρή - Μπότσαρη (2003) δηλώνουν ότι η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος και από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας οδηγούν σε υψηλούς βαθμούς επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Βασιλάκη (2012) η σχολική κουλτούρα αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση, με τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι όταν υπάρχει καλή φήμη, συνεργασία με τους διευθυντές, και μείωση του φόρτου εργασίας ως αποτέλεσμα της καλής οργάνωσης και στελέχωσης του σχολείου, παράγοντας ο οποίος οδηγεί στη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, στην έρευνα των Saiti & Papadopoulos (2015) οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τη διοίκηση και τους συναδέλφους.

Οι Saiti & Fassoulis (2012) πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν 180 διευθυντές δημοτικών σχολείων από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τους εξής παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίησή τους και κατ΄ επέκταση

επηρεάζουν την συμπεριφορά και στάση τους απέναντι στην εργασία: ο ρόλος της ανώτερης ηγεσίας, ο μισθός και οι οικονομικές ανταμοιβές, η ικανοποίηση που προκύπτει από την εργασία και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, το σχολικό περιβάλλον, οι ευκαιρίες προώθησης και οι στόχοι του σχολείου. Ωστόσο, οι παράγοντες που αφορούν τον ρόλο της ανώτερης ηγεσίας και τις αμοιβές, εντοπίστηκαν ουσιαστικά ως οι πιο σημαντικοί που σχετίζονται με την ικανοποίησή τους, καθώς η αναγνώριση και η υποστήριξη του έργου τους από τους ανώτερους στην ιεραρχία συμβάλουν στην ψυχική ευεξία και στη δημιουργία αισθήματος υψηλής ικανοποίησης και αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου, επιδρώντας ταυτόχρονα θετικά στην δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων.

Παράλληλα, η συσχέτιση των υψηλών αμοιβών με την υψηλή ικανοποίηση, συγκριτικά με τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν να εκτελέσουν και η εκτίμησή τους από την κοινωνία, δείχνει ότι οι οικονομικές ανταμοιβές δεν αποτελούν τον μοναδικό παράγοντα ικανοποίησης αλλά και η αναγνώριση, η ενθάρρυνση και η αναζωογόνηση του ηθικού τους μέσω της αναγνώρισης της απόδοσης και των επαίνων, είναι θετικοί παράγοντες και ενισχύουν την αφοσίωσή τους στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, το επίπεδο συνεργασίας με τους υφισταμένους καθώς και ένα θετικό σχολικό κλίμα που πηγάζει από τη σωστή επικοινωνία μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών, με στόχο τη συνολική αποτελεσματικότητα στην απόδοση της σχολικής μονάδας, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ικανοποίηση τους, ενώ αντίθετα ένα περιβάλλον συγκρουσιακό και απωθητικό που δημιουργεί αρνητισμό και απογοήτευση τους προκαλεί δυσαρέσκεια και συντείνει αρνητικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εργασίας. Επίσης, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η ποσότητα της γραφειοκρατίας που παράγεται έντονα από τα συστήματα διοίκησης επηρεάζει την ικανοποίηση των διευθυντών, καθώς η ασάφεια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι χρονοβόρες διαδικασίες που προκαλούν περισσότερο φόρτο εργασίας, δημιουργούν περισσότερο δυσαρέσκεια παρά ικανοποίηση.

Στην έρευνα του Δαρβούδη (2015) μελετήθηκε η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων, ο εντοπισμός διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου και η σχέση τους με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι

την καλύτερη διαχείριση χρόνου έχουν οι αποτελεσματικοί μονοχρονιστές, οι οποίοι βιώνουν τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση καθώς είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενώ οι αναβλητικοί διεκπεραιωτές βιώνουν λιγότερο ικανοποίηση και πετυχαίνουν λιγότερες επιδόσεις. Επίσης, εντοπίστηκε, ότι οι διευθυντές ασχολούνται και επιτυγχάνουν περισσότερο στα διοικητικά ζητήματα και λιγότερο στα παιδαγωγικά και στα μικτά, με τις γυναίκες διευθύντριες να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδαγωγικά ζητήματα σε σχέση με τους άνδρες και να υπερέχουν στον προγραμματισμό.

Η Τσεκούρα (2015), σε έρευνά της, σε δείγμα 112 υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιοχή της Αττικής, μελέτησε το θεσμό του υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το διττό ρόλο τους, διοικητικό και διδακτικό, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες υποδιευθύντριες είναι περισσότερες από τους άντρες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση, σύμφωνα με την ερευνήτρια, με την άποψη ότι οι θέσεις την εκπαιδευτική ιεραρχία καταλαμβάνονται περισσότερο από άντρες εκπαιδευτικούς. Ποσοστό 60% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής των υποδιευθυντών από ενδιαφέρον για ενασχόληση με διοικητικά θέματα και λόγω εκπαιδευτικών αναγκών. Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό εκφράστηκε θετικά ως προς τη παροχή ελευθερίας πρωτοβουλιών και ανάθεσης αρμοδιοτήτων για σχολικά θέματα, εκ μέρους του διευθυντή. Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι από το ρόλο τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν ενώ ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι ήταν μέτρια ικανοποιημένοι.

Στην έρευνα της Σαργιώτη (2019) μελετήθηκε η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης της περιοχής της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοποιημένοι ως προς το επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία. Δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών. Ως αρνητικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, βρέθηκαν οι

δυσκολίες διδασκαλίας και ως θετικοί αντίστοιχα για την ικανοποίηση από την εργασία βρέθηκε το εσωτερικό κίνητρο.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αναμφίβολα πολύ σημαντικό θέμα διότι επηρεάζεται η εργασιακή συμπεριφορά και αποδοτικότητα των εργαζομένων όπως επίσης η συναισθηματική και η φυσική τους ευεξία.

Στον αντίποδα της επαγγελματικής ικανοποίησης η δυσαρέσκεια από την εργασία μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση συμπτωμάτων όπως απογοήτευση, αποθάρρυνση και απομόνωση αλλά και στη σταδιακή δημιουργία παρατεταμένου άγχους και κατ΄ επέκταση στην επαγγελματική εξουθένωση.

Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική Εξουθένωση

3.1 Ιστορική αναδρομή και προσδιορισμός του όρου

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σύνδρομο, καθώς οι άνθρωποι λόγω των αυξανόμενων κοινωνικοοικονομικών προκλήσεων που εκτυλίσσονται στο παγκόσμιο γίγνεσθαι βιώνουν συνεχώς έντονη πίεση καθημερινά και ιδιαίτερα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Ως αποτέλεσμα, ως εργαζόμενοι σε μια ποικιλία επαγγελματικών τομέων της κοινωνίας αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους, κόπωσης και εξάντλησης, με αποτέλεσμα την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, συμπεριφορών και αντιδράσεων (Schermerhorn, 2012; Καραγιάννη, 2018).

Λόγω λοιπόν της σοβαρότητας των συνεπειών της επαγγελματικής εξουθένωσης στη προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων (Travers & Cooper, 1996; Ivancevich & Matteson, 1999), η επιστημονική κοινότητα διερευνά τις αιτίες του συνδρόμου, τις συνέπειές του καθώς επίσης και τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Ενώ οι κλινικοί ψυχολόγοι υιοθετούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ως διάγνωση και αντιμετωπίζουν τις συνέπειές του μέσα από θεραπευτικά μέσα (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009) και παρόλου την εκτεταμένη και ευρεία χρήση του όρου στην καθημερινότητα λόγω της κοινωνικής του σημασίας, σε πολύ λίγες χώρες έχει αναγνωριστεί επίσημα από το οικείο σύστημα υγείας (Heinemann & Heinemann, 2017). Αν και στη αρχή της σύλληψής του διατυπώθηκε μια μεγάλη ποικιλία απόψεων σχετικά με την έννοιά του, ωστόσο παρέμεινε ένα ζήτημα υπό συζήτηση και οδήγησε στην ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης θεωρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Κατά την ετυμολογική έννοια, ο όρος “επαγγελματική εξουθένωση» ή διεθνώς ως “burn out” νοείται ως η ανάλωση που έρχεται προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης (Bakker, Killmer, Siegriest & Schaufeli, 2000). Η αντιμετώπιση της εξουθένωσης, ως κοινωνικό πρόβλημα, απασχόλησε τους κοινωνικούς σχολιαστές και ειδικούς πολύ πριν καταστεί αντικείμενο μελέτης από

τους ερευνητές (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Ο όρος μπορεί να αναζητηθεί στη λογοτεχνία, για παράδειγμα στο μυθιστόρημα με τίτλο "A Burnt-Out Case" του Graham Greene (1961) ακόμα και σε κείμενα του Σαίξπηρ στα τέλη του 16ου αιώνα (Kaschka, Korczak & Broich, 2011).

Το 1974 στην Αμερική, ο ψυχολόγος και ψυχαναλυτής Herbert Freudenberger ήταν αυτός πρώτος που έθεσε τον όρο σε επιστημονική βάση και ανέδειξε τη σημασία του ως συνδρόμου. Χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει εμπειρικά την ψυχολογική κατάσταση εθελοντών και εργαζόμενων στην ψυχιατρική κλινική όπου εργαζόταν και να μελετήσει τις επιπτώσεις του που προκαλούσαν σταδιακή συναισθηματική και σωματική αποδυνάμωση. Στο αρχικό του άρθρο, ο Freudenberger (1974) αναφέρει ότι η εξάντληση προκύπτει λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων σε ενέργεια, δύναμη και πόρους στον εργασιακό χώρο και σχετίζεται με σωματικά συμπτώματα όπως κόπωση, συχνές κεφαλαλγίες, αυπνία κ.α. καθώς και με συμπεριφορικά αντίστοιχα όπως απογοήτευση, θυμό, κυνισμό και κατάθλιψη. Παρατήρησε, επίσης ότι ο εξαντλημένος εργαζόμενος «μοιάζει, ενεργεί και δείχνει μελαγχολικός».

Στην ανάλυσή του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πιο αφοσιωμένοι και ευσυνείδητοι υπάλληλοι, οι οποίοι έχουν έντονο το αίσθημα της απόδοσης και της προσφοράς, είναι πιο επιρρεπής ώστε να εμφανίσουν το σύνδρομο και πρότεινε γενικά προληπτικούς μεθόδους αποφυγής και αντιμετώπισής του π.χ. αθλητικές δραστηριότητες ή ομαδικές συναντήσεις, Το αποδίδει στο γεγονός ότι αυτοί κυρίως θεωρούν τους εαυτούς τους ως χαρισματικούς και δυναμικούς και στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την εξειδικευμένη αυτοεικόνα τους χρησιμοποιούν λανθάνουσες στρατηγικές που εξαντλούν τους συναισθηματικούς τους πόρους (Schaufeli & Buunk, 1996). Συγκεκριμένα, ο Freudenberger περιγράφει την εξάντληση ως μια απογοήτευση και κόπωση που διακατέχει τον άνθρωπο όταν η εργασία ή ο τρόπος ζωής ή ακόμα και μια εργασιακή σχέση δεν προκαλεί το αναμενόμενο για αυτόν αποτέλεσμα (Lewis, 1981).

Το αρχικό έργο του Freudenberg αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση του συνδρόμου μέσα από σημαντικές ψυχολογικές, ιατρικές έρευνες και μελέτες, αρχίζοντας σχεδόν ταυτόχρονα με αυτή της Christina Maslach και των συνεργατών της. Η κοινωνική ψυχολόγος Christina Maslach διερεύνησε την επαγγελματική

εξουθένωση των επαγγελματιών υγείας και ουσιαστικά κατέληξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα ψυχολογικό σύνδρομο, στο πλαίσιο του οποίου το άτομο εξαντλείται συναισθηματικά και καταβάλλεται από αρνητικά συναισθήματα (Schaufeli & Enzmann, 1998). Ειδικότερα, κατά την Maslach (1982) η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ψυχολογική διαδικασία που ξεκινά όταν οι απροσδόκητες και συνεχιζόμενες στρεσογόνες εργασιακές καταστάσεις γίνονται αφόρητες, οδηγώντας στο αίσθημα της αποχής από την εργασία και στην αίσθηση ύπαρξης ανεπιτυχούς έργου (De Silva, Hewage & Fonseka, 2009).

Η Maslach, σε αντίθεση με τον Freudenberg, επικεντρώθηκε στη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου βασιζόμενη στις τρείς διαστάσεις της, ήτοι της εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και του αισθήματος έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων, ανέπτυξε, μαζί με την Jackson Susan, το εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού εξουθένωσης των εργαζομένων «Maslach Burnout Inventory-MBI» (Maslach & Jackson, 1981). Το MBI σηματοδότησε την αφετηρία ως προς τη μελέτη του συνδρόμου. Για τον Freudenberger και για την Maslach, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί προϊόν των ραγδαίων εξελίξεων στις κοινωνικές σχέσεις (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008).

Οι Edelwitch & Brodsky (1980) μιλούν για τα τέσσερα στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνέπεια μιας συνεχόμενης απογοήτευσης και απώλειας ιδεαλισμού και ενέργειας. Διευκρινίζουν ότι η ψυχοσωματική εξάντληση οφείλεται στην ύπαρξη άσχημων συνθηκών εργασίας που εμποδίζουν την επίτευξη των προσωπικών στόχων (Maslach & Schaufeli, 1993; Skoryk, 2013).

Όμοια, κατά τον Chermiss (1980b) η διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ολοκληρώνεται στο σημείο που οι εργαζόμενοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αμυντικά την ένταση του άγχους που τους προκαλεί η εργασία, επιλέγουν την απομάκρυνση και την αποστασιοποίηση. Κατά τον ίδιο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου ως αποτέλεσμα ενός τρόπου προσαρμογής ή αντιμετώπισης συγκεκριμένων πηγών στρες (Maslach & Schaufeli, 1993; Burke & Richardsen, 1993).

Παράλληλα, οι Pines & Aronson (1981) καθόρισαν την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής

εξάντλησης, λόγω έντονης εμπλοκής των εργαζόμενων σε συναισθηματικές απαιτητικές καταστάσεις (De Silva, Hewage & Fonseka, 2009).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, ερευνητές και επαγγελματίες άρχισαν να αναγνωρίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς, εκτός των κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα και εργασιακή συμπεριφορά των ανθρώπων (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Επεκτάθηκαν σε επαγγέλματα που απαιτούσαν δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων ή παροχή συμβουλών, όπως είναι τα στελέχη επιχειρήσεων, οι επιχειρηματίες και οι υπάλληλοι γραφείων και ο όρος πλέον αναφέρεται στην εξάντληση των φυσικών πόρων που υποστηρίζουν την εξουθένωση στον ψυχολογικό τομέα. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια κατάσταση εξάντλησης στην οποία ένας εργαζόμενος αντιμετωπίζει κυνικά την αξία του επαγγέλματός του και αμφιβάλει για την ικανότητά του να αποδώσει (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Η ανάγκη για τη δημιουργία μέτρησης της εξάντλησης και σε άλλες επαγγελματικής ομάδες οδήγησε την ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου MBI-General Survey (MBI-GS) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Η Maslach με τους συνεργάτες της Schaufeli & Leiter (2001) προχώρησαν στη διατύπωση τριών γενικότερων διαστάσεων του συνδρόμου: α) της εξάντλησης (exhaustion), ως αποτέλεσμα σωματικής και ψυχικής κόπωσης, β) του κυνισμού (cynism), το οποίο αναφέρεται ως αρνητική αντίδραση απέναντι στην εργασία και γ) της αναποτελεσματικότητας (inefficacy) ως ανικανότητα και έλλειψη παραγωγικότητας (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Τη στροφή της επιχειρηματικής κοινότητας προς μια θετική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και την εμφάνιση της μελέτης του πεδίου της θετικής επαγγελματικής συμπεριφοράς, περιγράφουν οι Schaufeli, Leiter & Maslach (2009), αλλαγή που εντοπίζεται περίπου το έτος 2000. Σε αντίθεση με αυτούς που προσέγγιζαν αρνητικά την εξουθένωση έως τότε, οι Maslach & Leiter (1997) αναφέρουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια «διάβρωση της θετικής ψυχολογικής κατάστασης» του ατόμου και την χαρακτηρίζουν «δέσμευση», θεωρώντας ότι η διαδικασία της εξουθένωσης ξεκινά με τη φθορά αυτής της

«δέσμευσης» και αναπτύσσεται καθώς «η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή μετατρέπεται σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα γίνεται αναποτελεσματικότητα» (Schaufeli, Leiter & Maslach,2009).

Ο Farber (2000) μιλά για τη νέα μορφή τύπου της εξουθένωσης που αρχίζει να γίνεται πιο διαδεδομένη. Διευκρινίζει ότι εξαιτίας της αλλαγής της φύσης των κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων της εργασίας, ο λόγος εμφάνισης της εξουθένωσης στους εργαζόμενους δεν έχει πλέον να κάνει με την αίσθηση εσωτερικής απογοήτευσης ως προς την επίτευξη ρεαλιστικών προσωπικών και κοινωνικών στόχων, αλλά οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πίεση εκπλήρωσης απαιτήσεων άλλων ή στον έντονο ανταγωνισμό για να είναι καλύτεροι συγκριτικά με άλλους ή στη προσπάθεια να κερδίζουν περισσότερα χρήματα ή ακόμα στο αίσθημα αποκλεισμού από κάτι που θεωρούν ότι τους αξίζει.

Οι Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen (2005) ανέπτυξαν το εργαλείο «The Copenhagen Burnout Inventory» (CBI) με τρείς κλίμακες μέτρησης επαγγελματικής εξάντλησης: την προσωπική εξουθένωση, την εξάντληση που σχετίζεται με την εργασία και αυτή που σχετίζεται με τον πελάτη.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας / Π.Ο.Υ. (World Health Organization / WHO), τον Ιούνιο του 2018, περιέλαβε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην 11η αναθεώρηση της διεθνούς ταξινόμησης των ασθενειών (International Classification of Deseases-11/ICD-11), ως παράγοντα που επηρεάζει την κατάσταση της υγείας. Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ., το σύνδρομο δεν αποτελεί ιατρική ασθένεια ωστόσο ταξινομείται ως ιατρική περίπτωση που χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης και ορίζεται ως εξής: «Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που προκύπτει από το χρόνιο εργασιακό στρες το οποίο δεν έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις: α) αισθήματα μείωσης της ενέργειας ή εξάντλησης, β) αυξημένη ψυχική απομάκρυνση από την εργασία ή αισθήματα αρνητικότητας ή κυνισμού και γ) μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα» (https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους, το οποίο δεν εμφανίζεται ξαφνικά αλλά χτίζεται σταδιακά προκαλώντας στα

άτομα ευερεθιστότητα, αποθάρρυνση, δυσαρέσκεια και το αίσθημα του εγκλωβισμού ενάντια στη προσπάθειά τους να εκπληρώσουν μεγαλεπήβολους στόχους, τους οποίους δε δύνανται να εκπληρώσουν (Dessler, 2008). Επιπλέον, θεωρείται ως μια μορφή εργασιακού άγχους και συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωτική δέσμευση και την κινητικότητα των εργαζόμενων (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Τέλος, οι διάφορες προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε συνδυασμό με τις κλινικές και κοινωνικο-ψυχολογικές έρευνες έχουν συνεισφέρει στη δημιουργία ποικίλων προοπτικών μελέτης του συνδρόμου μέσα από ερευνητικά εργαλεία και μοντέλα, τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικά στις επόμενες ενότητες.

3.2 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Για την πληρέστερη κατανόηση του συνδρόμου ως προς τον ορισμό, τις αιτίες ανάπτυξης, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία διακρίνονται σε τρείς βασικές κατηγορίες:

α) τις ατομικές, αναφορικά με την ανάλυση του ρόλου των ενδοπροσωπικών παραγόντων, όπως είναι το μοντέλο των Edelwitch & Brodsky, β) τις διαπροσωπικές, αναφορικά με την ανάλυση της αλληλεπίδρασης των σχέσεων, όπως είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και γ) τις οργανωτικές, αναφορικά με την ανάλυση του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως είναι το μοντέλο του Cherniss (Schaufeli & Buunk, 1996).

3.2.1. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και Jackson

Σύμφωνα με τους ερευνητές και το μοντέλο αυτό, η επαγγελματική εξουθένωση διέπετε από τρείς διαστάσεις:

α) Την συναισθηματική εξάντληση, η οποία και θεωρείται ως η πιο βασική διάσταση του συνδρόμου (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Κατά το στάδιο αυτό το άτομο έχει εξαντλήσει τα συναισθηματικά του αποθέματα και τις δυνάμεις του, εξαιτίας της προσωπικής εμπλοκής και υπερβολικής συναισθηματικής φόρτισης που αποκτά στη προσπάθειά του να υποστηρίξει στα πλαίσια των εργασιακών του υποχρεώσεων ψυχολογικά τους άλλους και κατακλύζεται από αισθήματα θυμού, φόβου ή αμηχανίας. Συνέπεια αυτών, είναι η εμφάνιση ψυχοσωματικής κόπωσης και κατ΄ επέκταση η αδυναμία να ανταποκριθεί στις εργασιακές απαιτήσεις.

β) Την αποπροσωποποίηση, ως συνέπεια της συναισθηματικής εξουθένωσης που προηγείται. Κατά το στάδιο αυτό ο εργαζόμενος απομακρύνεται και αποξενώνεται από τους εμπλεκόμενους στο εργασιακό του χώρο καθώς εμφανίζει αρνητικές στάσεις και κυνισμό σε σημείο της απάνθρωπης ή ανυπόφορης αντίληψης για τους άλλους.

γ) Τη μειωμένη προσωπική επίτευξη, στάδιο κατά το οποίο κυριαρχεί το αίσθημα της αναποτελεσματικότητας σε συνάρτηση με την αρνητική αυτοαξιολόγηση του εργαζόμενου καθώς αισθάνεται απογοητευμένος, ανίκανος και θεωρεί ότι απέτυχε στην επίτευξη του έργου του.

Στη συνέχεια και ενόψει της μελέτης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους χρειάστηκε να αναθεωρηθούν οι τρείς διαστάσεις του συνδρόμου με ευρύτερους όρους. Η Maslach με τους συνεργάτες της Schaufeli & Leiter (2001) εξέλαβαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ως αποτέλεσμα χρόνιων στρεσογόνων εργασιακών παραγόντων και προχώρησαν στη διατύπωση τριών γενικότερων διαστάσεων του συνδρόμου: α) της εξάντλησης, β) του κυνισμού και γ) της αναποτελεσματικότητας (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

3.2.2. Το μοντέλο των τριών Edelwitch & Brodsky

Το μοντέλο της ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης των Edelwitch & Brodsky (1980) αναφέρεται στα στάδια που αναπτύσσονται στην εξελικτική εργασιακή κατάσταση του εργαζόμενου και σχετίζονται με την αποδανικοποίηση

της πραγματικότητας αναφορικά με τους υψηλούς στόχους που έχουν τεθεί από τον ίδιο, ως εξής: α) το στάδιο του ενθουσιασμού, όπου θεωρείται το ιδανικό σημείο παρέμβασης καθώς ο εργαζόμενος διακατέχεται από ρεαλιστικούς στόχους, β) το στάδιο της στασιμότητας, στο οποίο υπάρχουν περιθώρια για επιπλέον εκπαίδευση, γ) το στάδιο της απογοήτευσης, όπου η υπάρχει δυνατότητα αντιστροφής της υπάρχουσας δυσαρέσκειας και δ) το στάδιο της απάθειας, η οποία αντιμετωπίζεται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες.

3.2.3. Το διαδραστικό μοντέλο του Chermiss

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τον Cherniss (1980) και το αντίστοιχο μοντέλο του, ακολουθεί τα εξής τρία στάδια: α) το στάδιο του εργασιακού στρες, στο οποίο ο εργαζόμενος δεν διαθέτει πλέον τους απαιτούμενους πόρους για την ικανοποίηση των στόχων και απαιτήσεων του εργασιακού του περιβάλλοντος και παρατηρείται μια ανισορροπία, β) το στάδιο της εξάντλησης, όπου ο εργαζόμενος, ως άμεση απόκριση στη προηγούμενη ανισορροπία, περικλύζεται από συναισθήματα άγχους, έντασης και αισθάνεται κόπωση και γ) το στάδιο της αμυντικής κατάληξης, που παρατηρείται πλέον αλλαγή στη συμπεριφορά του εργαζόμενου καθώς προσπαθεί να περιορίσει το άγχος και τις πιέσεις που βιώνει, αναπτύσσοντας κυνική διάθεση και αποστασιοποίηση από την εργασία του (Burke & Richardson, 2000).

3.2.4. Το μοντέλο των Pines & Aronson

Οι Pines & Aronson (1981) καθόρισαν την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, εστιάζοντας στους λόγους εμφάνισής της, κυρίως στα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς παρατηρείται στους εργαζόμενους έντονη εμπλοκή σε συναισθηματικές απαιτητικές καταστάσεις. Έχοντας λοιπόν υψηλές προσδοκίες και κίνητρα προσφοράς, επικεντρώνονται στη μέγιστη συνεισφορά και εξυπηρέτηση για την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων που εξυπηρετούν, με κίνδυνο την απογοήτευσή τους σε περίπτωση μη προσδοκώμενου αποτελέσματος (De Silva,

Hewage & Fonseka, 2009). Ειδικότερα, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενεργητικότητας, αυξημένα αισθήματα απογοήτευσης και απελπισίας με ταυτόχρονη απροθυμία για την εργασία τους και τέλος αναπτύσσουν κυνικές συμπεριφορές (Burke & Richardsen, 1993). Σε μεταγενέστερη έρευνα τους (1988) το εννοιολογικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης διευρύνθηκε ώστε να συμπεριλάβει και την ψυχολογική κατάσταση της άνιας (De Silva, Hewage & Fonseka, 2009).

3.2.5. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης παρουσίασαν οι ερευνητές Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen (2005) αργότερα, επικρίνοντας την χρήση του ερευνητικού εργαλείου MBI της Maslach και των συνεργατών της υποστηρίζοντας ότι εμπεριέχει αρκετές αδυναμίες, όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός του για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης μόνο σε κοινωνικές υπηρεσίες. Σε αντιπαραβολή αυτών, ανέπτυξαν το δικό τους για ευρεία χρήση εργαλείο «The Copenhagen Burnout Inventory» (CBI), του οποίου οι τρείς κλίμακες μέτρησης επαγγελματικής εξάντλησης αφορούν την προσωπική, την επαγγελματική και αυτή που σχετίζεται με την επαφή με τους ανθρώπους. Συμφωνώντας αρχικά με τις αντίστοιχες θεωρίες των υπόλοιπων ερευνητών ως προς τις αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, εστιάζουν στην περαιτέρω ανάλυση του συνδρόμου μέσα από την έρευνα της απόδοσης της εξάντλησης και κόπωσης σε συγκεκριμένους τομείς της προσωπικής ζωής (π.χ. την εργασία) και παρουσιάζουν αποτελέσματα τα οποία, σύμφωνα με τους ερευνητές, προσφέρει αποκλειστικά μόνο το δικό τους ερευνητικό εργαλείο.

3.2.6. Το μοντέλο των Shirom & Melamed

Κατά τους Shirom & Melamed (2005), η σύλληψη της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης στηρίζεται στη θεωρία της διατήρησης των πόρων, όπου και αποδίδεται η κατασκευή του εργαλείου μέτρησης SMBM (Shirom – Melamed Burnout Measure). Σύμφωνα λοιπόν με τους ερευνητές η επαγγελματική

εξουθένωση είναι μια συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται με τα συμπτώματα της σωματικής κούρασης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της γνωστικής αδυναμίας. Η σωματική κούραση αφορά το αίσθημα κόπωσης και τα χαμηλά επίπεδα ενέργειας κατά την εκτέλεση των εργασιακών υποχρεώσεων, η συναισθηματική εξάντληση αφορά την αδυναμία ανάπτυξης επικοινωνίας και σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και η γνωστική αδυναμία αφορά τη σταδιακή πτώση της νοητική ικανότητας. Οι τρείς αυτές πτυχές είναι άμεσα συνδεδεμένες. (Shirom, Melamed, Toker, Berliner & Shapira, 2005).

3.2.7. Το μοντέλο του Farber

Ο Farber (2000) μιλά για τη νέα μορφή τύπου της εξουθένωσης που αρχίζει να γίνεται πιο διαδεδομένη μέσα από την έρευνά του σε στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ερευνητή υπάρχουν τρεις τύποι επαγγελματικής εξουθένωσης: α) η εξουθένωση φθοράς, κατά την οποία ο εργαζόμενος δηλώνει την παραίτησή του λόγω διαρκούς έκθεσής του σε αγχογόνες καταστάσεις, β) η κλασσική εξουθένωση, που προκύπτει από τις αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις που δημιουργούν υψηλά επίπεδα άγχους και γ) η μη προκλητική εξουθένωση, η οποία αφορά την εξουθένωση που σχετίζεται με τις μη διεγερτικές και μονότονες εργασιακές καταστάσεις.

3.2.8. Το μοντέλο των Demerouti, Bekker, Nachreiner & Shaufeli

Το μοντέλο απαιτήσεων-πόρων (JD-R) των (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli (2001) διαχωρίζει τις συνθήκες εργασίας σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) στις εργασιακές απαιτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την εξάντληση και β) στους διαθέσιμους πόρους, που η έλλειψή τους οδηγεί στη παραίτηση από την εργασία, όπως για παράδειγμα η ανατροφοδότηση, η αμοιβή, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η αυτονομία. Συμπερασματικά, εάν αυτοί οι πόροι δεν επαρκούν ώστε να καλύψουν τις εργασιακές ανάγκες, τότε οι εργαζόμενοι εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ερευνητές, για τη μέτρηση της

επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, χρησιμοποιούν το εργαλείο OLBI (Oldenburg Burnout Inventory).

3.3 Αιτιακοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις καθώς και τα θεωρητικά μοντέλα που συναντήσαμε στη βιβλιογραφία και αναπτύχθηκαν στη προηγούμενη ενότητα, συνέβαλαν στον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στην εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από την ιστορική αναδρομή εμφάνισης του συνδρόμου, προκύπτει ότι η αλλαγή των παραδοσιακών κοινωνικών θεσμών σε πιο ευέλικτους και μεταβαλλόμενους, ο κοινωνικός κατακερματισμός και η στροφή της συμπεριφοράς των ανθρώπων προς τον ατομικισμό και ναρκισσισμό, αποτελούν πηγές άγχους και απογοήτευσης (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους, το οποίο δεν εμφανίζεται ξαφνικά αλλά χτίζεται σταδιακά (Dessler, 2008) και αποτελεί ατομική προσωπική εμπειρία (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε ατομικούς και οργανωτικούς (Burke & Richardsen, 2001; Kaschka, Korczak, & Broich, 2011; Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012; McCormack & Cotter, 2013).

3.3.1 Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν στοιχεία της προσωπικότητας του εργαζόμενου καθώς και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η συσχέτισή τους με την επαγγελματική εξουθένωση είναι μικρότερη συγκριτικά με τους παράγοντες που συνδέονται με το

εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που τονίζει την κοινωνική διάσταση του φαινομένου (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Συγκεκριμένα, η κατηγορία των ατομικών παραγόντων περιλαμβάνει την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια υπηρεσίας και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ευθύνονται για την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους, αυτά είναι η ευαισθησία, η αφοσίωση, η εμμονή, ο υπερβολικός ενθουσιασμός (Burke & Richardsen, 2001).

Επιπλέον, τα άτομα που στη ζωή τους έχουν μη ρεαλιστικούς εργασιακούς στόχους και επιζητούν αναγνώριση δείχνουν πιο επιρρεπείς σε αγχογόνες καταστάσεις και ως εκ τούτου στην εμφάνιση του συνδρόμου. Οι εργαζόμενοι που είναι δεκτικοί σε νέες προκλήσεις, είναι δυναμικοί, συμμετέχουν σε δραστηριότητες, έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων και είναι συναισθηματικά ισορροπημένοι μπορούν να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά σε καταστάσεις άγχους σε αντίθεση με αυτούς που έχουν αρνητικά συναισθήματα, είναι νευρωτικοί και παθητικοί και που οδηγούνται σε θλίψη, αγχωτικές καταστάσεις και γενικότερα σε ψυχοπαθολογικά προβλήματα (Burke & Richardsen, 2001; McCormack, & Cotter, 2013). Ακόμα υποστηρίζεται ότι ορισμένα άτομα που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις πίεσης και άγχους, αναπτύσσουν παθητικές μεθόδους και αμυντικούς μηχανισμούς (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Με βάση τα γνωρίσματα της προσωπικότητας τα οποία καθιστούν τους εργαζόμενους πιο επιρρεπείς στην ανάπτυξη του άγχους και κατ΄ επέκταση στην επαγγελματική εξουθένωση διακρίνονται δύο κατηγορίες προσωπικοτήτων: α) προσωπικότητα τύπου Α, η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που ενεργούν ανταγωνιστικά με υπέρμετρη διάθεση και είναι εργασιομανείς σε σημείο μη απόλαυσης του ελεύθερου χρόνου τους, είναι εχθρικοί και βιώνουν θυμό και β) προσωπικότητα τύπου Β, η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που δεν είναι ανυπόμονα ή δεν διακατέχονται από το αίσθημα του κατεπείγοντος. Παρότι, ο τύπος Α έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώσει αγχογόνες καταστάσεις ωστόσο και οι άνθρωποι με προσωπικότητα τύπου Β είναι εξίσου επιρρεπείς σε αντίστοιχες καταστάσεις (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας, στα πλαίσια των ατομικών παραγόντων, υπάρχουν και άλλου είδους χαρακτηριστικά που ευθύνονται για την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως για παράδειγμα η σύγκρουση ρόλων, η οποία συναντάται είτε μέσα στο εργασιακό περιβάλλον είτε στο εξωτερικό περιβάλλον (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σε ό,τι αφορά την πρώτη περίπτωση, αυτή εμφανίζεται όταν μια σειρά από εργασιακές υποχρεώσεις και προσδοκίες του εργαζόμενου συγκρούονται με κάποιες άλλες αντίστοιχα, όπως η συνεργασία του με άτομα που δεν ταιριάζει. (Ivancevich & Matteson, 1999).

Η δεύτερη περίπτωση αφορά τις υποχρεώσεις του εργαζόμενου που προκύπτουν από τη προσωπική του ζωή, όπως είναι η οικογένεια και η εναρμόνιση των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσουν (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Για παράδειγμα, η υπερωριακή εργασία, η εκτέλεση αυτής από το σπίτι και τα επαγγελματικά ταξίδια αποτελούν αιτίες σύγκρουσης μεταξύ των εργασιακών και οικογενειακών ρόλων (Ivancevich & Matteson, 1999). Επιπλέον, η σύγκρουση αυτή ενισχύεται από την αδυναμία αποβολής του εργασιακού άγχους και την αναγκαστική μεταφορά του στη προσωπική ζωή του ατόμου, ακόμα και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, με συνέπεια την μη απόλαυση της καθημερινής προσωπικής και οικογενειακής ζωής. Ομοίως, παρατηρείται η σύγκρουση ρόλων όταν υπάρχουν οικογενειακά θέματα που παρεμβάλλονται αρνητικά στην επαγγελματική ζωή του ατόμου επηρεάζοντας την ικανότητα σκέψης, συγκέντρωσης και εκτέλεσης των εργασιακών απαιτήσεων (McCormack, & Cotter, 2013).

Ο βαθμός ελέγχου των καταστάσεων που εξελίσσονται στο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί επίσης παράγοντα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσοι διαχειρίζονται προσωπικά τις υποθέσεις τους θεωρούν τους εαυτούς τους υπαίτιους για τα αποτελέσματα των πράξεων τους και ισχυρίζονται ότι μπορούν να ελέγξουν τα μελλοντικά γεγονότα, ενώ αντίθετα αυτοί που πιστεύουν ότι τα γεγονότα συμβαίνουν τυχαία ή μοιραία αποδίδουν τις καταστάσεις σε εξωτερικό έλεγχο ή δυνάμεις (McCormack & Cotter, 2013). Επιπρόσθετα, οι δυναμικοί χαρακτήρες πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στις κοινωνικές τους δραστηριότητες και θεωρούν τις αλλαγές

σημαντική πρόκληση για αυτούς. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο αντισταθμίζουν τις αρνητικές συνέπειες των αλλαγών (Ivancevich & Matteson, 1999).

3.3.2 Οργανωτικοί παράγοντες

Οι οργανωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν μεταβλητές από τις οποίες αντλούνται δεδομένα σχετικά με τη σχέση μεταξύ του εργαζόμενου και του εργασιακού του περιβάλλοντος. Οι πιο συνηθισμένοι παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Ivancevich & Matteson, 1999; Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010; Burke & Richardsen, 2001; Μπόγκα-Καρτέρη, 2003; Ιορδάνογλου 2008; Kaschka, Korczak, & Broich, 2011; Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012; McCormack & Cotter, 2013) είναι:

- *Ο φόρτος εργασίας*: η γραφειοκρατία, η υπερφόρτωση, η αυξανόμενη ευθύνη, οι υπερβολικές απαιτήσεις και η πίεση χρόνου λόγω αύξησης του ρυθμού εργασίας που δεν αφήνει στον εργαζόμενο ελευθερία ελέγχου της κατάστασης. Η υπερφόρτωση διακρίνεται σε ποιοτική, όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ανίκανος να ολοκληρώσει τις εργασίες του ή πιστεύει ότι υπάρχουν υψηλά πρότυπα επιδόσεων και σε ποσοτική όταν υπάρχουν πολλές εργασίες για να εκτελεστούν και ο χρόνος δεν επαρκεί. Όσο λοιπόν αυξάνεται η παραγωγικότητα τόσο αυξάνει και η ποσοτική υπερφόρτωση.
- *Έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία ή λανθασμένη ταυτότητα*: η εργασία δεν αποτελεί πρόκληση για τον εργαζόμενο, δεν έχει αρκετές υποχρεώσεις να εκτελέσει και προσποιείται ότι εργάζεται ή δεν έχει τα απαραίτητα προσόντα και γνώσεις για την συγκεκριμένη θέση.
- *Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ο έλεγχος*: η μη συμβολή των γνώσεων και ιδεών του εργαζόμενου, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με θέματα που αφορούν διάφορες πτυχές της εργασίας και του ευρύτερου εργασιακού περιβάλλοντος καθώς και μη αυξημένη αυτονομία.
- *Διαπροσωπικές σχέσεις*: οι αρνητικές σχέσεις, η κακή εσωτερική επικοινωνία, η χαμηλή εμπιστοσύνη, η έλλειψη συνοχής και υποστήριξης οδηγούν στη διακοπή της επικοινωνίας και στη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο

φόρτος εργασίας και η έλλειψη εργασιακών πόρων μπορούν να αναφερθούν ως λόγοι που συμβάλουν στη διαπροσωπική σύγκρουση στο χώρο εργασίας.

- *Έλλειψη υποστήριξης*: περιλαμβάνει διάφορες πηγές υποστήριξης όπως τη διοίκηση, τους συναδέλφους ακόμα και την υποστήριξη που προέχεται από την οικογένεια.
- *Οργανωτική πολιτική και σύγκρουση αξιών*: οι πρακτικές και οι πολιτικές του οργανισμού είναι αντίθετες σε ηθικούς κανόνες και κοινωνικές αξίες. Επίσης, τα υψηλά επίπεδα πολιτικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας δημιουργούν τριβές και αυξάνουν τον ανταγωνισμό.
- *Οργανωτική κουλτούρα και ηγεσία*: η προσωπικότητα ενός οργανισμού διαμορφώνεται κυρίως από αυτούς τον διοικούν. Συνεπώς, όταν αυτοί είναι αυταρχικοί, αναζητούν την ανώτερη απόδοση, δείχνουν χαμηλή ανοχή στην αποτυχία, επιβάλουν ασφυκτικούς ελέγχους, εκφοβίζουν και απολύουν αβίαστα, διαμορφώνεται στον οργανισμό μια κουλτούρα που διέπεται από ένταση, φόβο και άγχος.
- *Έλλειψη αξιολόγησης έργου και ανεπαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης:* στασιμότητα, χαμηλή παρακίνηση για υψηλή απόδοση και αίσθημα ματαίωσης.
- *Συρρίκνωση θέσεων και οργανωσιακή αλλαγή*: μείωση προσωπικού με απολύσεις ή με αναδιοργάνωση των θέσεων. Ειδικά όταν μια οργανωσιακή αλλαγή πραγματοποιείται χωρίς προειδοποίηση δημιουργεί ψυχολογική υπερένταση και αβεβαιότητα.
- Οι *απαιτήσεις σε επίπεδο καθηκόντων*: σχετίζονται με τη θέση εργασίας όπως είναι η ποικιλία καθηκόντων, η αυτονομία, ο βαθμός αυτοματοποίησης, οι συνθήκες εργασίας και η διαρρύθμιση του χώρου.
- Οι *απαιτήσεις σε επίπεδο ρόλου*: σχετίζονται με την άσκηση πιέσεων στον εργαζόμενο για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου ρόλου. Επιπλέον, μπορεί να παρατηρηθεί και καταιγισμός ρόλων όταν διαπιστωθεί ότι ο εργαζόμενος μπορεί να προσφέρει περισσότερα ή ακόμα και αμφισημία ρόλων όταν ο εργαζόμενος δεν αντιλαμβάνεται με σαφήνεια τους ρόλους που πρέπει να εκτελέσει.
- *Φυσικό περιβάλλον*: το άβολο περιβάλλον, ο θόρυβος, ο κακός φωτισμός, ο συνωστισμός και ο ελλιπής εξαερισμός.
- *Επαγγελματικές προσδοκίες και στόχοι ή σκηνικό αποτυχίας*: οι υψηλές (ιδεαλιστικές) προσδοκίες, η φιλοδοξία, η τελειομανία, οι ανεπιθύμητες

προσδοκίες και οι ανεκπλήρωτοι στόχοι συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους κατά την είσοδο στην εργασία.

- *Σύγκρουση και ασάφεια ρόλων*: η ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη φύση της εργασίας, η ελλιπής ενημέρωση για τους οργανωτικούς στόχους και οι ασυμβίβαστες εργασιακές απαιτήσεις.
- *Αμοιβές και ανταμοιβές*: οι αμοιβές δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του έργου και αισθάνεται αδικημένος, ισχυρή ανάγκη αναγνώρισης και έλλειψη θετικών σχόλιων.
- *Εξισορρόπηση εργασιακής και προσωπικής ζωής*: σύγκρουση εργασίας και οικογένειας.

Συμπερασματικά, υπάρχει πλήθος παραγόντων, ατομικών ή οργανωτικών, που προκαλούν άγχος και κατ΄ επέκταση οδηγούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι οποίοι δρουν μεμονωμένα ή συνδυαστικά, αναλόγως του βαθμού αλληλεπίδρασής τους (Kaschka, Korczak, & Broich, 2011). Οι αλλαγές σε κάθε είδους, είτε προσωπικής είτε επαγγελματικής φύσης, αποτελούν αιτία σταδιακής εμφάνισης του συνδρόμου καθώς συνοδεύονται από σημαντικές ενέργειες, υψηλές απαιτήσεις ή αυστηρούς περιορισμούς (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012) που μπορούν να συμβούν στα άτομα οποιαδήποτε χρονική στιγμή ακόμα και σε ιδανικές συνθήκες (Ivancevich & Matteson, 1999).

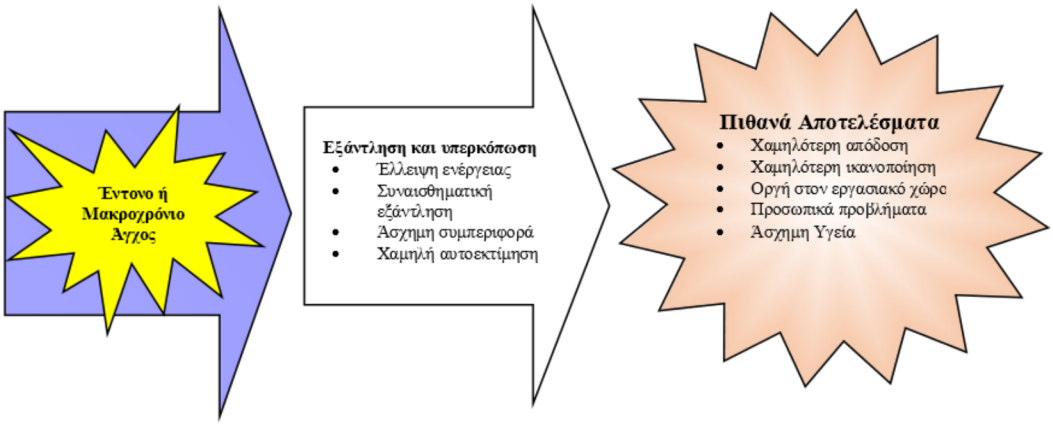
3.4 Συμπτώματα και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περίπλοκα και πολυεπίπεδα (Kaschka, Korczak, & Broich, 2011). Οι παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνισή της προκύπτουν, όπως προαναφέραμε, είτε άμεσα από ένα περιβάλλον αλλαγής ή από άλλες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος είτε από προσωπικές ή μη εργασιακές καταστάσεις και μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά, την εργασιακή απόδοση ακόμα και την υγεία των εργαζόμενων (Schermerhorn, 2012).

Προκειμένου ο μεγάλος όγκος ενεργειών, απαιτήσεων και περιορισμών που υποβάλλεται ένας εργαζόμενος να αποτελεί δυσμενή συνέπεια για αυτόν θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σημαντικότητα, αβεβαιότητα και διάρκεια (Ivancevich & Matteson, 1999).

Επιπροσθέτως, δεν σημαίνει ότι κατ΄ ανάγκη θα οδηγήσει στην εμφάνιση αρνητικών συνεπειών και εξάντλησης. Ο εργαζόμενος, στα πλαίσια του δημιουργικού άγχους και της ικανοποίησης των ιδεολογικών προσδοκιών, βελτιώνει την απόδοσή του καθώς διαπνέεται από θετική ενέργεια και δημιουργικότητα (Schermerhorn, 2012).

Από την αντίθετη πλευρά, στα πλαίσια του καταστροφικού άγχους, η επαγγελματική εξουθένωση λόγω του έντονου και μακροχρόνιου άγχους, υπερφορτώνει και καταστρέφει τα σωματικά και νοητικά συστήματα ενός ατόμου και τον καθιστά ατομικά ανίκανο, συναισθηματικά εξαντλημένο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ως εκ τούτου, επηρεάζεται η εργασιακή του απόδοση και ικανοποίηση και αντιμετωπίζει προσωπικά προβλήματα και θέματα υγείας (Εικόνα 6) (Schermerhorn, 2012).



Εικόνα 6. Πιθανές αρνητικές συνέπειες ενός καταστροφικού κύκλου εργασιακού άγχους-υπερκόπωσης. Πηγή: Schermerhorn, 2012

Τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998; Ivancevich & Matteson, 1999; Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010; Burke & Richardsen, 2001; Kaschka, Korczak, & Broich, 2011; Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012; Schermerhorn, 2012; McCormack & Cotter, 2013) της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ποικίλα, διαφέρουν σε κάθε άτομο ξεχωριστά, μπορούν να εκδηλώνονται συνδυαστικά και γίνονται φανερά τόσο στον ίδιο τον

εργαζόμενο σε σωματικό, ψυχικό, συμπεριφορικό, γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο κινήτρων όσο και στον οργανισμό συνολικά:

- Σε *συναισθηματικό* επίπεδο: ο εργαζόμενος αισθάνεται απογοήτευση, απάθεια, απόγνωση και κατάθλιψη.
- Σε *φυσικό-σωματικό σωματικό* επίπεδο: η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος μπορεί να προκαλέσει στον εργαζόμενο αλλαγές στον μεταβολισμό, εφίδρωση, αύξηση της αρτηριακής πίεσης, αύξηση των καρδιακών παλμών και αναπνοής, πονοκεφάλους, πιθανές καρδιακές προσβολές, παχυσαρκία, αυπνίες και μυϊκό πόνο.
- Σε *γνωστικό* επίπεδο: ο εργαζόμενος αισθάνεται χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό ηθικό, δυσκολεύεται στη λήψη ορθών αποφάσεων, αδυνατεί να συγκεντρωθεί και αποσπάται εύκολα.
- Σε *συμπεριφορικό* επίπεδο: ο εργαζόμενος παρουσιάζει αλλαγές στην αποδοτικότητα και στην παραγωγικότητα καθώς παρατηρείται χαμηλή δημιουργικότητα και προσωπική κρίση. Προβαίνει συχνά σε αδικαιολόγητες απουσίες και σε αλλαγή θέσεων εργασίας και γενικά είναι πιο επιρρεπής στα ατυχήματα, εριστικός απέναντι σε άλλους και εύκολα χάνει την ψυχραιμία του. Ακόμα, οι αλλαγές στις διατροφικές συνήθεις, η αύξηση της χρήσης νικοτίνης, η υπερκατανάλωση αλκοόλ και η κατάχρηση ουσιών αποτελούν συμπτώματα τα οποία συνδέονται με την εξουθένωση.
- Σε επίπεδο *κινήτρων*: ο εργαζόμενος αισθάνεται ανικανοποίητος σε σχέση με την εργασία, δείχνει αδιαφορία και ανία συγκριτικά με τον αρχικό ενθουσιασμό του, τον διακατέχει η αναβλητικότητα και η ανικανότητα να οργανώσει την εργασία του.
- Σε *οργανωσιακό* επίπεδο: παρατηρείται χαμηλή ποσοτική και ποιοτική απόδοση του εργαζόμενου, χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, πρόθεση παραίτησης, εναλλαγή θέσεων, εργατικά ατυχήματα, τραυματισμοί και λάθη κατά την εργασία.

Επίσης, όπως αναφέρουν οι Ivancevich & Matteson (1999), τα αποτελέσματα των συνεπειών της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ορατά και στους οργανισμούς, με αρνητικές επιπτώσεις, όπως για παράδειγμα η οικονομική επιβάρυνση ή κόστος. Οι οργανισμοί είναι υπεύθυνοι για την ασφαλιστική κάλυψη υγείας των

εργαζομένων καθώς και για την παροχή αποζημιώσεων σε περιπτώσεις εργατικών ατυχημάτων και τραυματισμών. Εκτός από αυτά, όπως τονίζουν οι Ivancevich & Matteson, οι οργανισμοί είναι υποχρεωμένοι να διευθετήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται με τις χαμένες εργατοώρες, την κινητικότητα των υπαλλήλων, τις απουσίες και τις αναταραχές που εξελίσσονται στο περιβάλλον τους.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει όχι μόνο την επαγγελματική ζωή, στάση και συμπεριφορά αλλά και την προσωπική ζωή του ιδίου και των ανθρώπων που βρίσκονται στο κοντινό περιβάλλον, όπως είναι η οικογένεια και οι φίλοι (Schermerhorn, 2012). Όπως αναφέρει ο Robert Reich (2000, 8) «οι ανταμοιβές έχουν ως τίμημα ζωές οι οποίες είναι περισσότερο φρενήρεις, λιγότερο ασφαλείς, περισσότερο οικονομικά αποκλίνουσες και κοινωνικά διαστρωματωμένες» (Schermerhorn, 2012).

3.5 Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Με βάση τα θεωρητικά μοντέλα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, προκειμένου για τη μέτρηση και αξιολόγηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους, σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα, οι ερευνητές προέβησαν στη δημιουργία εργαλείων με σκοπό την αναζήτηση των αιτιών και των τρόπων αντιμετώπισής του. Έχοντας κοινή βάση την μέτρηση του συνδρόμου ως προς τη συναισθηματική του διάσταση, επεκτείνονται και σε άλλες διαφορετικές διαστάσεις μέσα από μέτρα αυτοαναφοράς των εργαζομένων (Schaufeli & Buunk, 1996).

Τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης συμπεριλαμβάνουν:

- **Maslach Burnout Inventory (MBI)**: συμπεριλαμβάνει τρείς υποκλίμακες μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη και καταλήγει σε αποτελέσματα μέσα από την εμπειρική αναφορά των συμπτωμάτων των εργαζομένων. Αποτελείται από 22 ερωτήσεις από τις οποίες οι 9 αφορούν στην πρώτη υποκλίμακα, οι 5 στην δεύτερη και οι 8

στην τρίτη αντίστοιχα. Η συχνότητα εμφάνισης των συμπτωμάτων αξιολογείται μέσω επταβάθμιας κλίμακας με εύρος από «ποτέ» έως «κάθε μέρα» (Burke & Richardsen, 2001).

Το ανωτέρω εργαλείο τροποποιήθηκε στη συνέχεια αρκετές φορές προκειμένου να συμπεριλάβει και τους εργαζόμενους σε άλλους κλάδους εκτός των υπηρεσιών υγείας, όπως α) το MBI-Human Services Survey (MBI – HSS) για τις κοινωνικές υπηρεσίες, β) το MBI-Educators Survey (MBI – ES) για τους εκπαιδευτικούς γ) το MBI-General Survey (MBI – GS) για όλες τις επαγγελματικές ομάδες. Ειδικότερα, τα δύο πρώτα αφορούν εργαζόμενους που αλληλοεπιδρούν με άλλα άτομα (π.χ. ασθενείς, μαθητές) και το τελευταίο περιλαμβάνει τις αναθεωρημένες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ήτοι την εξουθένωση, τον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

- **Burnout Measure (BM)**: αποτελείται από 21 στοιχεία, χρησιμοποιεί επταβάθμια κλίμακα από «ποτέ» έως «πάντα», εξάγει συγκεντρωτικό αποτέλεσμα και σε αντίθεση με το MBI δεν κάνει καμιά αναφορά στην εργασία (Burke & Richardsen, 2001). Αναφορικά με την ερμηνεία της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους ερευνητές Pines & Aronson (1981), προκύπτει αναντιστοιχία, καθώς το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται ως μονοδιάστατο εξαιτίας της μέτρησης της μιας μόνο διάστασης του συνδρόμου, δηλαδή της εξάντλησης.

- **Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)**: περιλαμβάνει δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την εξάντληση και την αποδέσμευση από την εργασία. Σε αντίθεση με τα MBI και MBI-GS εργαλεία, κάθε μία κλίμακα του εργαλείου περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά στοιχεία (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Αποτελείται από 16 θετικά και αρνητικά διαμορφωμένα στοιχεία για τη μέτρηση των δύο διατάσεων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όπως το MBI-GS, για τους εργαζόμενους σε όλα τα επαγγέλματα (Reis, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015).

- **Copenhagen Burnout Inventory (CBI)**: ένα ερωτηματολόγιο με τρείς υποδιαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: την προσωπική, την

επαγγελματική και αυτή που σχετίζεται με την επαφή με τους ανθρώπους. Και σχεδιάστηκε για εφαρμογή σε διαφορετικούς τομείς (Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005).

- **Shirom – Melamed Burnout Measure (SMBM)**: παρόμοιο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το MBI ωστόσο η κατανομή σε κλίμακες διαφέρει, δηλαδή μετρά την συναισθηματική εξάντληση, τη σωματική κόπωση και τη γνωστική αδυναμία (Shirom, Melamed, Toker, Berliner & Shapira, 2005).

3.6 Μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι προσωπικές και οργανωτικές επιπτώσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης οδήγησαν στην ανάπτυξη διαφόρων στρατηγικών παρέμβασης και εξάλειψης. Σύμφωνα με τους Maslach & Leiter (2007) η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να αντιμετωπιστεί μετά την συμπωματολογία της ή μπορεί να αναπτυχθούν τρόποι πρόληψης πριν την εμφάνισής της.

Οι τακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε ατομικές, εστιάζοντας σε τρόπους αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων του εργαζόμενου και σε οργανωσιακές, οι οποίες αφορούν προληπτικές και βελτιωτικές αλλαγές στο περιβάλλον των οργανισμών (Ιορδάνογλου 2008; Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010; Maslach & Leiter, 2016).

Οι παρεμβάσεις σε επίπεδο εργαζόμενου αφορούν στην επίλυση του προβλήματος, στην ενδυνάμωσή του και στη γνωστική αναδόμηση.

Πιο αναλυτικά, μέσα από την επικοινωνία, τις στρατηγικές διαχείρισης χρόνου, τον διάλογο, την υγιεινή διατροφή, την άσκηση, την κοινωνική υποστήριξη και τον έλεγχο των αρνητικών καταστάσεων δύναται η δυνατότητα αρχικά ανεύρεσης των στρεσογόνων καταστάσεων και στη συνέχεια επίλυσής τους (Ιορδάνογλου, 2008). Καθώς η έλλειψη χρόνου αποτελεί τον συνηθέστερο παράγοντα εξουθένωσης προτείνονται τεχνικές διαχείρισης χρόνου βάσει βασικών βημάτων: καθορισμό

στόχων και προτύπων, διερεύνηση δυνατοτήτων και αδυναμιών, αναπληροφόρηση για τα επιτεύγματα, διάσπαση στόχων, συνεχής διερεύνηση του διαθέσιμου χρόνου, άθληση και συμβουλευτική (Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010).

Ο εργαζόμενος θα πρέπει να αντλήσει πληροφορίες για το άγχος και τις επιπτώσεις του και να προετοιμάσει ένα πλάνο δράσης προκειμένου να αντιμετωπίσει ενδεχόμενα προβλήματα (Maslach & Leiter, 2016). Ο διαλογισμός, οι τεχνικές χαλάρωσης ακόμα και οι διακοπές προτείνονται ως προσωπικά παρεμβατικά μέτρα για τη διαχείριση αγχογόνων συνθηκών (Dessler, 2008).

Σε επίπεδο χώρου εργασίας, οι οργανισμοί θα πρέπει αρχικά να εντοπίσουν τους παράγοντες που προκαλούν αρνητικές συνέπειες στους εργαζόμενους και εκ των υστέρων να προβούν σε βελτιωτικά μέτρα όπως εφαρμογή ελαστικού ωραρίου, θέσπιση αμοιβών βάσει αποτελεσμάτων, εκπαίδευση για διαχείριση κρίσεων κα. (Ιορδάνογλου, 2008).

Ακόμα, η δημιουργία κατάλληλου κοινωνικού και ψυχολογικού κλίματος που θα υποστηρίζει την ανοικτή επικοινωνία, την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και θα μειώνει τις συγκρούσεις συνίστανται ως παρεμβατικά μέτρα. Παράλληλα, η εύρεση υποστηρικτικού πλαισίου μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος και της οικογένειας του εργαζόμενου μπορεί να συμβάλει στη μείωση ή στην εξάλειψη της εξουθένωσης και κατ΄επέκταση στην ισορροπία της εργασιακής και προσωπικής ζωής των εργαζομένων (Μπόγκα-Καρτέρη, 2003).

Επίσης, η εφαρμογή προγραμμάτων βοήθειας και πρόληψης (Ξυροτήρη-Κουφίδου, 2010) ή διαχείρισης άγχους και προγράμματα αρωγής και ευημερίας (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012) συμβάλουν στην προστασία κατά του εργασιακού άγχους και εξουθένωσης.

Όπως αναφέρει και ο Schermerhorn, (2012) ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης της εξουθένωσης είναι η πρόληψή της πριν φτάσει σε υπερβολικό επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται με την επιδίωξη της ανάπτυξης των σωματικών και πνευματικών δυνατοτήτων του εργαζόμενου διαμορφώνοντας ατομικό πρόγραμμα προστασίας της υγείας. Επίσης, ο ανασχεδιασμός της εργασίας και η αποσαφήνιση των ρόλων μέσα από την προσέγγιση της διοίκησης μέσω στόχων αποτελούν ωφέλιμα μέτρα

για μείωση του παράγοντα άγχους (Schermerhorn, 2012). Ωστόσο, οι προληπτικές κινήσεις μπορεί να γίνουν από το στάδιο της επιλογής των εργαζομένων, ύστερα από αναλυτική επισκόπηση της θέσης εργασίας και των προσόντων που απαιτούνται (Ivancevich & Matteson, 1999; Robbins, Decenzo, & Coulter, 2012)

Οι Maslach & Leiter (2007), εστιάζοντας περισσότερο στο κοινωνικό πλαίσιο του χώρου εργασίας και στην αναζήτηση τρόπων μείωσης της πιθανότητας εμφάνισης του συνδρόμου ανέπτυξαν ένα μοντέλο κατηγοριοποιημένο σε έξι εργασιακούς τομείς: τον φόρτο εργασίας, τον έλεγχο, την ανταμοιβή, την εργατικότητα, τη δικαιοσύνη και τις αξίες. Ο κύριος στόχος τους ήταν η προώθηση της ευημερίας και παραγωγικότητας των εργαζομένων μέσα από την ανάπτυξη της ενέργειάς τους, της αποτελεσματικότητας και της συμμετοχής. Η θεωρία του μοντέλου εστιάζει στην από κοινού μελέτη των ατομικών και εργασιακών χαρακτηριστικών τους και ο βαθμός αντιστοιχίας τους, στο πλαίσιο των έξι τομέων της εργασίας, καθορίζει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιτυγχάνεται έτσι, η γνώση των απαραίτητων δεδομένων για τη λήψη ουσιαστικών παρεμβατικών μέτρων σε ζητήματα που αφορούν στην προσωπική υγεία και στις εργασιακές συμπεριφορές (Maslach & Leiter, 2007). Δίνεται η δυνατότητα τόσο στα άτομα όσο και στους οργανισμούς, μέσα από τη διερεύνηση του προαναφερόμενου πλαισίου να εντοπίσουν, με περισσότερη ακρίβεια, τους προβληματικούς τομείς και να σχεδιάσουν παρεμβάσεις αντιμετώπισής τους (Maslach & Leiter, 2016).

Ο εργαζόμενος μπορεί να ενεργοποιήσει μηχανισμούς στήριξης και θωράκισης του εαυτού του απέναντι στις συνέπειες του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Χρειάζονται συνδυαστικές παρεμβατικές μέθοδοι για την απάλειψη των αιτιών που σχετίζονται με εργασιακό περιβάλλον και προκαλούν εξουθένωση. Εξάλλου, η ασφάλεια και η υγεία στο χώρο εργασίας αφορά τόσο τους εργαζομένους όσο και τους οργανισμούς.

3.7 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζεται κυρίως σε επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών. Ανάμεσα στα επαγγέλματα αυτά ανήκει και ο κλάδος των εκπαιδευτικών, όπου συγκαταλέγεται στα πιο αγχόνα επαγγέλματα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξάντλησης και κυνισμού (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) και υψηλό επίπεδο στρες (Smith, Brice, Collins, Matthews & Mcnamara, 2000). Ειδικότερα, ποσοστό 70% των εκπαιδευτικών στην Αμερική εμφανίζει αρκετά υψηλά επίπεδα άγχους (Travers & Cooper, 1996) και 33% ποσοστό στη Βρετανία αντίστοιχα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Ειδικότερα, στο *διεθνή χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες διαπιστώθηκαν στις επιμέρους διαστάσεις της: α) χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Sarros, 1988; Sabanci, 2009; Hosgorur & Apikoglu, 2013), ενώ στην έρευνα του West (2018) μέτριο προς υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης, β) χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Sarros, 1988; Hosgorur & Apikoglu, 2013; West, 2018), ενώ στην έρευνα του Sabanci (2009) παρατηρήθηκε υψηλό ποσοστό αποπροσωποποίησης και γ) χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Sabanci, 2009; West, 2018), ενώ στην έρευνα των Hosgorur & Apikoglu (2013) διαπιστώθηκε υψηλότερο αντίστοιχα.

Σε έρευνα των Travers & Cooper (1996) οι εκπαιδευτικοί, μετά από συνεχή έκθεση σε ένα παρατεταμένο χρονικά άγχος, αποκτούν σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα καθώς και αισθήματα δυσαρέσκειας και αναποτελεσματικότητας για τη δουλειά τους. Ως αποτέλεσμα αυτών παρατηρείται αύξηση στο ρυθμό απουσιών και επιθυμία για πρόωρη συνταξιοδότηση. Όμοια στην έρευνα των Yang, Ge, Hu, Chi & Wang (2009), μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτή τη σχέση, με το άγχος να προκαλεί διάφορα προβλήματα σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Σε αντίστοιχη έρευνα των Shukla & Trivedi,

(2008) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ακόμα και κυνισμό προς την εργασία τους και απομακρύνονται σταδιακά, δείχνοντας αδιαφορία.

Η ασάφεια και οι συγκρούσεις ρόλων (Klassen & Chiu, 2010; Celik, 2013), η αίσθηση της απειλής της θέσης τους (Friedman, 2002), η διαχείριση της αυτοαποτελεσματικότητας (Betoret, 2009) και η χαμηλή υπαρξιακή ολοκλήρωση (Rebel & Tomic, 2004) αποτελούν πηγές εργασιακού άγχους και εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίες σταδιακά προκαλούν χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης και χαμηλή απόδοση (Viac & Fraser, 2020).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας και το δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον εμφανίζονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόκλησης άγχους σε μερικές μελέτες όπως αυτές των Klassen & Chiu (2010) Carr (1994) και Darmody & Smyth (2016), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των διευθυντών όταν εμφανίζονται προβλήματα απειθαρχίας από τους υφισταμένους (Kyriacou, 2001).

Επιπλέον, οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών εντοπίστηκε ως παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Sabanci, 2009) με τους διευθυντές να εισπράττουν περισσότερο κοινωνική πίεση (Nhundu, 1999; Friedman, 2002). Στην έρευνα των Beausaert, Froehlich, Devos & Riley (2016) διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική υποστήριξη τόσο μικρότερο είναι το επίπεδο του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Την σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων- μαθητών με τους διευθυντές ερεύνησαν οι Donmez, Ozer & Comert (2010) και κατέληξαν ότι οι διευθυντές με προπτυχιακούς ή/και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών εμπιστεύονται περισσότερο τους μαθητές και τους γονείς τους.

Σε άλλες μελέτες, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διέφεραν ανάλογα το φύλλο (Sabanci, 2009), με το επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης να είναι υψηλότερο στις γυναίκες διευθύντριες, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές που διαπιστώθηκε υψηλότερο επίπεδο προσωπικής επίτευξης (Basol, 2013). Αντίθετα, στην έρευνα των Darmody & Smyth (2016) τα επίπεδα άγχους των διευθυντών δεν διέφεραν ανά φύλο, ωστόσο ήταν υψηλότερα στους πρόσφατα διορισμένους

διευθυντές στους οποίους η εξουθένωση μειώνεται μετά από πέντε χρόνια αλλά στη συνέχεια, μετά από δέκα χρόνια, ξανά εμφανίζεται.

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει επίσης ότι ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων (Kyriakoy & Sutcliffe, 1978; Sarros, 1988; Carr, 1994; Whitehead, Ryba & O'Driscoll, 2000; Darmody & Smyth, 2016; West, 2018). Επιπλέον, η πίεση χρόνου εκτέλεσης των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Klassen & Chiu, 2010), η ανεπαρκής διοικητική υποστήριξη (Darmody & Smyth, 2016) και η ανεπάρκεια υλικών πόρων στις σχολικές μονάδες (Nhundu, 1999; Betoret, 2009) διαπιστώθηκαν ως αιτίες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η απότομη αύξηση των ευθυνών τα τελευταία χρόνια και η εξισορρόπηση των πολλαπλών υποχρεώσεων, αναφορικά με την εργασία τους, έχουν προκαλέσει την αύξηση του άγχους στους διευθυντές σχολικών μονάδων, με αρνητικές συνέπειες στην ευημερία τους (Chaplain, 2001; Combs, Edmonson, Jackson & Greenville, 2009). Ειδικότερα, οι νεοδιορισθέντες διευθυντές ενδέχεται να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι καθώς ξεκινούν με ενθουσιασμό, ιδεαλισμό και μεγάλες προσδοκίες, ωστόσο ο φόρτος εργασίας και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες τους αποθαρρύνουν, με συνέπεια να αισθάνονται εξαντλημένοι (Bas & Yildirim, 2012).

Ο Shields (2007) στην έρευνά του, αναφορικά με τη σύνδεση του άγχους και των αιτιών εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους διευθυντές σχολικών μονάδων αναφέρει ότι, αναφορικά με την εργασία, ο φόρτος παρατηρήθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας εμφάνισης άγχους, ενώ η οικογένεια και οι οικογενειακές ευθύνες ως δευτερεύοντες παράγοντας, ιδίως για τις γυναίκες διευθύντριες. Επιπλέον, οι νέοι διευθυντές μικρότερων σχολείων εμφάνισαν υψηλότερο επίπεδο άγχους. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν το άγχος, οι διευθυντές ανέπτυξαν στρατηγικές όπως θρησκευτικές πρακτικές και αίσθηση του χιούμορ.

Οι Combs, Edmonson, Jackson & Greenville (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε 228 διευθυντές δημοτικών σχολείων σε περιοχή των Η.Π.Α. αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και φύλου, ηλικίας και ετών υπηρεσίας

των διευθυντών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν ποσοστό 8,8% των διευθυντών να βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, 26,8% μέτρια επίπεδα και 64,5% χαμηλά επίπεδα. Επίσης, οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας δεν σχετίζονται με την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην έρευνα των Bas & Yildirim (2012), σε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφηκε μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Σημειώθηκε ωστόσο διαφορά αναφορικά με το φύλλο, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και μειωμένης επίτευξης συγκριτικά με τους άντρες. Επίσης, οι λιγότεροι έμπειροι διευθυντές εμφάνισαν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης στη διάσταση της μειωμένης επίτευξης. Τέλος, στις εξεταζόμενες μέσες τιμές οι έχοντες υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αισθάνονται χαμηλότερο επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι διευθυντές που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ημιαστικών και αγροτικών περιοχών αισθάνονται μεγαλύτερη εξουθένωση συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται στο κέντρο της πόλης.

Ο Ozer (2013), σε έρευνά του, εστίασε στις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με την εμπιστοσύνη τους προς τους μαθητές και τους γονείς και διερεύνησε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στη σχέση μεταξύ των διευθυντών και της εμπιστοσύνης τους στους μαθητές και τους γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές διέφεραν σημαντικά όσον αφορά στη δυναμικότητα των σχολείων σε μαθητές. Οι διευθυντές που εργάζονταν σε μικρότερα σχολεία παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε αντίθεση με τους διευθυντές που εργάζονταν σε μεγάλα σχολεία που παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντίστοιχα. Αντίθετα, οι διευθυντές που εργάζονταν σε μικρότερα σχολεία εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στους μαθητές, ενώ οι διευθυντές που εργάζονταν σε μεγαλύτερα σχολεία εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα αντίστοιχα.

Σε άλλη έρευνα του ο Ozer (2013), σε δείγμα 119 διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε περιοχή της Τουρκίας, μελέτησε την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και την μεταξύ τους σχέση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με την επαγγελματική εμπειρία και τα επίπεδα

επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται με τον μαθητικό πληθυσμό. Τέλος, η ηθική ηγεσία απεδείχθη ο μόνος σημαντικός δείκτης πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην έρευνα των Pollock, Wang & Hauseman (2014) εξετάστηκε η μεταβαλλόμενη φύση του έργου των διευθυντών στη περιοχή του Οντάριο και διερευνήθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη καθημερινή εργασία τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την επιθυμία των διευθυντών να είναι περισσότερο εκπαιδευτικοί ηγέτες παρά να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εκτέλεση των καθηκόντων τους ως μάνατζερ. Το 72% του συνόλου του δείγματος βρέθηκε αγχωμένο ως προς τις πολλές ώρες εργασίας και το 86,5% αντίστοιχα δεν είχε αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσει όλη τη δουλειά τους. Ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων διευθυντών ανέφερε ότι θα προτιμούσαν να είχαν παραμείνει εκπαιδευτικοί (21,3%) ή θα ήθελαν να ακολουθήσουν κάποιο άλλο επάγγελμα αντί αυτού του διευθυντή σχολικής μονάδας (20,3%). Ωστόσο, το 91% των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι το σχολείο αποτελεί ένα καλό περιβάλλον για εργασία.

Η έρευνα των Karakose, Kocabas, Yirci, Esen & Celik (2016) που διεξήχθη σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων της Τουρκίας, κατέγραψε μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, με τα υψηλότερα επίπεδα να διαπιστώνονται στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον ερευνητή, στη συνεργασία τους με πολλές ομάδες, όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και στην ευθύνη απέναντι σε αυτούς. Τα ευρήματα της μελέτης επίσης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης μειώνονται καθώς αυξάνεται η διάσταση της προσωπικής επίτευξης.

Στον *ελλαδικό χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες διαπιστώθηκαν χαμηλά επίπεδα άγχους (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2015) χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κατσάνης, 2019; Τόδωρης, 2020) και μέτρια επίπεδα αντίστοιχα (Τσουκαλά, 2018).

Πιο αναλυτικά, στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρήθηκαν: α) υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης (Παπαντωνίου, 2018) και ιδιαίτερα μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης (Anastasiou 2020), β) μέτριο προς υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016) και γ) χαμηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Παπανικολάου, 2019).

Την ύπαρξη διαφορών εντοπίστηκαν στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και η έδρα της εργασίας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Παπανικολάου, 2019) σε αντίθεση με τις έρευνες των Γιαννακίδου, (2015) και Κοντοδημόπουλου (2016), οι οποίες δεν εντόπισαν κάποιες διαφορές στη σχέση μεταξύ τους. Ωστόσο, στην έρευνα του Κοντοδημόπουλου (2016) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας βρέθηκαν ελαφρώς εξουθενωμένοι.

Ειδικότερα, ο Παπανικολάου (2019), στην έρευνά του, διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ ελάχιστοι φαίνεται ότι βιώνουν υψηλή επαγγελματική εξουθένωση. Αναλυτικά, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και με λίγα χρόνια υπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Στα ίδια επίπεδα βρέθηκαν και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε αστική περιοχή είχαν μικρότερο βαθμό αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αγροτική-ημιαστική περιοχή. Αντίστοιχα αποτελέσματα εντόπισαν οι Anastasiou & Anagnostou, (2020) όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 31-40 χρονών και αυτοί με 6-10 χρόνια υπηρεσίας παρουσίασαν υψηλές τιμές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, όπως 10,9% και 31,8% αντίστοιχα.

Στην έρευνα της Καραγιάννη (2018), σε δείγμα 182 εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, συναισθήματα ψυχικής εξάντλησης και έλλειψη ενεργητικότητας. Ορισμένοι από αυτούς έδειχναν αδιαφορία για τους μαθητές (13% ποσοστό), αδιαφορία για το περιβάλλον μάθησης

(23%) και απογοητευμένοι από την εργασία τους (28%). Επιπλέον, στην έρευνα του Τόδωρη (2020) οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ακόμα πως εάν τους δινόταν η ευκαιρία θα άλλαζαν επάγγελμα. Στην έρευνα των Κώστα, Αναστασίου & Βοζαΐτης, (2020) οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονταν εξουθένωση αλλά δημιουργικοί και πρόθυμοι να εκτελέσουν την εργασία τους, θεωρώντας ότι έχουν πετύχει τους στόχους τους.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη πόρων, η πίεση χρόνου, ο ανεπαρκής μισθός και οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές εμφανίζονται ως βασικά αίτια εμφάνισης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καρούμπαλης, 2010; Γιαννακίδου, 2015; Μπάρης, 2018; Παπαντωνίου, 2018; Anastasiou, 2020).

Στην έρευνα των Leventis, Papakitsos, Karakiozis & Argyriou (2017), σε δείγμα 116 διευθυντών δημοτικών σχολείων, εντοπίστηκαν ελάχιστα επίπεδα στρες. Οι διευθυντές εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα επίτευξης και ευχαρίστησης σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους και τον ρόλο που εκτελούν. Σε ό,τι αφορά τα επίπεδα πίεσης που προκύπτουν από την εργασία και τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι διευθυντές ανέφεραν χαμηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και πολύ υψηλές τιμές προσωπικής επίτευξης. Οι άνδρες δήλωσαν ότι βίωναν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης αλλά και αποπροσωποποίησης, σε αντίθεση με τις γυναίκες στις οποίες παρατηρήθηκε μεγαλύτερος βαθμός συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται στη διαφορετική κοινωνικοποίηση και τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους των δυο φύλων. Επιπλέον, όσον αφορά στο μέγεθος του σχολείου, οι διευθυντές των μεγαλύτερων σχολείων ανέφεραν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας, οι διευθυντές με πολλά χρόνια υπηρεσίας (πάνω από 30) ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στρες, ενώ εκείνοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (21-30 ετών) ανέφεραν μέτριο επίπεδο άγχους.

Αντίστοιχα, στην έρευνα της Αυγουστίνου (2018), σε προϊσταμένους ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων, τα αποτελέσματα εμφάνισαν, στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης. Πιο συγκεκριμένα,

στα δημογραφικά χαρακτηριστικά οι γυναίκες, οι ηλικιακά νεότεροι και όσοι είχαν λιγότερη υπηρεσία συσχετίστηκαν περισσότερο με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι άγαμοι βρέθηκαν με χαμηλότερη επίπεδο προσωπικής επίτευξης. Τέλος, δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών και το μέγεθος του σχολείου. Όμοια, ο Καράγιωργας, (2018), σε δείγμα 94 διευθυντών της περιοχής της Αχαΐας, μελέτησε τη συσχέτιση των δημογραφικών με την επαγγελματική εξουθένωση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ο αριθμός τμημάτων της σχολικής μονάδας συσχετίστηκε θετικά με την συναισθηματική εξάντληση ενώ τα έτη υπηρεσίας με τα προσωπικά επιτεύγματα.

Η Βούρου (2019) σε έρευνά της, διερεύνησε και κατέγραψε τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Κορινθίας σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι κύριοι παράγοντες που εντοπίστηκαν για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους μαθητές, η πολυμορφία των αρμοδιοτήτων, η γραφειοκρατία και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Η έρευνα ανέδειξε επίσης τις αρνητικές επιπτώσεις της μείωσης των οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση και της εν γένει οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών.

Στην έρευνα του Κατσάνη (2019) σε δείγμα 56 διευθυντών και 39 υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων των νομών Αργολίδας, Αρκαδίας και της περιοχής της δυτικής Αττικής, τα αποτελέσματα εντόπισαν μέτριο επίπεδο εργασιακού άγχους, χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης. Οι εργασιακές σχέσεις, ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου αναδείχθηκαν ως σημαντικές αιτίες άγχους, με τις γυναίκες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τη συμπεριφορά των μαθητών και τις συνθήκες εργασίας. Οι ηλιακά νεότεροι διευθυντές βρέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με μεγαλύτερους σε ηλικίας συναδέλφους τους. Το φύλο και η ηλικία δεν συσχετίσθηκαν σημαντικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνα της Συροπούλου (2020), σε δείγμα 10 διευθυντών δημοτικών σχολείων, στην περιοχή του Έβρου, μελετήθηκαν οι απόψεις τους

σχετικά με το επαγγελματικό άγχος που προκαλείται στο χώρο της εργασίας τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης καταγράφηκε αυξημένο ποσοστό επαγγελματικού άγχους, με τις κύριες πηγές αυτού να συνδέονται με την πληθώρα ευθυνών που έχουν επιφορτιστεί και το γραφειοκρατικό σύστημα που τους περιορίζει. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι συχνά νιώθουν άσχημα συναισθήματα, πονοκεφάλους, αδυναμίες, ή ακόμη και σκέψεις αναποτελεσματικότητας. Η αυτοαξιολόγηση, η έγκαιρη οριοθέτηση των προτεραιοτήτων, η σωστή χρήση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου και η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων αναφέρθηκαν ως στρατηγικές καταπολέμησης του εργασιακού άγχους.

Συμπερασματικά, τα στελέχη εκπαίδευσης, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα, καλούνται να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών, αξιοποιώντας δυναμικά τον ρόλο τους και συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από την ορθή διαχείριση ατομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κατά καιρούς, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, δεν επιτρέπει στα στελέχη εκπαίδευσης να επιδείξουν επαγγελματική κρίση ή αυτονομία στο έργο τους (Wang, Pollock & Hauseman, 2014; Συροπούλου, 2020). Επίσης, η έλλειψη χρόνου και οι υψηλές απαιτήσεις εργασίας εκδηλώνονται όλο και πιο έντονα, με αποτέλεσμα το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση να αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα (Leventis, Papakitsos, Karakiozis & Argyriou, 2017).

ΜΕΡΟΣ 2^{ο}

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας καθώς η επιλεχθείσα ποσοτική προσέγγιση διεξαγωγής της έρευνας, με ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο και στόχο-πληθυσμό τα Στελέχη Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές σχεδιασμού, έτσι ώστε να είναι τα ζητούμενα στοιχεία της έρευνας πιο σαφή και τα αποτελέσματα πιο αξιόπιστα προκειμένου για την ολοκλήρωση μιας σωστής και επιστημονικής μελέτης. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται ο πληθυσμός-στόχος, η μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο και η στατιστική ανάλυση της έρευνας.

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πρέβεζας και των παραγόντων που επιδρούν επιβαρυντικά στην εμφάνισή της.

Με στόχο την επίτευξη του σκοπού της μελέτης έχουν τεθεί τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο α) της επαγγελματικής ικανοποίησης και β) της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το επίπεδο α) της επαγγελματικής ικανοποίησης και β) της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

4.2 Δείγμα

Ο πληθυσμός – στόχος της παρούσας έρευνας που απαρτίζει το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 Δάσκαλοι, ΠΕ60 Νηπιαγωγοί και ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν σε θέση Διευθυντή, Υποδιευθυντή και Προϊσταμένου στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας.

Αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 57 στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία κατά το σχολικό έτος 2020-2021 υπηρετούσαν σε θέση ευθύνης Διευθυντών-Προϊσταμένων και Υποδιευθυντών σε 30 Δημοτικά Σχολεία και Προϊσταμένων σε 17 Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας.

4.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή στοιχείων ήταν η χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε με τη χρήση της υπηρεσίας «φόρμες Google» καθώς κρίθηκε ως το καταλληλότερο μέσο για την διεκπεραίωση αυτής της ερευνητικής μελέτης εξαιτίας των συνθηκών που διαμορφώθηκαν από την πανδημία Covid-19. Πριν την οριστική κατασκευή του, το εργαλείο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε ένα δείγμα ερωτώμενων.

Συγκεκριμένα, μοιράστηκε σε τρείς (3) ερωτώμενους, έναν Διευθυντή, έναν Υποδιευθυντή Δημοτικού Σχολείου και έναν Προϊστάμενο Νηπιαγωγείου, προκειμένου να μελετηθεί ως προς την κατανόησή του και να διατυπωθούν τυχόν παρατηρήσεις-βελτιώσεις (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Διαπιστώθηκε ότι ο εκτιμώμενος χρόνος για την ολοκλήρωση των απαντήσεων δεν ξεπερνάει τα δεκαπέντε λεπτά.

Εν συνεχεία, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά, με συνημμένη την επιστολή προς τα στελέχη εκπαίδευσης, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων αφού πρώτα ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, την οικειοθελή συμμετοχή τους σε αυτή και την τήρηση της ανωνυμίας τους.

Η έρευνα διεξήχθη τον μήνα Μάρτιο του έτους 2021 και συνολικά συμπληρώθηκαν 51 ερωτηματολόγια, 25 γυναίκες (49%) και 26 άνδρες (51%), ήτοι ποσοστό ανταπόκρισης 89,5%.

Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια MBI-ES των Maslach et al. (1996) και των Warr, Cook, και Wall (1979) αντιστοίχως.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της ποσοτικής προσέγγισης της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο όπου περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη, με κλειστές κυρίως ερωτήσεις, ως εξής:

1ο) Το πρώτο μέρος αποτελείται από 12 ερωτήσεις για τη μέτρηση των δημογραφικών στοιχείων των στελεχών εκπαίδευσης και των στοιχείων που αφορούν την σχολική μονάδα υπηρέτησης.

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων αυτά είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό τους επίπεδο, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης γενικότερα και ειδικότερα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και τέλος η παρακολούθηση σεμιναρίου ή επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τα στοιχεία της σχολικής μονάδας υπηρέτησης των στελεχών εκπαίδευσης αυτά είναι η περιοχή έδρας, η οργανικότητα, ο αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα ανωτέρω στοιχεία, όπως προκύπτει από την ανάλυση της βιβλιογραφίας (Shields, 2007; Bas & Yildirim, 2012; Ozer, 2013; Gamero Burón & Lassibille, 2016), σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των στελεχών εκπαίδευσης.

2ο) Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης και για τη μέτρησή της χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI – ES) των Maslach et al. (1996), με προσαρμοσμένη εκδοχή για τους εκπαιδευτικούς, όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κόκκινο (2006) και το οποίο έχει εγκυροποιηθεί για χρήση και σε ελληνικό πληθυσμό.

Αποτελείται από είκοσι δύο (22) δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ήτοι τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (δηλώσεις 18, 19, 20, 21, 22) και τη διάσταση του αισθήματος των προσωπικών επιτευγμάτων (δηλώσεις 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17). Τα στελέχη εκπαίδευσης κλήθηκαν να επιλέξουν τον αριθμό που εξέφρασε τη συχνότητα με την οποία βίωναν κάθε γεγονός, με τη βοήθεια μιας κλίμακας Likert επτά ίσων διαστημάτων (0=Ποτέ έως 6=Κάθε μέρα).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με ζητήματα διαχείρισης του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό, κρίθηκε απαραίτητη η τροποποίηση του ανωτέρω ερωτηματολογίου στα στοιχεία 7, 10, 11, 14, 17, 18, 21 και 22 και η διαχώριση αυτών σε δύο (2) ξεχωριστές υποδηλώσεις, μία που αξιολογεί τα συναισθήματα και τις στάσεις των στελεχών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και μία απέναντι στους μαθητές αντίστοιχα.

3ο) Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με την διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των στελεχών εκπαίδευσης και για τη μέτρησή της

χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Warr, Cook, και Wall (1979). Αποτελείται από 15 δηλώσεις κλειστού τύπου, με βαθμολόγηση σε μια κλίμακα επτά (7) βαθμών τύπου Likert όπου το (1) δηλώνει «πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η» και το (7) «πάρα πολύ ικανοποιημένος/η». Τα στελέχη εκπαίδευσης κλήθηκαν να επιλέξουν την απάντηση που αντιστοιχούσε στο βαθμό ικανοποίησης σε κάθε μια δήλωση.

4ο) Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκε με δύο (2) ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τα καθήκοντα στα οποία είναι επιφορτισμένα τα στελέχη εκπαίδευσης στην οικεία σχολική μονάδα και μπορεί να συσχετιστεί με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν με τη βοήθεια πεντάβαθμης Κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ).

Η δεύτερη ερώτηση αποτελούμε από δύο υποερωτήσεις αφορούσε τη διερεύνηση της άποψης των στελεχών εκπαίδευσης αναφορικά με την ικανοποίηση ή μη που αντλούν από το επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια των παιδαγωγικών τους αρμοδιοτήτων και την επιθυμία τους να αλλάξουν επάγγελμα με την επιλογή (ναι/όχι) και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους σε ερώτηση ανοικτού τύπου.

4.5 Στατιστική ανάλυση

Έγινε ανάλυση με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και με διασταυρωμένη πινακοποίηση (crosstabs), αξιοποιώντας το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics. Με την περιγραφική ανάλυση καλύπτονται μέθοδοι οργάνωσης και περίληψης μιας σειράς δεδομένων με εύκολο και σύντομο τρόπο, και συγκεκριμένα μέσα από γραφήματα, πίνακες και τέλος, μέσα από τον προσδιορισμό μίας ή περισσότερων αντιπροσωπευτικών τιμών.

Ειδικότερα, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική προκειμένου να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της διενεργηθείσας έρευνας και επαγωγική στατιστική προκειμένου να εξεταστεί η συσχέτιση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών ελέγχου.

Τέλος, η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων και των υποκλιμάκων τους διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha και σε όλες τις περιπτώσεις κρίθηκε ικανοποιητική καθώς η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ήταν μεγαλύτερη του 0.7.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική ανάλυση

Από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των στελεχών εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψε ότι από τους 51 συνολικά συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 26 (51%) ήταν άντρες και οι υπόλοιποι 25 (49%) ήταν γυναίκες (Πίνακας 3). Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, 43 (84.3%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν πως είναι έγγαμοι και 8 (15.7%) πως είναι άγαμοι (Πίνακας 3). Επιπλέον, 32 (62.7%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο/ επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης σχολικής μονάδας και 19 (37.3%) έδωσαν αρνητική απάντηση (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και της επιμόρφωσης του δείγματος

		N	%
1. Φύλο:	Άνδρας	26	51,0%
	Γυναίκα	25	49,0%
	Σύνολο	51	100,0%
2. Οικογενειακή Κατάσταση:	Άγαμος/η	8	15,7%
	Έγγαμος/η	43	84,3%
	Σύνολο	51	100,0%
12. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο/ επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης σχολικής μονάδας:	Ναι	32	62,7%
	Όχι	19	37,3%
	Σύνολο	51	100,0%

Σχετικά με το πλήθος τέκνων του δείγματος, αυτό φαίνεται πως έχει μέση τιμή 2 και τυπική απόκλιση ±1, όπου η τυπική απόκλιση στη συγκεκριμένη περίπτωση περιγράφει την απομάκρυνση που υπάρχει από την μέση τιμή που είναι τα 2 παιδιά.

Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των τέκνων του δείγματος

	Mean	SD
Πλήθος τέκνων	2	1

Αναφορικά με τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) και την ηλικία του δείγματος, 39 (76.5%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν 51 και άνω και 4 (7.8%) απάντησαν πως είναι 31-40 ετών. Σχετικά με τις σπουδές των στελεχών εκπαίδευσης, 14 (58.3%) απάντησαν ότι διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 1 (4.2%) απάντησε ότι διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα (Πίνακας 5). Σε ό,τι αφορά την περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, 21 (41.2%) απάντησαν ότι υπηρετούν σε σχολική μονάδα που ανήκει σε αστική περιοχή και 12 (23.5%) απάντησαν σε αγροτική περιοχή αντίστοιχα (Πίνακας 5). Επίσης, σχετικά με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας, 24 (47.1%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν ότι υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολική μονάδα και 11 (21.6%) απάντησαν σε πολυθέσια (4/θέσιο έως 7/θέσιο) αντίστοιχα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

		N	%
3. Ηλικία:	31-40	4	7,8%
	41-50	8	15,7%
	51 και άνω	39	76,5%
	Σύνολο	51	100,0%
4. Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	9	37,5%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	14	58,3%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	1	4,2%
	Σύνολο	24	100,0%
5. Περιοχή έδρας σχολείου:	Αγροτική (πληθυσμός < 2.000)	12	23,5%
	Ημιαστική (πληθυσμός 2.000 έως 10.000)	18	35,3%
	Αστική (πληθυσμός > 10.000)	21	41,2%
	Σύνολο	51	100,0%
6. Οργανικότητα σχολικής μονάδας που υπηρετείτε σήμερα:	Ολιγοθέσιο	24	47,1%
	Πολυθέσιο (4/θέσιο έως 7/θέσιο)	11	21,6%
	Πολυθέσιο (8/θέσιο έως 12/θέσιο)	16	31,4%
	Σύνολο	51	100,0%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, 23 (45.1%) στελέχη εκπαίδευσης υπηρετούν σε σχολική μονάδα στην οποία ο αριθμός των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1-5 και 1 (2%) απάντησε 6-10 αντίστοιχα. Επίσης, 16 (31.4%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι ο αριθμός μαθητών στη σχολική τους μονάδα ανέρχεται σε 121-250 και 5 (9.8%) απάντησαν 71-120 (Πίνακας 6). Όσον αφορά τα έτη υπηρεσία τους στη δημόσια εκπαίδευση, 17 (33.3%) δήλωσε 21 έως 25 έτη και 4 (7.8%) απάντησαν 11 έως 15 ή 36 έως 40 έτη (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας του δείγματος

		N	%
7. Αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα:	1-5	23	45,1%
	6-10	1	2,0%
	11-15	9	17,6%
	16-20	5	9,8%
	21-25	8	15,7%
	26-30	5	9,8%
	Σύνολο	51	100,0%
8. Αριθμός μαθητών στη σχολική σας μονάδα:	0-30	15	29,4%
	31-70	15	29,4%
	71-120	5	9,8%
	121-250	16	31,4%
	Σύνολο	51	100,0%
9. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση:	11-15	4	7,8%
	15-20	9	17,6%
	21-25	17	33,3%
	26-30	11	21,6%
	31-35	6	11,8%
	36-40	4	7,8%
	Σύνολο	51	100,0%

Σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας των στελεχών εκπαίδευσης σε θέση Διευθυντή/ντριας ή Υποδιευθυντή/ντριας ή Προϊστάμενου/νης στη δημόσια εκπαίδευση, 20 (39.2%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν 6-10 και 5 (9.8%) απάντησαν 26-30 (Πίνακας 7). Ειδικότερα, ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 28 (54.9%) απάντησαν 0-5 και 1 (2%) απάντησε 16-20 (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Κατανομή της προϋπηρεσίας ως διευθυντή/τρια του δείγματος

		N	%
10. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση:	0-5	11	21,6%
	6-10	20	39,2%
	11-15	15	29,4%
	26-30	5	9,8%
	Σύνολο	51	100,0%
11.Έτη ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:	0-5	28	54,9%
	6-10	15	29,4%
	11-15	7	13,7%
	16-20	1	2,0%
	Σύνολο	51	100,0%

Όπως προαναφέρθηκε, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με ζητήματα διαχείρισης του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό, κρίθηκε απαραίτητη η τροποποίηση του ερωτηματολογίου της διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με αυτόν τον τρόπο συλλέγονται δεδομένα τόσο για τις απόψεις των διευθυντών σε σχέση με την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας όσο και σε σχέση με την επαφή τους με τους μαθητές αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται ξεχωριστά στους παρακάτω Πίνακες 8 και 9.

Αναλυτικά, στον Πίνακα 8 φαίνεται πως επιτυγχάνεται η εσωτερική συνάφεια των παρακάτω ερωτήσεων (>0.7) για τις απόψεις των διευθυντών σε σχέση με την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στην ερώτηση «*1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από την εργασία μου ως (διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια- προϊστάμενος/νη).*» η μέση τιμή είναι 1.8 και η τυπική απόκλιση 1.6, ενώ στην ερώτηση «*2. Νιώθω εξαντλημένος/-η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία ημέρα δουλειάς.*» η μέση τιμή είναι 1.3 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.*» η μέση τιμή είναι 0.7 και η τυπική απόκλιση 1, ενώ στην ερώτηση «*4. Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου.»* η μέση τιμή είναι 1.4 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*5. Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου.*» η μέση τιμή είναι 1 και η τυπική απόκλιση 1.4, ενώ στην ερώτηση «*6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.*» η μέση τιμή είναι 3 και η τυπική απόκλιση 2.1.

Στην ερώτηση «*Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με εκπαιδευτικούς.*» η μέση τιμή είναι 1 και η τυπική απόκλιση 1.3, ενώ στην ερώτηση «*8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.*» η μέση τιμή είναι 1 και η τυπική απόκλιση 1.4. Στην ερώτηση «*9. Νιώθω «άδειος/-α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.*» η μέση τιμή είναι 0.8 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*10α. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου.*» η μέση τιμή είναι 4.8 και η τυπική απόκλιση 1.7.

Στην ερώτηση «*Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.*» η μέση τιμή είναι 5.1 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*13. Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.3, ενώ στην ερώτηση «*14α. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 4.9 και η τυπική απόκλιση 1.4.

Στην ερώτηση «*15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.*» η μέση τιμή είναι 4.8 και η τυπική απόκλιση 1.5, ενώ στην ερώτηση «*16. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.2. Στην ερώτηση «*17α. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 4.5 και η τυπική απόκλιση 1.6, ενώ στην ερώτηση «*18α. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.*» η μέση τιμή είναι 0.3 και η τυπική απόκλιση 0.8. Στην ερώτηση «*19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.*» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή.*» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 1.2. Στην ερώτηση «*21α. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.*» η μέση τιμή είναι 1.1 και η τυπική απόκλιση 1.4, ενώ στην ερώτηση «*22α. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 0.4 και η τυπική απόκλιση 1.1.

Πίνακας 8. Μέση τιμή (+/- τ.α) στις ερωτήσεις 1 έως 22α ως προς τους εκπαιδευτικούς

	Mean	SD	Cronbach's Alpha	N of Items
1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από την εργασία μου ως (διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια- προϊστάμενος/νη).	1,8	1,6		
2.Νιώθω εξαντλημένος/-η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία ημέρα δουλειάς.	1,3	1,5		
3.Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.	0,7	1,0		
4.Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου.	1,4	1,5		
5. Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου.	1,0	1,4		
6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	3,0	2,1		
7α. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με εκπαιδευτικούς.	1,0	1,3		
8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1,0	1,4		
9. Νιώθω «άδειος/-α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	0,8	1,2		
10α. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου.	4,8	1,7		
11α. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	5,1	1,2		
12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	5,0	1,5	0,766	22
13. Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα.	5,0	1,3		
14α. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	4,9	1,4		
15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	4,8	1,5		
16.Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	5,0	1,2		
17α.Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	4,5	1,6		
18α.Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	0,3	0,8		
19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	0,6	1,2		
20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή.	0,6	1,2		
21α. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	1,1	1,4		
22α.Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.	0,4	1,1		

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9) φαίνεται πως επιτυγχάνεται η εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων (>0.7) για τις απόψεις των διευθυντών σε σχέση με την επαφή τους με τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Στην ερώτηση «*1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από την εργασία μου ως (διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια- προϊστάμενος/νη).*» η μέση τιμή είναι 1.8 και η τυπική απόκλιση 1.6, ενώ στην ερώτηση «*2. Νιώθω εξαντλημένος/-η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία ημέρα δουλειάς.*» η μέση τιμή είναι 1.3 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να*

δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.» η μέση τιμή είναι 0.7 και η τυπική απόκλιση 1, ενώ στην ερώτηση «*4. Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου.*» η μέση τιμή είναι 1.4 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*5. Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου.*» η μέση τιμή είναι 1 και η τυπική απόκλιση 1.4, ενώ στην ερώτηση «*6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.*» η μέση τιμή είναι 3 και η τυπική απόκλιση 2.1.

Στην ερώτηση «*7β. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.*» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «*8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.*» η μέση τιμή είναι 1 και η τυπική απόκλιση 1.4. Στην ερώτηση «*9. Νιώθω «άδειος/-α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.*» η μέση τιμή είναι 0.8 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*10β. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές του σχολείου μου.*» η μέση τιμή είναι 5.4 και η τυπική απόκλιση 1.1.

Στην ερώτηση «*11β. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.*» η μέση τιμή είναι 5.4 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «*12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*13. Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.3, ενώ στην ερώτηση «*14β. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 5.3 και η τυπική απόκλιση 1.1.

Στην ερώτηση «*15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.*» η μέση τιμή είναι 4.8 και η τυπική απόκλιση 1.5, ενώ στην ερώτηση «*16. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.2. Στην ερώτηση «*17β. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους μαθητές του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 5.3 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*18β. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.*» η μέση τιμή είναι 0.2 και η τυπική απόκλιση 0.5. Στην ερώτηση «*19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.*» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 1.2, ενώ στην ερώτηση «*20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή.*» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 1.2. Στην ερώτηση «*21β. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές κατηγορούν εμένα για μερικά από τα*

προβλήματά τους.» η μέση τιμή είναι 0.6 και η τυπική απόκλιση 1.1, ενώ στην ερώτηση «*22β. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές του σχολείου.*» η μέση τιμή είναι 0 και η τυπική απόκλιση 0.2.

Πίνακας 9. Μέση τιμή (+/- τ.α) στις ερωτήσεις 1 έως 22β ως προς τους μαθητές

	Mean	SD	Cronbach's Alpha	N of Items
1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από την εργασία μου ως (διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια- προϊστάμενος/νη).	1,8	1,6		
2.Νιώθω εξαντλημένος/-η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία ημέρα δουλειάς.	1,3	1,5		
3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.	0,7	1,0		
4. Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου.	1,4	1,5		
5. Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου.	1,0	1,4		
6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	3,0	2,1		
7β. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0,6	0,9		
8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1,0	1,4		
9. Νιώθω «άδειος/-α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	0,8	1,2		
10β. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές του σχολείου μου.	5,4	1,1		
11β. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	5,4	0,9		
12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	5,0	1,5	0,763	22
13. Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα.	5,0	1,3		
14β. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές του σχολείου.	5,3	1,1		
15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	4,8	1,5		
16.Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	5,0	1,2		
17β. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους μαθητές του σχολείου.	5,3	1,2		
18β. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	0,2	0,5		
19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	0,6	1,2		
20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή.	0,6	1,2		
21β.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	0,6	1,1		
22β. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές του σχολείου.	0,0	0,2		

Σχετικά με τον Πίνακα 10 φαίνεται πως επιτυγχάνεται η εσωτερική συνάφεια των παρακάτω ερωτήσεων (>0.7). Στην ερώτηση «*1. Βαθμός ικανοποίησης: Από τις συνθήκες εργασίας σας.*» η μέση τιμή είναι 5.2 και η τυπική απόκλιση 1.3, ενώ στην ερώτηση «*2. Βαθμός ικανοποίησης: Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο*

εργασία σας.» η μέση τιμή είναι 5.5 και η τυπική απόκλιση 1.3. Στην ερώτηση «*3. Βαθμός ικανοποίησης: Από τους συναδέλφους σας.*» η μέση τιμή είναι 5.7 και η τυπική απόκλιση 1, ενώ στην ερώτηση «*4. Βαθμός ικανοποίησης: Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας.*» η μέση τιμή είναι 5.4 και η τυπική απόκλιση 1.2.

Στην ερώτηση «*Βαθμός ικανοποίησης: Από τον/ την άμεσα προϊστάμενό/η σας.*» η μέση τιμή είναι 6.1 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «*6. Βαθμός ικανοποίησης: Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται.*» η μέση τιμή είναι 4.4 και η τυπική απόκλιση 1.5. Στην ερώτηση «*7. Βαθμός ικανοποίησης: Από το μισθό σας.*» η μέση τιμή είναι 3.2 και η τυπική απόκλιση 1.6, ενώ στην ερώτηση «*8. Βαθμός ικανοποίησης: Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.3.

Στην ερώτηση «*9. Βαθμός ικανοποίησης: Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους.*» η μέση τιμή είναι 5.3 και η τυπική απόκλιση 1.4, ενώ στην ερώτηση «*10. Βαθμός ικανοποίησης: Από τις πιθανότητες προαγωγής σας.*» η μέση τιμή είναι 4.6 και η τυπική απόκλιση 1.3. Στην ερώτηση «*11. Βαθμός ικανοποίησης: Από τον τρόπο που σας διοικούν.*» η μέση τιμή είναι 5 και η τυπική απόκλιση 1.4, ενώ στην ερώτηση «*12. Βαθμός ικανοποίησης: Από την προσοχή που δίνουν οι ανώτεροί σας στις προτάσεις που κάνετε.*» η μέση τιμή είναι 5.1 και η τυπική απόκλιση 1.4.

Στην ερώτηση «*13. Βαθμός ικανοποίησης: Από τις ώρες εργασίας σας.*» η μέση τιμή είναι 4.7 και η τυπική απόκλιση 1.5, ενώ στην ερώτηση «*14. Βαθμός ικανοποίησης: Από την ποικιλία στην εργασία σας.*» η μέση τιμή είναι 5.1 και η τυπική απόκλιση 1.3. Στην ερώτηση «*15. Βαθμός ικανοποίησης: Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)*» η μέση τιμή είναι 6 και η τυπική απόκλιση 1.2.

Πίνακας 10. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών

	Mean	SD	Cronbach's Alpha	N of Items
1.Βαθμός ικανοποίησης: Από τις συνθήκες εργασίας σας.	5,2	1,3	0,874	15
2.Βαθμός ικανοποίησης: Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασία σας.	5,5	1,3		

3.Βαθμός ικανοποίησης: Από τους συναδέλφους σας.	5,7	1,0
4.Βαθμός ικανοποίησης: Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας.	5,4	1,2
5.Βαθμός ικανοποίησης: Από τον/ την άμεσα προϊστάμενό/η σας.	6,1	0,9
6.Βαθμός ικανοποίησης: Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται.	4,4	1,5
7. Βαθμός ικανοποίησης: Από το μισθό σας.	3,2	1,6
8.Βαθμός ικανοποίησης: Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας.	5,0	1,3
9.Βαθμός ικανοποίησης: Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους.	5,3	1,4
10.Βαθμός ικανοποίησης: Από τις πιθανότητες προαγωγής σας.	4,6	1,3
11.Βαθμός ικανοποίησης: Από τον τρόπο που σας διοικούν.	5,0	1,4
12.Βαθμός ικανοποίησης: Από την προσοχή που δίνουν οι ανώτεροί σας στις προτάσεις που κάνετε.	5,1	1,4
13.Βαθμός ικανοποίησης: Από τις ώρες εργασίας σας.	4,7	1,5
14.Βαθμός ικανοποίησης: Από την ποικιλία στην εργασία σας.	5,1	1,3
15. Βαθμός ικανοποίησης: Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)	6,0	1,2

Αναφορικά με τον Πίνακα 11, φαίνεται πως επιτυγχάνεται η εσωτερική συνάφεια των παρακάτω ερωτήσεων (>0.7). Στην ερώτηση «*1.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: α. Γραφειοκρατικά– Διαχειριστικά*» η μέση τιμή είναι 4.6 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «*2.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: β. Διοικητικά*» η μέση τιμή είναι 4.4 και η τυπική απόκλιση 0.9. Στην ερώτηση «*3.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: γ. Τήρηση Ωραρίου – Εποπτείας*» η μέση τιμή είναι 4 και η τυπική απόκλιση 1.1, ενώ στην ερώτηση «*4.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: δ. Διδακτικά*» η μέση τιμή είναι 3.6 και η τυπική απόκλιση 1.2.

Στην ερώτηση «*5.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ε. Συντηρητής Επιστάτης*» η μέση τιμή είναι 4.2 και η τυπική απόκλιση 1.1, ενώ στην ερώτηση «*6.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: στ. Προγραμματισμού*» η μέση τιμή είναι 4.4 και η τυπική απόκλιση 0.8. Στην ερώτηση «*7.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ζ. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του*» η μέση τιμή είναι 4.6 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «*8.Ο/η διευθυντής/τρια μιας*

σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: η. Συνεργασία με γονείς / κηδεμόνες» η μέση τιμή είναι 4.5 και η τυπική απόκλιση 0.8.

Στην ερώτηση «*9.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: θ. Συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων*» η μέση τιμή είναι 4.5 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «*10.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ι. Συνεργασία με φορείς – σύνδεση σχολείου με κοινωνία*» η μέση τιμή είναι 4.3 και η τυπική απόκλιση 0.9. Στην ερώτηση «*11.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ια. Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας*» η μέση τιμή είναι 4.5 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «*12.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ιβ. Καθοδήγηση*» η μέση τιμή είναι 4 και η τυπική απόκλιση 1.1.

Στην ερώτηση «*13.Ενθάρρυνση στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών*» η μέση τιμή είναι 4.1 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «*14.Παροχή ευκαιριών και διευκολύνσεων για την επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού*» η μέση τιμή είναι 3.7 και η τυπική απόκλιση 1.2.

Πίνακας 11. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των καθηκόντων των διευθυντών του δείγματος

	Mean	SD	Cronbach's Alpha	N of Items
1.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: α. Γραφειοκρατικά– Διαχειριστικά	4,6	0,8		
2.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: β. Διοικητικά	4,4	0,9		
3.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: γ. Τήρηση Ωραρίου – Εποπτείας	4,0	1,1		
4.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: δ. Διδακτικά	3,6	1,2		
5.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ε. Συντηρητής – Επιστάτης	4,2	1,1		
6.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: στ. Προγραμματισμού	4,4	0,8	0,931	14
7.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ζ. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του	4,6	0,8		
8.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: η. Συνεργασία με γονείς / κηδεμόνες	4,5	0,8		
9.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: θ. Συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων	4,5	0,8		
10.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ι. Συνεργασία με φορείς – σύνδεση σχολείου με κοινωνία	4,3	0,9		

11.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ια. Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας	4,5	0,9
12.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ιβ. Καθοδήγηση	4,0	1,1
13.Ενθάρρυνση στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών	4,1	0,9
14.Παροχή ευκαιριών και διευκολύνσεων για την επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού	3,7	1,2

5.2 Επαγωγική ανάλυση

Από τον Πίνακα 12 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τη μεταβλητή «*Ενδογενείς (JS)*» (Sig=0.049<0.05). Την υψηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι γυναίκες του δείγματος.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα συσχέτισης του φύλου και των ενδογενών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης

1. Φύλο:		N	Mean	SD	t	df	Sig.
Ενδογενείς (JS)	Άνδρας	26	4,9	0,7	-2,015	49	0,049
	Γυναίκα	25	5,4	0,8			

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη πρόθεση του εκπαιδευτικού να αλλάξει το επάγγελμά του και των μεταβλητών «*Job itself intrinsic (JS)*» (Sig=0.023<0.05), «*Εξωγενείς (JS)*» (Sig=0.045<0.05), «*Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές*» (Sig=0.005<0.05) και «*Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.014<0.05). Στις μεταβλητές της κλίμακας JS τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει ο πληθυσμός όσων δεν σκέφτονται να αλλάξουν επάγγελμα, ενώ στις μεταβλητές της κλίμακας MBI που μετρά την επαγγελματική εξουθένωση την υψηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνουν όσοι σκέφτονται να αλλάξουν επάγγελμα.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα συσχέτισης της πρόθεσης αλλαγής επαγγέλματος, της ικανοποίησης από την εργασία και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος

Εάν σας δινόταν η δυνατότητα να αλλάξετε το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικός, θα το κάνατε;		N	Mean	SD	t	df	Sig.
Job itself intrinsic (JS)	Ναι	8	4,3	0,7	-2,356	49	0,023
	Όχι	43	5,2	1,0			
Εξωγενείς (JS)	Ναι	8	4,4	0,7	-2,052	49	0,045
	Όχι	43	5,1	0,9			
Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές	Ναι	8	19,3	3,8	2,910	49	0,005
	Όχι	43	15,4	3,4			
Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς	Ναι	8	18,6	2,3	2,548	49	0,014
	Όχι	43	15,8	3,0			

Αναφορικά με τον Πίνακα 14 υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στην ερώτηση «*10. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση:*» και τη μεταβλητή «*Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.008<0.05). Όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση τόσο περισσότερο αυξάνει η αποπροσωποποίησή τους αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στην ερώτηση «*11. Έτη ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:*» και τη μεταβλητή «*Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.034<0.05). Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τόσο περισσότερο αυξάνει η αποπροσωποποίησή τους αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα συσχέτισης της προϋπηρεσίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος

		Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς
10. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση:	Correlation Coefficient	.367**
	Sig.	0,008
	N	51
11. Έτη ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:	Correlation Coefficient	.297*
	Sig.	0,034
	N	51

Σχετικά με τον Πίνακα 15 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στη μεταβλητή «*6.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: στ. Προγραμματισμού*» και τις μεταβλητές «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές*» (Sig=0.017<0.05) και «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.012<0.05). Όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τον προγραμματισμό τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντλησή του αναφορικά με τη σχέση του με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

της σχολικής μονάδας. Ακόμη, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στη μεταβλητή «*7.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ζ. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του*» και τις μεταβλητές «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές*» (Sig=0.020<0.05) και «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.006<0.05). Όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας τους σχολείου, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντλησή του με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα συσχέτισης των υποχρεώσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος

		6.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: στ. Προγραμματισμού	7.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ζ. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του
Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές	Correlation Coefficient	.332*	.326*
	Sig.	0,017	0,020
	N	51	51
Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς	Correlation Coefficient	.349*	.379**
	Sig.	0,012	0,006
	N	51	51

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στη μεταβλητή «*Job itself intrinsic (JS)*» και τις μεταβλητές «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους μαθητές*» (Sig=0.019<0.05) και «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.021<0.05). Αυτό σημαίνει πως όσο η εγγενής ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται τόσο αυξάνουν οι δείκτες προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών σχολικών μονάδων, που εκφράζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη συνέχεια παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται στις εργασιακές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί εντός σχολικής μονάδας και τις μεταβλητές «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.026<0.05) και «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με*

τους εκπαιδευτικούς» (Sig=0.027<0.05). Πιο συγκεκριμένα, όσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται στην ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων τόσο περισσότερο αυξάνουν η συναισθηματική εξάντληση και τα προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών. Ακόμη, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στη μεταβλητή «*Ενδογενείς (JS)*» και τις μεταβλητές «*Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.014<0.05) και «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.044<0.05).

Πιο αναλυτικά, όσο περισσότερο αυξάνουν οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο περισσότερο μειώνονται η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών και τα προσωπικά επιτεύγματα. Τέλος, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στη μεταβλητή «*Εξωγενείς (JS)*» και τις μεταβλητές «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους μαθητές*» (Sig=0.031<0.05) και «*Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς*» (Sig=0.012<0.05). Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνουν οι εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο περισσότερο μειώνονται τα προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος

		Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους μαθητές	Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς	Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς
Job itself intrinsic (JS)	Correlation Coefficient	-.311*		-.305*
	Sig.	0.019		0.021
	N	51		51
Enployee relations satisfaction (JS)	Correlation Coefficient		-.295*	-.293*
	Sig.		0.026	0.027
	N		57	57
Ενδογενείς (JS)	Correlation Coefficient		-.323*	-.268*
	Sig.		0.014	0.044
	N		51	51
Εξωγενείς (JS)	Correlation Coefficient	-.286*		-.331*
	Sig.	0.031		0.012
	N	51		51

Σχετικά με τον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα συσχέτισης των μεταβλητών 1-13, ως εξής:

Κωδικοποίηση μεταβλητών που παρουσιάζονται στον πίνακα 17:

- 1=10. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση:
- 2=11. Έτη ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:
- 3=6.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: στ. Προγραμματισμού
- 4=7.Ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με: ζ. Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του
- 5=Job itself intrinsic (JS)
- 6=Enployee relations satisfaction (JS)
- 7=Ενδογενείς (JS)
- 8=Εξωγενείς (JS)
- 9=Αποπροσωποποίηση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς
- 10=Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους μαθητές
- 11=Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς
- 12=Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους μαθητές
- 13=Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των ανωτέρω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman.

Πίνακας 17. Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα συσχέτισης των μεταβλητών 1-13

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	9	10	11	12	13
1	.367**	*	*	*	*
2	.297*	*	*	*	*
3	*	.332*	.349*	*	*
4	*	.326*	.379**	*	*
5	*	*	*	-0.311	-0.305*
6	*	*	-0.295	*	-0.293
7	*	*	-0.323	*	-0.268
8	*	*	*	-0.286	-0.331

Σύμφωνα με τον Πίνακα 18 υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση των διευθυντών με εκπαιδευτικούς και μαθητές, και τις μεταβλητές «*17. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.*» (Sig=0.005<0.05), «*21. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.*» (Sig=0.036<0.05) και «*22. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.*» (Sig=0.043<0.05). Στη μεταβλητή «17. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.» οι μαθητές συγκεντρώνουν υψηλότερη μέση τιμή (5.3±1.2) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (4.5±1.6). Στη μεταβλητή «21. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.» οι μαθητές συγκεντρώνουν χαμηλότερη μέση τιμή (0.6±1.1) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (1.1±1.4). Στη μεταβλητή «22. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.» οι μαθητές συγκεντρώνουν χαμηλότερη μέση τιμή (0±0.2) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (0.4±1.1).

Πίνακας 18. Αποτελέσματα σύγκρισης της σχέσης με εκπαιδευτικούς και μαθητές και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών

Ερωτήσεις	Σχέση με:	N	Mean	SD	t	df	Sig.
7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με εκπαιδευτικούς.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	1.0 0.6	1.3 0.9	1.792	100	0.076
10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	4.8 5.4	1.7 1.1	-1.925	100	0.057
11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	5.1 5.4	1.2 0.9	-1.406	100	0.163
14. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	4.9 5.3	1.4 1.1	-1.657	100	0.101
17. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	4.5 5.3	1.6 1.2	-2.847	100	**0.005**
18. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	0.3 0.2	0.8 0.5	0.929	100	0.355
21. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	1.1 0.6	1.4 1.1	2.126	100	**0.036**
22. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς Μαθητές	51 51	0.4 0.0	1.1 0.2	2.053	100	**0.043**

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση

Ο ρόλος των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σύνθετος, καθώς προϋποθέτει την ικανότητα ηγεσίας και διοίκησης και τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, όπου πρέπει να ληφθούν άμεσες αποφάσεις. Το γεγονός πως ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατος μπορεί να επηρεάσει την ψυχική του ανθεκτικότητα, επιδρώντας αρνητικά στην επαγγελματική του ικανοποίηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής χρησιμοποιείται το δείγμα 51 διευθυντών-προϊσταμένων και υποδιευθυντών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολικών μονάδων, σε σύνολο 57 υπηρετούντων σε αντίστοιχη θέση ευθύνης σε δημοτικά και νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι περισσότεροι είναι άντρες (51%), έγγαμοι (84.3%) και οι οποίοι στην πλειοψηφία τους έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης σε θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας (62.7%). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 51 ετών (76.5%), είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (58.3%) και έχουν κατά μέσο όρο 2 παιδιά. Ακόμη, αναφορικά με την έδρα του σχολείου της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως αυτή βρίσκεται σε αστική περιοχή (41.2%), ενώ σχετικά με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας πρόκειται για ένα ολιγοθέσιο σχολείο (47.1%). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο 21-25 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (33.3%), ενώ βρίσκονται στη θέση του διευθυντή 6-10 έτη (39.2%) και ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 0-5 έτη (54,8%).

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση, το φύλο των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων σχετίζεται με τους ενδογενείς παράγοντες

της επαγγελματικής ικανοποίησης στο περιβάλλον του σχολείου, με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν την υψηλότερη μέση τιμή του δείγματος, αποδεικνύοντας πως ο πληθυσμός των γυναικών παρουσιάζει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τον πληθυσμό των ανδρών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος (Michaelowa, 2002; Darmody & Smyth, 2011; Rani & Neeraja, 2014; Anastasiou & Belios, 2020), οι οποίες εντοπίζουν διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα με τις γυναίκες να είναι πιο ικανοποιημένες από την εργασία τους, ιδιαίτερα όταν προϊστανται σε διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο ή έχουν αυτονομία στον τρόπο επιλογής τάξης διδασκαλίας.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων, τόσο στη δημόσια εκπαίδευση όσο και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ του συγκεκριμένου δημογραφικού χαρακτηριστικού και της επαγγελματικής ικανοποίησης αυτών. Όπως για παράδειγμα, στην έρευνά τους, οι De Nobile & McCormick (2008) και ο Abd-El-Fattah (2010) παρατήρησαν πως δεν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις, ενώ αντίθετα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ιρλανδία και στην Τουρκία παρατηρήθηκε πως το επίπεδο ικανοποίησης ποικίλλει ανάλογα με το χρονικό διάστημα υπηρέτησης στη σχολική μονάδα (Demirtas, 2010; Darmody & Smyth 2011, 2016).

Στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε ό,τι αφορά την αποπροσωποποίηση, αυτή σχετίζεται με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων στη δημόσια εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας τόσο περισσότερο αυξάνεται η αποπροσωποποίησή τους. Αυτό το γεγονός έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών που έχουν εντοπίσει την ύπαρξη διαφορών στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και των ετών υπηρεσίας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Παπανικολάου, 2019), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες ο παράγοντας των ετών υπηρεσίας δεν σχετίζεται με την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Combs, Edmonson, Jackson & Greenville, 2009; Γιαννακίδου, 2015; Κοντοδημόπουλου, 2016). Επιπλέον, στην έρευνα του Καράγιωργα (2018), ο οποίος μελέτησε τη συσχέτιση των δημογραφικών με την

επαγγελματική εξουθένωση, καταγράφηκε θετική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση με τα προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τον επιφορτισμό του διευθυντή με τον προγραμματισμό αυτός σχετίζεται με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, στη σχέση του τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά, όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τον προγραμματισμό τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντληση αυτού. Το ίδιο παρατηρείται και με τον επιφορτισμό του διευθυντή από την δημιουργία και τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δηλαδή όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας τους σχολείου, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντλησή του.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Karakose, Kocabas, Yirci, Esen & Celik (2016) κατέγραψε υψηλά επίπεδα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων της Τουρκίας, όπου σύμφωνα με τον ερευνητή, το γεγονός αυτό αποδίδεται στη συνεργασία τους με μαθητές και εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τις έρευνες των Leventis, Papakitsos, Karakiozis & Argyriou (2017) και Αυγουστίνου (2018), σχετικά με τα επίπεδα πίεσης που προκύπτουν από την εργασία και τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου οι διευθυντές ανέφεραν χαμηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης.

Σχετικά με την πρόθεση των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων να αλλάξουν το επάγγελμά τους αυτή σχετίζεται με το Job itself intrinsic (JS), τους εξωγενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και την αποπροσωποποίηση αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συγκεκριμένα, όπου παρατηρείται μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση τότε αυξάνεται και η πρόθεσή τους για αλλαγή επαγγέλματος. Αντίθετα, όπου παρατηρούνται αυξημένοι εξωγενείς παράγοντες και υπάρχει επαγγελματική ικανοποίηση εντοπίζεται μείωση της πρόθεσης της αλλαγής επαγγέλματος. Αντίθετα, στην έρευνα των Pollock, Wang & Hauseman (2014), παρότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί το σχολείο ως ένα καλό περιβάλλον για εργασία, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων διευθυντών ανέφερε ότι θα προτιμούσαν

να είχαν παραμείνει εκπαιδευτικοί ή ότι θα ήθελαν να ακολουθήσουν κάποιο άλλο επάγγελμα.

Σχετικά με τη φύση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως αναφέρουν και οι Maslach και Schaufeli (1993) υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις: 1η) η επαγγελματική εξουθένωση είναι η αιτία για τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι συναισθηματικό επακόλουθο της επαγγελματικής εξουθένωσης, 2η) η επαγγελματική δυσαρέσκεια προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση και 3η) τόσο η επαγγελματική δυσαρέσκεια όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να προκαλούνται από μια τρίτη μεταβλητή, όπως οι άσχημες συνθήκες εργασίας (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001). Ορισμένοι ερευνητές (Burke & Greenglass, 1988) θεωρούν την εξουθένωση ως αιτία της ικανοποίησης, ενώ άλλοι (Leiter, 1988) θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση αιτία για την ψυχολογική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010).

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με το βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπιστώνεται μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, όσο η εγγενής ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται τόσο αυξάνει η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων, στη σχέση τους με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς, που εκφράζει υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, όσο μειώνονται οι εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο περισσότερο αυξάνεται η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων τους. Τα αποτελέσματα της προαναφερόμενης έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Sarget & Hannum, 2005; Shields, 2007; Καρούμπαλης, 2010; Γιαννακίδου, 2015; Μπάρης, 2018; Παπαντωνίου, 2018; Βούρου, 2019; Anastasiou, 2020), τα οποία καταλήγουν πως, αναφορικά με την εργασία, ο υπερβολικός φόρτος, οι μη ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η μείωση των οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση, η πίεση χρόνου, ο ανεπαρκής μισθός, οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές και η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματικές συνεργασίες αποτελούν παράγοντες που συμβάλουν αρνητικά στην ενίσχυση της

επαγγελματικής ικανοποίησης και κατ' επέκταση αποτελούν αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ακόμα, παρατηρείται πως όσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται στην ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό τόσο περισσότερο αυξάνουν οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων, αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Όσο περισσότερο μειώνονται οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο περισσότερο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντλησή τους και τα προσωπικά επιτεύγματα αντίστοιχα.

Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τις έρευνες των Klassen & Chiu (2010), Carr (1994), Darmody & Smyth (2016) και Βούρου (2019) όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας και το δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον εμφανίζονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόκλησης άγχους και κατ' επέκταση εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα, οι διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και η καλή συνεργασία τους στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζονται ως σημαντικές συνεισφορές στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Zembylas & Papanastasiou, 2006; Chaplain, 2001; Otanga & Mange, 2014). Επιπροσθέτως, η εργασιακή αυτονομία, οι ευκαιρίες προαγωγής, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής εργασίας, η ασφάλεια εργασίας, η αναγνώριση και η υποστήριξη του έργου από τους ανώτερους στην ιεραρχία και οι προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Hill, 1994; Saiti & Fassoulis, 2012; Gamero Burón & Lassibille, 2016; Chaplain, 2001; Παπαθωμόπουλος,2013), ενώ η έλλειψη των ανωτέρω παραγόντων οδηγεί στη δυσαρέσκεια.

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης ανάμεσα στη σχέση των διευθυντών με εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως προς την επαγγελματική τους εξάντληση, αποδεικνύουν πως η συναναστροφή των διευθυντών με τους μαθητές είναι περισσότερο αναζωογονητική για τους ίδιους. Από την άλλη πλευρά, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς φορτίζει τους διευθυντές αρνητικά, καθώς

οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν τους διευθυντές για όσα προβλήματα αντιμετωπίζουν. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αδιαφορία των διευθυντών για όσα προβλήματα τους αναφέρει μερίδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνουν. Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τις έρευνες των Hill (1994) και Gamero Burón & Lassibille (2016), όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, ιδιαίτερα με τα παιδιά, αλλά και η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών έχουν θετική και σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση.

6.2 Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές της εργασίας όπως την αποτελεσματικότητα, τη παραγωγικότητα και την απουσία των εργαζομένων και να καθορίσει το επίπεδο εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης προκαλώντας στα άτομα ευερεθιστότητα, αποθάρρυνση, δυσαρέσκεια καθώς και έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι άνδρες διευθυντές είναι στατιστικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες. Το γεγονός ότι το φύλο σχετίζεται με τους ενδογενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης σημαίνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες, σε αντίθεση με τους άντρες, αισθάνονται κατά την άσκηση του ρόλου τους και των καθηκόντων τους περισσότερο ελευθερία στις επιλογές τους ή στη λήψη αποφάσεων, όπως επίσης προκύπτει ότι αξιοποιούν επαρκώς και υπεύθυνα τις δεξιότητές τους μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν και τη θετική συσχέτισή τους με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης που βιώνουν αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, ήτοι όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας τόσο περισσότερο αυξάνεται η αποπροσωποποίησή τους, μπορεί να οφείλεται στη χρονική περίοδο πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, της οποίας ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούσε η παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας Covid-19. Οι έκτακτες και επιβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες, η απουσία ετοιμότητας σε τεχνολογικό επίπεδο, η αναγκαία προσαρμογή στην απόκριση των νέων απαιτήσεων παροχής εκπαίδευσης, οι οποίες προϋποθέτουν άμεσα την ανάπτυξη ανάλογων ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος και η απότομη αύξηση των ευθυνών και των πολλαπλών υποχρεώσεων των διευθυντών, τους οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας αρνητικής στάσης και κυνισμού και εν τέλει στην επαγγελματική εξουθένωση.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν, πως ανάμεσα στις διοικητικές και παιδαγωγικές υποχρεώσεις του διευθυντή που προκύπτουν στα πλαίσια της διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού, μέσα από την άσκηση του ρόλου

του αλλά και της θέσης που κατέχει, ο προγραμματισμός, η δημιουργία και η διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του χαρακτηρίζονται ως οι περισσότερο εξαντλητικές με συνέπεια την απώλεια των συναισθηματικών αποθεμάτων του. Κατ' επέκταση, οι προαναφερόμενοι παράγοντες αποτελούν τη βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους, αναδεικνύοντας ότι η σκληρή δουλειά που έχει αναλάβει ο διευθυντής και η πολυπλοκότητα του ρόλου του, του προκαλεί πιο σύντομα εξουθένωση. Δηλαδή αναλώνει τον περισσότερο χρόνο του στα ανωτέρω καθήκοντα, γεγονός που αναδεικνύει την σημαντικότητα της ενέργειας του προγραμματισμού, σε θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και ουσιαστικά είναι υπεύθυνος για την έγκυρη και έγκαιρη επίτευξή του.

Οι ενέργειες του προγραμματισμού, είτε αφορούν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών ενεργειών (π.χ. ωρολόγια προγράμματα, ωράριο εκπαιδευτικού προσωπικού, επιμορφωτικές δράσεις, διδακτικά βιβλία, σχολικές βιβλιοθήκες, ενημέρωση πληροφορικού συστήματος Myschool κλπ.), είτε πρόκειται για την κατανομή τμημάτων και την ανάθεση μαθημάτων, για όλο το σχολικό έτος, εκ των οποίων, σε ορισμένες, προβλέπεται η εισήγησή του στον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Στην ενέργεια του προγραμματισμού, θα μπορούσε να προστεθεί ο έλεγχος υλοποίησής του καθώς και η ανατροφοδότηση, υποχρεώσεις γενικότερα που επιφορτίζουν τον διευθυντή και απαιτούν περισσότερο χρόνο συνεργασίας και συνεδριάσεων με το σύλλογο διδασκόντων για την εφαρμογή του.

Επίσης, η δημιουργία και η διατήρηση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την καθημερινή ενασχόληση και διαχείριση εκτάκτων γεγονότων που αφορούν ατυχήματα, προστριβές, απουσίες κλπ. μαθητών ή εκπαιδευτικών που σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει, εκ μέρους του διευθυντή, μια συστηματική διαδικασία επιλογής κατευθύνσεων δράσης και των μέσων αναφορικά με τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008).

Συμπερασματικά, φαίνεται να προκύπτει ότι η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών αυξάνεται όσο προσπαθούν να διατηρήσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν.

Στον αντίποδα, ως λιγότερο απαιτητικές υποχρεώσεις, εντοπίστηκαν η συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς/ κηδεμόνες και τους διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας, εύρημα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στην ύπαρξη στενότερων και εποικοδομητικών επαφών μεταξύ τους, χωρίς πολλές εντάσεις στο σχολικό χώρο που να δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή, όπου όλοι συμβάλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος και πνεύματος συνεργασίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Beausaert, Froehlich, Devos & Riley (2016) διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης μειώνεται όσο υφίσταται κοινωνική υποστήριξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, φαίνεται ενδιαφέρον για τους ερωτώμενους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ωστόσο προκύπτει ότι όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας του διευθυντή τόσο περισσότερο μεγαλώνει η αποπροσωποποίησή του, τόσο σε συνάρτηση με τις επαφές του με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς.

Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την απογοήτευση που οι ίδιοι εισπράττουν από το επάγγελμά τους, παρόλα αυτά όμως δεν εγκαταλείπουν την εργασία τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν έντονα σημάδια αποπροσωποποίησης και αρνητικής στάσης. Όμοια, στην έρευνα των Shukla & Trivedi, (2008) όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ακόμα και κυνισμό προς την εργασία τους και απομακρύνονται σταδιακά, δείχνοντας αδιαφορία.

Συνοπτικά, σε ό,τι αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση.

Ειδικότερα, όταν παρατηρείται μείωση είτε των παραγόντων που αφορούν στην ενδογενή ικανοποίηση και αναφέρονται στο περιεχόμενο και στις διαστάσεις της ίδιας της εργασίας, ήτοι η ελευθερία επιλογών, η αξιοποίηση δεξιοτήτων, ο βαθμός υπευθυνότητας κλπ, είτε των παραγόντων που αφορούν στην εξωγενή ικανοποίηση και αναφέρονται στο πλαίσιο εκτέλεσης της εργασίας, ήτοι το περιβάλλον εργασίας,

το ωράριο, η αμοιβή, η ασφάλεια, διαπροσωπικές σχέσεις κλπ, τότε εντοπίζεται αύξηση των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης στη μεταξύ τους σχέση με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, όταν παρατηρείται αύξηση των προαναφερόμενων παραγόντων τότε εντοπίζεται μείωση των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων.

Επιπλέον, η σύγκριση των μεταβλητών που συνθέτουν την επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με τη σχέση των διευθυντών με μαθητές και εκπαιδευτικούς, οδήγησε στο συμπέρασμα πως η συναναστροφή των διευθυντών με τους μαθητές αποτελεί μια αναζωογονητική διαδικασία, σε αντίθεση με τη συναναστροφή με τους εκπαιδευτικούς, όπου οι διευθυντές γίνονται αποδέκτες κατηγοριών για τα προβλήματα που προκύπτουν εντός του σχολείου.

Ως εκ τούτου, ο βαθμός στον οποίο βιώνουν τους παραπάνω παραμέτρους επιδρά σημαντικά στην αποδοτικότητα, στη συνολικότερη ικανοποίηση από την εργασία και κατ' επέκταση στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Κεφάλαιο 7. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Τα αποτελέσματα εξήχθησαν βάση ενός δείγματος που ανήκει σε μια συγκεκριμένη περιοχή, όπου συγκριτικά με το σύνολο των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια, είτε ανήκουν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε στη δευτεροβάθμια αντίστοιχα, το μέγεθός του είναι μικρό καθώς αναφέρεται σε στελέχη εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας παρότι ενδιαφέροντα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα. Προτείνεται λοιπόν η περαιτέρω διεξαγωγή ερευνών με μεγαλύτερα αντιπροσωπευτικά δείγματα τα οποία θα μπορούν να εξάγουν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Ακόμα, επειδή η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε δείγμα – πληθυσμιακό στόχο εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε θέση Διευθυντή, Υποδιευθυντή και Προϊσταμένου σε διθέσια, τριθέσια και πολυθέσια δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας, καθώς σκοπός της ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσής τους αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολικών μονάδων, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε μελλοντική έρευνα αντίστοιχα και το δείγμα - πληθυσμιακός στόχος εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε θέση Διευθυντή και Προϊσταμένου σε μονοθέσια δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξήγαγε αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σε μια χρονική περίοδο όπου επικρατούσαν ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες λόγω της πανδημίας Covid-19. Ως εκ τούτου, ο προαναφερόμενος παράγοντας συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση και εκδήλωση των απόψεων και συναισθημάτων τους και κατ’ επέκταση στη διερεύνηση του πλαισίου επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, καθώς κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις με επιφύλαξη και αβεβαιότητα. Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην κοινωνία γενικότερα και στο χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα είχαν σαν αποτέλεσμα την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας με νέες σύγχρονες μεθόδους, οι οποίες επιφόρτισαν το εκπαιδευτικό προσωπικό με νέα καθήκοντα και

πρακτικές. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας σε μεταγενέστερο χρόνο όπου οι εργασιακές συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και οι γενικότερα κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις θα έχουν μεταβληθεί.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της έρευνας σχετικά με την διατύπωση της άποψης των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων και της πρόθεσής τους για αλλαγή επαγγέλματος όταν παρατηρείται μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους, γεγονός που θα μπορούσε να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες υπό το πρίσμα νεότερων διαμορφωμένων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών συνδυαστικά με την ύπαρξη επιβαρυντικού περιβάλλοντος εργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). «Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό». Στο Ανθοπούλου, Σ.Σ.,, Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β΄): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα- Ρέπα, Α. (2008α). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008β) «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Γ΄): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αναστασίου, Α. (2008). *Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2020, από *http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3688*

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 1 Οκτωβρίου 2020, από *https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25169*

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999α). «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού». *Στο* Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ.,, Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β΄): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Πάτρα: ΕΑΠ

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999β). «Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού». *Στο* Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ.,, Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β΄): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Πάτρα: ΕΑΠ

Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν., & Χρόνη, Σ. (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004». *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής, 2,* 15-29. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2020, από *https://www.elleda.gr/sites/default/files/satisfaction_athoc_argirakis_1.pdf*

Αυγουστίνου, Ν. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38446*

Βασιλάκη, Δ. (2012). *Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/41444*

Βούρου, Π. (2019). *Επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία (2008-2018). Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών του Ν. Κορινθίας.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021, από *https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43675*

Γιαννακίδου, Χ. Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *http://ikee.lib.auth.gr/record/136349*

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1,* 152-162. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782/812*

Δακοπούλου, Α. (2008). «Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δαρβούδης, Α. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/45728*

Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2017). Ψυχολογική Εξουσιοδότηση και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά ειδικότητα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 6,* 26-37. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *http://revmata.pre.aegean.gr/issue6/04%20%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%CE%A3%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A3.pdf*

Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις. Νέες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Κριτική.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 40-87. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/10277*

Καραγιάννη, Σ. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *http://eureka.teithe.gr/jspui/handle/123456789/11280*

Καράγιωργας, Ι. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021, από *http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/6975*

Καρούμπαλης, Σ. (2010). *Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/41953*

Κατσάνης, Α. (2019). *Μελέτη παραγόντων εργασιακού άγχους και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42674*

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2020, από *https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13575#page/1/mode/2up*

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *http://hdl.handle.net/10889/9011*

Κοντοδημόπουλος, Ν. (2016). *Φύλο και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική έρευνα για την εμφάνιση του burnout σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://blogs.sch.gr/nkontodimo/files/2019/07/burnout-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD.pdf*

Κουτούζης, Μ. (1999*). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (Τόμος Α΄): Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008*).* «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κώστα, Α., Αναστασίου, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2020). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας και η στάση του Διευθυντή ως προς την άμβλυνσή της. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπ@ιδευτικός κύκλος', 8*(1). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos1/teyxos_8_1_23.pdf*

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από *http://hdl.handle.net/11419/5356*

Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2015). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *30*.

Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6806*

Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης*. Ανάκληση στις 01-03-2018. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *http://files.eliasmatsagouras.webnode.com/200000146-60a6a61a03/%CE%95%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%99%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%AF%CE%BC%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD.pdf*

Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2020, από *http://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf*

Μπάρης, Θ. (2018). *Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/7082*

Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2003). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press ΑΕ.

Μπολοβίνου, Ε. (2015). *Μετάταξη: Ένα μετέωρο βήμα των εκπαιδευτικών; Επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη των μεταταγμένων εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30.09.1985 τ.Α΄), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12.06.2018 τ.Α΄), «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

Ντούφα, Ι. Ν. (2019*). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Μεταπτυχιακή

εργασία). Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/51101*

Ξυροτήρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον.* Θεσσαλονίκη: Αννίκουλα.

Ξυροτήρη-Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων.* Θεσσαλονίκη: Αννίκουλα.

Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/762*

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη.* Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://docplayer.gr/31664714-Nikolaos-papathomopoylos-m-ed.html*

Παπακωνσταντίνου, Γ. – Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ., (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, θεωρία και εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Σιδέρης.

Παπανικολάου, Κ. (2019). *Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση: Μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021, από *http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/8149*

Παπαντωνίου, Μ. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση τους με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών): μια εμπειρική διερεύνηση στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22325*

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος, 3*(1), 47-59. Ανακτήθηκε στις 28

Δεκεμβρίου 2020, από *https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_7.pdf*

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

Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020 από *https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6701/6730*

Πασιαρδής, Π. (2015). *"Education and Transition: Contributions from Educational Research"*, Ευρωπαϊκό ECER 2015, Δελτίο ΚΟΕΔ-ΑΡ.30. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2020 από *http://www.koed.org.cy/myfiles/deltia/no30.pdf*

Ραματά, Μ. (2011). *Σύγχρονη Ελληνική Δημόσια Διοίκηση: Ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Ρέντζη, Α. (2015). *Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου*, Δελτίο ΚΟΕΔ-ΑΡ.30. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2020 από *http://www.koed.org.cy/myfiles/deltia/no30.pdf*

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020 από *https://edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_enotita05_v01.pdf*

Σαργιώτη, Α. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021, από *https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/51096*

Συροπούλου, Σ. (2020). *Το Επαγγελματικό Άγχος Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021, από *https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11165*

Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα : Rosili.

Τόδωρης, Π. (2020). *Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Τρανού, Σ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Η περίπτωση των σχολείων του Νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4418*

Τσεκούρα, Σ. (2015). *Ο ρόλος και η συμβολή των υποδιευθυντών στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021, από *https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17414*

Τσουκαλά, Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2776105*

Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 8*(2), 36-47. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από

https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=H+%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%3A+%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE+%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7&btnG

Υπουργική απόφαση Φ.353.1./324105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340/2002 τ. Β΄), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

Φαναριώτης Π. (1999). *Δημόσια Διοίκηση Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση: Μπροστά στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Σταμούλης.

Χαλκιώτης, Δ. & Διαμαντή, Μ.–Α. (2019). *Μοντέλα εκπαιδευτικής Διοίκησης: Συγκριτική προσέγγιση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών λυκειακής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,9, 881-889. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2020 από *https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/download/3184/3263*

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Longitudinal Effects of Pay Increase on Teachers' Job Satisfaction: A Motivational Perspective. *Journal of International Social Research, 3*(10), 11-21. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Longitudinal+Effects+of+Pay+Increase+on+Teachers%E2%80%99+Job+Satisfaction%3A+A+Motivational+Perspective+Sabry+M+ABD-EL-FATTAH&btnG=*

Adams, J. S., & Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. In Advances in experimental social psychology (Vol. 9, pp. 43-90). Academic Press.

Anastasiou, S. (2020). Premilinary evidence of an alarming rise in Teachers Burnout in a period of econimic crisis. *(35th) IBIMA Conference*, Seville, Spain.

Anastasiou, S. & Anagnostou, L. (2020). *Variability in Indices of Economic Hardship and Burnout Components of Primary School Teachers in Greece*. 11 Pages. *DOI: 10.5171/2020.303976*

Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(2), 644-655. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.researchgate.net/publication/342172775_Effect_of_Age_on_Job_Satisfaction_and_Emotional_Exhaustion_of_Primary_School_Teachers_in_Greece*

Antoniou, A. S G., Cooper, C.L., Chrousos, G.P., Spielberger, C.D., & Eysenck, M.W. (2009). Unhealthy' relationships at work and emerging ethical issues. *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health,* 157. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Idw2QA8VPNgC&oi=fnd&pg=PA157&dq=antoniou+2009+unhealthy+relationships&ots=DUF7KbC0B0&sig=6DEbElxgkFK22-Of17tu76fSFDQ&redir_esc=y#v=onepage&q=antoniou%202009%20unhealthy%20relationships&f=false*

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice, 13*(2), 806-811. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2020, από *https://eric.ed.gov/?id=EJ1017309*

Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A literature review. *Management Research & Practice*, *3*(4), 77-86. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Job+Satisfaction%3A+A+literature+review.+Management+Research+%26+Practice%2C+3%284%29%2C&btnG=*

Bakker AB, Killmer CH, Siegriest J, & Schaufeli WB. (2000) Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing, 31*(4), 884-891. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2021, από *https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1365-2648.2000.01361.x*

Bas, G., & Yildirim, A. (2012). An analysis of burnout in turkish elementary school principals. *The International Journal of Educational Researchers*, *3*(3), 1-18. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Bas%2C+G.%2C+%26+Yildirim%2C+A.+%282012%29.+An+analysis+of+burnout+in+turkish+elementary+school+principals.+The+International+Journal+of+Educational+Researchers%2C+3%283%29%2C+&btnG=*

Basol, G. (2013). A Comparison of Female and Male School Administrators' Burnout Levels Controlling for Perceived Social Support. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *38*(169). Ανακτήθηκε στις 01 Φεβρουαρίου 2021, από *https://www.researchgate.net/publication/271525354_A_Comparison_of_Female_and_Male_School_Administrators'_Burnout_Levels_Controlling_for_Perceived_Social_Support*

Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, *58*(4), 347-365. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1220810*

Belias, D., Koustelios, A., Sdrolias, L., Koutiva, M., Zournatzi, E., & Varsanis, K. (2014). Motivation and job satisfaction among Greek bank employees. *Prime*, *7*, 71-87. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2020, από *https://www.researchgate.net/publication/266199929_Motivation_and_Job_Satisfaction_among_Greek_Bank_Employees*

Belias, D., Koustelios, A., Vairaktarakis, G., & Sdrolias, L. (2015). Organizational culture and job satisfaction of Greek banking institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *175*, 314-323. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://www.researchgate.net/publication/273120224_Organizational_Culture_and_Job_Satisfaction_of_Greek_Banking_Institutions-review_under_responsibility_of_I-DAS-Institute_for_the_Dissemination_of_Arts_and_Science*

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation

approach. *Educational Psychology*, *29*(1), 45-68. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1080/01443410802459234*

Bright, L. (2008). Does public service motivation really make a difference on the job satisfaction and turnover intentions of public employees? *The American Review of Public Administration, 38*(2), 149-166. *DOI: 10.1177/0275074008317248*

Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (2001). Psychological burnout in organizations. *Handbook of organizational behavior*, *2*, 327-368. *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=aOyYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA327&dq=Burke,+R.+J.,+%26+Richardsen,+A.+M.+(1993).+Psychological+Burnout+in+Organizations.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+Handbook+of+Organizational+Behavior,+(Golembiewski,+R.+T.+ed.),+Marsel+Dekker,+Inc.+New+York&ots=6jfymBi_ic&sig=cYHAyHA4Uiugjo7NOKupACpoLdI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false*

Cano, J., & Miller, G. (1992). A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors, and job dissatisfier factors of agricultural education teachers. *Journal of agricultural education, 33*(3), 40-46. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2020, από *https://www.jae-online.org/index.php/back-issues/75-volume-33-number-3-1992/720-a-gender-analysis-of-job-satisfaction-job-satisfier-factors-and-job-dissatisfier-factors-of-agricultural-education-teachers-*

Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals–warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, *32*(2), 18-34. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1108/09578239410063094*

Cascio, W. F. (1998). *Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work, Life, Profits* (5th Edition). Boston: McGraw-Hill.

Castanheira, F. (2014). Job Descriptive Index. In: *Michalos A.C. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Dordrecht*. Ανακτήθηκε στις 06 Ιανουαρίου 2021 από *https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1565*

Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, *51*, 195-213. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://eric.ed.gov/?id=EJ1059818*

Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(5), 600-623. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=The+effects+of+servant+leadership+behaviours+of+school+principals+on+teachers%E2%80%99+job+satisfaction.+Educational+Management+Administration+%26+Leadership&btnG=*

Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers: a question of balance? *Educational Management & Administration*, *29*(2), 197-215.

Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Stress+and+job+satisfaction+among+primary+headteachers%3A+a+question+of+balance%3F.+Educational+Management+%26+Administration%2C+29%282%29%2C+197-215.&btnG=*

Chirchir, R. (2016). Demographic Factors and Job Satisfaction: A Case of Teachers in Public Primary Schools in Bomet County, Kenya. *Journal of Education and Practice, 7*(13), 152-158. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://eric.ed.gov/?id=EJ1102798*

Combs, J., Edmonson, S. L., Jackson, S. H., & Greenville, N. C. (2009). Burnout among elementary school principals. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, *5*(4), 10-15. Ανακτήθηκε στις 01 Φεβρουαρίου 2021, από *https://aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/Winter09FINAL.pdf#page=10*

Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Maynooth Business Campus: Ireland Teaching Council*, 1-47. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Darmody%2C+M.%2C+%26+Smyth%2C+E.+%282011%29.+Job+satisfaction+and+occupational+stress+among+primary+school+teachers+and+school+principals+in+Ireland.+Maynooth+Business+Campus%3A+Ireland+Teaching+Council%2C+&btnG=*

Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162*

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. *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Demerouti%2C+E.%2C+Bakker%2C+A.+B.%2C+Nachreiner%2C+F.%2C+%26+Schaufeli%2C+W.+B.+%282001%29.+The+job+demands-resources+model+of+burnout.+Journal+of+Applied+psychology%2C+86%283%29%2C+&btnG=*

Demirel, H., & Erdamar, G. K. (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2211-2217. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2020, από *https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042809003929?token=BF2A52CD56A6B4A75D387E9EAAFA3C23E640F5C080BB96F0ECBFAEDA3B2EF97960C72C96CD10BBCBA9A06C393E39B5A2*

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 1069-1073. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2020, από *https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281002392X*

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management, 22*(2), 135-150. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/09513540810853549*

De Silva, P.V., Hewage, C.G., & Fonseka, P. (2009). Burnout: an emerging occupational health problem. *Galle Medical Journal*, *14*(1),52-55. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *DOI: 10.4038/gmj.v14i1.1175*

Dessler, G. (2008). *Human Resource Management.* (11th Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις* (2η έκδ.). (Μτφ. Χρηστίδης, Γ.). Αθήνα: Κριτική.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(1), 33-61. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/09578230710722449*

Donmez, B., Ozer, N., & Comert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 547-550. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021,από *https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.061*

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021,από *https://www.ncjrs.gov/App/abstractdb/AbstractDBDetails.aspx?id=70184*

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Effective educational administration. Patras: Hellenic Open University (translated into Greek by D. Kikizas).

Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of clinical psychology*, *56*(5), 589-594. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2021,από *https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291097-4679%28200005%2956%3A5%3C589%3A%3AAID-JCLP1%3E3.0.CO%3B2-S*

Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical psychology*, *56*(5), 675-689. Ανακτήθηκε στις 22

Ιανουαρίου 2021,από *https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C675::AID-JCLP8%3E3.0.CO;2-D*

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning, 8*(1), 27-42. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020, από *https://ojs.uwindsor.ca/index.php/JTL/article/view/2896*

Fields, D. (2002). *Taking the Measure of Work: A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*. Ανακτήθηκε στις 06 Ιανουαρίου 2021, από *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ZBJLAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=fields+2002&ots=s_hClR6rkG&sig=Y5EHno_49PGBwoELA456E9O_mlo&redir_esc=y#v=onepage&q=fields%202002&f=false*

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x*

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, *5*(3), 229-251. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016321210858*

Galanakis, M., & Alamani, E. (2020). How Gender and Working Conditions Affect Occupational Stress and Job Satisfaction of General Education's Preschool and Elementary Teachers in Greek Public Schools. *Psychology, 11*(2), 364-372. *DOI: 10.4236/psych.2020.112023*

Gamero Burón, C., & Lassibille, G. (2016). Job satisfaction among primary school personnel in Madagascar. *The Journal of Development Studies, 52*(11), 1628-1646. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1187726*

Gomez-Mejia, L. R., Balkin, D. B. & Cardy, R. L., (2015*). Διοίκηση Ανθρωπίνων πόρων*. (Μτφ. Ψιμούλη, Μ, Αναγνωστίδου, Ζ. & Βογιατζής, Ι.). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers LTD.

Graham Greene (1961). *A Burnt Out Case.* Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://en.wikipedia.org/wiki/A_Burnt-Out_Case*

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects.* Technical Report No. 4 Department of Administrative Sciences Yale University. Ανακτήθηκε στις 06 Ιανουαρίου 2021, από *https://eric.ed.gov/?id=ED099580*

Hartline, M. D., & Ferrell, O. C. (1996). The management of customer-contact service employees: An empirical investigation. *Journal of marketing*, *60*(4), 52-70. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002224299606000406*

Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. *Sage Open*, *7*(1). Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244017697154*

Hill, T. (1994). Primary headteachers: their job satisfaction and future career aspirations. *Educational Research, 36*(3), 223-235. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1080/0013188940360302*

Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and psychological Measurement*, *66*(1), 172-185. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013164405278573*

Hosgorur, T., & Apikoglu, S. (2013). Relationship between school administrators' anxiety levels for authority use and burnout levels. *Educational Process: International Journal*, *2*(1), 2. *DOI: 10.12973/edupij.2013.212.2*

Hulin, C.L., & Judge, T.A. (2020, 9 December). In *Wikipedia*. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από *https://en.wikipedia.org/wiki/Job_satisfaction#cite_noteHulin,_C._L._2003_pp._255-276-2*

Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1999). *Management and organizational behavior classics*. (5th Edition). Singapore: Irwin McGraw-Hill.

Karakose, T., Kocabas, I., Yirci, R., Esen, C., & Celik, M. (2016). Exploring the Relationship between School Principals' Burnout Situation and Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(6), 1488-1494. *DOI: 10.13189/ujer.2016.040629*

Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, *108*(46), 781. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://dx.doi.org/10.3238%2Farztebl.2011.0781*

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Klassen%2C+R+M%2C+%26+Chiu%2C+M+M+%282010%29.+Effects+on+teachers%27+self-efficacy+and+job+satisfaction%3A+Teacher+gender%2C+years+of+experience%2C+and+job+stress.+Journal+of+educational+Psychology%2C+102%283%29%2C&btnG=–*

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary teachers in Cyprus. Stressand Health,22(1), 25-33.

Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984). *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ : Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. (Μτφ. Βαρδάκος, Χ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Kotter, P. J, (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. (Μτφ. Σοκοδήμος, Α.). Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Kourmousi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology research and behavior management*, *8*, 81. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://dx.doi.org/10.2147%2FPRBM.S74752*

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, *15*(7), 354-358. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931*

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. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=The+relationship+between+burnout+and+job+satisfaction+among+physical+education+teachers%3A+a+multivariate+approach.+European+Physical+Education+Review%2C+11%282%29%2C+189-203&btnG=*

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress 19* (3), 192-207. *DOI: 10.1080/02678370500297720*

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27-35. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1080/00131910120033628*

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, *48*(2), 159-167. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x*

Lee, Y. J., & Sabharwal, M. (2011). *Attributes of job satisfaction across the public, nonprofit, and for-profit sectors: Survey of recent college graduates in science, engineering, and health fields.* Ανακτήθηκε στις 06 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Lee%2C+Y.+J.%2C+%26+Sabharwal%2C+M.+%282011%29.+Attributes+of+job+satisfaction+across+the+public%2C+nonprofit%2C+and+for-profit+sectors%3A+Survey+of+recent+college+graduates+in+science%2C+engineering%2C+and+health+fields.++&btnG=*

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), 1. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol3/iss1/1/*

Lewis, N. (1981). Freudenberger, Herbert J (with Geraldine Richelson), Burn-Out: The High Cost of High Achievement. *TACD Journal*, *9*(1), 57-59. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1080/1046171X.1981.12034099*

Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of business & industrial marketing, 18*(3), 219-236. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/0885862031047313*

Machumu, H. J., & Kaitila, M. M. (2014). Influence of Leadership styles on Teachers' job satisfaction: A case of selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of educational Administration and policy studies, 6*(4), 53-61. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://eric.ed.gov/?id=EJ1075873*

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, *2*(2), 99-113. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.4030020205*

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* manual, 3rd ed. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από

https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2007) *Burnout.* In book: Encyclopedia of Stress, (2nd edition). Publisher: Elsevier. *DOI: 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044*

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout. In Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*. Academic Press. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2021, από *https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128009512000443*

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, *12*, 1-16. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Maslach%2C+C.%2C+%26+Schaufeli%2C+W.+B.+%281993%29.+Historical+and+conceptual+development+of+burnout.+Professional+burnout%3A+Recent+developments+in+theory+and+research%2C+12%2C+1-16.+&btnG=*

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.

Maslow, A. H. (1970). New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology, 2*(2), 83-90.

Matteson, I. (1999). Organizational Behavior and management (5th Edition). Boston: McGraw-Hill.

McCormack, N., & Cotter, C. (2013). *Managing burnout in the workplace: A guide for information professionals*. Ανακτήθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2021, από *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=fWhEAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mccormack+cotter+2013&ots=S4dpThOBG5&sig=uhNExC-WTQYyLAtYDiqh0j4c2Wk&redir_esc=y#v=onepage&q=mccormack%20cotter%202013&f=false*

Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone Sub-Saharan Africa. (N.188). HWWA Discussion Paper. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.econstor.eu/bitstream/10419/19349/1/188.pdf*

Miller, H. A., Mire, S., & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: does personality matter? *Journal of criminal justice*, *37*(5), 419-426. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.07.001*

Moorman, R.H. (1993). "The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior". *Human Relations, 46* (6), 759–776. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από

https://en.wikipedia.org/wiki/Job_satisfaction#cite_noteHulin,_C._L._2003_pp._255-276-2

Nhundu, T. J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 256-272. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1108/09578239910275490*

Noe, R. A., Hollenbeck, J.R., Gerhart, B. & Wright, P.M. (2000). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage* (3rd Edition). Boston: McGraw-Hill.

Nyagaya, P. A. (2015). *Factors influencing teachers' level of job satisfaction in public primary schools in Kayole Division, Embakasi Sub County, Kenya* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/90863*

Otanga, H., & Mange, D. (2014). Contribution of Personal characteristics and school Context factors to job satisfaction among Primary School Teachers in Coast Province, Kenya. *International Journal of Education and Research, 2*(7), 469-480. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Otanga%2C+H.%2C+%26+Mange%2C+D.+%282014%29.+Contribution+of+Personal+characteristics+and+school+Context+factors+to+job+satisfaction+among+Primary+School+Teachers+in+Coast+Province%2C+Kenya.+&btnG=*

Ozer, N. (2013). Trust me, principal, or burn out! The relationship between principals' burnout and trust in students and parents. *Alberta Journal of Educational Research, 59*(3), 382-400. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55725*

Ozer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research, 15*(5), 682-691. *DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.15.5.11108*

Pashiardis P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: Uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management. DOI: 10.1108/09513549610115055*

Perie, M. & Baker, D.P. (1997*). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation.* US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2020, από

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ZuslAQAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Perie+%26+Baker,+1997&ots=VzTU2dCrkg&sig=f01UACLwPyXY47d_6BLfPZ8_2k&redir_esc=y#v=onepage&q=Perie%20%26%20Baker%2C%201997&f=true

Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. (2014). The changing nature of principals' work. *OPC Register*, *3*, 22-26. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Pollock%2C+K.%2C+Wang%2C+F.%2C+%26+Hauseman%2C+D.+%282014%29.+The+changing+nature+of+principals%E2%80%99+work&btnG=*

Rahman, K. U., Akhter, W., & Khan, S. U. (2017). Factors affecting employee job satisfaction: A comparative study of conventional and Islamic insurance. *Cogent Business & Management, 4*(1). Ανακτήθηκε στις 03 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1080/23311975.2016.1273082*

Rani, B. S., & Neeraja, P. (2014). Job satisfaction of primary school teachers. *International Journal in Management & Social Science, 2*(1), 76-84. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.academia.edu/9361677/JOB_SATISFACTION_OF_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS*

Rebel, A., & Tomic, W. Existential Fulfillment and Burnout Among Principals and Teachers. *Pedagogisch Tijdschrift, 29*(4). 55–66. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1080/13617670801928191*

Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, *2*(1), 8-18. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001*

Robbins, S. P. (1996). *Organizational Behavior*. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.academia.edu/21939735/ORGANIZATIONAL_BEHAVIOR_CONCEPTS_CONTROVERSIES_APPLICATIONS_Seventh_Edition*

Robbins, P.S., Decenzo, A. D. & Coulter, M. (2012*). Διοίκηση επιχειρήσεων: αρχές και εφαρμογές.* (Μτφ. Νικολάου, Η.). Αθήνα: Κριτική.

Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management, 43*(4), 395-407. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/hrm.20032?casa_token=juTgRMndXskAAAAA:q5pXHR6iKP9Mig4N-h0vbw6vLmU9JIJT2kdeHeoKzrE6yhjWTZU--XrsFkbiTXSYRhaYnKraFIjF4g*

Sabanci, A. (2009). The effect of primary school teachers' burnout on organizational health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 195-205. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.036*

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management, 26*(4), 370–380. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/09513541211227773*

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management. 29*(1), 73-97. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081*

Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative education review, 49*(2), 173-204. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2020, από *https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gansu_papers*

Sarros, J. C. (1988). Administrator burnout: Findings and future directions. *Journal of Educational Administration*, 26,184-196. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://doi.org/10.1108/eb009948*

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. *Handbook of work and health psychology*, *1*, 383-425. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Schaufeli%2C+W.+B.%2C+%26+Buunk%2C+B.+P.+%281996%29.+Professional+burnout.+Handbook+of+work+and+health+psychology%2C+1%2C+383-425.+&btnG=*

Schaufeli, W.B, & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021, από *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=cL88XbNVv8QC&oi=fnd&pg=PP13&dq=The+Burnout+Companion+To+Study+And+Practice+A+Critical+Analysis&ots=kgInvVJCsM&sig=X7AIgEp1mPA_f3RKXiERO2i3XgA&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Burnout%20Companion%20To%20Study%20And%20Practice%20A%20Critical%20Analysis&f=false*

Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). Measurement of burnout: A review. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2021, από *https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/044.pdf*

Schaufeli, W. B., Leiter, M.P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14* (3), 204-220. *DOI 10.1108/13620430910966406*

Schermerhorn, R.J. (2012). Εισαγωγή στο Management. (Μτφ. Ανθρωπέλος, Μ.). Αθήνα: Πασχαλίδης.

Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review: Current knowledge and future research directions. *International*

review of industrial and organizational psychology, *20*(1), 269-308. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021, από *https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=+Shirom%2C+A.%2C+Melamed%2C+S.%2C+Toker%2C+S.%2C+Berliner%2C+S.%2C+%26+Shapira%2C+I+%282005%29.+Burnout+and+health+review%3A+Current+knowledge+and+future+research+directions.+International+review+of+industrial+and+organizational+psychology%2C+20%281%29%2C+269-308&btnG=*

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, *9*(3), 320-334. Ανακτήθηκε στις 01 Φεβρουαρίου 2021, από *https://link.springer.com/article/10.1007/BF03026720*

Skoryk, Y. (2013). Prevention of teachers' professional burnout as a way to improve the quality of higher education. *American journal of educational research*, *1*(11), 496-504. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2021, από *http://pubs.sciepub.com/education/1/11/7/index.html*

Smith, A. Brice, C., Collins, A., Matthews, V. & McNamara, R. (2002). The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job. Ανακτήθηκε στις 01 Φεβρουαρίου 2021, από *https://www.researchgate.net/publication/230595548_The_scale_of_occupational_stress_A_further_analysis_of_the_impact_of_demographic_factors_and_type_of_job*

Smith, D. B., & Shields, J. (2013). Factors related to social service workers' job satisfaction: Revisiting Herzberg's motivation to work. *Administration in Social Work*, *37*(2), 189-198. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1080/03643107.2012.673217*

Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M., & Armenakis, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of business research*, *58*(10), 1330-1339. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007*

Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από *https://books.google.gr/books?id=nCkXMZjs0XcC&pg=PP7&hl=el&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false*

Spector, P. (1997, 9 December). In Wikipedia. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από *https://en.wikipedia.org/wiki/Job_satisfaction*

Tomaževič, N., Seljak, J., & Aristovnik, A. (2014). Factors influencing employee satisfaction in the police service: the case of Slovenia. *Personnel revie, 43*(2), 131-137. Ανακτήθηκε στις 09 Δεκεμβρίου 2020, από *https://doi.org/10.1108/PR-10-2012-0176*

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession.* Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από *https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=WEC2FeR1cPgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=travers+cooper+teachers&ots=ftILQ__J-v&sig=4VhTvkSlE2AH9nrF-xVK25WYkOs&redir_esc=y#v=onepage&q=travers%20cooper%20teachers&f=false*

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers,* 213. Ανακτήθηκε στις 01 Φεβρουαρίου 2021, από *https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/c36fc9d3-en*

Wang, F., Pollock, K. E., & Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 185,* 73-90. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2020, από *https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/43307*

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of occupational Psychology*, *52*(2), 129-148.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, *12*(2), 173-194. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053482202000451*

West, D. (2018). An analysis of principal burnout and job-person fit among elementary, middle, and high school principals in Alabama. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2912&context=doctoral*

Whitehead, A., Ryba, K., & O'Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*(2), 52. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021, από *https://search.proquest.com/openview/976edc969334736154b89323ee7f7b1a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=32948*

World Health Organization (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases.* Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2021, από *https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases*

Wright, B. E., & Davis, B. S. (2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *The American review of public administration, 33*(1), 70-90. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2020, από *https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0275074002250254*

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, *123*(11), 750-755. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2021, από *https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350609002753*

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: *A Journal of Comparative and International Education, 36*(2), 229-247. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2020, από *https://www.researchgate.net/publication/44836577_Sources_of_teacher_job_satisfaction_and_dissatisfaction_in_Cyprus*

Νομοθετικό πλαίσιο / Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30.09.1985 τ.Α΄), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12.06.2018 τ.Α΄), «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

Υπουργική απόφαση Φ.353.1./324105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340/2002 τ. Β΄), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων». Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου: *http://www.et.gr/*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ -ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ-ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ/ΝΕΣ

Αξιότιμοι Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες - Προϊστάμενοι/ες

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών» του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διεξάγω έρευνα σχετικά με ζητήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα των στελεχών εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **ανώνυμη, προαιρετική** και ο χρόνος που θα χρειαστείτε για την ολοκλήρωση των απαντήσεων δεν ξεπερνάει τα δεκαπέντε λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, γι΄ αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στα ερωτήματα.

Όλες οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν εξυπηρετούν τους σκοπούς αυτής της ερευνητικής εργασίας και ζητώ τη δική σας συνδρομή για την ολοκλήρωση της έρευνας, μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που θα βρείτε παρακάτω.

Το ερωτηματολόγιο μπορείτε να το συμπληρώσετε στον παρακάτω σύνδεσμο.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZozvKJcJtZ0DXHVV64U-RpsycgIbO0wvT7axGx1EQvsGBNA/viewform

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και θα χαρώ να επικοινωνήσω μαζί σας για την επίλυση τυχόν απορίων ή οτιδήποτε άλλο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: gogozahari@hotmail.com

Με εκτίμηση

Γεωργία Ζαχαρή
Διοικητική Υπάλληλος
Δ.Π.Ε. Πρέβεζας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Απαντήστε σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο πλαίσιο

1. **Φύλο:** Γυναίκα ☐ Άνδρας ☐
2. **Οικογενειακή κατάσταση:** Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η ☐ Πλήθος τέκνων ……
3. **Ηλικία**: 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και άνω ☐
4. **Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;**

   Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα ☐

   Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές (τι; π.χ. Διδασκαλείο) ……

5. **Περιοχή έδρας σχολείου:**

   α. Αστική (πληθυσμός > 10.000) ☐

   β. Ημιαστική (πληθυσμός 2.000 έως 10.000) ☐

   γ. Αγροτική (πληθυσμός < 2.000) ☐

6. **Οργανικότητα σχολικής μονάδας που υπηρετείτε σήμερα:**

   α. Ολιγοθέσιο ☐

   β1. Πολυθέσιο (4/θέσιο έως 7/θέσιο) ☐

   β2. Πολυθέσιο (8/θέσιο έως 12/θέσιο) ☐

7. **Αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα:**

   1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐

   31- 35 ☐

8. **Αριθμός μαθητών στη σχολική σας μονάδα:**

   0-30 ☐ 31-70 ☐ 71-120 ☐ 121-250 ☐

9. **Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση:**

   1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐

   31-35 ☐ 36-40 ☐

10. **Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή**

Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση: 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐

11. Έτη ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐

12. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο / επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης /διαχείριση σχολικής μονάδας: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΜΕΡΟΣ Β΄

Σημειώστε την επιθυμητή απάντηση. Κάθε αριθμός εκφράζει τη συχνότητα με την οποία βιώνετε κάθε γεγονός που περιγράφεται:

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	*Μερικές φορές τον χρόνο*	*Μία φορά τον μήνα*	*Μερικές φορές τον μήνα*	*Μία φορά την εβδομάδα*	*Μερικές φορές την εβδομάδα*	*Κάθε μέρα*

1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από την εργασία μου ως (διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια- προϊστάμενος/νη).	0	1	2	3	4	5	6
2	Νιώθω εξαντλημένος/-η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία ημέρα δουλειάς.	0	1	2	3	4	5	6
3	Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	0	1	2	3	4	5	6
4	Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
5	Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
6	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
7(α)	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4	5	6

7(β)	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6
8	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	0	1	2	3	4	5	6
9	Νιώθω «άδειος/-α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
10(α)	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου.	0	1	2	3	4	5	6
10(β)	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές του σχολείου μου.	0	1	2	3	4	5	6
11(α)	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	0	1	2	3	4	5	6
11(β)	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	0	1	2	3	4	5	6
12	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	0	1	2	3	4	5	6
13	Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα.	0	1	2	3	4	5	6
14(α)	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6
14(β)	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6
15	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
16	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
17(α)	Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6
17(β)	Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους μαθητές του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6
18(α)	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
18(β)	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
19	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
20	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή.	0	1	2	3	4	5	6

21(α)	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6
21(β)	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6
22(α)	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6
22(β)	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές του σχολείου.	0	1	2	3	4	5	6

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Επιλέξετε την απάντηση που αντιστοιχεί στο βαθμό ικανοποίησης σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις.

1	2	3	4	5	6	7
Πάρα πολύ δυσαρεσημένος/η	*Πολύ δυσαρεσημένος/η*	*Λίγο δυσαρεσημένος/η*	*Ούτε δυσαρεστημένος/η ούτε ικανοποιημένος/η*	*Λίγο ικανοποιημένος/η*	*Πολύ ικανοποιημένος/η*	*Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η*

1	Από τις συνθήκες εργασίας σας.	1	2	3	4	5	6	7
2	Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασία σας.	1	2	3	4	5	6	7
3	Από τους συναδέλφους σας.	1	2	3	4	5	6	7
4	Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας.	1	2	3	4	5	6	7
5	Από τον/ την άμεσα προϊστάμενό/η σας.	1	2	3	4	5	6	7
6	Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται.	1	2	3	4	5	6	7
7	Από το μισθό σας.	1	2	3	4	5	6	7
8	Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας.	1	2	3	4	5	6	7
9	Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους.	1	2	3	4	5	6	7
10	Από τις πιθανότητες προαγωγής σας.	1	2	3	4	5	6	7
11	Από τον τρόπο που σας διοικούν.	1	2	3	4	5	6	7
12	Από την προσοχή που δίνουν οι ανώτεροί σας στις προτάσεις που κάνετε.	1	2	3	4	5	6	7

13	Από τις ώρες εργασίας σας.	1	2	3	4	5	6	7
14	Από την ποικιλία στην εργασία σας.	1	2	3	4	5	6	7
15	Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά).	1	2	3	4	5	6	7

ΜΕΡΟΣ Δ΄

1. Κατά τη γνώμη σας, με ποια από τα παρακάτω καθήκοντα **είναι επιφορτισμένος** ο/η διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας;

(*Κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα*)

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Καθόλου	*Λίγο*	*Αρκετά*	*Πολύ*	*Πάρα πολύ*

(α)	Γραφειοκρατικά– Διαχειριστικά	1	2	3	4	5
(β)	Διοικητικά	1	2	3	4	5
(γ)	Τήρηση Ωραρίου – Εποπτείας	1	2	3	4	5
(δ)	Διδακτικά	1	2	3	4	5
(ε)	Συντηρητής – Επιστάτης	1	2	3	4	5
(στ)	Προγραμματισμού	1	2	3	4	5
(ζ)	Δημιουργία και διατήρηση ομαλής λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
(η)	Συνεργασία με γονείς / κηδεμόνες	1	2	3	4	5
(θ)	Συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων	1	2	3	4	5
(ι)	Συνεργασία με φορείς – σύνδεση σχολείου με κοινωνία	1	2	3	4	5
(ια)	Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας	1	2	3	4	5
(ιβ)	Καθοδήγηση	1	2	3	4	5
(ιγ)	Ενθάρρυνση στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5

(ιδ)	Παροχή ευκαιριών και διευκολύνσεων για την επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
(ιε)	Άλλο καθήκον στο οποίο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής/ντρια και δεν περιγράφεται στα ανωτέρω:	1	2	3	4	5

2. α. Εάν σας δινόταν η δυνατότητα να αλλάξετε το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικός, θα το κάνατε; *(Σημειώστε Χ στο αντίστοιχο πλαίσιο)*

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

β. Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

……

……

……

……

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας!