



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**«ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ.Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ»**

ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

«ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ.Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ»

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Copyright © Διονύσιος Παπαδόπουλος, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις
δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα
εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Υπεύθυνη Δήλωση

Εγώ, ο Διονύσιος Παπαδόπουλος γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ.Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Α ΜΕΡΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ.....	4
1.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά-Είδη.....	4
1.1.1 Άγχος των εκπαιδευτικών.....	6
1.1.2 Μοντέλα άγχους.....	7
1.2 Πηγές άγχους.....	10
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	14
2.1 Στυλ ηγεσίας διευθυντή-Χαρακτηριστικά γνωρίσματα.....	14
2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική ηγεσία.....	14
2.3 Προσωπικότητα και Ηγετική Συμπεριφορά.....	16
3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ.....	20
3.1 Διαχειριστική-Διοικητική Ηγεσία	20
Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	20
Λειτουργίες της διαχειριστικής-διοικητικής ηγεσίας.....	20
Κριτική της διαχειριστικής-διοικητικής ηγεσίας	22
3.2 Εκπαιδευτική-Παιδαγωγική Ηγεσία.....	23
Ορισμός και χαρακτηριστικά	23
Λειτουργίες της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής ηγεσίας.....	24
Κριτική της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής ηγεσίας.....	26
3.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	26
Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	26
Χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών.....	27
Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα.....	27
Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	27
3.4 Συναλλακτική Ηγεσία.....	28
3.5 Διανεμημένη Ηγεσία.....	29
Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	29
Ο ρόλος του διευθυντή.....	30
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	31
Ο ρόλος των μαθητών.....	31
Ο ρόλος των γονέων.....	32
Αξιολόγηση της διανεμημένης ηγεσίας.....	33

3.6 Ηθική Ηγεσία.....	33
3.7 Διαπροσωπική Ηγεσία.....	35
3.8 Ενδεχομενική Ηγεσία.....	35
3.9 Μεταμοντέρνα Ηγεσία.....	36
3.10 Η Ηγεσία που Υπηρετεί.....	37
Ορισμός, χαρακτηριστικά, αρχές ηγεσίας που υπηρετεί.....	37
Χαρακτηριστικά του ηγέτη.....	38
Ηγεσία που υπηρετεί και η επίδοση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.....	38
3.11 Σύγκριση των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	39
4. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ (ΜΟΝΤΕΛΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	40
4.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	40
4.2 Ερευνητικές εξελίξεις σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	41
4.3 Ερευνητικές εξελίξεις σχετικά με την αλληλεπίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή.....	47

Β ΜΕΡΟΣ

5. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	51
5.1 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	51
5.2 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	51
5.3 Μεθοδολογία Έρευνας.....	52
5.4 Ερευνητικό Εργαλείο	53
5.5 Δείγμα-Παρουσίαση Δημογραφικών Δεδομένων και Στατιστικών.....	54
5.6 Αποτελέσματα-Ανάλυση.....	62
5.6.1 Παραγοντική Ανάλυση Μεταβλητών.....	62
5.6.2 Συσχετίσεις των τριών μεταβλητών	67
5.6.3 Παλινδρόμηση Μεταβλητών.....	68
5.7 Συμπεράσματα-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	71
5.8 Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	75
5.9 Παραρτήματα.....	89

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση εκ μέρους της επιβλέπουσας καθηγήτριας κα. Δέσποινας Κωνσταντοπούλου. Η συνδρομή της ήταν καθοριστικής σημασίας καθ' όλη την διάρκεια του εγχειρήματος και αποτέλεσε ένα μοχλό ώθησης και προόδου μέχρι και την ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Αυτή η εργασία αφιερώνεται στην σύζυγό μου, Ράνια και στις δύο κόρες μου Μαρία και Νάγια που στήριξαν αλόγιστα την προσπάθειά μου παρέχοντας διαρκή εμψύχωση και αμέριστη συμπαράσταση στη διάρκεια όλων των περασμένων μηνών έως την τελεσφόρηση του πονήματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διπλωματική εργασία με τίτλο «Στυλ ηγεσίας-Χαρακτηριστικά διευθυντή/-ντριας και άγχος εκπαιδευτικών Δ.Π.Ε. Αχαΐας» αναλύει τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-ντριών και του άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Αχαΐας. Αυτή η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μια σειρά ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Π.Ε. που εργάζονται στην περιοχή της Αχαΐας, με σκοπό να διερευνηθεί η αντίληψή τους για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/-ντριών τους και το επίπεδο άγχους που αισθάνονται. Η διπλωματική εργασία αναλύει τα διάφορα στυλ ηγεσίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας διευθυντής/-ντρια και πώς αυτά επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, εξετάζει το επίπεδο άγχους που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτό μπορεί να συσχετιστεί με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στον εργασιακό τους χώρο.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι το στυλ ηγεσίας του ηγέτη σχετίζεται άμεσα με τον χαρακτήρα του και την αντίδραση του στην εκάστοτε πρόκληση. Ωστόσο, η ηγεσία όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην σχετίζεται ιδιαίτερα με τα επίπεδα άγχους τους. Τα κοινά χαρακτηριστικά ηγεσίας δεν έχουν τον ίδιο αντίκτυπο στα εργασιακά βιώματα των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, διαπιστώνουμε ο τρόπος ηγεσίας των διευθυντών/-ντριών δεν μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό, θετικά ή αρνητικά, το άγχος των εκπαιδευτικών. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του άγχους στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά διαφαίνεται πως άλλοι παράγοντες είναι μάλλον περισσότερο καθοριστικοί τουλάχιστον στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι μελλοντικοί ερευνητές, μέσω αυτής της διπλωματικής εργασίας, μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω την έρευνα, ειδικά αναφορικά με τους παράγοντες επηρεασμού της ηγεσίας και της πρόκλησης εργασιακού άγχους, το οποίο φαίνεται πως δεν σχετίζεται με την ηγεσία.

ABSTRACT

The diploma thesis entitled "Leadership style-Characteristics of the principal and stress of teachers of P.E.D. Achaia" analyzes the relationship between the leadership style of principals and the stress faced by Primary Education teachers in the region of Achaia. This research was carried out through a series of questionnaires to P.E.D. teachers working in the region of Achaia, in order to explore their perception of the leadership style of their managers and the level of stress they feel. The thesis analyzes the different leadership styles that a principal can use and how they affect teachers. It also examines the level of stress experienced by teachers and how this may relate to the leadership style that is applied in their workplace.

Studying the results of the research, it emerges that the leader's leadership style is directly related to his character and his reaction to each challenge. However, leadership as perceived by teachers does not appear to be highly related to their stress levels. Common leadership characteristics do not have the same impact on teachers' work experiences. In other words, we find that principals' leadership style cannot greatly affect, positively or negatively, teachers' stress. This thesis attempts to contribute to the understanding of the relationship between leadership style and stress in the field of education, but it appears that other factors are rather more decisive, at least in the field of education. Future researchers, through this thesis, can further develop the research, specifically regarding the factors influencing leadership and causing work stress, which seems to be unrelated to leadership.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εξ' αποστάσεως μεταπτυχιακών σπουδών στην Δημόσια Διοίκηση (Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση) του Πανεπιστημίου Νεάπολης. Το θέμα της μελέτης είναι «Στυλ ηγεσίας-Χαρακτηριστικά διευθυντή/-ντριας και άγχος εκπαιδευτικών Δ.Π.Ε. Αχαΐας».

Η ηγεσία είναι ένα βασικό στοιχείο στη λειτουργία και οργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ένας διευθυντής/διευθύντρια έχει τον ρόλο να οργανώνει, να διοικεί και να κατευθύνει το σύνολο του προσωπικού. Το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή/διευθύντριας παίζει κρίσιμο ρόλο στην αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κάθε ηγετικό ύφος έχει διάφορες χαρακτηριστικά, όπως την αυθεντικότητα, την εμπιστοσύνη, την εμπειρογνομosύνη και την ευαισθησία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Δ.Π.Ε. Αχαΐας αντιμετωπίζουν συχνά το φαινόμενο του άγχους, που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την απόδοσή τους και την ικανοποίησή τους στην εργασία τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο, ασχολούμαστε με το άγχος, τα διάφορα είδη αυτού αλλά και από που πηγάζει και προκύπτει.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την ενότητα αναλύονται τα στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή/διευθύντριας καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών. Ακολούθως, επιχειρείται η διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής ηγεσίας. Στο τέλος του ίδιου κεφαλαίου γίνεται μια προσπάθεια συσχετισμού των όρων προσωπικότητα και ηγετική συμπεριφορά.

Το τρίτο κεφάλαιο καταπιάνεται με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Ουσιαστικά, γίνεται μια εκτενής αναφορά στα διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας έτσι όπως αυτά αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πέρας των δεκαετιών. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για την διαχειριστική-διοικητική ηγεσία, την εκπαιδευτική-παιδαγωγική ηγεσία, την μετασχηματιστική ηγεσία και τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων ηγετών, την συναλλακτική ηγεσία, την διανεμημένη ηγεσία και τον ρόλο του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στα πλαίσια αυτής. Συνεχίζοντας, συναντούμε την ηθική, την διαπροσωπική, την ενδεχομενική και την μεταμοντέρνα ηγεσία αλλά και την ηγεσία που υπηρετεί. Στο τέλος αυτής της ενότητας, πραγματοποιείται μια συνοπτική σύγκριση των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας προκειμένου να αναδειχθούν οι κυριότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις αλλά και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Αυτή πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς, δασκάλους και καθηγητές) της Δ.Π.Ε. Αχαΐας για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/διευθυντριών και του άγχους αυτών των εκπαιδευτικών. Κατόπιν, αναφερόμαστε στο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) της μελέτης και στα δεδομένα-στατιστικά του δείγματος. Ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων με την αρωγή του λογισμικού SPSS. Στο κλείσιμο του κεφαλαίου απαντώνται τα Συμπεράσματα-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα από άλλους μελετητές

που θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω αυτές τις σχέσεις και να προτείνουν αποτελεσματικά μέτρα για τη βελτίωση της ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΕΙΔΗ

Σε αυτό το κείμενο αναλύεται το θέμα του άγχους ως μια σημαντική λειτουργία του ανθρώπινου σώματος, που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για περισσότερο από μισό αιώνα. Πολλές έρευνες αφιερώνονται κάθε χρόνο στην κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών του άγχους, ειδικά στον τομέα της εργασίας. Παρ' όλα αυτά, ο ορισμός του «άγχους» παραμένει ασαφής, καθώς δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή επιστημονική βάση γι' αυτόν. Ο κάθε ερευνητής τείνει να προσαρμόζει τον ορισμό του άγχους ανάλογα με την προσέγγιση και τις ανάγκες της δικής του έρευνας, εισάγοντας ειδικούς όρους και εννοιολογικές δομές (Παπακώστα, 2014; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο, γνωστό και ως «εργασιακό άγχος».

Σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe (1977), το εργασιακό άγχος αποτελείται από μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, η στεναχώρια, και η κατάθλιψη που προκύπτουν συνεπεία των εργασιακών συνθηκών. Η Παππά το 2006 επισημαίνει ότι αυτό το είδος άγχους συνδέεται άμεσα με τις απαιτήσεις της εργασίας, ιδίως όταν αυτές οι απαιτήσεις είναι υπερβολικές και υπερβαίνουν τις δυνατότητες του ατόμου που τις βιώνει. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλο που συχνά χρησιμοποιούμε τις λέξεις «άγχος» και «στρες» για να περιγράψουμε παρόμοιες καταστάσεις, αυτές δεν συνιστούν τα ίδια πράγματα, αν και παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι δύο αυτές έννοιες θα θεωρηθούν ως ταυτόσημες (Αργυροπούλου, 1998). Η έρευνα του Ιωάννη Τσιγάνη εστιάζει στη σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας, του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικά κατά τη διάρκεια οικονομικών κρίσεων.

Η πρώτη σημαντική μελέτη για το άγχος διεξήχθη το 1956 από τον Selye, ο οποίος το περιέγραψε ως μια κανονική φυσιολογική αντίδραση του ατόμου, εξαρτώμενη από τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται. Αργότερα, το 1989, ο Swick ανέλυσε το άγχος ως μια συναισθηματική απάντηση σε συγκεκριμένα γεγονότα ή καταστάσεις. Ένας συχνός σύνδεσμος του άγχους είναι η αίσθηση πίεσης που βιώνει ο άνθρωπος (Ράγια, 1993). Ο Selye το 1975 τόνισε ότι ένα ορισμένο επίπεδο στρες μπορεί να είναι χρήσιμο στους εργαζομένους, βοηθώντας τους να είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε στη διάκριση μεταξύ «δυσλειτουργικού στρες», που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, και «δημιουργικού στρες», που ενθαρρύνει την επίτευξη στόχων.

Το 1984, οι Lazarus και Folkman διαμόρφωσαν έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό του στρες (Παπακώστα, 2014), ορίζοντάς το ως μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης από

το άτομο, κατά την οποία εκτιμά αν οι προκλήσεις υπερβαίνουν τις δυνάμεις του, απειλώντας έτσι την υγεία του. Η αξιολόγηση αυτή χωρίζεται σε δύο βασικά στάδια: το πρωταρχικό (primary appraisal), όπου το άτομο αξιολογεί αν τα ερεθίσματα αποτελούν απειλή, και το δευτερεύον (secondary appraisal), κατά το οποίο εξετάζει τις διαθέσιμες επιλογές αντιμετώπισης. Από αυτή τη διαδικασία προκύπτουν τρεις τύποι στρες: το βλαβερό στρες (harm stress), που σχετίζεται με ψυχολογική απώλεια, το απειλητικό στρες (threat stress), που συνδέεται με την πρόβλεψη ενδεχόμενης ζημιάς, και το στρες της πρόκλησης (challenge stress), που σχετίζεται με την ανάγκη για αυτοπεποίθηση και την υπέρβαση προκλήσεων.

Επιπλέον, ο Selye το 1975 επισημαίνει ότι το στρες μπορεί να είναι επωφελές για τους εργαζόμενους, καθώς μια ορισμένη ποσότητα πίεσης μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητά τους. Ανάλογα με το μέγεθος της πίεσης, διακρίνει δύο κατηγορίες στρες: το δυσλειτουργικό, που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, και το δημιουργικό, που παρακινεί το άτομο να επιτύχει στόχους.

Το 1984, οι Lazarus και Folkman παρουσίασαν έναν ορισμό για το στρες που γενικά έχει γίνει αποδεκτός στην επιστημονική κοινότητα (Παπακώστα, 2014). Σύμφωνα με αυτούς, το στρες αποτελεί μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης από το άτομο σχετικά με το αν οι προκλήσεις και οι καταστάσεις υπερβαίνουν τις δυνάμεις του και απειλούν την υγεία του. Αυτή η διαδικασία αποτίμησης διαχωρίζεται σε δύο κύρια στάδια: το πρωταρχικό (primary appraisal), όπου το άτομο αξιολογεί τα ερεθίσματα που δέχεται ως πιθανή απειλή, και το δευτερεύον (secondary appraisal), κατά το οποίο αναλύει τις διάφορες επιλογές αντίδρασης και αντιμετώπισης. Από αυτήν την αξιολόγηση, το άτομο μπορεί να βιώσει ένα από τα τρία είδη στρες:

- **το βλαβερό στρες (harm stress):** που σχετίζεται με ψυχολογική απώλεια,
- **το απειλητικό στρες (threat stress):** που προκύπτει από την προσδοκία ενός δυνητικά βλαβερού γεγονότος,
- **το στρες της πρόκλησης (challenge stress):** που συνδέεται με την ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση και την αντιμετώπιση προκλήσεων.

Αυτή η θεωρία σχετικά με το στρες είναι σημαντική για την κατανόηση των διαδικασιών που διέπουν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, όπως αναλύει ο Ιωάννης Τσιγάνης στη μελέτη του σχετικά με τη σχέση της σχολικής ηγεσίας με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης.

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, αποδεικνύεται ότι τα επαγγέλματα με συχνή αλληλεπίδραση με τον κόσμο τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Cooper & Marshal, 1980). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με μελέτες, θεωρούν την εργασία τους ως ιδιαίτερος αγχωτική και στρεσογόνα (Travers & Cooper, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, οι Kyriacou και Sutcliffe το 1977 επιχείρησαν να διαμορφώσουν έναν ειδικό ορισμό για το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί κατέληξαν στον ορισμό του στρες ως μία συλλογή αρνητικών αντιδράσεων όπως ο θυμός και η κατάθλιψη, που συχνά συνοδεύονται από σωματικές μεταβολές όπως η αύξηση του καρδιακού ρυθμού. Αυτές οι αντιδράσεις είναι αποτέλεσμα των ιδιοτεροτήτων του επαγγέλματος και

εκδηλώνονται όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι οι απαιτήσεις που τίθενται είναι υπερβολικές και απειλητικές για την υγεία και την αυτοεκτίμησή του. Σε αυτή την περίπτωση, ενεργοποιούνται αυτόματα μηχανισμοί αντιμετώπισης που στοχεύουν στη μείωση των κινδύνων από την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, πολλές φορές αυτοί οι μηχανισμοί δεν είναι αποτελεσματικοί και το άτομο βιώνει τελικά την επαγγελματική εξουθένωση.

1.1.1 Άγχος των εκπαιδευτικών

Το επαγγελματικό άγχος αναδεικνύεται σε ένα παγκόσμιο πρόβλημα υγείας, κατατάσσοντάς το δεύτερο σε συχνότητα. Οι σοβαρές επιπτώσεις του στην υγεία των εργαζομένων και η επίδρασή του στις εθνικές οικονομίες έχουν προκαλέσει διεθνή ενδιαφέρον και έρευνα σε διάφορες πτυχές του, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Ραφτόπουλος, 2012; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2014). Σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες, τα επαγγέλματα με υψηλά ποσοστά άγχους περιλαμβάνουν κυρίως τις υπηρεσίες και αυτά που απαιτούν γρήγορη λήψη αποφάσεων με σημαντικές επιπτώσεις σε οικονομικούς και κοινωνικούς τομείς. Σε αυτό το πλαίσιο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ξεχωρίζει ως ιδιαίτερα στρεσογόνο, λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων και της ευθύνης που εμπεριέχει (Stoeber & Rennert, 2008).

Η διαφορετικότητα στους ορισμούς του επαγγελματικού άγχους αντιστακλά το αυξημένο ενδιαφέρον και τις διάφορες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα. Ο Cox το 1975 παρουσίασε το άγχος ως αποτέλεσμα των παραγόντων πίεσης στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ ο Weiman το 1977 επεκτάθηκε στην επίδραση του εργασιακού περιβάλλοντος στην σωματική και ψυχολογική κατάσταση των εργαζομένων (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2014). Οι Ganster και Rosen (2013) το περιέγραψαν ως μια διαδικασία που προκαλεί μεταβολές στην ψυχοκοινωνική υγεία των εργαζομένων λόγω στρεσογόνων παραγόντων στον εργασιακό χώρο (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Σε αντίθεση με την προσέγγιση που εστιάζει στο περιβάλλον, οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) το ορίζουν ως την αρνητική συναισθηματική αντίδραση των εργαζομένων σε απειλητικές ή δυσάρεστες καταστάσεις και ο Dunham (1992) αναφέρεται στις σωματικές, συναισθηματικές και διανοητικές αντιδράσεις στις πιέσεις του εργασιακού περιβάλλοντος που υπερβαίνουν τις δυνατότητες των εργαζομένων (Λεονταρή κ.ά., 2000).

Συνδυάζοντας τους παραπάνω ορισμούς, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να περιγραφεί ως μια αρνητική συναισθηματική, διανοητική και σωματική αντίδραση που προκαλείται από εργασιακές πιέσεις και αντιλαμβάνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως απειλή για την αυτοεκτίμηση ή την ευεξία τους (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Το επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται ως ένα διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο. Από τις δεκαετίες του '80 και '90, διεθνείς έρευνες έχουν καταγράψει υψηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η μελέτη των Belcastro και Hays (1984) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες και τον γενικό

πληθυσμό. Παρόμοια, οι έρευνες των Dunham (1983) και Travers and Cooper (1996) έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών στη Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους.

Αυτή η τάση επιβεβαιώνεται και από νεότερες μελέτες, όπως αυτή των Adeyemo και Ogunyemi (2005) και των Stoeber και Rennert (2008), που επισημαίνουν τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με άλλες ομάδες. Επιπλέον, μια γαλλική έρευνα (Laugaa et al., 2008) σε 6.700 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων βιώνει υψηλό ή πολύ υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους, με συχνές εκδηλώσεις ασθένειας ή ακόμα και παραίτησης από την εργασία τους.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στα ευρήματα σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Παρά τις πολλές έρευνες που δείχνουν υψηλά επίπεδα άγχους σε αυτό το επάγγελμα, υπάρχουν και εκείνες που καταγράφουν μετριασμένα επίπεδα. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Bentz et al. (1971), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε χαμηλά ή μέτρια επίπεδα άγχους. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, η ποιοτική μελέτη των Τσιάκιρρου και Πασσιαρδή (2002) έδειξε ότι παρά την αγχωτική φύση του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Παρόμοια ευρήματα καταγράφηκαν και σε άλλες μελέτες (Λεονταρή κ.ά., 1997, 2000; Γιαννακίδου, 2015), με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αναφέρουν κάπως υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι το επαγγελματικό άγχος δεν είναι στατικό, αλλά μάλλον δυναμικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από τον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών για τα στρεσογόνα ερεθίσματα στον χώρο εργασίας τους (Λεονταρή κ.ά., 2000). Η αλληλεπίδραση αυτή μεταξύ ερεθίσματος και αντίληψης μπορεί να εξηγήσει την ποικιλία των ευρημάτων στις έρευνες σχετικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών.

1.1.2 Μοντέλα άγχους

Το εργασιακό άγχος και η σχέση του με την πίεση είναι ένα πολύπλοκο θέμα που έχει εξεταστεί εκτενώς στην ψυχολογική και ιατρική βιβλιογραφία. Όπως περιγράφετε, με τον όρο «πίεση» αναφερόμαστε στο αρνητικό αποτέλεσμα που συνδέεται με την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες και μπορεί να εκδηλωθεί ψυχολογικά, κοινωνικά, σωματικά και συμπεριφορικά.

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο του άγχους (transactional model of stress) προτείνει ότι η σχέση μεταξύ άγχους και πίεσης εξαρτάται από τις εξατομικευμένες μεταβλητές, όπως το εργασιακό περιβάλλον και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Στο εργασιακό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας, οι διαπροσωπικές και οργανωτικές συγκρούσεις, η έλλειψη πόρων και αυτονομίας, καθώς και οι σωματικές συνθήκες όπως θόρυβος και συνωστισμός.

Οι προσωπικές μεταβλητές αναφέρονται στις μοναδικές πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου, όπως ο τρόπος αντίδρασης στο στρες, οι αντιλήψεις και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η πίεση μετράται με βάση τη φυσιολογική, ψυχολογική και

συμπεριφορική δυσλειτουργία, που μπορεί να περιλαμβάνει καρδιαγγειακά προβλήματα, κατάθλιψη, κάπνισμα, αλκοολισμό και ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες.

Αυτό το μοντέλο υποδηλώνει ότι το άγχος και η πίεση δεν είναι απλά αποτελέσματα εξωτερικών στρεσογόνων παραγόντων, αλλά επηρεάζονται επίσης από τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά σε αυτούς τους παράγοντες. Η κατανόηση αυτής της δυναμικής είναι σημαντική για την ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και της πίεσης.

Το μοντέλο της εργασιακής πίεσης (Job Strain Model) που προτάθηκε από τον Karasek στα τέλη της δεκαετίας του 1970 αντιπροσωπεύει μια σημαντική προσέγγιση στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ εργασιακής πίεσης και εργασιακών συνθηκών. Βασική του υπόθεση είναι ότι η ψυχολογική πίεση στην εργασία οφείλεται στον συνδυασμό δύο κύριων διαστάσεων: των εργασιακών απαιτήσεων (job demands) και της επιρροής που έχει ο εργαζόμενος στις εργασιακές συνθήκες (job control).

1. Εργασιακές απαιτήσεις (Job Demands): Αυτές αναφέρονται στον φόρτο εργασίας και τις απαιτήσεις που τίθενται στον εργαζόμενο, όπως οι δυσοίωνες εργασιακές συνθήκες, οι απαιτήσεις της εργασίας, και ο φόρτος εργασίας. Όσο πιο υψηλές είναι αυτές οι απαιτήσεις, τόσο πιο πιθανό είναι να προκαλέσουν εργασιακό άγχος.

2. Επιρροή στις εργασιακές συνθήκες (Job Control): Αυτό αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που έχει ο εργαζόμενος στην εργασία του, συμπεριλαμβανομένων των επιλογών του, της αυτονομίας του, και της δυνατότητάς του να προσαρμόσει την εργασία του στις ανάγκες του. Όσο πιο περιορισμένη είναι αυτή η επιρροή, τόσο πιο πιθανό είναι να προκαλέσει εργασιακό άγχος.

Οι εργασιακές απαιτήσεις και η επιρροή στις εργασιακές συνθήκες συνδυάζονται για να δημιουργήσουν την εργασιακή πίεση. Στην ουσία, το μοντέλο αυτό επισημαίνει ότι η πίεση προκύπτει όχι μόνο από τις εργασιακές απαιτήσεις αλλά και από το επίπεδο ελέγχου που έχει ο εργαζόμενος στον τρόπο που αντιμετωπίζει αυτές τις απαιτήσεις.

Το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στην έρευνα για να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και εργασιακών συνθηκών και έχει προσφέρει σημαντικές εισηγήσεις για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών προκειμένου να μειωθεί η πίεση στον χώρο εργασίας.

Το μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (The Job Demands-Resources Model) των Bakker & Demerouti (2007) αποτελεί μια εξελιγμένη προσέγγιση στην κατανόηση του ρόλου των εργασιακών απαιτήσεων και των πόρων στο εργασιακό άγχος και την ευημερία του εργαζόμενου. Αυτό το μοντέλο συνδυάζει τα δύο προηγούμενα μοντέλα που αναφέρθηκαν, δηλαδή το μοντέλο του Karasek (Job Strain Model) και το μοντέλο του Siegrist (Demand-Control Model), και επικεντρώνεται τόσο στις αρνητικές όσο και στις θετικές πτυχές της εργασίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η εργασιακή πίεση δημιουργείται από τις εργασιακές απαιτήσεις (job demands), όπως ο φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου και άλλοι στρεσογόνοι παράγοντες. Αντίστοιχα, οι πόροι (job resources) περιλαμβάνουν στοιχεία

όπως οι ευκαιρίες για ανάπτυξη, η αυτονομία και ο έλεγχος στην εργασία, και η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους και τη διοίκηση.

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι όσο πιο υψηλές είναι οι εργασιακές απαιτήσεις και ταυτόχρονα όσο πιο περιορισμένοι είναι οι πόροι, τόσο πιο πιθανό είναι να προκύψει εργασιακό άγχος. Αντίστοιχα, η διαθεσιμότητα πόρων μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της πίεσης και στην αύξηση της ευημερίας του εργαζόμενου.

Το μοντέλο αυτό είναι πιο σύγχρονο και περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές εργασιακές συνθήκες, επιτρέποντας έτσι την εφαρμογή του σε διάφορα επαγγέλματα και καταστάσεις. Επιπλέον, επισημαίνει τη σημασία των πόρων ως μέσο για την αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων, κάτι που μπορεί να βελτιώσει την ευημερία του ατόμου στον εργασιακό τομέα.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε το ομοιοστατικό μοντέλο του στρες του Hobfoll (1989), το οποίο επίσης αναγνωρίζει την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων και των πόρων στην εργασία. Αυτό το μοντέλο είναι σημαντικό για την κατανόηση των μηχανισμών που επηρεάζουν το στρες και την πίεση στον χώρο εργασίας.

Οι θεωρίες του Lazarus (1978, 1991) και του Hobfoll (1989) προσφέρουν επιπλέον προοπτικές για την κατανόηση του στρες και της πίεσης στον εργασιακό τομέα.

Το μοντέλο συνδιαλλαγής (Transactional Process Model) του Lazarus (1978, 1991) επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά σε στρεσογόνα γεγονότα. Υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται και εκτιμά ένα γεγονός επηρεάζει το αν θα αντιδρά σε αυτό με στρες. Αναγνωρίζει τη σημασία της ατομικής αντίληψης και της προηγούμενης εμπειρίας στην αντιμετώπιση του στρες. Επίσης, επισημαίνει ότι η αντίδραση σε διάφορα στρεσογόνα γεγονότα μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον τρόπο που αυτά ερμηνεύονται από το άτομο.

Το μοντέλο διαχείρισης των πόρων (The Model of Conservation of Resources) του Hobfoll (1989) επικεντρώνεται στη σημασία της διατήρησης, προστασίας και οικοδόμησης πόρων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι κατευθυνόμενη προς τη διατήρηση και αύξηση των πόρων και η απώλεια πόρων αποτελεί απειλή για το άτομο και μπορεί να προκαλέσει στρες. Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τον ρόλο της απώλειας πόρων στον εργασιακό τομέα και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει την ευημερία του ατόμου.

Και τα δύο μοντέλα προσφέρουν σημαντικές προσεγγίσεις για την κατανόηση του στρες και της πίεσης στον εργασιακό τομέα και επισημαίνουν τη σημασία της ατομικής αντίληψης και των πόρων στην αντιμετώπισή τους.

Το μοντέλο της Rice (2007), γνωστό και ως «Ειρήνη» (The Eirene Model of Stress and Cardiovascular Disease), αναπτύχθηκε με στόχο να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ του στρες και των καρδιαγγειακών παθήσεων. Αυτό το μοντέλο επηρεάστηκε από την Ελληνίδα θεά της Ειρήνης και επισημαίνει τη σημασία του περιβάλλοντος (εργασιακού, κοινωνικού, οικογενειακού) και των ατομικών χαρακτηριστικών (ηλικία, γονίδια, αναπτυξιακό επίπεδο, προσωπικότητα, φυσική, ψυχική και συναισθηματική κατάσταση) στην αντιμετώπιση του στρες.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το περιβάλλον και οι ατομικές ψυχολογικές και φυσικές συνθήκες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του στρες. Η αντίδραση στο στρες εξαρτάται από τον τρόπο που κάθε άτομο εκτιμά το στρεσογόνο γεγονός. Το

μοντέλο επίσης επισημαίνει ότι το προσλαμβανόμενο στρες μπορεί να προκαλέσει φυσιολογικές σωματικές αντιδράσεις, οι οποίες, αν δεν τις διαχειριστούμε σωστά, μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρές βλάβες στον οργανισμό, συμπεριλαμβανομένων των καρδιαγγειακών παθήσεων.

Το μοντέλο «Ειρήνη» επισημαίνει επίσης τη διάκριση μεταξύ "upstream" και "downstream" παραγόντων στην εξέλιξη της καρδιαγγειακής ασθένειας. Οι "upstream" παράγοντες αναφέρονται σε παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ασθένειας και μπορούν να μετριαστούν μέσω κατάλληλης πρόληψης. Οι "downstream" παράγοντες επιταχύνουν την εξέλιξη της ασθένειας.

Αυτά τα μοντέλα συμβάλλουν στην κατανόηση του ρόλου του στρες στην υγεία και τις καρδιαγγειακές παθήσεις, καθώς και στην ανάπτυξη μέτρων πρόληψης και διαχείρισης του στρες στον εργασιακό τομέα.

1.2 Πηγές άγχους

Ο εργασιακός χώρος των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα διαφορετικών αλληλεπιδράσεων και επιδράσεων, κάτι που καθιστά το επάγγελμά τους ιδιαίτερα απαιτητικό και συχνά στρεσογόνο. Εκτός από τις άμεσες απαιτήσεις της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλαπλές παρεμβάσεις και επιρροές από την ευρύτερη κοινωνία, ειδικά καθώς οι διασυνδέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας γίνονται όλο και πιο περίπλοκες και αλληλεξαρτημένες. Αυτό οδηγεί σε ένα πολύπλοκο εργασιακό περιβάλλον, όπου διάφοροι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως στρεσογόνα ερεθίσματα, προκαλώντας σωματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να είναι έντονες (Antonίου et al., 2006; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Η έρευνα για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί στους στρεσογόνους παράγοντες και έχει οδηγήσει σε πολλαπλές ταξινομήσεις των πηγών του άγχους. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν θέματα διαχείρισης της τάξης, απαιτήσεις απόδοσης, διοικητικές πιέσεις, αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές, αλληλεπιδράσεις με γονείς και μαθητές, καθώς και τις προσωπικές προκλήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ροδάτου, 2016). Η διαπίστωση της ποικιλομορφίας αυτών των στρεσογόνων πηγών καθιστά σαφές ότι το επαγγελματικό άγχος δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ ερεθισμάτων και του τρόπου αντίληψής τους από τον εκπαιδευτικό ως στρεσογόνα.

Η ταξινόμηση των πηγών του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών από διάφορους ερευνητές υποδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου. Κατά τους Kyriacou και Sutcliffe (1978), οι πηγές του άγχους διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: εξωγενείς και ενδογενείς. Οι εξωγενείς πηγές περιλαμβάνουν παράγοντες όπως ο εργασιακός φόρτος, το εργασιακό κλίμα και η συνεργασία με συναδέλφους και διεύθυνση, ενώ οι ενδογενείς πηγές αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως οι προσδοκίες από την εργασία και η συναισθηματική τους κατάσταση.

Από την άλλη πλευρά, οι Antoniou et al. (2006) προτείνουν τρεις κατηγορίες παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς: παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος (π.χ. εργασιακός φόρτος, ζητήματα πειθαρχίας μαθητών), παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (π.χ. ανεπαρκής σχεδιασμός από την πολιτεία, ασάφεια αρμοδιοτήτων) και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. τύπος προσωπικότητας, επίπεδα αυτοεκτίμησης).

Αυτές οι διακριτές κατηγορίες αντανακλούν την ποικιλομορφία των πηγών άγχους και τονίζουν τη σημασία της αντίληψης και της διαχείρισης αυτών των παραγόντων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι το επαγγελματικό άγχος δεν προκύπτει αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά μπορεί επίσης να επηρεαστεί από την εσωτερική δυναμική και την προσωπική αντίληψη του εκπαιδευτικού.

Η ερευνητική δραστηριότητα που αναφέρεται στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει μια ποικιλία σημαντικών στρεσογόνων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί εμπεριέχουν τόσο συγκεκριμένες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος όσο και ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, καθώς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Ορισμένοι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες περιλαμβάνουν:

1. Το σχολικό περιβάλλον: Εργασιακός φόρτος, έλλειψη χρόνου, έλλειψη αυτονομίας, ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής και έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας.
2. Αναποτελεσματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός: Συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, αδυναμία παρέμβασης στη λήψη αποφάσεων, ασάφεια αρμοδιοτήτων.
3. Οικονομικοί παράγοντες: Χαμηλές απολαβές, εργασιακή ανασφάλεια, ανατροπή εργασιακών σχέσεων.
4. Ενδογενείς πηγές: Ανεπαρκείς επαγγελματικές ικανότητες, έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση.
5. Κοινωνικοί παράγοντες: Μειωμένο κύρος του επαγγέλματος, χαμηλή κοινωνική αποδοχή.
6. Ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές: Ανομοιογένεια μαθητικού δυναμικού, βίαιη συμπεριφορά, έλλειψη κινήτρων.
7. Σχέσεις με τους γονείς: Αναποτελεσματικές σχέσεις και δυσκολία στην επικοινωνία.

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση αυτών των στρεσογόνων παραγόντων διαφέρει ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και τις συνθήκες υπό τις οποίες εργάζεται. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται σε χαρακτηριστικά των εθνικών

εκπαιδευτικών συστημάτων και στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, διαφορετικές έρευνες επικεντρώνονται σε διαφορετικούς παράγοντες ως βασικές πηγές άγχους, αντανακλώντας την ποικιλομορφία και την πολυδιάστατη φύση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρική διερεύνηση των στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς αποκαλύπτει την επίδραση των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών στην αξιολόγηση και την εμπειρία του άγχους. Ένας σημαντικός παράγοντας που εξετάζεται συχνά είναι το φύλο, με πολλές μελέτες να δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες.

Αυτή η διαφορά στα επίπεδα άγχους μεταξύ των φύλων συνδέεται συχνά με το διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών και τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στη σύγχρονη κοινωνία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν πρόσθετες πιέσεις λόγω των ρόλων τους ως επαγγελματίες, μητέρες, φροντίστριες και λόγω των κοινωνικών προσδοκιών.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι αυτές οι διαφορές δεν προκύπτουν από τη φυσική διάκριση των φύλων αλλά ενδέχεται να οφείλονται σε πολιτισμικούς, κοινωνικούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη για μια πιο ολιστική και ευαίσθητη προσέγγιση στο θέμα του επαγγελματικού άγχους, που να λαμβάνει υπόψη το φύλο και άλλες κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές.

Η ανάλυση των ερευνών σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας, των ετών προϋπηρεσίας και του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν. Σύμφωνα με τις μελέτες, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν λιγότερη διδακτική εμπειρία φαίνεται να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό συχνά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της ανάγκης για προσαρμογή στο επάγγελμα και τις σχετικές απαιτήσεις.

Η σταδιακή μείωση του άγχους με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση εμπειρίας μπορεί να αντανακλά μια βελτιωμένη διαχείριση των απαιτήσεων του επαγγέλματος και μια αυξημένη εξοικείωση με τις προκλήσεις που συνεπάγεται η διδασκαλία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα ή υψηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση και χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό μπορεί να αντανακλά μια γενικότερη αίσθηση ασφάλειας και αισιοδοξίας που σχετίζεται με τον υψηλότερο επαγγελματικό και κοινωνικό καταξιωμένο ρόλο.

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της παροχής επαρκούς υποστήριξης και καθοδήγησης στους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς και την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια της καριέρας ενός εκπαιδευτικού.

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ξεκάθαρα πως η εμπειρία, ο τύπος σχολείου και οι συνθήκες εργασίας παίζουν κρίσιμο ρόλο. Οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όπως οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι, συχνά βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, πιθανώς λόγω της εργασιακής ανασφάλειας και της

μικρότερης εμπειρίας. Αυτό τονίζει την ανάγκη για αυξημένη υποστήριξη και σταθερότητα στις εργασιακές σχέσεις των νέων εκπαιδευτικών.

Η εργασία σε δημόσια σχολεία φαίνεται να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία, πιθανόν λόγω των διαφορών στις συνθήκες εργασίας, όπως η ελλιπής υποστήριξη και οι περιορισμένοι πόροι. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της υποδομής στα δημόσια σχολεία.

Επιπλέον, τα μεγαλύτερα μεγέθη τάξεων φαίνεται να συνδέονται με αυξημένο άγχος, λόγω του αυξημένου εργασιακού φόρτου και της πρόκλησης στη διαχείριση της τάξης. Η εστίαση στη μείωση των μεγεθών των τάξεων και την ενίσχυση των διδακτικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη προσέγγιση στη μείωση του επαγγελματικού άγχους.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν την σημασία της περιοχής εργασίας και των κοινωνικο-δημογραφικών παραγόντων στα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Στις αγροτικές περιοχές, όπου οι κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο στενές και ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να είναι πιο έντονος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερο άγχος. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για προσαρμογή των υποστηρικτικών πολιτικών και πρακτικών ανάλογα με τη γεωγραφική και κοινωνική περιοχή.

Η οικογενειακή κατάσταση είναι επίσης σημαντική, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς και ειδικά αυτούς με παιδιά να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, πιθανώς λόγω των πολλαπλών ρόλων και υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν. Αυτό ενισχύει την ανάγκη για ισορροπία εργασίας-ζωής και την παροχή ευέλικτων εργασιακών συνθηκών.

Τέλος, η θρησκευτικότητα φαίνεται να παίζει έναν ρόλο στα επίπεδα άγχους, με τους πιστούς εκπαιδευτικούς να αναφέρουν γενικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό μπορεί να αντανακλά τη στήριξη και την πνευματική ηρεμία που προσφέρει η θρησκεία σε κάποιους ανθρώπους.

Η αντίθεση στα ευρήματα που συνδέουν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών δείχνει την πολυπλοκότητα του θέματος. Ενώ κάποιες μελέτες εντοπίζουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ακαδημαϊκά προσόντα και τύπος σχολείου, άλλες μελέτες δεν εντοπίζουν τέτοιου είδους συσχετίσεις.

Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι επιδράσεις του άγχους μπορεί να είναι περισσότερο εξαρτημένες από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως τα στοιχεία της προσωπικότητας, και λιγότερο από κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές. Επιπλέον, οι συνθήκες εργασίας και οι ειδικές προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους μπορεί να έχουν μεγαλύτερη σημασία στον καθορισμό των επιπέδων του άγχους που βιώνουν.

Επίσης, η ποικιλία των ευρημάτων υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι πολύπλοκοι παράγοντες που συμβάλλουν στο επαγγελματικό άγχος. Αυτό είναι σημαντικό για το σχεδιασμό αποτελεσματικών πολιτικών και παρεμβάσεων που στοχεύουν στη μείωση του άγχους και τη βελτίωση της ευεξίας των εκπαιδευτικών.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Στυλ ηγεσίας διευθυντή-Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Η ηγεσία είναι ένα θέμα που έχει εξελιχθεί και αναπτυχθεί στην επιστημονική κοινότητα και έχει δημιουργήσει πολλές θεωρίες και μοντέλα που αντιμετωπίζουν την ηγεσία από διάφορες σκοπιές. Παρατηρείται μια εξέλιξη από τις «παραδοσιακές» θεωρίες ηγεσίας, που βασίζονταν σε ορθολογικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα και τους οργανισμούς.

Οι πιο πρόσφατες θεωρίες ηγεσίας αναγνωρίζουν τη σημασία της πολυδιάστατης ηγεσίας και την ανάγκη για ηγέτες με πολλαπλές ικανότητες. Αυτοί οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα. Επιπλέον, η στήριξη των υφισταμένων και η λήψη αποφάσεων που λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις τους είναι σημαντικές πτυχές της σύγχρονης ηγεσίας.

Η εξέλιξη αυτή στην ηγεσία αντανακλά τις αναγκαίες προσαρμογές στον επαγγελματικό κόσμο και την κοινωνία γενικότερα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Αυτές οι θεωρίες και προσεγγίσεις της ηγεσίας συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου των ηγετών στην επίτευξη των στόχων των οργανισμών και την ανάπτυξη των μελών της ομάδας.

2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Ηγεσία

Η εννοιολογική κατασκευή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) αποτελεί σημαντικό μέρος της επιστημονικής έρευνας και ανάπτυξης σε αυτό το πεδίο. Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν από τους Salovey και Mayer το 1990, οι οποίοι περιέγραψαν τη ΣΝ ως μια μορφή νοημοσύνης που αφορά στην αντίληψη, παρακολούθηση και κατανόηση των συναισθημάτων, τόσο των δικών μας όσο και των άλλων. Το σημαντικό είναι ότι η ΣΝ χρησιμοποιείται για να καθοδηγήσει τις σκέψεις και τις πράξεις μας.

Η ΣΝ περιλαμβάνει ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που αφορά τη διαχείριση των δικών μας συναισθημάτων, και διαπροσωπική νοημοσύνη, που αφορά τη διαχείριση των σχέσεών μας με άλλους. Επίσης, η ΣΝ χρησιμοποιεί τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση πιέσεων από το περιβάλλον.

Ο Reuven Bar-On συσχέτισε τη ΣΝ με την κοινωνική ευφυΐα και την περιέγραψε ως το σύνολο των μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν τη δυνατότητά μας να επιτύχουμε στο περιβάλλον μας. Αυτό υποδηλώνει τη σημασία της ΣΝ στην καθημερινή ζωή και την επαγγελματική επίδοση.

Η ΣΝ αναδεικνύει τη σημασία της συνειδητής διαχείρισης των συναισθημάτων μας και της ικανότητας να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα και στους άλλους. Αυτή η διαχείριση είναι σημαντική για την προσωπική μας ευημερία και τις κοινωνικές μας σχέσεις.

Η προσέγγιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) από διάφορους θεωρητικούς έχει δώσει διάφορες διαστάσεις σε αυτήν την έννοια. Οι Sparrow και Orioli, για παράδειγμα, επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και προσεγγίζουν τη ΣΝ ως την ικανότητα να παρατηρούμε τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων, καθώς και την ικανότητα να χειριζόμαστε αποτελεσματικά τη συμπεριφορά μας ως αντίδραση σε αυτά. Επιπλέον, ο Orioli την συσχετίζει με το κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ωστόσο, η ευρύτερη αναγνώριση και κατανόηση της ΣΝ προήλθε από τον Daniel Goleman, ο οποίος την περιέγραψε ως «νοημοσύνη της καρδιάς». Ο Goleman επέκτεινε τον ορισμό της ΣΝ και συμπεριέλαβε διάφορες προσωπικές ικανότητες, όπως την αυτοπεποίθηση, την αίσθηση αισιοδοξίας και τη διάθεση για συνεργασία. Αναφέρθηκε σε έννοιες όπως η επίγνωση, η αυτοκυριαρχία, ο αυτοέλεγχος, η ευσυνειδησία, η ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων και η δυνατότητα να επικοινωνούμε και να συνεργαζόμαστε αποτελεσματικά.

Ο Goleman διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ευρύτερη διάδοση και αποδοχή της ΣΝ, καθιστώντας την πιο προσβάσιμη και κατανοητή για το ευρύ κοινό και τους ακαδημαϊκούς.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) πράγματι αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία. Όπως προαναφέρθηκε, η ΣΝ αντιστοιχεί στην ικανότητα να χειριζόμαστε σωστά και αποτελεσματικά τα συναισθήματα, τόσο τα δικά μας όσο και αυτά των άλλων. Αυτό έχει μεγάλη σημασία στον τομέα της διοίκησης και της ηγεσίας για διάφορους λόγους:

1. Επικοινωνία και Διαπροσωπικές Σχέσεις: Η ΣΝ βοηθά τους ηγέτες να είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία και στην διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ικανότητα να κατανοούμε και να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων μας επιτρέπει να αντιδράμε κατάλληλα και να δημιουργούμε θετικές σχέσεις.

2. Διαχείριση Ομάδων: Στην ηγεσία οργανισμών, οι ηγέτες συχνά διαχειρίζονται ομάδες ανθρώπων. Η ΣΝ βοηθά στην κατανόηση των αναγκών, των συναισθημάτων και της δυναμικής της ομάδας, πράγμα που συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της.

3. Αντιμετώπιση Προκλήσεων και Πίεσης: Η ΣΝ επιτρέπει στους ηγέτες να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά προκλήσεις, πίεση και δύσκολες καταστάσεις. Μπορεί να βοηθήσει στο να παραμένουν ψύχραιμοι και να καθοδηγούν τους άλλους.

4. Ενδυνάμωση Συνεργασίας: Η ΣΝ συμβάλλει στην ενδυνάμωση της συνεργασίας σε μια ομάδα. Η ικανότητα να κατανοούνται τα συναισθήματα των μελών της ομάδας βοηθά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας.

Συνολικά, η ΣΝ επιτρέπει στους ηγέτες να είναι πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στον ρόλο τους, προάγοντας την αρμονία και τη συνεργασία σε οργανισμούς και ομάδες. Επιπλέον, η σημασία της ΣΝ έχει αναγνωριστεί από μεγάλους ηγέτες στην

ιστορία, οι οποίοι πέτυχαν λόγω αυτής της ικανότητας να καθοδηγούν συναισθηματικά τους συνεργάτες τους και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.

Η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην πράξη απαιτεί πράγματι δεξιότητες και προσπάθεια, ιδίως όταν αυτός που αναλαμβάνει να την εφαρμόσει είναι και ο ηγέτης ενός οργανισμού. Ο ηγέτης αντανάκλα την εμπειρία και το συναισθηματικό κλίμα της ομάδας του και είναι συχνά μια από τις βασικές πηγές της συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Επομένως, ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες και ιδιότητες για να επιτύχει στην εφαρμογή της ΣΝ:

1. Διαχείριση και Επίλυση Προβλημάτων: Η διαχείριση των προβλημάτων και η ικανότητα επίλυσής τους είναι σημαντικές δεξιότητες για έναν ηγέτη. Πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει προβλήματα και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις.

2. Δημιουργία Εμπιστοσύνης: Η εμπιστοσύνη είναι βασική για την επιτυχή ηγεσία. Ο ηγέτης πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη στους συνεργάτες του, δημιουργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

3. Επικοινωνία: Η επικοινωνία είναι κρίσιμη. Ο ηγέτης πρέπει να ακούει προσεκτικά τις απόψεις των άλλων και να επικοινωνεί αποτελεσματικά τις ιδέες και τις προτάσεις του.

4. Αυτογνωσία: Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα προσωπικά συναισθήματα είναι θεμελιώδης. Ο ηγέτης πρέπει να έχει πλήρη συνείδηση των δικών του συναισθημάτων και πώς αυτά επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων.

Η ηγεσία δεν είναι απλά κυριαρχία, αλλά μια τέχνη που απαιτεί την ικανότητα να εμπνέει και να συντονίζει τους ανθρώπους προς έναν κοινό σκοπό. Η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο του ηγέτη όσο και των συνεργατών, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της επιτυχίας στην ηγεσία (Goleman, 1998:216). Αυτός ο προσανατολισμός επιτρέπει στον ηγέτη να κατανοήσει καλύτερα την ομάδα του και να διευκολύνει τη συνεργασία και την επίτευξη κοινών στόχων.

2.3 Προσωπικότητα και Ηγετική Συμπεριφορά

Ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ιδιαίτερα σημαντικός και υπόκειται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν την ηγετική συμπεριφορά. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε διάφορες θεωρίες που αναλύουν την ηγεσία και την προσωπικότητα των ηγετών. Ας εξετάσουμε συνοπτικά τις κύριες πτυχές αυτών των θεωριών:

1. Γενετική Θεωρία: Αυτή η θεωρία προτείνει ότι η ηγετική ικανότητα είναι κατά κάποιον τρόπο κληρονομική. Υποστηρίζει ότι ηγέτες γεννιούνται, δεν γίνονται.

2. Θεωρία των Ατομικών Χαρακτηριστικών: Αυτή η θεωρία επικεντρώνεται στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και προσπαθεί να εξηγήσει την ηγετική συμπεριφορά μέσω αυτών των χαρακτηριστικών.

3. Θεωρίες της Συμπεριφοράς: Αυτές οι θεωρίες εξετάζουν τη συμπεριφορά του ηγέτη και προσπαθούν να κατηγοριοποιήσουν την ηγετική συμπεριφορά σε διάφορα στυλ ή προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η θεωρία των προσανατολισμών της ηγεσίας προτείνει τους αυθεντικούς, συνδιαλλακτικούς, προσδιοριστικούς και μεταμορφωτικούς προσανατολισμούς.

4. Ενδεχομενικές Θεωρίες: Αυτές οι θεωρίες εστιάζουν στην ηγετική συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις και περιβάλλοντα. Διερευνούν πώς ο ηγέτης αντιδρά σε διάφορες προκλήσεις και περιστάσεις.

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθούμε στη δομή της προσωπικότητας, η οποία αφορά τα σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι «δομικοί λίθοι» της προσωπικότητας και διακρίνουν το άτομο από άλλα.

Κάθε θεωρία προσφέρει μια διαφορετική προσέγγιση στην κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των ηγετών. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι διάφοροι ηγέτες μπορεί να επιδεικνύουν διαφορετικές συμπεριφορές και να βασίζονται σε διάφορα στυλ ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση και το περιβάλλον.

Η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε πρωτεύοντα, κεντρικά και δευτερεύοντα χαρακτηριστικά, όπως περιγράφεται από τον Gordon W. Allport, παρέχει μια ενδιαφέρουσα προοπτική στην κατανόηση της προσωπικότητας κάθε ανθρώπου.

Ας διερευνήσουμε περαιτέρω τα διάφορα επίπεδα αυτών των χαρακτηριστικών:

1. Πρωτεύοντα Χαρακτηριστικά: Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά είναι αυτά που αποτελούν τις βασικές προδιαθέσεις και προτεραιότητες της προσωπικότητας. Αν και είναι συνήθως λιγότερα σε αριθμό, έχουν ισχυρή επίδραση στη συμπεριφορά και την εικόνα που οι άλλοι έχουν για το άτομο. Μπορεί να συνδέονται με βαθιές προδιαθέσεις και πεποιθήσεις.

2. Κεντρικά Χαρακτηριστικά (Κυρίαρχα): Τα κεντρικά χαρακτηριστικά αποτελούν τη βάση της προσωπικότητας και έχουν να κάνουν κυρίως με τον τρόπο που το άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους. Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν ευρύτερη εφαρμογή και επηρεάζουν τις σχέσεις και την κοινωνική ζωή του ατόμου.

3. Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά: Τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά είναι λιγότερο προφανή και συνδέονται με προτιμήσεις, επιλογές και την κοσμοθεωρία.

Ενεργοποιούνται συνήθως υπό συγκεκριμένες συνθήκες και μπορεί να είναι λιγότερο ορατά στην καθημερινή ζωή.

Αυτή η κατηγοριοποίηση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων της προσωπικότητας ενός ατόμου και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις επιλογές του. Κατανοώντας αυτές τις διαστάσεις, μπορούμε να προβλέψουμε πώς ένα άτομο θα αντιδράσει σε διάφορες καταστάσεις και πώς θα διαμορφώσει τις σχέσεις του με τους άλλους.

Η προσωπικότητα κάθε ατόμου πράγματι διαμορφώνεται από τον μοναδικό συνδυασμό των ατομικών χαρακτηριστικών που διαθέτει. Κάθε άνθρωπος έχει μοναδικές διαθέσεις, ικανότητες και προδιαθέσεις που τον καθορίζουν. Η προσωπικότητα αποτελεί ένα σύνθετο παζλ από χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον τρόπο που αντιδρά στο περιβάλλον.

Όπως αναφέρεται, ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες ασκούν την ηγεσία είναι μοναδικός για κάθε άτομο. Αυτό οφείλεται στον μοναδικό συνδυασμό των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Κατανοώντας αυτήν τη μοναδικότητα, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η ηγεσία δεν είναι μια προσέγγιση μεγέθυνσης των κοινών στοιχείων, αλλά μια προσπάθεια κατανόησης και αξιοποίησης των μοναδικών χαρακτηριστικών του κάθε ηγέτη.

Όσον αφορά την προσέγγιση του Gordon W. Allport περί κοινών στοιχείων της προσωπικότητας, η εστίαση σε αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά μπορεί να περιορίσει την κατανόηση της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Η μοναδικότητα κάθε ατόμου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για μια πλήρη κατανόηση. Οι έρευνες του Raymond Cattell, που ομαδοποίησε τα χαρακτηριστικά σε πηγαία και επιφανειακά, προσέφεραν μια πιο λεπτομερή ανάλυση της προσωπικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα κάθε ατόμου.

Συνοψίζοντας, η προσωπικότητα είναι μοναδική και διαμορφώνεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά. Ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες ασκούν την ηγεσία είναι επίσης μοναδικός και πρέπει να κατανοηθεί ως τέτοιος. Οι διάφορες προσεγγίσεις στη μελέτη της προσωπικότητας, από τον Allport έως τον Cattell, συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας.

Ο Raymond Cattell πραγματοποίησε σημαντική έρευνα στον τομέα της προσωπικότητας, επικεντρώνοντας τη θεωρία του στις διεργασίες και τα κίνητρα. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ανθρώπινα κίνητρα αποτελούνται από τα *ergs*, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις ενστικτώδεις τάσεις του ατόμου, καθώς και από τα «συναισθήματα» (*sentiments*), τα οποία είναι περιβαλλοντικά καθοριζόμενα κίνητρα. Επιπλέον, ο Cattell υποστήριξε ότι οι συναισθηματικές και οι μεταβολές της διάθεσης εκδηλώνονται μέσω της έννοιας της «κατάστασης», η οποία αντιπροσωπεύει τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης των ερεθισμάτων σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς του, ο Cattell δημιούργησε το «Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας Δεκαέξι Παραγόντων» (*Sixteen Personality Factor Questionnaire*), το οποίο περιλάμβανε διάφορες πτυχές της προσωπικότητας. Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελεί πρόδρομο των πιο σύγχρονων θεωριών προσωπικότητας, όπως η θεωρία των πέντε παραγόντων των McCrae και Costa. Επιπλέον, επικεντρώθηκε στη χρήση

αξιόπιστων μετρήσεων των ατομικών διαφορών και τη βιολογική βάση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Ωστόσο, η θεωρία του Cattell δέχτηκε κριτική, κυρίως ως προς την δυσκολία διάκρισης μεταξύ της αντίδρασης του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που εξετάζονταν. Επίσης, υπήρξαν αμφιβολίες σχετικά με την ακρίβεια των μετρήσεων που πραγματοποίησε, καθώς και την αντικειμενικότητα των δοκιμασιών.

Συνοψίζοντας, η θεωρία του Cattell πρόσφερε σημαντικές εισηγήσεις στη μελέτη της προσωπικότητας, αλλά υπέστη κριτική και περαιτέρω ανάπτυξη από άλλους ερευνητές στον τομέα.

Ο Hans Eysenck (Revelle, 2016) διατύπωσε το «Μοντέλο των Τριών Παραγόντων της Προσωπικότητας» το 1947, με το οποίο υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχουν τρεις βασικές διαστάσεις προσωπικότητας. Αυτές οι διαστάσεις παρουσιάζονται σε τρία ανεξάρτητα δίπολα και συγκεκριμένα:

1. **Νευρωτισμός - Σταθερότητα:** Αντικατοπτρίζει το επίπεδο ανησυχίας και αντίδρασης σε συναισθηματικές διαταραχές. Οι άνθρωποι που έχουν υψηλά επίπεδα νευρωτισμού είναι πιο ευάλωτοι σε συναισθηματικά προβλήματα.

2. **Εξωστρέφεια – Εσωστρέφεια:** Αντικατοπτρίζει το επίπεδο κοινωνικής εξωστρέφειας και επικοινωνίας. Οι άνθρωποι που είναι εξωστρεφείς είναι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί, ενώ οι εσωστρεφείς προτιμούν την εσωστρέφεια και την ανεξαρτησία.

3. **Ψυχωτισμός - Υπεργώ:** Αντικατοπτρίζει το επίπεδο απαξίας και αποτελεσματικότητας. Οι ψυχωτικοί άνθρωποι είναι πιο ανάξιοι εμπιστοσύνης και αντιδρούν επιθετικά, ενώ αυτοί του υπεργώ έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και είναι πιο αποτελεσματικοί.

Αυτές οι διαστάσεις έγιναν γνωστές ως "PEN" από τα αρχικά των δίπολων (Psychotism, Extraversion, Neuroticism). Ο Eysenck υποστήριξε ότι οι ατομικές διαφορές στις διαστάσεις αυτές έχουν βιολογική βάση, υπογραμμίζοντας τη σημασία των γενετικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Ο Eysenck έκανε ακόμη μία σημαντική παρατήρηση ότι αυτές οι διαστάσεις είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, δηλαδή δεν συσχετίζονται. Αυτό σήμαινε ότι μπορεί να υπάρχουν άτομα που εμφανίζουν διάφορες συνδυασμένες χαρακτηριστικές τριάδες από αυτές τις διαστάσεις, προσδίδοντας ποικιλία στην προσωπικότητα.

Το μοντέλο των τριών παραγόντων της προσωπικότητας του Eysenck έχει συμβάλει στην κατανόηση της προσωπικότητας και της επίδρασης των γενετικών παραγόντων σε αυτήν.

3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο, η έμφαση δίνεται στα διάφορα μοντέλα ηγεσίας έτσι όπως αυτά ορίστηκαν και αναπτύχθηκαν στην κάθε εποχή. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για δέκα διαφορετικά στυλ διοίκησης που αυτοπροσδιορίζονται μέσω των χαρακτηριστικών τους. Επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των λειτουργιών μερικών εξ' αυτών ούτως ώστε να γίνει πιο εύκολα αντιληπτός ο τρόπος εφαρμογής των μοντέλων στην εκπαιδευτική πρακτική και καθημερινότητα. Μάλιστα, για αρκετά εξ' αυτών γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση-κριτική που τους ασκήθηκε για τις αδυναμίες τους από τους μελετητές του χώρου. Στο τέλος του κεφαλαίου, πραγματοποιείται μια σύγκριση-αντιπαραβολή μεταξύ αυτών των ηγετικών στυλ.

3.1 Διαχειριστική-Διοικητική Ηγεσία

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η διοικητική ηγεσία-management είναι περισσότερο συνδεδεμένη με την κλασική έννοια της διοίκησης (management) και αντιπροσωπεύει έναν τύπο ηγεσίας που συνάδει περισσότερο με τα τυπικά (formal) μοντέλα. Σύμφωνα με τον Bush (2007), αυτή η μορφή ηγεσίας επικεντρώνεται σε στόχους, δομές και έλεγχο του περιβάλλοντος, γεγονός που την καθιστά επίσης γνωστή ως διαχειριστική ηγεσία.

Σύμφωνα με τον Sergiouni (2001), αυτή η μορφή ηγεσίας συνδέει την ηγεσία με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών περισσότερο παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων. Παρόλα αυτά, παρά τη λογική και γραφειοκρατική της προσέγγιση, επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), στη διοικητική ηγεσία, η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η δύναμη και η επιρροή του ηγέτη εξαρτώνται από τη διοικητική θέση που κατέχει στην ιεραρχία. Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές του ηγέτη.

Λειτουργίες της διαχειριστικής-διοικητικής ηγεσίας

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τις λειτουργίες-καθήκοντα των διοικητικών στελεχών αντικατοπτρίζουν την ευρεία ποικιλομορφία απόψεων στον χώρο της διοίκησης. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι διάφοροι ορισμοί και προσεγγίσεις των λειτουργιών-καθηκόντων των διοικητικών στελεχών:

1. Fayol (1949):

- Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Συντονισμός, Έλεγχος.

2. Gulick (1937):

- Σχεδιασμός, Οργάνωση, Στελέχωση, Διεύθυνση, Συντονισμός, Αναφορά-Πληροφόρηση, Προϋπολογισμός.

3. Scanlon (1974) & Σαΐτης (2005):

- Προγραμματισμός, Λήψη αποφάσεων, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος.

4. Μπουραντάς (2002):

- Σχεδιασμός, Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος.

Οι αναφορές σε επιπλέον λειτουργίες, όπως ο προϋπολογισμός, ο έλεγχος εισροών/εκροών και η επιλογή κοινωνικοποίησης επισημαίνουν την ποικιλομορφία στις προσεγγίσεις. Η κατανόηση του ρόλου του διοικητικού στελέχους, ωστόσο, συχνά υπόκειται στις συγκεκριμένες προκλήσεις κάθε οργανισμού και πολλές φορές είναι αντικείμενο συζητήσεων στο πλαίσιο της διοίκησης και της εκπαίδευσης.

Οι διοικητικές λειτουργίες που παρουσιάζουν οι Leithwood & Duke (1999) στα πλαίσια της διαχειριστικής ηγεσίας καταδεικνύουν τη σημασία της διοίκησης στην αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ας εξετάσουμε σύντομα κάποιες από αυτές τις λειτουργίες:

1. Παροχή επαρκών οικονομικών πόρων και υλικών:

- Ο διοικητικός ηγέτης πρέπει να εξασφαλίζει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός διαθέτει τους απαραίτητους πόρους για τη λειτουργία του.

2. Διαχείριση των σχολικών υποδομών:

- Αναλαμβάνει τη διαχείριση των φυσικών εγκαταστάσεων, εξασφαλίζοντας ότι είναι ασφαλείς και κατάλληλες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Διατήρηση αποτελεσματικών μοντέλων επικοινωνίας:

- Ενθαρρύνει και διατηρεί αποτελεσματικές σχέσεις επικοινωνίας εντός του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών και μελών της κοινότητας.

4. Πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη αποδοτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή τους:

- Ο διοικητικός ηγέτης πρέπει να είναι προνοητικός, προβλέποντας προκλήσεις και αναζητώντας λύσεις εγκαίρως.

Είναι ενδιαφέρον το πως οι διαχειριστικές λειτουργίες επικεντρώνονται σε πτυχές της οργάνωσης, της διαχείρισης πόρων και των σχέσεων, χωρίς, όπως σωστά επισημαίνεται, να συμπεριλαμβάνουν στοιχεία που συνδέονται με τη διακυβέρνηση, την αλλαγή, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου.

Ο Yukl (1994) προσφέρει μια ενδιαφέρουσα ανάλυση των διοικητικών-διαχειριστικών πρακτικών των ηγετών, προσδιορίζοντας 14 βασικές συμπεριφορές. Ας εξετάσουμε σύντομα κάποιες από αυτές:

1. Σχεδιασμός-Οργάνωση:

- Καθορισμός στόχων και ανάπτυξη σχεδίων για την επίτευξή τους, με αποτελεσματική διαχείριση πόρων και προσωπικού.

2. Επίλυση Προβλημάτων:

- Εντοπισμός προβλημάτων και ανάλυσή τους για την διαχείριση κρίσεων.

3. Παρακολούθηση:

- Συλλογή δεδομένων για τις συνθήκες εργασίας και την αποτελεσματικότητα.

4. Δικτύωση:

- Κοινωνικοποίηση και δημιουργία επαφών που διατηρούνται ποικιλοτρόπως.

5. Ενημέρωση:

- Κοινοποίηση σχεδίων και πληροφοριών για διευκόλυνση των ενδιαφερομένων.

6. Αποσαφήνιση:

- Ανάθεση εργασιών με σαφή προσδιορισμό των απαιτούμενων δραστηριοτήτων.

7. Κινητοποίηση/Εμπνευση:

- Τεχνικές και παραδείγματα για προσήλωση στο έργο και επίδειξη ζητούμενων συμπεριφορών.

8. Διαχείριση Συγκρούσεων/Ενίσχυση Ομαδικότητας:

- Προώθηση συνεργασίας και ταύτισης με την ομάδα.

9. Υποστήριξη:

- Ενεργεί φιλικά και με ανθρωπιά.

10. Συμβουλευτική:

- Συμβουλευτική για λήψη αποφάσεων, έλεγχο και ενθάρρυνση.

Αυτές οι συμπεριφορές αντικατοπτρίζουν το ευρύ φάσμα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που απαιτούνται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη.

Κριτική της διαχειριστικής-διοικητικής ηγεσίας

Η διαχειριστική-διοικητική ηγεσία, παρότι φαίνεται να εντοπίζεται στη διατήρηση και εκτέλεση των καθηκόντων και λειτουργιών, παραμένει σημαντική για τη σταθερή λειτουργία του οργανισμού. Αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την ομαλή λειτουργία του συστήματος.

Παρόλο που η διαχειριστική-διοικητική ηγεσία δίνει έμφαση στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των καθηκόντων, συνήθως δεν παραμελεί την ανάγκη για ηγεσία με όραμα και ικανότητα επιρροής. Ωστόσο, η συνδυασμένη προσέγγιση της διαχείρισης και της ηγεσίας, όπου συμπληρώνουν η μία την άλλη, μπορεί να οδηγήσει σε ολοκληρωμένη και ισορροπημένη διοίκηση.

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ηγεσίας που συμπεριλαμβάνει και τις δύο πτυχές, τη διαχείριση και την ηγεσία, μπορεί να συμβάλει

στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την καινοτομία, την ανάπτυξη, και την αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα που παρατίθεται αναδεικνύει τη σημασία της διευθυντικής ηγεσίας στη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Η ικανότητα των διευθυντών να διαχειρίζονται την ασφάλεια, να εξασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους και να διαχειρίζονται τη γραφειοκρατική ρουτίνα έχει ουσιαστική επίδραση στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Η άσκηση διευθυντικών λειτουργιών όπως η οργάνωση και ο συντονισμός είναι κρίσιμη για την επίτευξη αποτελεσματικότητας και ομαλής ροής του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η διευθυντική ηγεσία που επικεντρώνεται στην ουσιαστική επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα με το σχολικό περιβάλλον πρόσωπα ενισχύει τη συνεργασία και βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος.

Τέλος, οι διευθυντές που αποτελούν πηγή έμπνευσης και στήριξης για το προσωπικό του σχολείου συμβάλλουν θετικά στην ενθάρρυνση της αποτελεσματικής παρακίνησης των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η προσέγγιση που υποστηρίζετε από τους Leithwood et al., (1999) αντικατοπτρίζει τη σημασία της διαχειριστικής πλευράς της ηγεσίας, αλλά επισημαίνει επίσης τη σημασία της διπολικής προοπτικής, συνδυάζοντας τη διαχείριση και την ηγεσία. Η διαχωριστική γραμμή μεταξύ διαχείρισης και ηγεσίας είναι συχνά ασαφής, καθώς οι ηγέτες πρέπει να εφαρμόζουν διοικητικές λειτουργίες προκειμένου να διασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Η διαχειριστική πλευρά της ηγεσίας συνήθως αντιστοιχεί σε πιο συγκεκριμένες, εκτελεστικές λειτουργίες, ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στην επίδραση, το όραμα και την καθοδήγηση του προσωπικού προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Συνδυάζοντας αυτές τις δύο πτυχές, οι ηγέτες μπορούν να επιτύχουν μια ισορροπημένη προσέγγιση που αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της κάθε ημέρας και την ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτική ιεραρχική δομή, όπου οι διευθυντές είναι περιορισμένοι στις εκτελεστικές λειτουργίες, μπορεί να υπάρχει ένας περιορισμός στη δυνατότητα αυτονομίας για την υλοποίηση ουσιαστικών αλλαγών που προέρχονται από το ίδιο το σχολείο. Η συζήτηση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

3.2. Εκπαιδευτική-Παιδαγωγική Ηγεσία

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Οι περαιτέρω συζητήσεις για τον ρόλο της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα και συγκεκριμένα για την παιδαγωγική ηγεσία, έχουν εξεταστεί από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), η παιδαγωγική ηγεσία αναδεικνύεται ως κρίσιμη πτυχή της ηγεσίας, με έμφαση στην επίδραση των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα, στην ανάπτυξη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται σε δράσεις που επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ο Bush & Glover (2003) διαχωρίζουν την παιδαγωγική ηγεσία από τη διοίκηση, υπογραμμίζοντας τη σημασία των δράσεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ξεχωριστή οντότητα.

Σύμφωνα με τους Blase & Blase (1999), η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως ένα μείγμα από διάφορες λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης της εποπτείας της διδασκαλίας, της ανάπτυξης του προσωπικού και της ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών.

Συνολικά, αυτές οι προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της παιδαγωγικής ηγεσίας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη των μαθητών.

Η παιδαγωγική ηγεσία αναδεικνύεται ως ένα μοντέλο που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της προώθησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με τον Harris (2005), αυτό περιλαμβάνει την επένδυση στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές, καθώς και του πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Sergiovanni, 2001).

Αρχικά, ο ρόλος της παιδαγωγικής ηγεσίας συμπεριλάμβανε παραδοσιακές ευθύνες, όπως ο καθορισμός σαφών στόχων, η κατανομή πόρων για τη διδασκαλία, η διαχείριση του προγράμματος σπουδών, η κατάρτιση σχεδίων μαθήματος, καθώς και η παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (King, 2002).

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, ο ρόλος της παιδαγωγικής ηγεσίας διευρύνθηκε περισσότερο, επικεντρώνοντας την προσοχή στον πυρήνα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επίσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη χρήση ερευνητικών δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η διεύρυνση μετατοπίζει την προσοχή από τη διοίκηση στη μάθηση (DuFour, 2002). Ως βασικές αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας προτείνονται ο καθορισμός της μάθησης ως προτεραιότητας, υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις, ανάπτυξη προτύπων περιεχομένου και διδασκαλίας, δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης για τους ενήλικες και χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων για την αξιολόγηση της μάθησης.

Λειτουργίες της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής ηγεσίας

Οι Spillane et al., (2004) παρουσιάζουν μια σύνθεση της βιβλιογραφίας, καθορίζοντας σημαντικές λειτουργίες του ηγέτη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας:

1. Σύλληψη και επικοινωνία εκπαιδευτικού οράματος
2. Ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας
3. Προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση πόρων (τυπικών και μη)
4. Υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
5. Παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας
6. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα

Στη συνέχεια, το επικρατέστερο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας που προέκυψε από έρευνες είναι το μοντέλο των Hallinger and Murphy. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, περιλαμβάνοντας τον καθορισμό της

αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού κλίματος μάθησης (Hallinger, 2010).

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας, οι ηγέτες αναλαμβάνουν καίριους ρόλους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην καθορισμένη αποστολή του σχολείου, περιλαμβάνονται:

1. Διατύπωση και διασαφήνιση στόχων
2. Επικοινωνία και προώθηση στόχων

Σχετικά με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι λειτουργίες περιλαμβάνουν:

1. Συντονισμό και έλεγχο της διδασκαλίας
2. Παρακολούθηση προόδου των μαθητών

Όσον αφορά την προώθηση θετικού κλίματος μάθησης, οι λειτουργίες περιλαμβάνουν:

1. Προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης
2. Διατήρηση εποπτείας του ηγέτη
3. Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών
4. Παροχή υψηλών προτύπων και κινήτρων για μάθηση

Σύμφωνα με τον Southworth, οι αποτελεσματικές στρατηγικές παιδαγωγικής ηγεσίας περιλαμβάνουν την παροχή προτύπων, την παρακολούθηση, την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά θέματα και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτές οι στρατηγικές ενισχύουν τη συνεργασία και τη συνοχή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προωθώντας την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Blase & Blase (1999) αναδεικνύει σημαντικές στρατηγικές της αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας, τις οποίες οι ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι δύο αυτές κατηγορίες στρατηγικών είναι οι ακόλουθες:

1. Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση του προβληματισμού και της αλληλεπίδρασης
2. Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης

Αυτές οι στρατηγικές, σύμφωνα με την έρευνα, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ουσιαστική επικοινωνία, η χρήση επιστημονικών δεδομένων και η ενθάρρυνση του προβληματισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη ευέλικτων λύσεων στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Κριτική της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής ηγεσίας

Οι επικρίσεις που αναφέρει ο Leithwood (1994) σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία είναι σημαντικές και αξίζει να εξεταστούν προσεκτικά. Η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, αν και σημαντική, ενδέχεται να παραβλέπει άλλες σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής. Ο Leithwood υποστηρίζει ότι το μοντέλο είναι ανεπαρκές καθώς δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τους μεγαλύτερους, σε έκταση, μετασχηματισμούς που αναφέρονται στο «χτίσιμο της οργάνωσης» του σχολείου.

Παράλληλα, οι Leithwood et al. (1999) επισημαίνουν την ανάγκη για επιπλέον επιστημονικές γνώσεις από τους ηγέτες για να εκτελέσουν αποτελεσματικά τον ρόλο τους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας. Ωστόσο, η έλλειψη αυτών των γνώσεων μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιτυχή παιδαγωγική ηγεσία. Επομένως, υπογραμμίζεται η σημασία της συμμετοχής των ηγετών σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις.

Η αντιμετώπιση αυτών των κριτικών και η προσπάθεια ενσωμάτωσης συστηματικών μετασχηματισμών μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας και να ενισχύσει τη δυνατότητά της να ανταποκρίνεται σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

3.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως εισήχθη (ως όρος) από τον Burns (1978) και αναπτύχθηκε περαιτέρω από τους Bass & Avolio, συνδέεται με την ιδέα της διασύνδεσης μελών και ηγετών με στόχο τη δημιουργία ενός κοινού ενδιαφέροντος για τον οργανισμό. Στη συνέχεια, το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο που δημιούργησε ο Bass το 1985 χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των μορφών ηγεσίας, συμπεριλαμβανομένης της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στη βαθιά αλλαγή των ηγετών και των οργανισμών που ηγούνται. Εστιάζει στη δύναμη της επιρροής, η οποία συνδέεται με τις δεσμεύσεις του οργανισμού. Το κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εστίαση στους ανθρώπους αντί στις δομές και η προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας αντί της δομής. Συνεπώς, αναγνωρίζεται η σημασία της προσωπικής αλλαγής και της δημιουργίας μιας κουλτούρας που υποστηρίζει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.

Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει την οικοδόμηση ενός ενιαίου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ηγετών και οπαδών στο σχολείο. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι ηγέτες που υιοθετούν μετασχηματιστικές προσεγγίσεις καταφέρνουν να κατευθύνουν τις προσωπικές αξίες των οπαδών τους προς την υποστήριξη του οράματος και των στόχων του σχολείου, προωθώντας ένα περιβάλλον που ενισχύει τη δημιουργία σχέσεων και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αντικαθιστά τη συναλλακτική, αλλά τη διευρύνει προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του ηγέτη, των μελών της ομάδας και του οργανισμού. Υπάρχει η πεποίθηση ότι η

μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα αποτελέσματα της συναλλακτικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Burns (1978), οι ηγέτες μπορεί να είναι είτε μετασχηματιστικοί είτε συναλλακτικοί, ενώ κάποιοι θεωρούν την ηγεσία ως ένα συνεχές φάσμα μεταξύ της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να επιτύχουν σημαντικούς στόχους μέσω διαφορετικών μεθόδων και προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα:

1. Διευρύνουν και Αναδεικνύουν τα Ενδιαφέροντα των Εργαζομένων
2. Προκαλούν την Ευαισθητοποίηση και τη Δέσμευση
3. Ενεργοποιούν τους Εργαζομένους για Κοινό Συμφέρον

Συνολικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αξιοποιούν το χαρισματικό τους ύψος, κατανοούν τις συναισθηματικές ανάγκες των εργαζομένων και προωθούν τη διανοητική διέγερση, προκειμένου να επιτύχουν μεγαλύτερη δέσμευση και καινοτομία στον οργανισμό τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα

Οι 8 διαστάσεις της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως διακρίνει ο Leithwood (1994), προσφέρουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κατανόηση και την υλοποίηση αυτού του είδους ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης και είναι οι ακόλουθες:

1. Οικοδόμηση Οράματος του Σχολείου
2. Καθορισμός Στόχων
3. Παροχή Πνευματικής Διέγερσης
4. Παροχή Εξατομικευμένης Υποστήριξης
5. Μοντελοποίηση Βέλτιστων Πρακτικών και Σημαντικών Οργανωτικών Αξιών
6. Επίδειξη Υψηλών Προσδοκιών Απόδοσης
7. Δημιουργία Παραγωγικής Σχολικής Κουλτούρας
8. Ανάπτυξη Δομών για την Προώθηση της Συμμετοχής στις Αποφάσεις του Σχολείου

Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει επικριθεί, ειδικά σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα, για διάφορους λόγους. Μια από τις επικρίσεις αφορά το γεγονός ότι η κυρίαρχη επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στρέφεται στη διαδικασία επηρεασμού της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου, και όχι στην αποτελεσματικότητα καθαυτή. Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση στη δημιουργία ενός οράματος και στην καθοδήγηση του σχολείου προς αυτό το όραμα μπορεί να οδηγήσει σε αφηρημένες κατευθύνσεις που ενδέχεται να μην είναι πάντα αποτελεσματικές στην πράξη.

Επιπλέον, έχει αναφερθεί η δυνατότητα η μετασχηματιστική ηγεσία να γίνει δεσποτική λόγω των ισχυρών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της. Αυτό υποδηλώνει ότι, όταν ο ηγέτης έχει έντονη επίδραση και εμπνέει με το χάρισμα του, ενδέχεται να εφαρμόζει την εξουσία του με τρόπο που να μην είναι ανοικτός σε διαφορετικές απόψεις ή να παραβλέπει τη συλλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Σε ιεραρχικά και κεντρικά ελεγχόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, η εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών μπορεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις. Η αυξημένη αυτονομία που απαιτείται για την καθοριστική επίτευξη του σχολικού οράματος και κατεύθυνσης μπορεί να συγκρούεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις δομές που επικρατούν σε αυτά τα συστήματα.

Παρόλες αυτές τις επικρίσεις, η έρευνα έχει δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και επιδόσεων που σχετίζονται με την προσπάθεια των εργαζομένων, την ικανοποίηση από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, όπως αναφέρει η έρευνα του Bass (1985).

3.4 Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία, όπως την περιγράφει ο Bass (1990b), βασίζεται στον ανταγωνιστικό χαρακτήρα, όπου οι ηγέτες ανταλλάσσουν υποσχέσεις για ανταμοιβές και οφέλη με τους υφισταμένους τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το επίκεντρο βρίσκεται στην ικανοποίηση συμφωνιών που έχουν συναφθεί μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η ηγεσία αυτή στηρίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών και χρησιμοποιεί ανταμοιβές και τιμωρίες ως μέσα ελέγχου.

Η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με τη διοικητική ηγεσία, όπου ο ηγέτης προσανατολίζεται στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και θέτει αντικειμενικούς στόχους. Επιπλέον, συσχετίζεται με την έννοια της διοικητικής ηγεσίας στην τυπολογία των διοικητικών μοντέλων του Bush. Παράλληλα, σύμφωνα με τα πολιτικά μοντέλα, η συναλλακτική ηγεσία αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις προς όφελος των ισχυρότερων.

Η εστίαση στα επιθυμητά αποτελέσματα στη συναλλακτική ηγεσία οδηγεί τους ηγέτες να καθορίζουν ακριβείς ρόλους και καθήκοντα για τα μέλη του οργανισμού, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να παρακολουθούνται τα αποτελέσματα.

Η προσέγγιση της συναλλακτικής ηγεσίας, σύμφωνα με την Harris (2005), επικεντρώνεται στις συναλλαγές μεταξύ ηγέτη και ακόλουθων. Σε αυτήν τη σχέση, οι ηγέτες θεωρούνται ανώτεροι, ενώ οι οπαδοί εξαρτώνται από αυτούς. Η ηγεσία εδώ επικεντρώνεται στην ανάθεση καθηκόντων από τον ηγέτη και στην ολοκλήρωση υπηρεσιών με αντίστοιχες ανταμοιβές.

Στο πλαίσιο αυτό, οι ηγέτες έχουν τον ρόλο της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, ενθαρρύνοντας τα μέλη να προσπαθήσουν περισσότερο. Η αναγνώριση των αναγκών και επιθυμιών των μελών, καθώς και η σύνδεσή τους με την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξη μεγαλύτερης προσπάθειας από τους εργαζομένους.

Η συναλλακτική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τον Avolio & Bush (2004), είναι συνδεδεμένη με δύο είδη συναλλαγών: τις εποικοδομητικές (constructive) και τις διορθωτικές (corrective).

Η σημασία της συναλλακτικής ηγεσίας, όπως παρουσιάζεται από την Harris (2005), είναι πιο συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την κατανόηση των οργανωτικών αλλαγών και την ανάπτυξη στα σχολεία, παρά με τα άμεσα αποτελέσματα των επιτευγμάτων των μαθητών. Αυτό επισημαίνει μια διαφορά στην προσέγγιση της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, εστιάζοντας περισσότερο στη διαδικασία και την επίδραση στο σύστημα παρά στα άμεσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά τους περιορισμούς του μοντέλου, η παρατήρηση ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση άμεσων οφελών από τη συναλλαγή αναδεικνύει ένα περιοριστικό στοιχείο. Αυτό υποδηλώνει ότι η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο σε συγκεκριμένες εργασιακές απαιτήσεις παρά στην προώθηση μακροπρόθεσμων δεσμεύσεων για όραμα και αξίες.

Ο Sergiovanni (2001) επισημαίνει την επίδραση της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας στο κίνημα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, υπογραμμίζοντας τη συνδεσμολογία μεταξύ των διαφόρων κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Συμπερασματικά, παρότι η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να έχει περιορισμένη άμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η σημασία της εκτείνεται στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος εργασίας και στη στήριξη των οργανωτικών αλλαγών.

3.5 Διανεμημένη Ηγεσία

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η διανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει έναν τρόπο σκέψης περί ηγεσίας που υπογραμμίζει τη συλλογική συμμετοχή και ανάπτυξη σε έναν οργανισμό, αντί για την παραδοσιακή άποψη ενός ενιαίου ηγέτη στην κορυφή. Όπως αναφέρεται, οι έννοιες της διανομής, κατανομής ή συμμετοχής στην ηγεσία σχηματίζουν διάφορες μορφές, όπως η συνηγεσία, η ηγεσία ενδυνάμωσης, η αυτοηγεσία και η ηγεσία που υπηρετεί.

Η κλασσική έννοια του μοναδικού ηγέτη στην κορυφή της ιεραρχίας διατηρείται στην παραδοσιακή έννοια της ηγεσίας, αλλά η διανεμημένη ηγεσία παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση. Αντί να επικεντρώνεται σε ένα μόνο άτομο, επιδιώκει την καλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων, γνώσεων και πόρων όλων των μελών του οργανισμού.

Η διανεμημένη ηγεσία είναι συχνά συνδεδεμένη με τα κανονιστικά μοντέλα διοίκησης, αντιπαράτίθεται δε στην παραδοσιακή ιδέα του ενιαίου ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη σημασία της συλλογικής εργασίας και του διαμοιρασμού της ευθύνης για την επίτευξη κοινών στόχων. Η επιτυχία της διανεμημένης ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των μελών του οργανισμού να συνεργάζονται και να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση των καθηκόντων.

Ο ορισμός του Yukl (2002) καθιστά σαφές ότι η διανεμημένη ηγεσία εστιάζει στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού προκειμένου

να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα. Ουσιαστικά, αναδεικνύει τη σημασία της κοινής δράσης και της κατανομής των λειτουργιών της ηγεσίας σε διάφορα μέλη της ομάδας ή οργάνωσης.

Η διανεμημένη ηγεσία ορίζεται ως η δυναμική λειτουργία των ατόμων που δεσμεύονται κοινωνικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Ενισχύεται μέσω συνεχών αλληλεπιδράσεων, ευνοώντας τη συνολική ικανότητα της ομάδας. Η δυναμική αυτή αναδύεται από τις αλληλεπιδράσεις των ηγετών, των ακολούθων και των καταστάσεων.

Επιπλέον, η διανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζεται ως αναδυόμενη ικανότητα, όχι ως απλή άσκηση εξουσίας από ένα μεμονωμένο άτομο. Εδράζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και το περιβάλλον, όπου οι πρακτικές της ηγεσίας αναδύονται από τις συνθήκες και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και μελών της τοπικής κοινωνίας.

Συνολικά, η διανεμημένη ηγεσία αναδεικνύει μια συνεργατική και κινητοποιητική προσέγγιση στη διαχείριση και την επίτευξη στόχων, με έμφαση στην ομαδική αλληλεπίδραση και την αμοιβαία υποστήριξη.

Ο ρόλος του διευθυντή

Στη διανεμημένη προοπτική της ηγεσίας, ο τυπικός ηγέτης (όπως ο διευθυντής σε ένα σχολείο) δεν χάνει τον ρόλο του, αλλά η φύση αυτού του ρόλου αλλάζει. Αντί να αποτελεί τον μοναδικό καταλύτη των αποφάσεων και των καθοδηγήσεων, καλείται να συνεργαστεί με άλλους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες στο σχολείο. Η ηγετική ομάδα που διαμορφώνεται στο σχολείο διανέμει τις ευθύνες και τους ρόλους και όλα τα μέλη συμμετέχουν στην άσκηση της ηγεσίας.

Κάθε μέλος της ομάδας, ανεξάρτητα από το αν είναι τυπικός ηγέτης ή όχι, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στη διαμοιρασμένη ηγεσία, προσφέροντας τις δικές του ικανότητες και συμβάλλοντας στην επίτευξη των κοινών στόχων. Ο τυπικός ηγέτης παίζει ρόλο στη διασφάλιση του συντονισμού, της αποτελεσματικότητας της ομάδας και της δημιουργίας ενός κλίματος ομόνοιας με κοινές προσδοκίες.

Στην ουσία, η διανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει τη συλλογική ευθύνη και την αμοιβαία συνεργασία, και ο τυπικός ηγέτης παίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού και συνεργατικού περιβάλλοντος εργασίας.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει καταστήσει το έργο του διευθυντή-ηγέτη πιο περίπλοκο και απαιτητικό. Ο διευθυντής πρέπει να εκτελεί πολλούς ρόλους, όπως το να είναι ο ηγέτης της διδασκαλίας και της μάθησης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης που προωθεί δύσκολα οράματα για αλλαγή και ο διοικητικός ηγέτης που διαχειρίζεται την καθημερινότητα του σχολείου.

Στη διανεμημένη προοπτική της ηγεσίας, ο διευθυντής διατηρεί τη συνοχή, εποπτεύει, διευκολύνει, βελτιώνει το κλίμα και υποστηρίζει πρωτοβουλίες. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου, εκμεταλλευόμενος τις ικανότητές τους. Ο διευθυντής διευκολύνει τη διανομή της εξουσίας, προάγοντας συνεργατικές διαδικασίες και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Έτσι,

καταφέρνει να αξιοποιήσει τις ικανότητες των μελών του σχολείου και να ενισχύσει τη δέσμευσή τους προς το σχολείο.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής προχωρά πέρα από την απλή εκχώρηση εξουσιών σε μεμονωμένα άτομα και υιοθετεί την προοπτική της διανομής της εξουσίας σε όλη την οργανική δομή του σχολείου. Αυτό δημιουργεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την αλλαγή και δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά. Παράλληλα, ο διευθυντής διατηρεί την τελική ευθύνη για τις σημαντικές αποφάσεις και τη λειτουργία του σχολείου.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο έχει εξελιχθεί, ξεπερνώντας τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού ως απλού διδάσκοντα. Στη διανεμημένη ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ευρύτερους ηγετικούς ρόλους, που περιλαμβάνουν συνεργασία σε επίπεδο σχολείου και συμμετοχή σε οργανωτικές αλλαγές.

Η διανεμημένη ηγεσία δεν περιορίζεται σε συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ εκπαιδευτικών, αλλά σχετίζεται με την οργανωτική ανάπτυξη και την αλλαγή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί επεκτείνουν τους ρόλους τους πέρα από την αίθουσα τάξης και την αποσπασματική συνεργασία. Δρουν ως ηγέτες σε ένα οργανισμό, όπου κάθε μέλος συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα του μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενισχύει την ομαδική εργασία τους, ενώ παίρνουν ηγετικούς ρόλους που αφορούν τους μαθητές, τους συναδέλφους και τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Συνολικά, η διανεμημένη ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα ενισχύει τη συνεργασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και συμβάλλει στη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Katzenmeyer & Moller, η Μπινιάρη (2012) αναγνωρίζει τρεις κύριες πλευρές του ηγετικού ρόλου των εκπαιδευτικών:

1. Άσκηση Επιρροής σε Μαθητές και (συναδέλφους) Εκπαιδευτικούς
2. Διεκπεραίωση Λειτουργικών Καθηκόντων
3. Λήψη Αποφάσεων ή Συνεργασία μέσω Συμμετοχής σε Ομάδες Εργασίας και Σχολικής Βελτίωσης

Ο ρόλος των μαθητών

Η προσέγγιση της διανεμημένης ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο προάγει τη συμμετοχή και την ενεργή συνεισφορά των μαθητών στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν θεωρούνται απλοί ακροατές, αλλά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως συμμετέχοντες και συν-διαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυνατότητες και οι ρόλοι που περιγράφονται στην προσέγγιση της διανεμημένης ηγεσίας στον τομέα της μαθητικής συμμετοχής περιλαμβάνουν:

1. Ανάπτυξη Απόψεων
2. Πρωτοβουλίες για Δραστηριότητες
3. Συναπόφαση με τους Εκπαιδευτικούς
4. Συμμετοχή στη Διαμόρφωση Κανόνων
5. Συμμετοχή στην Αξιολόγηση
6. Ρόλος των Ερευνητών

Με αυτόν τον τρόπο, η ηγεσία των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και στη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος.

Ο ρόλος των γονέων

Η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών. Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα παιδιά τους έχουν τάση να επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή και θετική συμπεριφορά στο σχολείο.

Η έλλειψη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να οφείλεται σε επιφυλάξεις από τις δύο πλευρές. Για τους γονείς, μπορεί να υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς ή ανασφάλεια σχετικά με το πώς μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μπορεί να υπάρχει ανησυχία για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η συμμετοχή των γονέων χωρίς να προκαλεί προβλήματα ή αντιξοότητες.

Η ηγεσία των γονέων, όπως περιγράφεται από τη Μπινιάρη (2012), προσφέρει ένα πλαίσιο για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες. Η δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία. Με την ενεργή συμμετοχή και την ηγετική συμπεριφορά των γονέων, μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου η εκπαίδευση είναι μια κοινή προσπάθεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους γονείς απαιτεί ορισμένες βασικές προϋποθέσεις και πρακτικές που πρέπει να υποστηρίζονται από τον διευθυντή του σχολείου. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνονται:

1. Διαμόρφωση Συνεργατικού Κλίματος
2. Ενημέρωση των Γονέων
3. Ενθάρρυνση της Συμμετοχής των Γονέων
4. Στήριξη από τον Διευθυντή

Η διαμόρφωση ενός θετικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για την επιτυχημένη ηγεσία των γονέων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αξιολόγηση της διανεμημένης ηγεσίας

Η έρευνα και η πρακτική στον τομέα της εκπαίδευσης επισημαίνουν συνεχώς τη σημασία της διανεμημένης ηγεσίας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η κατανομή των ρόλων ηγεσίας σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας επισημαίνεται ως κρίσιμος παράγοντας που συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η πρακτική της διανεμημένης ηγεσίας προσφέρει δυνατότητες για ατομική και προσωπική ανάπτυξη, εξασφαλίζει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από τα αρμόδια άτομα που καλούνται να τις εφαρμόσουν, αυξάνει τη δέσμευση και ενεργοποιεί εσωτερικά κίνητρα, διαχέει τη γνώση και την εμπειρία, προωθεί τη συνυπευθυνότητα, τη δημιουργία και διατήρηση συλλογικών αξιών, συνάδει με τη δημοκρατία και προωθεί την αλλαγή. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Storey (2004), η διανεμημένη ηγεσία καθιστά ευκολότερο το έργο του ηγέτη, προσφέρει ανάπτυξη και δυνατότητες προόδου σε κάθε άτομο, εξασφαλίζει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται και εφαρμόζονται από τα άτομα και τις ομάδες που έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, και συνεπάγεται υψηλό επίπεδο παρακίνησης του προσωπικού.

Προϋποθέσεις για την επιτυχή άσκηση της διανεμημένης ηγεσίας είναι η υποστήριξη από τον οργανισμό και η ύπαρξη σαφώς καθορισμένων στόχων, με κοινές αξίες, όραμα και μια αποστολή που εμπνέει.

3.6 Ηθική Ηγεσία

Η ανάπτυξη του τύπου της ηθικής ηγεσίας στο σχολείο αναδύεται από τη συνειδητοποίηση ότι το σχολείο, ως δημόσια οργάνωση, διαφέρει σε ουσιαστικό βαθμό από τις επιχειρήσεις και ότι πρέπει να υιοθετήσει μια διαφορετική ηγεσία. Αυτή η διαφορά πηγάζει από τους στόχους που επιδιώκουν τα δύο είδη οργανώσεων. Ενώ ο βασικός στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος, το σχολείο έχει έναν έντονα ηθικό χαρακτήρα, επιδιώκοντας όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και την ενσωμάτωση αρχών στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο μιας επιχείρησης, η ηθική ηγεσία δεν διέπεται από την ίδια λογική όπως η ηγεσία σε ένα επιχειρηματικό περιβάλλον. Εκεί, οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως με βάση την αποδοτικότητα και το κέρδος. Αντιθέτως, ένα σχολείο που έχει ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την ενσωμάτωση των αρχών της δημοκρατίας υιοθετεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων που συμφωνούν με αυτούς τους ηθικούς στόχους.

Συνεπώς, η ηγεσία στο σχολείο πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένη σχετικά με τις ηθικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και να ενθαρρύνει τις αποφάσεις και τις πρακτικές που προωθούν την ανάπτυξη αρχών και αξιών στους μαθητές.

Η διαφοροποίηση μεταξύ μεγάλων οργανισμών, όπως εταιρείες, και μικρότερων, όπως σχολεία, αναδεικνύει τη σημασία της προσαρμογής του τύπου ηγεσίας στις ιδιαιτερότητες κάθε περιβάλλοντος. Ενώ στις εταιρείες, όπου υπάρχει συνήθως μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και ανάγκη για γραφειοκρατία, η γραφειοκρατική ηγεσία είναι περισσότερο κατάλληλη, στα σχολεία, με τη μικρότερη δομή και το πιο οικείο περιβάλλον, η προσωπική επικοινωνία και η συμμετοχή είναι σημαντικότερες.

Η γραφειοκρατική προσέγγιση, που επικεντρώνεται στον έλεγχο και τη συμμόρφωση, είναι λιγότερο συμμετοχική στην ηθική ανάπτυξη. Στα σχολεία, όπου η επικοινωνία και οι σχέσεις έχουν σημαντικό ρόλο, η προσωπική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική.

Η ηγεσία στο σχολείο είναι υποκειμενική και προϋποθέτει την ικανότητα του ηγέτη να τοποθετείται και να παίρνει θέση σε ηθικά ζητήματα. Ενώ η ποινή για ανάρμοστη μαθητική συμπεριφορά είναι ένα παράδειγμα ηθικής επιλογής, η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και σχολείου είναι καίρια για την κατανόηση και αποδοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Η ηθική διάσταση της ηγεσίας στο σχολείο απαιτεί περισσότερο από απλή ψυχολογική, τεχνικο-λογική ή ακόμα και ανθρώπινη προσέγγιση. Η ψυχολογική ηγεσία ενδέχεται να επικεντρώνεται κυρίως στην παροχή κινήτρων και ανθρώπινων σχέσεων αλλά δεν αντιμετωπίζει πάντα τις πιο σύνθετες ηθικές πτυχές της ηγεσίας.

Η τεχνικο-λογική προσέγγιση είναι επίσης περιορισμένη, καθώς δεν λαμβάνει πάντα υπόψη την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ψυχισμού και των σχέσεων. Επίσης, αγνοεί την ανάγκη για προσωπική εμπλοκή και καθημερινή συμμετοχή στη ζωή του σχολείου.

Η αποτελεσματική ηγεσία, σύμφωνα με τον Sergiovanni, απαιτεί επαγγελματισμό και ηθική. Εννοείται ότι ο ηγέτης πρέπει να εκτελεί τα καθήκοντά του με επαγγελματισμό, αλλά επίσης πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος και ενεργά εμπλεκόμενος στην καθημερινότητα των τάξεων. Αυτή η ενεργή συμμετοχή επιτρέπει στον ηγέτη να κατανοεί και να αντιμετωπίζει ηθικά ζητήματα που αναδύονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η ηθική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τον Sergiovanni και είναι συναφής με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns, συμφωνεί με σύγχρονες τάσεις που υποστηρίζουν τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα στη διοίκηση. Επίσης, στηρίζεται σε σταθερές αρχές, τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές.

Οι αρχές που επισημαίνονται από τον Wasserberg συνοψίζουν τη φιλοσοφία του σχολείου, όπου η μάθηση έχει κεντρικό ρόλο και κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας λαμβάνεται υπόψη ξεχωριστά. Το σχολείο θεωρείται ότι υπάρχει για να εξυπηρετεί τους μαθητές και την τοπική κοινότητα. Η μάθηση προάγεται ως προς τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ προωθούνται η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση.

Στο πλαίσιο της ηθικής ηγεσίας, η ηθική του ηγέτη έχει κρίσιμη σημασία. Ο ηγέτης πρέπει να ενσωματώνει ηθικές αρχές στην καθημερινότητά του και να διατηρεί συμπεριφορά που είναι ηθική και στο πλαίσιο της νομιμότητας. Επιπλέον, οι ηθικές αρχές του ηγέτη συνδέονται με στοιχεία όπως οι ίσες ευκαιρίες, η ισότητα και η δικαιοσύνη, οι υψηλές προσδοκίες, η δέσμευση απέναντι στους ενδιαφερόμενους, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η κατανόηση και η δέσμευση απέναντι στους στόχους.

3.7 Διαπροσωπική Ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία συνίσταται σε μια αυθεντική σειρά διαισθητικών συμπεριφορών που πηγάζουν από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία. Αυτό επιτρέπει στον ηγέτη να εμπλακεί αποτελεσματικά με άλλους. Κεντρικό σημείο της διαπροσωπικής ηγεσίας είναι η συνεργατικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης.

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), ο ηγέτης με διαπροσωπική νοημοσύνη προωθεί την αποτελεσματική αλληλεπίδρασή του με δασκάλους, μαθητές, γονείς και την κοινότητα. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν καταστεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οι ηγέτες σήμερα, αντί να επικεντρώνονται στον έλεγχο και την εποπτεία, συχνά προσανατολίζονται στην κινητοποίηση και έμπνευση των μελών του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω αποτελεσματικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες δίνουν τη δυνατότητα στον ηγέτη να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά εντάσεις και συγκρούσεις που ανακύπτουν στο καθημερινό περιβάλλον του σχολείου.

Η διαπροσωπική ηγεσία πραγματεύεται τις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση την αυτογνωσία του ηγέτη, έχοντας έντονη ηθική διάσταση. Ο ηγέτης, συνειδητοποιώντας τις ευθύνες του, λειτουργεί ως παράδειγμα των αξιών που εκπροσωπεί το σχολείο και επικοινωνεί αυτές τις αξίες στις αλληλεπιδράσεις του. Συγχρόνως, προωθεί τη δημοκρατικότητα και την έκφραση απόψεων μέσα από ένα κλίμα συνεργατικότητας και αλληλοϋποστήριξης.

Ο ηγέτης με διαπροσωπική νοημοσύνη διαθέτει ικανότητα αντίληψης της οπτικής των άλλων, διαχωρισμού και κατάλληλης αντίδρασης στις διαθέσεις, προθέσεις, κίνητρα και αισθήματα των άλλων. Επίσης, διαθέτει αποτελεσματική μετάδοση και ανταπόκριση συναισθημάτων με εκφράσεις του προσώπου, τη φωνή και χειρονομίες. Έχει δεξιότητες επικοινωνίας, πειθούς, σύναψης κοινωνικών σχέσεων και ισχυρές ικανότητες συνεργατικής εργασίας, όπως περιγράφει ο Goleman (2000).

3.8 Ενδεχομενική Ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία αναδύθηκε ως απάντηση στη μονομέρεια των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας, καθώς ορισμένοι τύποι μπορεί να φαίνονται αποτελεσματικοί μόνο για μία πτυχή της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Bush (2007), η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης επηρεάζει, αποτελεί το καθοριστικό στοιχείο για πολλούς τύπους ηγεσίας, ενώ για άλλους, η έμφαση δίνεται στο συνδυασμό επιμέρους διαστάσεων της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), ένα σχολείο, ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας, δεν μπορεί να εξαρτάται από έναν ηγέτη περιορισμένο σε έναν συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας. Η αποτελεσματικότητα καθορίζεται, συνεπώς, από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους, επιλέγοντας την καταλληλότερη στρατηγική για κάθε περίπτωση.

Συνεπώς, η ενδεχομενική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμογής της ηγεσίας σε διάφορες καταστάσεις και ανάγκες, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως δυναμικό οργανισμό που απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις σε διάφορα πλαίσια.

Η ενδεχομενική ηγεσία, όπως αναφέρεται, αντιμετωπίζει την περιπλοκότητα και το απρόβλεπτο που χαρακτηρίζουν τη διοίκηση των σχολείων. Ενισχύει την ιδέα ότι δεν υπάρχει μια προκαθορισμένη συνταγή για την ηγεσία που να είναι κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις. Η ηγεσία πρέπει να προσαρμόζεται δυναμικά στην πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος και να αντιμετωπίζει τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των σχολείων.

Η έμφαση στην ενδεχομενική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της δημιουργικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές πραγματικότητες και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που προκύπτουν σε ένα ποικίλο σχολικό περιβάλλον.

3.9 Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία αντιπροσωπεύει ένα προηγμένο μοντέλο ηγεσίας που εμφανίστηκε με βάση τις αρχές του μεταμοντερνισμού. Κατά τον μεταμοντερνισμό, υπογραμμίζεται η υποκειμενικότητα και ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο κατανοεί και ερμηνεύει αρχές και εμπειρίες. Σε αντίθεση με τον κλασικό μονολιθικό τρόπο σκέψης, ο μεταμοντερνισμός υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μια σταθερή και αντικειμενική πραγματικότητα αλλά πολλαπλές πραγματικότητες που εκλαμβάνονται διαφορετικά από κάθε άτομο.

Τα χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού που αναφέρθηκαν από τους Keogh & Tobin (2001) αποτελούν το πλαίσιο της μεταμοντέρνας ηγεσίας. Η έμφαση στην πολλαπλότητα των πραγματικοτήτων και τη δυναμική του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον αντικατοπτρίζει μια προσέγγιση που αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα στη διαχείριση των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων.

Η μεταμοντέρνα ηγεσία επιδιώκει να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, προσφέροντας μια ευέλικτη και προσαρμοστική προσέγγιση στην ηγεσία των σχολείων.

Στη μεταμοντέρνα ηγεσία, η εστίαση στην πολλαπλότητα των υποκειμενικών αληθειών αντικατοπτρίζει την ιδέα ότι δεν υπάρχει μια απόλυτη αλήθεια ή αντικειμενικότητα αλλά κάθε άτομο έχει τη δική του ερμηνεία και αντίληψη της πραγματικότητας. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην ιδέα του μεταμοντερνισμού, κατά τον οποίο η πραγματικότητα διαμορφώνεται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμφωνίες.

Οι θεωρίες που προωθούνται από τον Greenfield και άλλους υποστηρίζουν ότι οι οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, είναι κατασκευές που δημιουργούνται από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές. Συνεπώς, οι ηγέτες πρέπει

να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες απόψεις και τις ιδιαιτερότητες των ενδιαφερόμενων.

Στη μεταμοντέρνα ηγεσία, η συμμετοχή και η εκφραστικότητα όλων των ενδιαφερομένων θεωρούνται σημαντικές. Οι ηγέτες πρέπει να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, προωθώντας έτσι μια κουλτούρα συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και αμοιβαίας κατανόησης.

3.10 Η Ηγεσία που Υπηρετεί

Ορισμός, χαρακτηριστικά, αρχές ηγεσίας που υπηρετεί

Ο λόγος της μεγαλοσύνης των σημαντικών ηγετών, σύμφωνα με τον Greenleaf, έγκειται στο ότι είναι πρώτα υπηρέτες. Η έννοια της «ηγεσίας που υπηρετεί» (servant leadership), που παρουσιάστηκε αρχικά από τον Greenleaf το 1970, επισημαίνει την επιθυμία του ηγέτη να υπηρετεί τους άλλους, εξυπηρετώντας υψηλότερους στόχους που υπερβαίνουν το προσωπικό του όφελος.

Σύμφωνα με τον Greenleaf, η ηγεσία που υπηρετεί έχει θρησκευτική βάση και επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας κουλτούρας ηθικής και ενδιαφέροντος για τους άλλους. Προωθεί την ανάπτυξη αλληλοεξάρτησης και ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της οργάνωσης.

Ο Greenleaf θεωρεί ιδανική αυτήν τη μορφή ηγεσίας για οργανώσεις που βασίζονται στην επιρροή μέσω των αξιών, όπως κυβερνητικές, ακαδημαϊκές οργανώσεις, νοσοκομεία και κοινωνικές υπηρεσίες. Επιπλέον, συνδέει την έλλειψη της έννοιας της υπηρεσίας προς τους άλλους με τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς θεωρεί πως δεν έχει μεταδοθεί επαρκώς στους νέους.

Πιο συγκεκριμένα, οι αρχές της ηγεσίας που υπηρετεί, σύμφωνα με τον Spears (1998), συνοψίζονται ως εξής:

- Ο ηγέτης ως (ενεργός) ακροατής
- Ενσυναίσθηση
- Εμπύχωση
- Συνείδηση
- Πειθώ
- Σύλληψη (στόχων και οράματος)
- Ενόραση
- Επιμέλεια
- Δέσμευση στην Ανάπτυξη του Ατόμου
- Χτίσιμο του αισθήματος της Ομάδας

Η υπηρεσιακή ηγεσία απαιτεί από τον ηγέτη να υιοθετεί συμπεριφορές που υπηρετούν τους άλλους, ενισχύοντας την αυτονομία και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μελών, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύει σοφία και οργανωτικότητα στη διαχείριση. Η αλτρουιστική φύση, η απλότητα και η αυτογνωσία του ηγέτη είναι θεμέλια του

μοντέλου υπηρέτη-ηγέτη, το οποίο επικεντρώνεται στην ηθική, τη συνεργασία και τη θυσία για το συλλογικό συμφέρον.

Χαρακτηριστικά του ηγέτη

Οι Laub et al. (1999) περιγράφουν έξι χαρακτηριστικά του ηγέτη-υπηρέτη:

1. Εκτίμηση των Ανθρώπων
2. Υποστήριξη της Ανάπτυξης
3. Δημιουργία Πνεύματος Συλλογικότητας
4. Αυθεντικότητα
5. Παροχή Ηγεσίας
6. Κοινοποίηση της Ηγεσίας

Ηγεσία που υπηρετεί και η επίδοση του εκπαιδευτικού ιδρύματος

Η ηγεσία που υπηρετεί, σύμφωνα με την προσέγγιση του Knicker (1998), προσδιορίζεται ως μια φιλοσοφία που εξυπηρετεί το σχηματισμό ενός τρόπου θέασης του κόσμου. Αυτή η φιλοσοφία βασίζεται στις αντιλήψεις του ηγέτη και των άλλων μελών του οργανισμού, ενισχύοντας το κλίμα του οργανισμού.

Η ηγεσία που υπηρετεί επηρεάζει το σχολικό κλίμα, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών και στην εργασιακή ικανοποίηση. Τα χαρακτηριστικά της, όπως το όραμα, η εμπιστοσύνη και η ενδυνάμωση των ατόμων, συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των εργαζομένων (Stone et al., 2004).

Ο ηγέτης-υπηρέτης επηρεάζει την αποδοτικότητα μέσω τριών ειδών επιρροής, όπως περιγράφει ο Bandura (1997):

1. Εμπειρία τέλει γνώσης (ή δεξιοτεχνία)
2. Υποκατάστατη εμπειρία
3. Προφορική πειθώ

Συνολικά, η ηγεσία που υπηρετεί αποτελεί πλαίσιο για τη διαμόρφωση του κλίματος του οργανισμού, επηρεάζοντας τις επιδόσεις και την ικανοποίηση των μελών του.

Συμπερασματικά, αυτό το μοντέλο ηγεσίας παρουσιάζει μια ενοποιημένη προσέγγιση που συνδυάζει στοιχεία από διάφορες μορφές ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η παιδαγωγική, η διανεμημένη, η διαπροσωπική και η ηθική ηγεσία. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται σε αρχές, χαρακτηριστικά και πρακτικές που υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός κλίματος στον οργανισμό όπου η επιρροή προέρχεται από έναν ηγέτη που θέτει τους άλλους πάνω από τον εαυτό του.

Αυτή η φιλοσοφία ηγεσίας ενσωματώνει την έννοια της υπηρεσίας και της προσήλωσης στην ευημερία των υπολοίπων, επιδιώκοντας την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού. Με τη δέσμευση στην πειθώ, τη σύλληψη,

την ενόραση, και την επιμέλεια, η ηγεσία αυτή προάγει μια σφαιρική και βιώσιμη προσέγγιση προς τη διοίκηση και την οργάνωση.

Οι αξίες όπως η εκτίμηση των ανθρώπων, η στήριξη της ανάπτυξής τους, η δημιουργία κοινότητας, η αυθεντικότητα, η παροχή ηγεσίας και η κατανομή της ηγεσίας αποτελούν θεμέλια στα οποία βασίζεται αυτή η ηγεσία, ενισχύοντας τη συνεισφορά των μελών και προωθώντας τη συναισθηματική σύνδεση και την ανάπτυξη της κοινότητας. Συνολικά, αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της ηγεσίας ως φιλοσοφίας που διαμορφώνει την κουλτούρα και τις σχέσεις σε έναν οργανισμό.

3.11 Σύγκριση των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

Τα μοντέλα που εξετάστηκαν επικεντρώνονται σε διάφορες πτυχές της σχολικής ηγεσίας. Η διοικητική ηγεσία δίνει έμφαση στις οργανωτικές πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Η παιδαγωγική ηγεσία επικεντρώνεται στη μάθηση και τη διδασκαλία. Η ηθική ηγεσία εστιάζει στις αξίες του ηγέτη και του σχολείου, ενώ η ενδεχομενική-περιστασιακή αναφέρεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων και έκτακτων καταστάσεων.

Η μετασχηματιστική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία της δέσμευσης του προσωπικού για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου. Η συμμετοχική-διανεμημένη ασχολείται με τους ρόλους των συμμετεχόντων, την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Η διαπροσωπική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Η μεταμοντέρνα ηγεσία δίνει έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες ηγετών και μελών της σχολικής κοινότητας. Το μοντέλο της ηγεσίας που υπηρετεί εστιάζει στον τρόπο που ο ηγέτης λειτουργεί στο σχολείο, δίνοντας προτεραιότητα στα συμφέροντα των συνεργατών του. Κάθε μοντέλο αποτελεί ένα κομμάτι του συνολικού παζλ της σχολικής ηγεσίας, παρέχοντας μια μοναδική αλλά μονοδιάστατη προσέγγιση στο θέμα (Bush και Glover, 2003).

Η εξέλιξη των προσεγγίσεων στη σχολική ηγεσία που παρουσιάζετε από τον Hallinger, όπως την περιγράφουν οι Bush και Glover (2003), αντικατοπτρίζει τις δυναμικές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις αντιλήψεις για τον ρόλο της ηγεσίας στο σχολείο. Η μετάβαση από τη διοικητική ηγεσία στην παιδαγωγική και, στη συνέχεια, στη μετασχηματιστική ηγεσία αντανακλά τη μετακίνηση από μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διαχείριση και την εκτέλεση πολιτικών αποφάσεων προς μια πιο εκπαιδευτικά προσανατολισμένη ηγεσία που επικεντρώνεται στην προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία τη δεκαετία του 1990 αντικατοπτρίζει τη σημασία που δίνεται στη δυνατότητα των σχολείων να αποτελούν ενεργά κέντρα καινοτομίας και αλλαγής. Η δημιουργία της Εθνικής Σχολής για την Ηγεσία αντικατοπτρίζει τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για εκπαίδευση και ανάπτυξη των ηγετών στον εκπαιδευτικό τομέα. Η εξέλιξη αυτή από τις προσεγγίσεις της διοικητικής στην παιδαγωγική και μετασχηματιστική ηγεσία αντανακλά τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική σκέψη και την κοινωνία γενικότερα, ενθαρρύνοντας πιο συνδυασμένες προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις πολυπλοκότητες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με αυτή την κατεύθυνση συμφωνεί και ο Σαΐτης (2008 β), τονίζοντας ότι η ποιοτική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται σε ατομικά χαρίσματα, αλλά εξελίσσεται σε συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του σχολείου και του προσωπικού του. Παρ' όλα αυτά, η ηγεσία στο σχολείο είναι πολυδιάστατη και πολυπλοκότερη. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις που μπορούν οι ηγέτες να ενσωματώσουν στο έργο τους, και ο κατάλληλος συνδυασμός διαφόρων μοντέλων ηγεσίας μπορεί να είναι απαραίτητος. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιούμε ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν είναι κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες, όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2005). Συνεπώς, η προσέγγιση πρέπει να είναι ευέλικτη και να συνδυάζει στοιχεία από διάφορα μοντέλα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου. Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας στο σχολείο ξεκινά με την ενδεχομενική προσέγγιση, εξασφαλίζοντας ότι το όραμα που υιοθετείται λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου. Η μετασχηματιστική προσέγγιση επιδιώκει τη βάση της δέσμευσης για την υλοποίηση των στόχων που πηγάζουν από το όραμα. Η παιδαγωγική ηγεσία καθορίζει τον προσανατολισμό προς τον μετασχηματισμό, με εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, προωθώντας την επίδραση περισσότερο από τη διαδικασία. Η διανομή της ηγεσίας θεωρείται κρίσιμο στοιχείο της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, ενώ η διοικητική ηγεσία παραμένει σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών του μετασχηματισμού.

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο συνδέεται με τη συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, υποστηριζόμενη από διαδικασίες διαρκούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002).

4. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ (ΜΟΝΤΕΛΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η βασική πρόθεση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να παρέχει υπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με τα ευρήματα που αναφέρονται στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, επικεντρώνεται στις διάφορες μορφές ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων. Από τη βιβλιογραφία προκύπτουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς διάφορες μορφές ηγεσίας συνδέονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Ταυτόχρονα, εξετάζονται οι άλλοι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοεμφανίστηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 και από εκεί και πέρα παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον και πολλαπλασιασμός των σχετικών ερευνών. Σε αυτές τις έρευνες καταγράφηκε η επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ο τρόπος διοίκησης

των διευθυντών. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώθηκε ιδιαίτερα σε Η.Π.Α, Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία και Ευρώπη, καθώς οι ενδείξεις για επαγγελματική εξουθένωση είναι εμφανείς παγκοσμίως. Το ενδιαφέρον αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ενδείξεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν απειλή για την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών και τη σωματική υγεία τους, επηρεάζοντας άμεσα την καθημερινότητά τους και την παραγωγικότητά τους.

Επιπλέον, η ανάγκη προστασίας της ποιότητας της διδασκαλίας και η σχέση των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι, μαθητές) εντός του πλαισίου μιας σχολικής μονάδας ενίσχυσαν το ενδιαφέρον των ερευνητών. Αυτοί επιδίωξαν να εξετάσουν τις αιτίες, τα αποτελέσματα, τις μεθόδους και τους τρόπους αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή (Maslach, 2003).

Κάποιοι από τους λόγους που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εργασίας τους περιλαμβάνουν, εκτός από τον υψηλό φόρτο εργασίας, τον αυξημένο αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη, την κακή ηγεσία, τις μειωμένες αποδοχές και την έλλειψη πόρων (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Σύμφωνα με τη Μουζουρά (2005), επιπλέον παράγοντες περιλαμβάνουν τις ελαστικές συμβάσεις εργασίας και τις περιορισμένες δυνατότητες εξέλιξης.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη χώρα τους τα τελευταία 10 χρόνια, με τη μείωση των μισθών, των επιδομάτων και άλλων επιπτώσεων που επηρέασαν απευθείας τον οικογενειακό προϋπολογισμό τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Kondilis et al., 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Pandey & Saxena, 2015), υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του εργασιακού άγχους και εξουθένωσης. Ο Kyriacou (2001) αναφέρει ότι πολλές μελέτες έχουν καταδείξει ότι το 25% των εκπαιδευτικών θεωρεί το επάγγελμά τους εξαιρετικά αγχωτικό. Παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται προνομιούχο από πολλούς, οι έρευνες τον κατατάσσουν ως ένα από τα πιο στρεσογόνα (O.E.C.D., 2013a).

4.2 Ερευνητικές εξελίξεις σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Στην ελληνική, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία, πολλές έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, επιχειρώντας να αναδείξουν τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το φαινόμενο. Η κυρίαρχη άποψη των ερευνητών υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987), η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από το χρόνιο επαγγελματικό άγχος, το οποίο, χωρίς κατάλληλη διαχείριση, εξελίσσεται. Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η πίεση χρόνου, οι συνθήκες στη σχολική μονάδα και η συμπεριφορά των συναδέλφων εμφανίζονται ως μεταβλητές που σχετίζονται σημαντικά με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η πρώτη έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα πραγματοποιήθηκε το 1991 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μάλτα. Συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα από 545 εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα 2/3 των συμμετεχόντων ήταν πολύ ικανοποιημένα από το χώρο εργασίας τους (Borg & Riding, 1991).

Ο Κάντας (1996) πραγματοποίησε έρευνα σε 420 εργαζόμενους, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν 217 εκπαιδευτικοί. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI και το ερωτηματολόγιο των Pines και Aronson. Από τα αποτελέσματα, συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-29 και 30-39 ετών παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους άνω των 50. Επιπλέον, παρατήρησε ότι οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης.

Η έρευνα εστιάστηκε σε ένα δείγμα από 132 παιδαγωγούς που δίδασκαν το μάθημα της Ειδικής Αγωγής σε σχολικές μονάδες της Βόρειας Καλιφόρνιας. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν το φύλο επηρεάζει τα επίπεδα άγχους και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες στο συγκεκριμένο δείγμα. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης δεν διαφέρει σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων, καθώς παρέμεινε στα ίδια επίπεδα ανεξαρτήτως φύλου (Eichinger, 2000).

Το 2001, ο Κουστέλιος πραγματοποίησε έρευνα με ένα δείγμα 357 εκπαιδευτικών στο νομό Θεσσαλονίκης, περιλαμβάνοντας τόσο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν να εξετάσει την επαγγελματική ικανοποίησή τους και τον βαθμό επηρεασμού από τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά υψηλό, με τις γυναίκες να εκφράζουν υψηλότερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους άνδρες. Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση δε φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την οικογενειακή κατάστασή τους, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Κουστέλιου το 2001.

Οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2002) πραγματοποίησαν μια μελέτη με ένα δείγμα 276 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τέσσερις βασικές πηγές που σχετίζονται με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών:

- 1. Αναγνώριση του Έργου από Μαθητές και Γονείς:** Η αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου τους από τους μαθητές και τους γονείς επηρεάζει θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
- 2. Αξιοκρατία του Συστήματος:** Το βαθμό της ικανοποίησης που συνδέεται με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το σύστημα αξιοκρατικό.
- 3. Συνθήκες Εργασίας:** Οι συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίησή τους.
- 4. Αναγνώριση από Συναδέλφους και Διευθυντή:** Η αναγνώριση της προσπάθειας από συναδέλφους και διευθυντή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση.

Επίσης, το 2002, οι Stemprien και Loeb μελέτησαν τις διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής είναι πιο δυσανεστήμενοι, κυρίως λόγω των συνεχών πιέσεων και απογοητεύσεων που αντιμετωπίζουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Η έρευνα στην Κίνα από τους Yang, Ge, Hu, Chi και Wang (2009) παρουσιάζει ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη γενικότερη ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών. Η έρευνα χρησιμοποίησε το Short-Form Health Survey (SF-36) και το Occupational Stress Inventory του Osipow.

Τα κύρια σημεία που αναδείχθηκαν είναι τα εξής:

- 1. Γενικότερη Ποιότητα Ζωής:** Η έρευνα εξέτασε την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στη γενική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με μια χειρότερη ποιότητα ζωής.
- 2. Διαφορές μεταξύ Φύλων:** Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους άνδρες, με αποτέλεσμα την χαμηλότερη ποιότητα ζωής.
- 3. Επίδραση της Ηλικίας και Εμπειρίας:** Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό είναι συναφές με άλλες έρευνες που επισημαίνουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα την επαγγελματική εξουθένωση.

Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι παράγοντας που συνδέεται με την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, ενώ τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλων και επιπέδων εμπειρίας.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο με ένα δείγμα 315 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία.

Συγκεκριμένα, τα κύρια συμπεράσματα είναι τα εξής:

- 1. Διαφορές μεταξύ Φύλων:** Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Αυτό σημαίνει ότι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν παρόμοια επίπεδα ικανοποίησης.
- 2. Επίδραση της Εμπειρίας:** Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη χρονική εμπειρία ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Αυτό είναι σύμφωνο με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η εμπειρία μπορεί να συνδέεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία.

Συνολικά, η έρευνα υποδεικνύει ότι η εμπειρία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε αυτό το πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα από μελέτες σε διάφορες χώρες υποδεικνύουν ότι η αμοιβή των εκπαιδευτικών με βάση τις μαθητικές επιτυχίες μπορεί να έχει διάφορες επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Ενδεικτικά:

1. Αμοιβές με Βάση τις Μαθητικές Επιτυχίες στην Αμερική: Παρότι οι εκπαιδευτικοί στην Αμερική αμείβονται με πριμ με βάση τις μαθητικές επιτυχίες, φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίησή τους δεν διαφέρει σημαντικά από αυτήν των εκπαιδευτικών που αμείβονται με σταθερούς μισθούς. Αυτό υποδεικνύει ότι η μέθοδος αμοιβής δεν φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση.

2. Αξιολόγηση στο Βέλγιο: Στο Βέλγιο, η έρευνα έδειξε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση μόνο όταν θεωρείται ως δίκαιη και έχει ως απώτερο στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της δικαιοσύνης και του απώτερου σκοπού στην αξιολόγηση για την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι ο τρόπος αμοιβής και η αξιολόγηση μπορούν να επηρεάσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτοί τον αντιλαμβάνονται ως δίκαιο και συνδεδεμένο με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι μελέτες που αναφέρονται αποδεικνύουν τη σημαντικότητα του φαινομένου της εξουθένωσης στην εργασία των εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική εξάντληση και η επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών.

Η αβεβαιότητα και η ασάφεια σχετικά με το ρόλο τους, που συνδέεται με τη μισθολογική και υπηρεσιακή ανέλιξη, είναι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι πιθανό ότι η αβεβαιότητα αυτή επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανασφάλεια σχετικά με την εξέλιξη της καριέρας τους.

Όσον αφορά τη σχέση με την ηλικία, τα ευρήματα διαφέρουν ανάλογα με την έρευνα. Η έρευνα του Βασιλόπουλου υποστηρίζει ότι τα έτη εργασίας αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η έρευνα του Δαβράζου δεν δείχνει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό υποδεικνύει ότι η επίδραση της ηλικίας στην εξουθένωση μπορεί να είναι ποικίλη και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες.

Συνολικά, οι ερευνητές αναδεικνύουν τη σημασία της κατανόησης των παραγόντων που συνδέονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή τους ικανοποίηση και, σε τελική ανάλυση, την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρακάτω παρέχονται ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κατά χρονολογική σειρά:

1. Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991):

- Μελέτη σε 545 εκπαιδευτικούς στη Μάλτα.
- Ανέφερε ότι τα 2/3 των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιημένα από το χώρο εργασίας τους.

2. Κάντας, Σ. (1996):

- Έρευνα σε 420 εργαζόμενους, με ειδική αναφορά στους εκπαιδευτικούς.
- Επισημάνε ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, κυρίως σε νεότερους εκπαιδευτικούς και γυναίκες.

3. Μακρή-Μπότσαρη, Μ., & Ματσαγγούρας, Π. (2002):

- Έρευνα με 276 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Αναγνώρισαν τέσσερις βασικές πηγές που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης από τους μαθητές και τους γονείς.

4. Yang, B., Ge, C., Hu, J., Chi, T., & Wang, L. (2009):

- Έρευνα σε 2.929 εκπαιδευτικούς στην Κίνα.
- Διερεύνησε τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη γενικότερη ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες και τους νέους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης.

5. Λαβράζος, Α. (2015):

- Έρευνα στην οποία δεν υπήρξε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Αυτές οι μελέτες αποτελούν μόνο μερικά παραδείγματα και υπάρχουν πολλές άλλες έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους David A. O. Aung και Obadia Masare (David A. O. Aung and Obadia Masare et al., 2017) εξετάζει την επίδραση των διαφόρων στυλ ηγεσίας στην απόδοση των δασκάλων στα δημοτικά σχολεία της περιοχής της Άρουνσα στην Τανζανία. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στη μελέτη αποκαλύπτουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της δημοκρατικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας με την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η δημοκρατική ηγεσία συνδέεται θετικά με την απόδοση των δασκάλων, ενώ παράλληλα υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επίδοσης των δασκάλων. Η μελέτη επιβεβαιώνει επίσης την ύπαρξη δημοκρατικής ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία, υπογραμμίζοντας τον

ρόλο της συμμετοχής των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα σχολικά θέματα.

Τα αποτελέσματα αυτά προσφέρουν σημαντική κατανόηση σχετικά με την ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης και προτείνουν πρακτικές στρατηγικές για τη βελτίωση της απόδοσης των δασκάλων.

Σε μελέτη τους οι Marcus Pietsch και Pierre Tulowitzki (Marcus Pietsch & Pierre Tulowitzki et al., 2017) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, πραγματοποιώντας μια εμπειρική σύγκριση διάφορων στυλ ηγεσίας.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά των διευθυντών επηρεάζει γενικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Παρατηρείται ισχυρή άμεση επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης, ειδικότερα στη διαχείριση της τάξης, την υποστήριξη, το φιλικό προς τον μαθητή κλίμα της τάξης και τη γνωστική ενεργοποίηση με δύσκολο γνωστικά περιεχόμενο. Επιπλέον, οι πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχαν μόνο μέτριες σημαντικές επιπτώσεις στη γνωστική ενεργοποίηση της εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, η ηγεσία φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στο περιβάλλον εργασίας και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι σημαντικά μικρότερη. Είναι σαφές ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν επίσης επίδραση στην πιθανότητα που οι εκπαιδευτικοί θα αλλάξουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, ειδικά αν συμμετέχουν άμεσα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών σχεδίου δράσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επίσης, είναι εμφανές ότι για την αλλαγή πιο σύνθετων πρακτικών, απαιτείται ένας ισορροπημένος και συντονισμένος συνδυασμός στυλ ηγεσίας - μπορεί να αποκαλείται «ολοκληρωμένη ηγεσία».

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης υποστηρίζουν έντονα την ανάγκη για μια (πιο) ολιστική προσέγγιση της ηγεσίας στην πράξη και στην κατάρτιση των διευθυντών των σχολείων. Αντί να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας - οποιοδήποτε κι αν είναι αυτό - ή να θεωρεί ένα είδος ηγεσίας ως ανώτερο, μια προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει διάφορες πτυχές της ηγεσίας φαίνεται πιο πιθανή για επιτυχία.

Τέλος η μετα-ανάλυση που διενήργησαν οι Allan Lee, Alison Legood, David Hughes, Amy Wei Tian, Alexander Newman και Caroline Knight et.al (2019) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας με την δημιουργικότητα και την καινοτομία των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε προηγούμενες μελέτες για να διερευνήσει τους μεθοδολογικούς και ουσιαστικούς παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν τη σχέση.

Μεθοδολογικοί Παράγοντες:

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, εξετάστηκε εάν οι κύριες επιδράσεις που παρατηρήθηκαν στην ανάλυση επηρεάζονταν από τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στις πρωτογενείς μελέτες. Παρατηρήθηκε ότι η σχέση μεταξύ ηγεσίας και δημιουργικότητας/καινοτομίας ήταν συχνά μεγαλύτερη όταν τα

αποτελέσματα αξιολογούνταν με αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με αυτά που αξιολογούνταν από επιβλέποντες ή με αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης.

Ουσιαστικοί Παράγοντες:

Οι ερευνητές εξέτασαν διάφορους ουσιαστικούς παράγοντες, όπως το βιομηχανικό περιβάλλον, ο πολιτισμός και το φύλο των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε ότι οι επιδράσεις της ηγεσίας στη δημιουργικότητα και καινοτομία παρέμεναν συνεπείς, ανεξαρτήτως του βιομηχανικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, σημειώθηκε ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η ανταλλαγή ηγέτη-μέλους (LMX) παρουσίασαν αδυναμία στη σχέση τους με την καινοτομία σε περιβάλλοντα υψηλής γνώσης.

Οι πολιτισμικές διαφορές, ειδικότερα ο πολυπολιτισμικός χώρος εξουσίας, ρύθμισαν τις συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας και δημιουργικότητας/καινοτομίας. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρέαζε τις σχέσεις, καθώς όπου η αναλογία των ανδρών ήταν μεγαλύτερη σε μια ομάδα παρουσιαζόταν αδυναμία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Περιορισμοί και Κατευθύνσεις για Μελλοντική Έρευνα:

Η έρευνα αναγνωρίζει περιορισμούς, όπως η χρήση διακριτικής διασταυρούμενης μελέτης και ο περιορισμένος αριθμός πρωτογενών μελετών. Προτείνει περαιτέρω έρευνα, ιδίως όσον αφορά το ρόλο του φύλου στη σχέση μεταξύ ηγεσίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Συμπεράσματα:

Παρά τους περιορισμούς, η σύνθεση παρέχει προκαταρκτικά συμπεράσματα για τους ηγέτες. Για την ενίσχυση της ατομικής δημιουργικότητας, υπογραμμίζεται η σημασία μιας κοντινής σχέσης ηγέτη-εκπαιδευτικού με υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης. Όσον αφορά την καινοτομία, οι ηγέτες πρέπει να παρέχουν πρότυπα συμπεριφοράς, αυτονομία και στήριξη που εξυπηρετούν στόχους, ενώ οι ανταμοιβές που εξαρτώνται από την καινοτομία πρέπει να διαχειρίζονται προσεκτικά.

Συνοψίζοντας, η μετα-ανάλυση παρέχει ενδιαφέρουσες εισηγήσεις σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της δημιουργικότητας και καινοτομίας, λαμβάνοντας υπόψη παρελθοντικούς παράγοντες και επισημαίνοντας πεδία για περαιτέρω έρευνα.

4.3 Ερευνητικές εξελίξεις σχετικά με την αλληλεπίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η επικρατούσα αντίληψη είναι πως η εξουθένωση συνδέεται σημαντικά με την ικανοποίηση από το επαγγελματικό περιβάλλον.

Ένα παράδειγμα από την ελληνική βιβλιογραφία παρέχεται από τον Κάμτσιο και τη Λώλη (2016), οι οποίοι εντόπισαν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Σημαντικοί παράγοντες, όπως η πίεση του χρόνου και οι συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον, εμφανίστηκαν συσχετισμένοι με την επαγγελματική εξουθένωση.

Μια πρώτη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1991 στη Μάλτα από τους Borg & Riding, μελετώντας 545 εκπαιδευτικούς, αποκάλυψε ότι τα 2/3 των συμμετεχόντων ήταν πολύ ικανοποιημένα από τον εργασιακό τους χώρο.

Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Κάντας (1996) με ένα δείγμα 420 εργαζομένων, στο οποίο περιλαμβάνονταν και 217 εκπαιδευτικοί, χρησιμοποίησε τα εργαλεία μέτρησης επαγγελματικής εξουθένωσης MBI και το ερωτηματολόγιο των Pines και Aronson. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τα εξής:

1. Εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-29 και 30-39 ετών παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους άνω των 50 ετών.
2. Οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους άνδρες.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε ένα δείγμα 132 παιδαγωγών που δίδασκαν το μάθημα της Ειδικής Αγωγής σε σχολικές μονάδες της Βόρειας Καλιφόρνιας. Ανακαλύφθηκε ότι, παρόλο που οι γυναίκες έδειξαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν το ίδιο για όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου (Eichinger, 2000).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Κουστέλιος το 2001, με ένα δείγμα 357 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης, εξετάστηκε η επαγγελματική ικανοποίησή τους και ο βαθμός επηρεασμού της από τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Τα βασικά ευρήματα περιλαμβάνουν:

1. Το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά υψηλό.
2. Οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τους άνδρες.
3. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το φύλο, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, ενώ δεν επηρεάζεται σημαντικά από την οικογενειακή κατάσταση.

Οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2002) μελετώντας ένα δείγμα 276 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατήρησαν τέσσερις βασικές πηγές που σχετίζονται με το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης:

1. Η αναγνώριση του έργου τους από τους μαθητές και τους γονείς.
2. Κατά πόσο το σύστημα είναι αξιοκρατικό.
3. Οι συνθήκες εργασίας.
4. Η αναγνώριση από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου.

Επιπλέον, οι Stemprien και Loeb (2002) εξέτασαν τις διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια μεταξύ εκπαιδευτικών της Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής είναι πιο δυσαρεστημένοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο κατηγοριών. Αυτό οφείλεται στις συνεχείς πιέσεις και τις απογοητεύσεις που αντιμετωπίζουν τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης.

Στην έρευνα στην Κίνα από τους Yang, Ge, Hu, Chi & Wang (2009), που διεξήχθη σε ένα δείγμα 2.929 εκπαιδευτικών, εξετάστηκε η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη γενικότερη ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν χειρότερη σε σχέση με αυτήν των ανδρών, καθώς παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, συμφωνώντας με παρόμοιες έρευνες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την επίδραση των νέων εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές των Αντωνίου και συνεργατών (2006) και του Κάντα (1996). Συνεπώς, τα έτη προϋπηρεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε ένα δείγμα 315 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τα επίπεδα ικανοποίησής τους από την εργασία τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη χρονική εμπειρία νιώθουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση.

Παρότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται μέσω πριμ με βάση τις μαθητικές επιτυχίες, στην Αμερική έχειδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αμείβονται με πριμ εμφανίζουν την ίδια επαγγελματική ικανοποίηση με αυτούς που αμείβονται με σταθερούς μισθούς (Gius, 2013). Επίσης, το 2014, σε μια μελέτη στο Βέλγιο που περιλάμβανε 3.473 άτομα (εκπαιδευτικούς), διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση μόνο όταν πραγματοποιείται με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και θεωρείται από τους ίδιους ως δίκαιη (Deneire, Vanhoof, Faddar, Gijbels, & Petegem, 2014).

Οι Κάμτσιος και Λώλη (2016) επισήμαναν τη σημαντικότητα του φαινομένου της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, παρατηρώντας υψηλά ποσοστά συναισθηματικής

εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης στο μελετώμενο δείγμα. Επίσης, υπογράμμισαν την αβεβαιότητα και την ασάφεια σχετικά με τον ρόλο τους, που συνδέεται με τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους ανέλιξη.

Συναφώς, τα ευρήματα του Βασιλόπουλου (2012) υποστηρίζουν ότι τα έτη εργασίας συνδέονται με την αύξηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, στην έρευνα του Δαβράζου (2015) δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων.

Η συστηματική μελέτη «ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ» (Belay Girmaa et al. International Leadership Institute, Addis Ababa, Ethiopia) ανέδειξε και παρουσίασε στοιχεία που αφορούν τις προκλήσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Με εκτενή ανασκόπηση 38 πειραματικών έργων, βιβλίων και άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε επιστημονικά περιοδικά, η μελέτη υιοθέτησε ποιοτική προσέγγιση με εξερευνητικό σχεδιασμό έρευνας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η καλή ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, ιδίως σε περιόδους κρίσης, ανάγκης στρατηγικής προοπτικής ή όταν ο ανταγωνισμός είναι έντονος σε δυναμικά περιβάλλοντα.

Η μελέτη αναδεικνύει ότι οι ιδεολογίες και οι πρακτικές της ηγεσίας προσαρμόζονται στο πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι οργανισμοί, παρατηρήθηκε ότι παρά τις θεωρητικές συζητήσεις, οι πρακτικές αποδεικνύουν ότι κάθε θεωρία προσαρμόζεται στα πλαίσια πραγματικών καταστάσεων.

Επιπλέον, τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι οι θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως οι εκπαιδευτικές, συναλλακτικές και μετασχηματιστικές, έχουν προηγούμενο ως προς την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και την προώθηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγέτη και των μελών της ομάδας, επικεντρώνοντας στις κοινές αξίες, πεποιθήσεις και στόχους. Επιπλέον, η μελέτη επισημαίνει την προσφορά των στυλ υπηρεσιακής ηγεσίας (servant leadership), καθώς αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των εργαζομένων, δημιουργούν ηθικό πνεύμα και προσπαθούν να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών.

Συμπληρωματικά, οι ερευνητές αναδεικνύουν ότι στη ψηφιακή εποχή απαιτούνται περισσότερα εξειδικευμένα και γνωστικά στυλ ηγεσίας, που ενθαρρύνουν τους εργαζομένους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι ψηφιακοί ηγέτες καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας και στη διαδικασία λήψης στρατηγικών αποφάσεων, και επομένως η ψηφιακή ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί στρατηγικός παράγοντας που επηρεάζει την ευημερία της ομάδας.

Β ΜΕΡΟΣ

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο πλαίσιο της εργασίας με τίτλο «Στυλ Ηγεσίας - Χαρακτηριστικά Διευθυντή/-τριας και Άγχος Εκπαιδευτικών», εξετάζονται διάφορες πτυχές που σχετίζονται με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών και την επίδρασή της στο εργασιακό περιβάλλον και ειδικότερα στο επίπεδο άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Το κεντρικό ερώτημα που διαπερνά την έρευνα αφορά το πώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών. Στο ερωτηματολόγιο που διανέμεται, δίνεται έμφαση σε στοιχεία όπως η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση των ικανοτήτων τους, και η γενικότερη υποστήριξη που παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, εξετάζονται οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των διευθυντών τους και τον τρόπο που αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με το εργασιακό τους άγχος.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που εστιάζουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτήν, και τον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή. Αυτές οι πτυχές αποτελούν κρίσιμα σημεία στην κατανόηση του ρόλου του στυλ ηγεσίας στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού εργασιακού περιβάλλοντος και επομένως στην επίδρασή του στο επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η έρευνα επιδιώκει να αναλύσει τη σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας και του επιπέδου εργασιακού άγχους, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο η διοικητική συμπεριφορά επηρεάζει την ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής της ανάλυσης, η μελέτη σκοπεύει να προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για τη βελτίωση των πρακτικών διοίκησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

5.2 Ερευνητικές Υποθέσεις

Η έρευνα «Στυλ Ηγεσίας - Χαρακτηριστικά Διευθυντή/-τριας και Άγχος Εκπαιδευτικών» επικεντρώνεται στη διερεύνηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών και του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα αυτή αναζητά να κατανοήσει πώς διαφορετικές πρακτικές και προσεγγίσεις στη διοίκηση και ηγεσία μπορούν να επηρεάσουν την ευεξία και την ψυχολογική

κατάσταση των εκπαιδευτικών. Αν και το ερωτηματολόγιο εστιάζει στον ρόλο του διευθυντή, δεν περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις που μετρούν άμεσα το εργασιακό άγχος με σκοπό την άμεση σύνδεση του με το στυλ ηγεσίας.

1. Υπόθεση Επικοινωνίας: Υποθέτουμε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία από την πλευρά των διευθυντών έχει κρίσιμη σημασία για τη μείωση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών. Θέλουμε να διερευνήσουμε πώς η διαφάνεια και η σαφήνεια στην επικοινωνία επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις προσδοκίες τους και πώς αυτό συμβάλλει στη μείωση της αβεβαιότητας και του στρες.

2. Υπόθεση Αναγνώρισης Ικανοτήτων: Υποθέτουμε επίσης ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αναγνώρισης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και της μείωσης του εργασιακού άγχους. Στοχεύουμε να ερευνήσουμε πώς η θετική αναγνώριση και εκτίμηση μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την εργασιακή ικανοποίηση, μειώνοντας παράλληλα το αίσθημα αβεβαιότητας και την ψυχολογική πίεση.

3. Υπόθεση Στήριξης: Τέλος, υποθέτουμε ότι η υποστήριξη και η καθοδήγηση που προσφέρεται από τους διευθυντές στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Ενδιαφερόμαστε να κατανοήσουμε πώς η παροχή πόρων, η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και η δημιουργία ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού εργασιακού περιβάλλοντος μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό.

Μέσω αυτών των υποθέσεων, ελπίζουμε να εμβαθύνουμε την κατανόηση των δυναμικών των σχέσεων μεταξύ στυλ ηγεσίας και επιπέδων άγχους, καθώς και να συμβάλουμε στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών και υγιών πρακτικών ηγεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.

5.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας για την εξέταση του θέματος «ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ.Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ» βασίζεται σε μια στρατηγική που επιδιώκει την αντικειμενική και ποσοτική κατανόηση των παραμέτρων που επηρεάζουν το ανθρώπινο δυναμικό στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η χρήση ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης, όπως η πολυπαραγοντική ανάλυση, η ανάλυση δημογραφικών στοιχείων, η συσχέτιση και η παλινδρόμηση, επιτρέπει την εξαγωγή ακριβών και ποσοτικών συμπερασμάτων από τα δεδομένα που συλλέξαμε

από τους 106 συμμετέχοντες μας, μεταξύ των μηνών Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου του 2023.

Ο στόχος της έρευνας είναι η εξερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των χαρακτηριστικών των διευθυντών/διευθυντριών, καθώς και η αξιολόγηση του αντίκτυπου αυτών στο άγχος των εκπαιδευτικών Δ.Π.Ε. στην περιοχή της Αχαΐας.

Η ποσοτική προσέγγιση επιτρέπει τον αριθμητικό υπολογισμό και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προσφέροντας αντικειμενικά και μετρήσιμα αποτελέσματα. Η πολυπαραγοντική ανάλυση επιτρέπει τη διεξαγωγή σύνθετων στατιστικών δοκιμών για τον εντοπισμό και την ερμηνεία των πολλαπλών παραγόντων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα.

Μέσα από την εφαρμογή της ανάλυσης δημογραφικών στοιχείων, επιδιώκουμε να κατανοήσουμε το περιβάλλον των συμμετεχόντων, προσθέτοντας επιπλέον διαστάσεις στα αποτελέσματα. Τα αναλυτικά δημογραφικά στοιχεία παρέχουν ευκαιρίες για την ανάλυση πιθανών παραμέτρων επιρροής στην απόδοση και το άγχος.

Τέλος, η χρήση της ανάλυσης συσχέτισης και παλινδρόμησης επιτρέπει την εξαγωγή συναφών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών μας, καθώς και την εκτίμηση της δύναμης και κατεύθυνσης των σχέσεων ανάμεσα σε αυτές.

Συνολικά, η επιλογή αυτών των ποσοτικών μεθοδολογιών αντικατοπτρίζει τη σκοπιμότητα μιας εμπειριστατωμένης και αντικειμενικής προσέγγισης, που βασίζεται στην αξιολόγηση ποσοτικών δεδομένων για την παραγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων και την αντικειμενική ερμηνεία τους.

5.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα ολοκληρωμένο σύστημα ερευνητικών εργαλείων, με κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με προσοχή για την αξιόπιστη και εκτενή συλλογή πληροφοριών, καθιστώντας το κεντρικό μέσο παραγωγής δεδομένων στη διερεύνηση. Η υποενότητα 5.4 αναλύει σε βάθος τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη δημιουργία, διανομή και ανάλυση του ερωτηματολογίου, αποτυπώνοντας το κεντρικό ρόλο που διαδραμάτισε στην συνολική διαδικασία της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο:

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με προσοχή για να καλύψει όλες τις σημαντικές πτυχές της έρευνας. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με σκοπό την αξιόπιστη και

ολοκληρωμένη συλλογή δεδομένων που θα υποστηρίξουν την ανάλυση και την εκτίμηση των κύριων παραμέτρων της έρευνας.

Διανομή Ερωτηματολογίων:

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την εύκολη και αποτελεσματική συλλογή απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Το Google Forms παρέχει επίσης ευέλικτες επιλογές παραμετροποίησης των ερωτηματολογίων και αυτόματη συγκέντρωση των δεδομένων.

Ανάλυση Δεδομένων:

Η ανάλυση των συλλεγέντων δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 29.0. Το SPSS είναι ένα ισχυρό εργαλείο στατιστικής ανάλυσης που επέτρεψε την εκτέλεση σύνθετων στατιστικών δοκιμών και τη δημιουργία γραφικών παραστάσεων για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Με αυτόν τον τρόπο, η επιλογή του Google Forms για τη διανομή των ερωτηματολογίων και του IBM SPSS Statistics 29.0 για την ανάλυση των δεδομένων διασφάλισε μια ολοκληρωμένη, αξιόπιστη και εύκολα επαναληπτική διαδικασία ερευνητικής αξιολόγησης.

5.5 Δείγμα: Παρουσίαση Δημογραφικών Δεδομένων και Στατιστικών

Η υποενότητα 5.5 επικεντρώνεται στην παρουσίαση του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, παρέχοντας μια σφαιρική εικόνα των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Η περιγραφή αυτή περιλαμβάνει τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος καθώς και αναλυτικά στατιστικά στοιχεία που προσφέρουν ενδιαφέρουσες εισηγήσεις για τον πληθυσμό που εξετάζεται.

Δημογραφικά Δεδομένα:

Αρχικά, παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Αναλύονται η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, η θέση εργασίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, το είδος εκπαίδευσης που υπηρετείτε και η σχέση εργασίας.

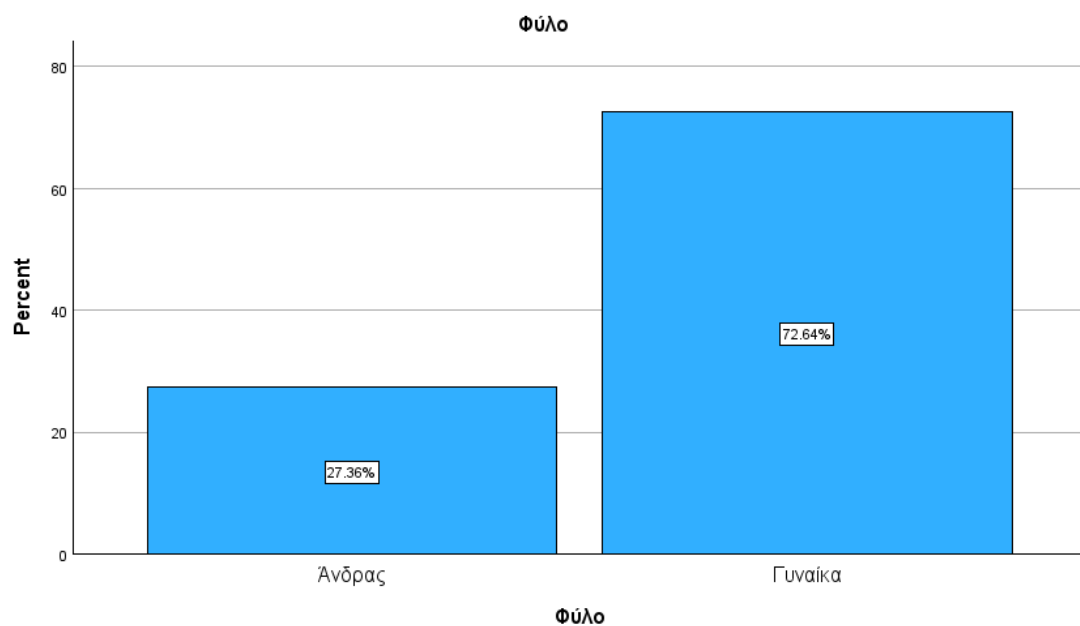
Στατιστικά Στοιχεία:

Στη συνέχεια, παρέχονται λεπτομερή στατιστικά στοιχεία που περιλαμβάνουν μέσες τιμές, διακυμάνσεις, και πιθανώς κατανομές για κάθε μεταβλητή που εξετάστηκε.

Αυτή η ανάλυση επιτρέπει την αναγνώριση τυχόν τάσεων, διαφορών ή πατρών στα δεδομένα, προσφέροντας βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του δείγματος. Μέσω αυτής της υποενότητας, επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια σφαιρική εικόνα του πληθυσμού, προσφέροντας έτσι ένα ισχυρό θεμέλιο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που παράγονται από την έρευνα.

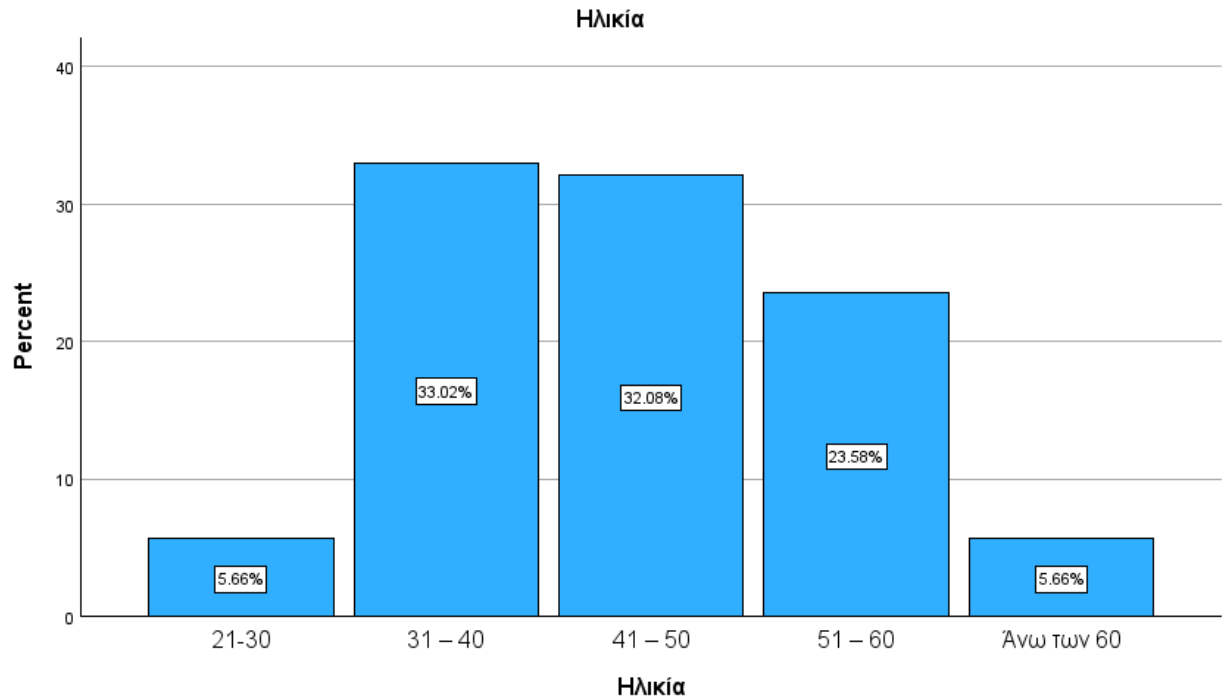
Φύλο

Εικόνα 1 Δημογραφικά: Φύλο



Συμμετοχή 106 ατόμων: 29 άνδρες (27.4%), 77 γυναίκες (72.6%). Το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες.

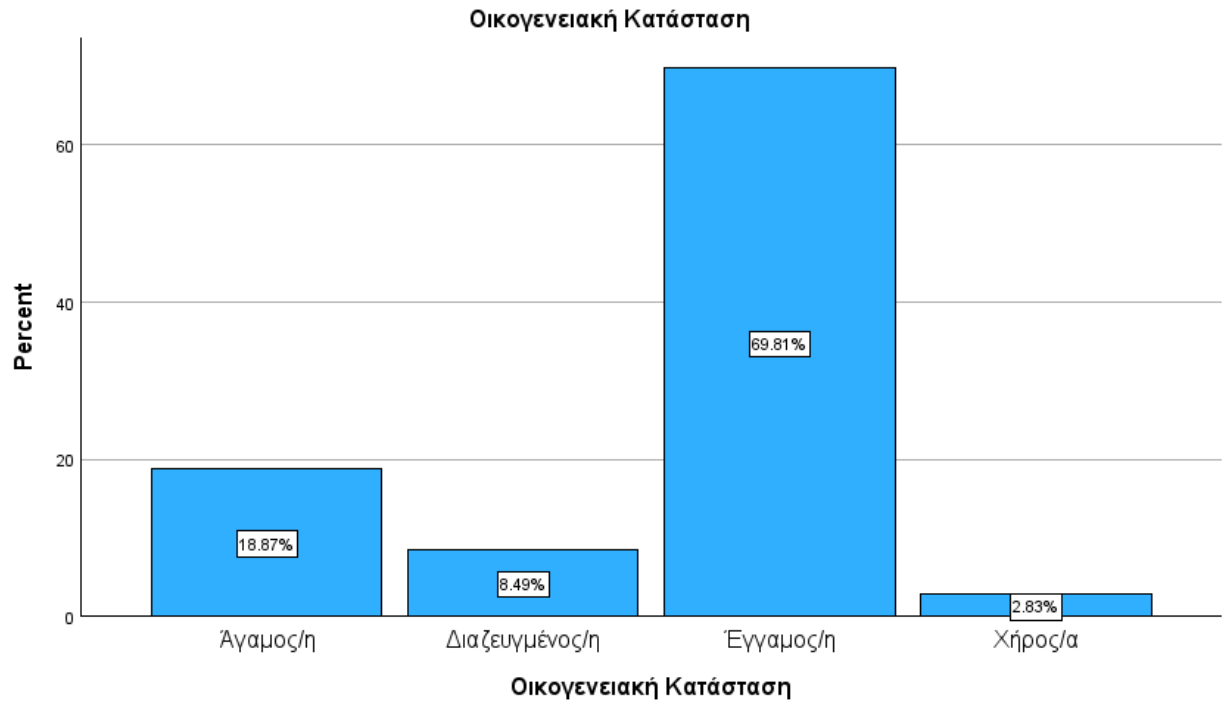
Ηλικία



Εικόνα 2 Δημογραφικά: Ηλικιακή Κατανομή

Κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα: 31-40 ετών με 33.0%. Η ποικιλία στις ηλικίες εμφανίζει διαφορετικές διαστάσεις στο προφίλ των συμμετεχόντων, με αισθητά λιγότερες αναφορές στις ηλικιακές ομάδες 21-30 και άνω των 60.

Οικογενειακή Κατάσταση



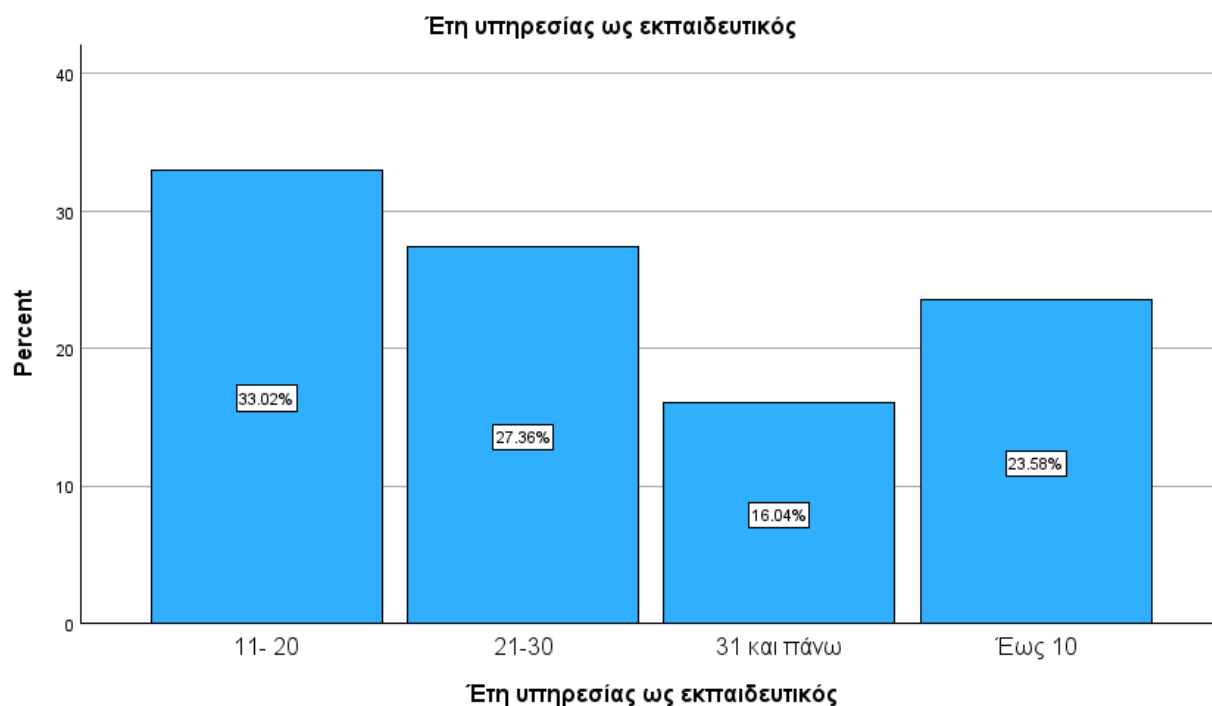
Εικόνα 3 Δημογραφικά: Οικογενειακή Κατάσταση

Επικρατούσες τιμές οικογενειακής κατάστασης:

- Έγγαμος/η: 74 άτομα (69.8%)

Η υψηλή ποσοστιαία εκπροσώπηση των έγγαμων αντανακλά τη σημαντική παρουσία της ομάδας αυτής στο δείγμα, προσθέτοντας πιθανή επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας.

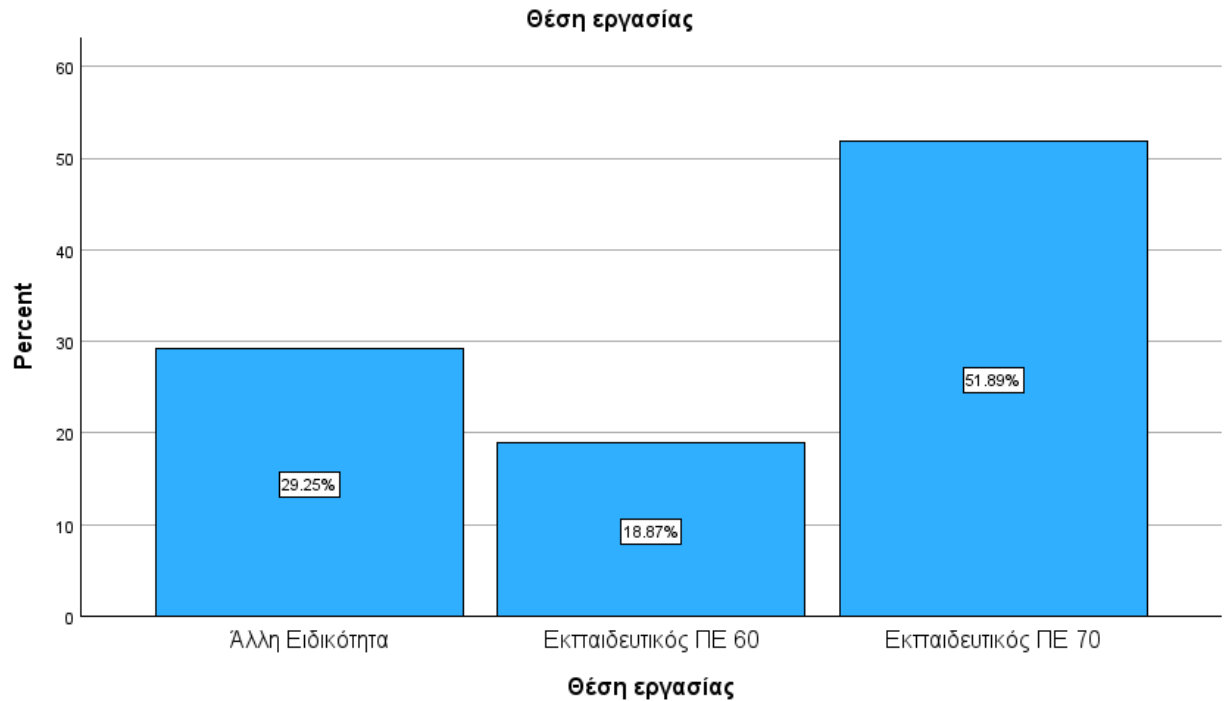
Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός



Εικόνα 4 Δημογραφικά: Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Επικρατούσα τιμή εμπειρίας: 11-20 έτη υπηρεσίας με 33.0%. Η ισορροπημένη κατανομή στα ποσοστά των ετών υπηρεσίας προσδίδει σφαιρικότητα και εκφράζει την ποικιλία της εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

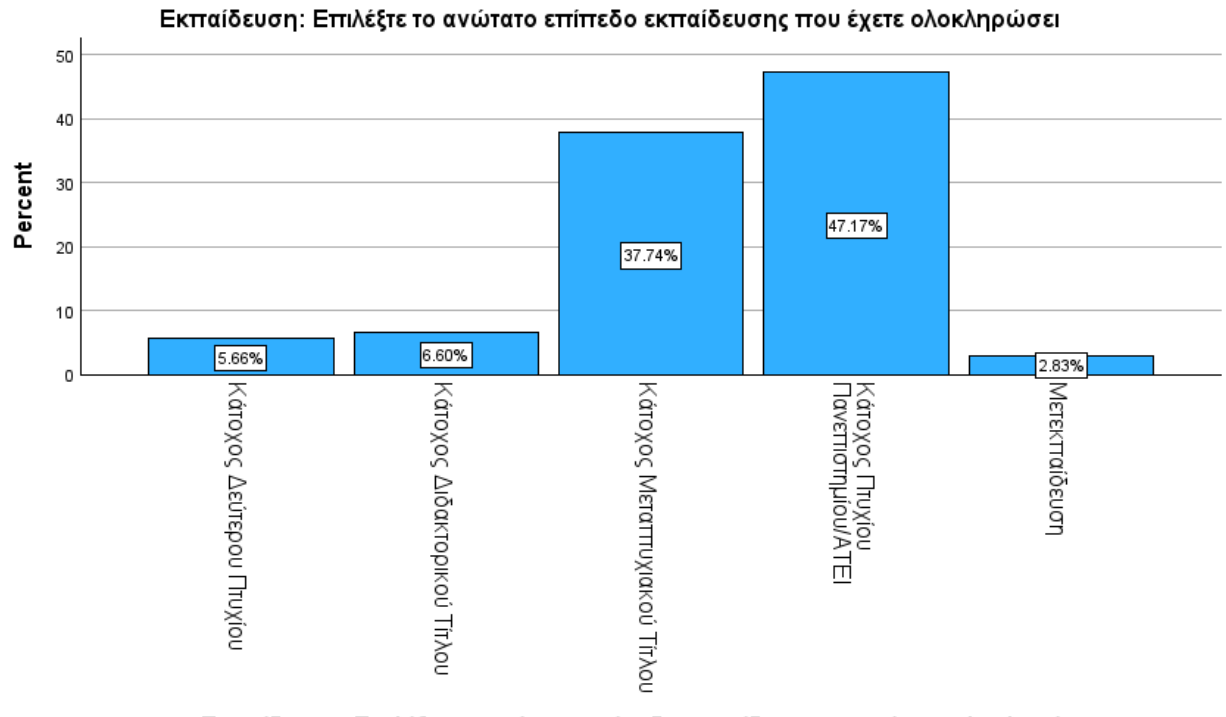
Θέση εργασίας



Εικόνα 5 Δημογραφικά: Θέση εργασίας

Επικρατούσα τιμή θέσης εργασίας: Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 με 51.9%. Η έντονη διαφοροποίηση στα ποσοστά των θέσεων εργασίας αποκαλύπτει ένα κυρίαρχο επαγγελματικό προφίλ εντός του δείγματος.

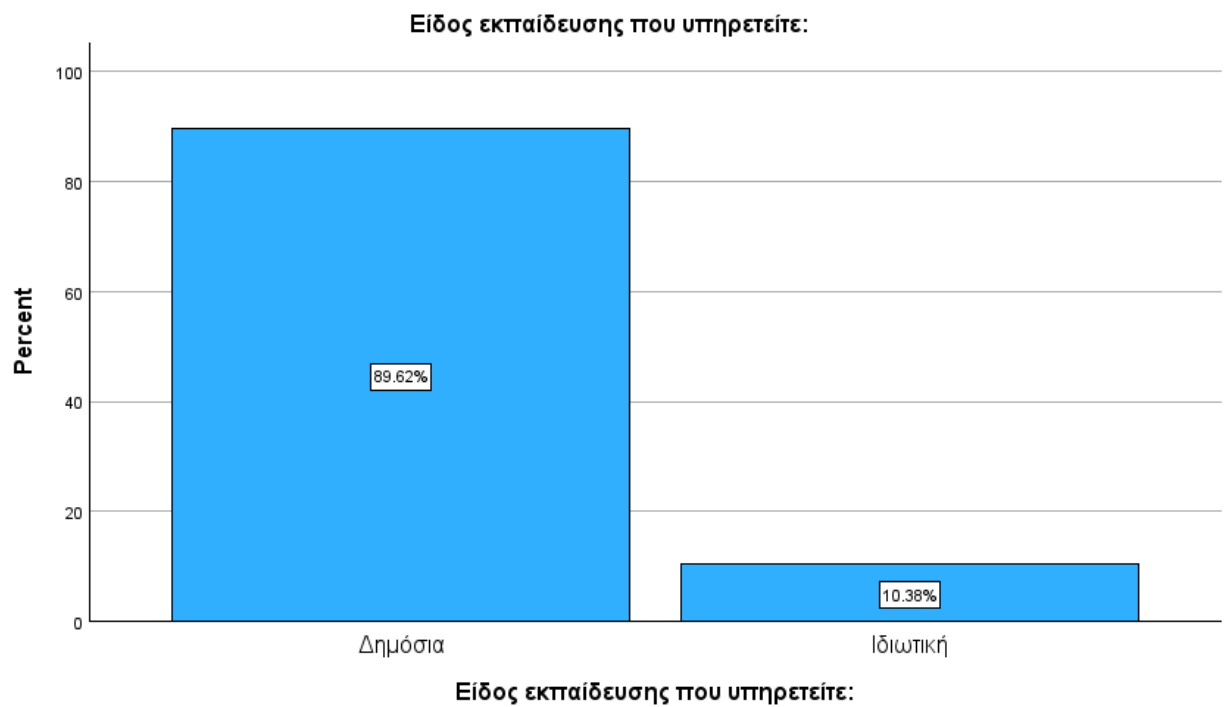
Εκπαίδευση



Εικόνα 6 Δημογραφικά: Εκπαίδευση

Επικρατούσα τιμή επιπέδου εκπαίδευσης: Κάτοχος Πτυχίου Πανεπιστημίου/ΑΤΕΙ με 47.2%. Η ποικιλία στα επίπεδα εκπαίδευσης αποτυπώνει τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών στο δείγμα.

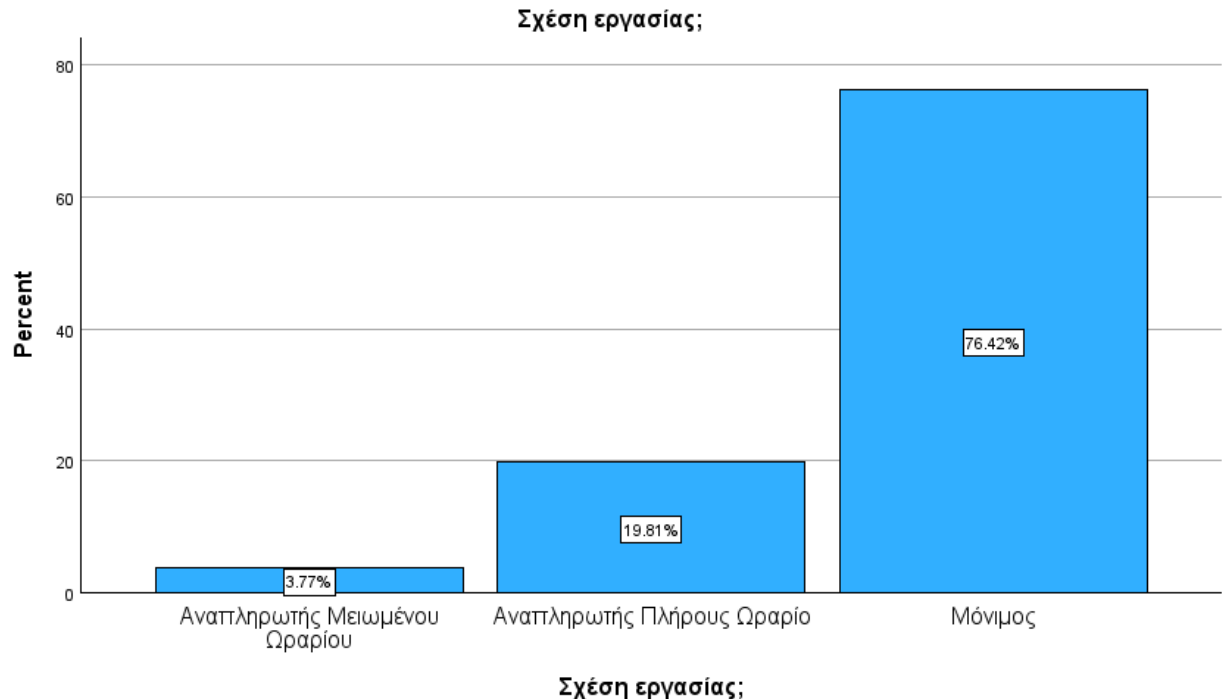
Είδος εκπαίδευσης



Εικόνα 7 Δημογραφικά: Είδος Εκπαίδευσης

Επικρατούσα τιμή είδους εκπαίδευσης: Δημόσια εκπαίδευση με τιμή 89.6%. Η υψηλή κυριαρχία της δημόσιας εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει τον κύριο τομέα υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο δείγμα.

Σχέση εργασίας



Εικόνα 8 Δημογραφικά: Σχέση Εργασίας

Επικρατούσα τιμή σχέσης εργασίας: Μόνιμος με 76.4%. Η υψηλή ποσοστιαία προσέλευση σε μόνιμες θέσεις υποδεικνύει σταθερότητα και μακροχρόνια δέσμευση των συμμετεχόντων στις εργασιακές τους θέσεις.

5.6 Αποτελέσματα-Ανάλυση

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα και η αναλυτική εξέταση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η υποενότητα αυτή αποτελεί το κεντρικό μέρος της μελέτης, όπου παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνολική ανάλυση των δεδομένων.

5.6.1 Παραγοντική ανάλυση μεταβλητών

Η ανάλυση Cronbach αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου, παρέχοντας εμπιστοσύνη στην ακρίβεια και τη συνέπεια των μετρήσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις Cronbach για τρεις διαφορετικές μεταβλητές: το στυλ ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, και το άγχος των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τον στυλ ηγεσίας, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ήταν 0.852, ενώ ο συντελεστής αξιοπιστίας βασισμένος σε κανονικοποιημένα στοιχεία ήταν 0.855. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις σχετικά με τον στυλ ηγεσίας, που παρατίθενται στον

Πίνακα 9 (βλ. Παράρτημα), έχουν υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Η υψηλή εσωτερική συνοχή υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις στον συγκεκριμένο πίνακα μετρούν παρόμοιες ή συναφείς πτυχές του στυλ ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που απαντούν σε αυτές τις ερωτήσεις παρέχουν συνεπή και συγκρίσιμες απαντήσεις, καθιστώντας τα αποτελέσματα αξιόπιστα και ομοιογενή.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ήταν 0.926 στον πίνακα 12 (βλ. Παράρτημα). Αυτή η υψηλή τιμή υποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη εμφανίζουν σημαντική εσωτερική συνοχή. Η αξιοπιστία αυτή καταδεικνύει ότι οι μετρήσεις που διενεργήθηκαν για αυτό το χαρακτηριστικό είναι συνεκτικές και αξιόπιστες. Συνεπώς, τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ως αξιόπιστα και αντικατοπτρίζουν συνολικά τη διάσταση των χαρακτηριστικών του ηγέτη που εξετάζεται στην έρευνα.

Σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ήταν 0.801 στον πίνακα 15 (βλ. Παράρτημα). Αυτό υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα αξιόπιστο και συνεκτικό μέτρο. Ο υψηλός αυτός συντελεστής αξιοπιστίας υποδεικνύει ότι οι μετρήσεις για το άγχος των εκπαιδευτικών είναι συνεπείς και μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστες. Επομένως, τα αποτελέσματα παρέχουν ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση του επιπέδου άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της έρευνας.

Συνολικά, τα αποτελέσματα των αναλύσεων Cronbach επιβεβαιώνουν ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι αξιόπιστα και κατάλληλα για τη μέτρηση των σχετικών μεταβλητών. Οι υψηλοί συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για κάθε μεταβλητή (0.852 για το στυλ ηγεσίας, 0.926 για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και 0.801 για το άγχος των εκπαιδευτικών) επιβεβαιώνουν την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων και την αξιοπιστία των μετρήσεων.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο. Οι υψηλές τιμές Cronbach's Alpha υποδεικνύουν ότι οι ερωτήσεις που αφορούν κάθε μεταβλητή είναι συναφείς και συμπυκνώνουν τον ίδιο ψυχολογικό χαρακτηριστικό ή διάσταση.

Αυτά τα αποτελέσματα μας επιτρέπουν να είμαστε βέβαιοι ότι οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν είναι αξιόπιστες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με

εμπιστοσύνη για τη διερεύνηση των σχέσεων και των παραγόντων που μελετώνται στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

Στον Πίνακα 10 (βλ. Παράρτημα), που παρουσιάζει τις στατιστικές παραμέτρους για τη μεταβλητή «Στυλ Ηγεσίας», παρατηρούμε ένα μέσο όρο (Mean) των στοιχείων στο 2.844, υποδηλώνοντας έναν μέτριο ηγετικό στυλ. Η χαμηλή διακύμανση (Variance 0.054) υποδεικνύει σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις, ενώ το εύρος (Range 0.981) παρέχει εικόνα της διακύμανσης μεταξύ των απόψεων. Οι απαντήσεις φαίνεται να είναι συγκριτικά συνεκτικές όσον αφορά τον εκτιμώμενο ηγετικό στυλ.

Στον Πίνακα 13 (βλ. Παράρτημα), που αναλύει τις στατιστικές παραμέτρους για τη μεταβλητή «Χαρακτηριστικά Ηγέτη», ο μέσος όρος είναι 3.029, υποδεικνύοντας θετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του ηγέτη. Η μεγαλύτερη διακύμανση υποδεικνύει πιο ποικίλες απόψεις, ενώ το σχετικά μικρό εύρος αποτυπώνει μια συνοχή στις απαντήσεις. Οι υψηλοί μέσοι όροι και οι περιορισμένες αποκλίσεις υποδεικνύουν κοινή αντίληψη για τα θετικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη.

Στον Πίνακα 16 (βλ. Παράρτημα), που αναφέρεται στη μεταβλητή «Άγχος Εκπαιδευτικών», παρατηρούμε μέσο όρο 2.859, υποδεικνύοντας μέτριο άγχος. Η μεγαλύτερη διακύμανση υποδεικνύει μια ορισμένη διακύμανση στις απόψεις, ενώ το εύρος αντιπροσωπεύει τη έκταση του άγχους. Οι αρκετά χαμηλές αποκλίσεις υποδεικνύουν ότι οι απαντήσεις είναι σχετικά συγκριτικές, ενώ οι υψηλοί μέσοι όροι υποδεικνύουν έναν γενικό βαθμό άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτές οι στατιστικές παράμετροι παρέχουν μια περαιτέρω κατανόηση των απαντήσεων και χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της συνολικής τάσης και ομοιογένειας των δεδομένων.

Συνολικά, οι τρεις πίνακες παρέχουν σημαντική πληροφορία σχετικά με τις μεταβλητές «Στυλ Ηγεσίας», «Χαρακτηριστικά Ηγέτη», και «Άγχος Εκπαιδευτικών». Ο Πίνακας 10 (βλ. Παράρτημα) αποκαλύπτει ένα μέτριο ηγετικό στυλ, ενώ οι χαμηλές διακυμάνσεις και το μικρό εύρος υποδεικνύουν σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις. Συνολικά, οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν συγκριτικά συνεκτικές απόψεις για τον εκτιμώμενο ηγετικό στυλ.

Ο Πίνακας 13 (βλ. Παράρτημα) αναδεικνύει θετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του ηγέτη, με υψηλούς μέσους όρους και περιορισμένες αποκλίσεις. Η μεγαλύτερη διακύμανση υποδεικνύει ποικιλία απόψεων, ενώ το μικρό εύρος αποτυπώνει μια συνοχή στις απαντήσεις. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

Τέλος, ο Πίνακας 16 (βλ. Παράρτημα) αναδεικνύει μέτριο άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών, με σημαντική διακύμανση στις απόψεις. Το εύρος αντιπροσωπεύει την έκταση του άγχους, ενώ οι αρκετά χαμηλές αποκλίσεις υποδεικνύουν συγκριτική συνοχή στις απαντήσεις. Οι υψηλοί μέσοι όροι υποδεικνύουν έναν γενικό βαθμό άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτά τα συμπεράσματα προσφέρουν έναν εμπλουτισμένο καταλογισμό των απαντήσεων, ενισχύοντας την κατανόηση των διαφόρων πτυχών που επηρεάζουν την ηγεσία, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το άγχος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της έρευνας.

Οι αναλύσεις που παρουσιάζονται στους Πίνακες 11, 14 και 17 (βλ. Παράρτημα) εστιάζονται στο ζήτημα της μη προσθετικότητας των δεδομένων, με τη χρήση του Τεστ Friedman και του Τεστ Tukey. Αυτή η ανάλυση έχει ως στόχο να διερευνήσει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και των συνδυασμών δεδομένων, υπογραμμίζοντας τη μη προσθετικότητα των παρατηρήσεων.

Ο Πίνακας 11 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζει τα αποτελέσματα του Τεστ Friedman για την μη προσθετικότητα της μεταβλητής «Στυλ Ηγεσίας». Η ανάλυση των αναμενόμενων τιμών και η εφαρμογή του Τεστ Tukey αναδεικνύουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των ομάδων, ενισχύοντας την ιδέα της μη προσθετικότητας.

Στον Πίνακα 14 (βλ. Παράρτημα), εφαρμόζεται το Τεστ Friedman για την μη προσθετικότητα των δεδομένων σχετικά με τη μεταβλητή «Χαρακτηριστικά Ηγέτη». Οι στατιστικές τιμές και το Τεστ Tukey αναδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, υποστηρίζοντας την ύπαρξη μη προσθετικότητας.

Τέλος, στον Πίνακα 17 (βλ. Παράρτημα) πραγματοποιείται η ίδια ανάλυση για τη μη προσθετικότητα της μεταβλητής «Άγχος Εκπαιδευτικών». Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά, παρουσιάζοντας ποικίλες αντιλήψεις μεταξύ των ομάδων, επιβεβαιώνοντας τη μη προσθετικότητα των παρατηρήσεων.

Η παρουσία μη προσθετικότητας στα αποτελέσματα της έρευνας αποτελεί σημαντικό στατιστικό φαινόμενο που υποδηλώνει διαφορετικές αντιδράσεις ή αντιλήψεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες συμμετεχόντων. Αυτό έχει διάφορες συνέπειες για την έρευνα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στον πίνακα 11 (βλ. Παράρτημα), παρατηρούμε τα αποτελέσματα της ANOVA με το Τεστ Friedman και το Τεστ Tukey για τη μη προσθετικότητα των δεδομένων σχετικά με τη μεταβλητή «Στυλ Ηγεσίας». Η ύπαρξη σημαντικής διακύμανσης μεταξύ των ομάδων υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες έχουν διαφορετικές απόψεις ή αντιλήψεις όσον αφορά το ηγετικό στυλ.

Στον πίνακα 14 (βλ. Παράρτημα), παρατηρούμε την ανάλογη ανάλυση για τη μεταβλητή «Χαρακτηριστικά Ηγέτη». Οι σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων υποδεικνύουν ποικιλία αντιλήψεων σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη.

Στον πίνακα 17 (βλ. Παράρτημα), παρατηρούμε τα αποτελέσματα για τη μεταβλητή «Άγχος Εκπαιδευτικών». Η ύπαρξη μη προσθετικότητας εδώ υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν το άγχος με διαφορετικούς τρόπους.

Η μη προσθετικότητα στα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύει ότι οι ομάδες εντός του δείγματος μπορεί να εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους. Οι διακυμάνσεις αυτές μπορεί να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες, και η ταξινόμηση των ομάδων μπορεί να παίζει κρίσιμο ρόλο στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση, οι ομάδες μπορεί να προκύπτουν από διάφορες πηγές, όπως η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο ρόλος στον οργανισμό ή άλλα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά για το θέμα της έρευνας. Για παράδειγμα, ομάδες μπορεί να δημιουργηθούν με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, όπου υψηλότερες εκπαιδευτικές κατηγορίες μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από χαμηλότερες κατηγορίες. Επιπλέον, οι ομάδες μπορεί να διαμορφωθούν βάσει της διάρκειας υπηρεσίας στον οργανισμό, με τους νεοεισερχόμενους να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από εκείνους που έχουν εργαστεί για περισσότερο χρόνο.

Η αναγνώριση των πιθανών ομάδων είναι ουσιώδης για την κατανόηση της μη προσθετικότητας και των πιθανών παραμετρικών διαφορών που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές. Αυτό είναι σημαντικό και για την παρούσα μελέτη και για τις επόμενες που θα γίνουν πάνω στο θέμα.

Γενικά, οι στατιστικές αναλύσεις αυτές παρέχουν ενδείξεις για τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, ενισχύοντας την ανάγκη για εξατομικευμένη ερμηνεία και περαιτέρω έρευνα. Η μη προσθετικότητα υπογραμμίζει τη σημασία της λεπτομερούς εξέτασης των δεδομένων και της προσαρμογής της ανάλυσης στις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας.

5.6.2 Συσχετίσεις των τριών μεταβλητών

Η ενότητα επικεντρώνεται στην εξερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των τριών βασικών μεταβλητών που δημιουργήθηκαν μέσω των μέσων τιμών των ερωτήσεων. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν το στυλ ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το άγχος των εκπαιδευτικών. Με την ανάλυση των συσχετίσεων ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές, αναζητείται η πιθανή επίδραση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των διαφόρων πτυχών του ηγετικού ρόλου και του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Μέσα από την εξερεύνηση αυτής της συσχέτισης, προσδίδεται βάθος στην κατανόηση του πώς οι διάφορες πτυχές της ηγεσίας μπορεί να συσχετίζονται με το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ανάλυση αυτή ενδέχεται να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το πώς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή αυτή προετοιμάζει το έδαφος για τη λεπτομερή ανάλυση των συσχετίσεων και των πιθανών παραμέτρων που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Ο Πίνακας 19 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών βασικών μεταβλητών: Στυλ Ηγεσίας, Χαρακτηριστικά Ηγέτη, και Αιτίες Εργασιακού Άγχους. Η συσχέτιση μεταξύ του Στυλ Ηγεσίας και των Χαρακτηριστικών Ηγέτη είναι μέτρια θετική, με συντελεστή συσχέτισης Pearson 0.496, υποδεικνύοντας ότι όσο αυξάνεται το Στυλ Ηγεσίας, τόσο πιθανότερο είναι να αυξάνονται και τα Χαρακτηριστικά Ηγέτη. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο εμπιστοσύνης του 0.01. Ωστόσο, η συσχέτιση μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Αιτίων Εργασιακού Άγχους είναι πολύ χαμηλή (συντελεστής συσχέτισης 0.130), και δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του Στυλ Ηγεσίας και των Αιτίων Εργασιακού Άγχους. Επιπλέον, η συσχέτιση μεταξύ Χαρακτηριστικών Ηγέτη και Αιτίων Εργασιακού Άγχους είναι επίσης χαμηλή (συντελεστής συσχέτισης 0.141) και δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι συσχετίσεις που παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 (βλ. Παράρτημα) αναδεικνύουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη δυναμική μεταξύ των τριών κύριων μεταβλητών: Στυλ Ηγεσίας, Χαρακτηριστικά Ηγέτη, και Αιτίες Εργασιακού Άγχους.

Η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Χαρακτηριστικών Ηγέτη (συντελεστής 0.496) υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται το Στυλ Ηγεσίας, τόσο πιθανότερο είναι να αυξάνονται και τα Χαρακτηριστικά Ηγέτη. Αυτή η θετική συσχέτιση μπορεί να υποδηλώνει ότι η επικοινωνία και η επίδραση του ηγέτη είναι σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του.

Αντίθετα, η χαμηλή συσχέτιση μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Αιτιών Εργασιακού Άγχους (συντελεστής 0.130) υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ του τρόπου ηγεσίας και των αιτιών που προκαλούν άγχος στον εργασιακό χώρο. Αυτό μπορεί να υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα των παραγόντων που συνεισφέρουν στο εργασιακό άγχος, πέρα από τον ηγετικό ρόλο.

Συνολικά, οι συσχετίσεις αυτές ανοίγουν τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να κατανοήσουμε πώς οι διάφοροι παράγοντες της ηγεσίας συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το εργασιακό άγχος.

5.6.3 Παλινδρόμηση μεταβλητών

Η ανάλυση παλινδρόμησης αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο πεδίο της στατιστικής που επιτρέπει την εξέταση των συσχετίσεων και των επιδράσεων μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών ως εξαρτημένης μεταβλητής και διαφόρων ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως το στυλ ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, και οι αιτίες εργασιακού άγχους.

Η ανάλυση παλινδρόμησης επιτρέπει την ανάδειξη της φύσης και της έντασης των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρουν στην εξήγηση των διακυμάνσεων στην εξαρτημένη μεταβλητή. Μέσα από αυτή την ανάλυση, θα αποκτήσουμε βαθιά κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα στοιχεία της ηγεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών.

Η παλινδρόμηση που πραγματοποιήθηκε στα συγκεκριμένα δεδομένα είναι μια στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιείται για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ μιας

εξαρτημένης μεταβλητής (στην περίπτωση μας, οι «Αιτίες Εργασιακού Άγχους») και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών (στην περίπτωση μας, το «Στυλ Ηγεσίας» και τα «Χαρακτηριστικά Ηγέτη»).

Στην περίπτωση του μοντέλου παλινδρόμησης γίνεται η υπόθεση ότι η εξαρτημένη μεταβλητή (Αιτίες Εργασιακού Άγχους) εξαρτάται γραμμικά από μία ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές (Στυλ Ηγεσίας και Χαρακτηριστικά Ηγέτη).

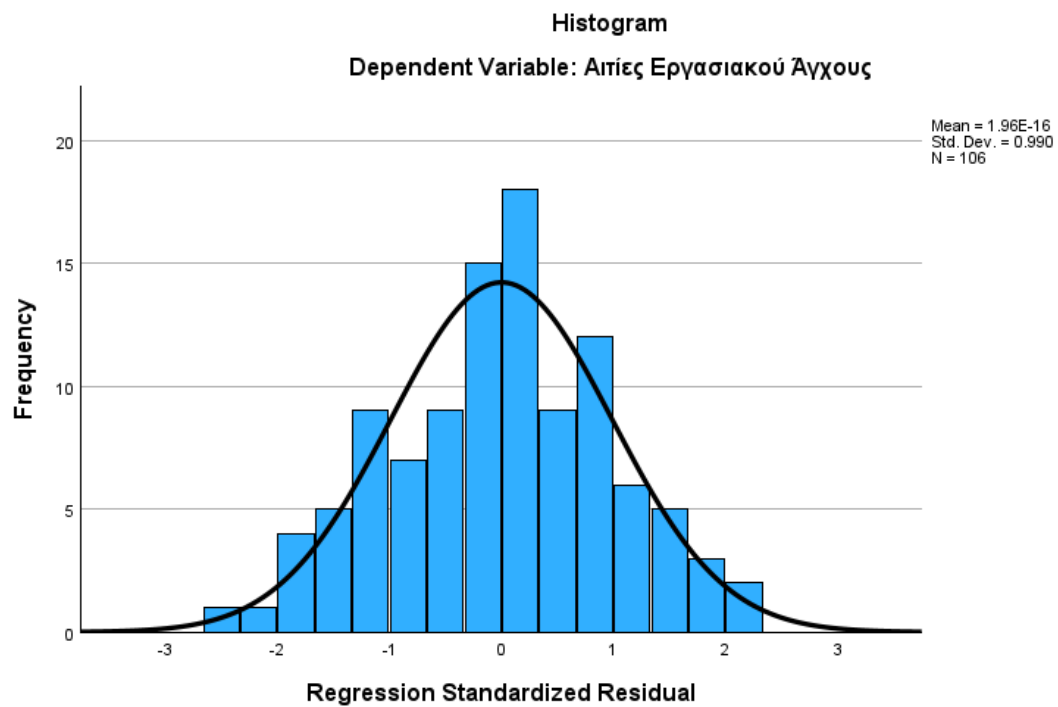
Το μοντέλο παλινδρόμησης προσπαθεί να εντοπίσει τις συσχετίσεις και τις συνδέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, επιχειρώντας να προβλέψει τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής βάσει των τιμών των ανεξάρτητων. Στη συγκεκριμένη ανάλυση, φαίνεται ότι οι προβλεπτικοί παράγοντες (Στυλ Ηγεσίας και Χαρακτηριστικά Ηγέτη) δεν είναι στατιστικά σημαντικοί, και ως εκ τούτου, το μοντέλο παλινδρόμησης δεν προσφέρει μια ισχυρή εξήγηση για τις διακυμάνσεις στις Αιτίες Εργασιακού Άγχους.

Η αδυναμία του μοντέλου να εξηγήσει σημαντικό ποσοστό της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η πολυπλοκότητα του θέματος ή η απουσία άλλων σημαντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μεταβλητή. Επομένως, αν και το μοντέλο προσπαθεί να αναδείξει σχέσεις, οι οποίες δεν αποδεικνύονται στατιστικά σημαντικές στη συγκεκριμένη περίπτωση, απαιτείται περαιτέρω έρευνα και ανάλυση.

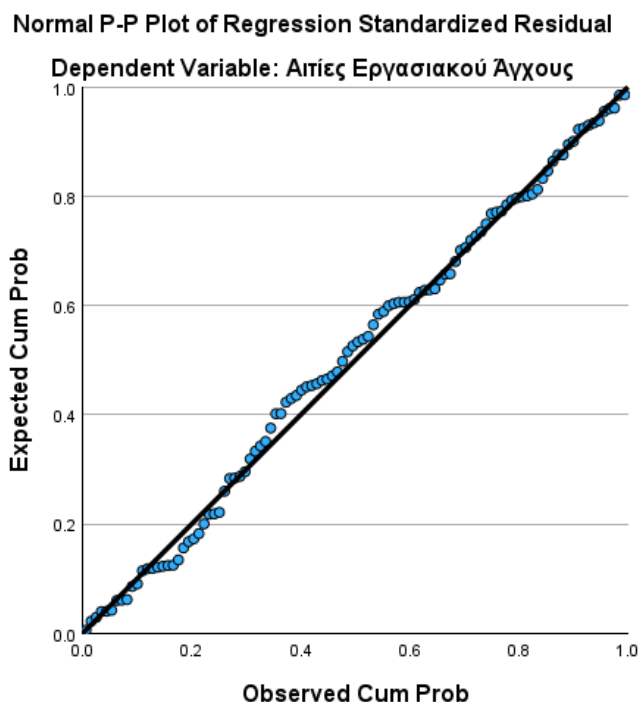
Πιο συγκεκριμένα ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μοντέλου, με το R Square (συντελεστής προσδιορισμού) να είναι 0.025. Αυτό υποδηλώνει ότι περίπου το 2.5% της μεταβλητότητας στις Αιτίες Εργασιακού Άγχους μπορεί να εξηγηθεί από το μοντέλο. Οι προβλεπτικοί παράγοντες είναι τα Χαρακτηριστικά Ηγέτη και το Στυλ Ηγεσίας. Ο Πίνακας 21 είναι ο πίνακας ANOVA, όπου το F-test δείχνει τη στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου. Εδώ, το p-value είναι 0.276, υποδηλώνοντας ότι το μοντέλο δεν είναι στατιστικά σημαντικό στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Στον Πίνακα 22, οι συντελεσμένοι των παραμέτρων (coefficients) δείχνουν ότι κανένας από τους προβλεπτικούς παράγοντες (Στυλ Ηγεσίας, Χαρακτηριστικά Ηγέτη) δεν είναι στατιστικά σημαντικός ($p > 0.05$). Επιπλέον, τα Χαρακτηριστικά Ηγέτη έχουν ένα θετικό σταθερό (constant) βαθμό (2.250), αλλά η στατιστική του σημαντικότητα είναι υψηλή.

Τέλος, ο Πίνακας 23 παρουσιάζει στατιστικά για τα υπολείποντα (residuals), όπου μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το μέσο υπόλειμμα είναι κοντά στο μηδέν, και τα στατιστικά κριτήρια όπως το Std. Deviation και το Std. Residual κινούνται γύρω από τα κανονικά επίπεδα, υποδεικνύοντας καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Παρόλα αυτά, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το μοντέλο δεν εξηγεί με σημαντικό τρόπο τη διακύμανση των Αιτίων Εργασιακού Άγχους.

Πίνακας 1 Κανονικοποιημένος πίνακας υπολοίπων παλινδρόμησης



Πίνακας 2 Ευθεία παλινδρόμηση



5.7 Συμπεράσματα-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο πλαίσιο της εργασίας με τίτλο «Στυλ Ηγεσίας - Χαρακτηριστικά Διευθυντή/τριας και Άγχος Εκπαιδευτικών», διατυπώθηκαν δύο κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη διερεύνηση των διαστάσεων του ερευνητικού έργου.

Πρώτον, διατυπώνεται το ερώτημα: «Πώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών;». Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα εστιάζεται στην ανάλυση της δυναμικής σχέσης μεταξύ των στοιχείων του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και των επιπέδων άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Δεύτερον, τίθεται το ερώτημα: «Πώς η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση των ικανοτήτων τους, και η γενικότερη υποστήριξη σχετίζονται με το εργασιακό άγχος;». Με αυτό τον τρόπο, η έρευνα αναζητά να εξετάσει τον αντίκτυπο των παραγόντων αυτών στη μείωση του εργασιακού άγχους και να αναδείξει τη σημασία της επικοινωνίας και της υποστήριξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος που αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων

και εκπαιδευτικά επίπεδα. Το δείγμα περιελάμβανε συμμετέχοντες και συμμετέχουσες από διάφορες σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προσφέροντας έτσι μια ευρεία και ποικίλη εικόνα των στυλ ηγεσίας και των επιπέδων άγχους στον εκπαιδευτικό τομέα.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με την ηλικία, το φύλο, την εκπαιδευτική πείρα και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτά τα δημογραφικά στοιχεία αποτελούν σημαντική πτυχή της ανάλυσης, καθώς επιτρέπουν την κατανόηση της ποικιλομορφίας και των πιθανών παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο ηγετικό ύφος των διευθυντών και στα επίπεδα άγχους.

Η πολυποικίλη φύση του δείγματος επιτρέπει στα συμπεράσματα να είναι αντιπροσωπευτικά για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την εξαγωγή γενικεύσεων σχετικά με τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και εργασιακού άγχους στον εκπαιδευτικό χώρο.

Οι αναλύσεις Cronbach's Alpha για τους δείκτες στο πλαίσιο της έρευνας παρέχουν σημαντική ένδειξη για την αξιοπιστία των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, η υψηλή τιμή του Cronbach's Alpha υποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση κάθε δείκτη είναι σταθερές και συμφωνούν μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, οι υψηλοί δείκτες Cronbach's Alpha υποδεικνύουν συνολική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων και, συνεπώς, ενισχύουν την έγκυρη περίληψη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας και τα επίπεδα άγχους. Η χρήση αξιόπιστων μετρήσεων είναι ζωτικής σημασίας για την αξιόπιστη αξιολόγηση των σχέσεων και των παρατηρήσεων που εκφράζονται στα πλαίσια της έρευνας.

Τα αποτελέσματα αυτά στηρίζουν την εγκυρότητα της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων και ενισχύουν την ορθότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των έργων των διευθυντών, του στυλ ηγεσίας και των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του Στυλ Ηγεσίας και του Χαρακτήρα Ηγέτη, υποδηλώνοντας ότι οι

διευθυντές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ηγεσίας τείνουν να επιδρούν με παρόμοιο τρόπο στις καταστάσεις.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι δεν παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του Στυλ Ηγεσίας ή του Χαρακτήρα Ηγέτη με τις Αιτίες Εργασιακού Άγχους. Αυτό υποδηλώνει ότι οι πτυχές της ηγεσίας, όπως εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενδέχεται να μην έχουν απευθείας επίδραση στα επίπεδα άγχους τους.

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και άγχους στον εκπαιδευτικό τομέα. Ενώ οι διευθυντές μπορεί να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά ηγεσίας, η επίδρασή τους στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες.

Συνολικά, η συστηματική ανάλυση των συσχετίσεων αυτών συνδυασμένη με τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων παρέχει βαθύτερη κατανόηση του πώς η ηγεσία και το έργο των διευθυντών αντικατοπτρίζονται στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο παλινδρόμησης που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της έρευνας παρείχε περιορισμένη εξήγηση σχετικά με τις Αιτίες Εργασιακού Άγχους. Η χαμηλή τιμή του R Square δείχνει ότι το μοντέλο δεν καταφέρνει να εξηγήσει σημαντικό μέρος της διακύμανσης στις αιτίες του εργασιακού άγχους. Παρά τη μέτρια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, η αδυναμία του μοντέλου να προβλέψει αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών με βάση την ηγεσία υποδηλώνει ότι άλλοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν το εργασιακό άγχος που δεν έχουν συμπεριληφθεί στη μελέτη.

Τα δυνατά σημεία της έρευνας περιλαμβάνουν την εξερεύνηση των σχέσεων μεταξύ στυλ ηγεσίας, χαρακτηριστικών ηγέτη και εργασιακού άγχους. Η συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς παρέχει μια πολύτιμη εικόνα των δυνητικών επιπτώσεων της ηγεσίας στο εργασιακό περιβάλλον τους.

Ωστόσο, παρά τα δυνατά σημεία, υπάρχουν ελλείψεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η αδυναμία του μοντέλου να εξηγήσει ικανοποιητικά τις αιτίες εργασιακού άγχους υποδεικνύει την ανάγκη για επιπλέον έρευνα και τη συμπερίληψη επιπλέον μεταβλητών που ενδέχεται να επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Επιπλέον, η επέκταση του δείγματος σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η συμπερίληψη διάφορων

επιπέδων εκπαιδευτικού προσωπικού θα ενισχύσει την εξερεύνηση των συνδέσεων μεταξύ ηγεσίας και άγχους.

Συνολικά, η έρευνα παρέχει στοιχεία για την κατανόηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ ηγεσίας και εργασιακού άγχους, αλλά απαιτεί περαιτέρω έρευνα και εμβάθυνση για να αναδείξει πλήρως τις πτυχές αυτής της δυναμικής σχέσης.

Παρά τις περιορισμένες εξηγητικές δυνατότητες του μοντέλου παλινδρόμησης, η έρευνα προσφέρει σημαντικές πρώτες ενδείξεις για τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας, των χαρακτηριστικών του ηγέτη και των αιτίων εργασιακού άγχους στον εκπαιδευτικό χώρο. Η συμβολή της έρευνας ενισχύει την κατανόηση της σύνθετης δυναμικής που διαμορφώνει το εργασιακό περιβάλλον και επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι περιορισμοί της έρευνας. Οι μετρήσεις και τα ερωτηματολόγια μπορεί να μην καλύπτουν πλήρως την πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έρευνα περιορίζεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και γεωγραφική περιοχή, ενώ η επέκταση σε περισσότερα πλαίσια και συνθήκες είναι αναγκαία για περαιτέρω γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην εμβάθυνση της κατανόησης των συνθηκών που επηρεάζουν την ηγεσία και το άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η εξέταση πιο πολύπλοκων μοντέλων που συνδυάζουν πολλαπλούς παράγοντες μπορεί να αποκαλύψει νέες πτυχές της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και εργασιακού άγχους. Η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών εκπαιδευτικών και περιβαλλόντων εργασίας θα εμπλουτίσει την κατανόησή μας για την επίδραση της ηγεσίας στο άγχος.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω αναζητήσεις που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ηγεσίας και της εργασιακής ευεξίας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Τόμος Γ' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Αργυροπούλου, Κ.. Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, [S.l.], n. 106, p. 101-105, Φεβ. 1999. ISSN 1105-3968. Διαθέσιμο από: <<https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3453>>.
Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Ιαν. 2024
- Ασδραχά, Χ. (2017). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Παράγοντας Επιτυχίας ενός Ηγέτη (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 92- 108.
- Βάσιου, Α. Χ. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βλαχογιάννη, Α. (2019). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο και οι συνιστώσες που καθιστούν τις σχολικές μονάδες συναισθηματικά ευφρείς* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.

- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής-Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 121-129.
- Γιαννακίδου, Χ. Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Γκίκας, Σ. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Γουρναρόπουλος Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Τσορμπατζούδης, Χ. (επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ιων.
- Δελλατόλας, Α. (2016). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(5B), 18-40. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.550>
- Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1.2.2014 C 30/2
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφ: Τσαούσης, Δ). Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Τόμος Α – Β. Αθήνα: Ελληνικά
- Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2004). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Τόμος Α και Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: πεδίο.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*..(Επιμέλεια Α, Κωσταρίδου-Ευκλείδη), Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλλιοντζή, Β.& Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάμτσιος, Σπυρίδων & Λώλης, Θωμάς. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 9. 40. 10.12681/jret.10277.
- Κάντας Α. (2020). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71–85. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24204

- Καραβασίλης, Ι. (2012). *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραγιαμπά, Χ. (2020). *Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: προκλήσεις και διασυνδέσεις στην προσχολική αγωγή* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καραντώνη, Δ. (2019). *Τρόπος Άσκησης Ηγεσίας στη Δημόσια Διοίκηση: Μελέτη Περίπτωσης ν. Σερρών* (Διπλωματική εργασία). Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.
- Καρυτίδου, Θ. (2018). *Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη στις εκπαιδευτικές μονάδες*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3^ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καψάλης, Α. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kondilis, Elias & Giannakopoulos, Stathis & Gavana, Magda & Ierodiakonou, Ioanna & Waitzkin, Howard & Benos, Alexis. (2013). Economic Crisis, Restrictive Policies, and the Population's Health and Health Care: The Greek Case. *American journal of public health*. 103. 973-9. 10.2105/AJPH.2012.301126.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές Σχέσεις Διευθυντή και Εκπαιδευτικών-Θεωρίες Διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη. Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τόμος Α'.* Πάτρα : ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. (2008). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'.* Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδου, Χ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, σ. 23-39. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, (2019). (επιμ.: Matsumoto David). Τόμος Β, Αθήνα: Πεδίο.
- Λεονταρή, Α. (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*(7 (1)), 63-87.
- Λεονταρή, Αγγελική & Kyridis, Argyris & Γιαλαμάς, Βασίλης. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*. 7. 139-152.
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές Ηγεσίας και Όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα.
- Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22-31. <http://dx.doi.org/10.12681/icw.18037> <http://epublishing>.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι & η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 236-243. http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/10/get_pdf-65.pdf
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις, *Επιστήμες Αγωγής*, 3(3), 28-45.
- Mouzoura, E. (2005). Emotional and Occupational Exhaustion Sources and Coping. Linking Individual and Social Sources of Strain. PhD Thesis, Thessaloniki: Aristoteleian University of Thessaloniki.
- Μπάλιας, Ε. & Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως

παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

<https://academia.lis.upatras.gr/academia/article/view/2310/2551>

- Μπινιάρη, Λ. (2012) Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Ηγεσία. Μάνατζμεντ*. Αθήνα: εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αφοί Σταμούλη.
- Νακάκης, Κ. & Ουζούνη, Χ. (2011). Νοσηλευτική βασισμένη σε ενδείξεις. Μια νέα προοπτική για την ελληνική Νοσηλευτική. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 7(3), 208–212. doi: 10.5281/zenodo.2551603
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2014). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Τα εκπαιδευτικά*, τευχ. 109-110, σελ. 179-208. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα http://www.taekpaideutika.gr/ekp_109-110/12.pdf στις 11/12/2023
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-αποκέντρωση-αυτοτέλεια. Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Παπακώστα, Α. . Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών Μονάδων. Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα, Στο Καρακατσάνη, Δ.& Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παππά Β. (2006) Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 11:135-142.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πέτσος, Κ. (2011). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης*. (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Polychroni, Fotini & Antoniou, Alexander-Stamatios. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση..
- Ποτηράκη, Α. (2017). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη και διαχείριση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών(ΕΚΠΑ).
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Ραγιά, Α. (1993). Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας, Ψυχιατρική Νοσηλευτική. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.
- Raftopoulos, Athanassios & Machamer, Peter K. (eds.) (2012). *Perception, Realism, and the Problem of Reference*. New York: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ροδάτου, Κ. (2016) *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ Ανακτήθηκε από <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2016/2016.kal.rod.pdf> στις 18/12/2023
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση

- Σπυρομήτρος Α., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142–186. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>
- Στάγια Δ., & Ιορδανίδης Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56–82. <https://doi.org/10.12681/jret.855>
- Τσιγάνης, Ι. (2020). *Η Σχέση Της Σχολικής Ηγεσίας Με Το Εργασιακό Άγχος και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Εποχή της Οικονομικής Κρίσης*, ΕΑΠ.
- Τσιάκκρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2002). «Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33/2002
- Vassilopoulos, S. P. (2012). Job burnout and its relation to social anxiety in teachers of primary education. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(1), 18–44.

Ξενόγλωσση

- Adeyemo, D.A., Ogunyemi, B. (2005). Emotional Intelligence and Self-Efficacy as Predictors of Occupational Stress among Academic Staff in a Nigerian University. *E-Journal of organizational Learning and Leadership*, Vol 4, Num 1.
- Alexia, Deneire & Vanhoof, Jan & Faddar, Jerich & Gijbels, David & Van Petegem, Peter. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education research and perspectives*. 41. 94-114.
- Allan Lee, Alison Legood, David Hughes, Amy Wei Tian, Alexander Newman & Caroline Knight (2019): Leadership, creativity and innovation: a meta-analytic review, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, DOI: 10.1080/1359432X.2019.1661837
- Allport, G. W. (1967). Gordon W. Allport. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. 5, pp. 1–25). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11579-001>

- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X). <https://bit.ly/2UXD4or>
- Antoniou, Alexander-Stamatios & Polychroni, Fotini & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. 21. 682-690. 10.1108/02683940610690213.
- Aung, D. A. O., & Masare, O. (2017). "Effect of leadership styles on teacher's performance in primary schools of Arusha District Tanzania." *Original Research Article.* Received 20 January 2017, Revised 24 March 2017, Accepted 28 March 2017, Published 14 April 2017. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.17.006>
- Avolio, B. J. Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- 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.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*(pp 363-388). San Francisco: John Willey & Sons Inc.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional- social intelligence. Retrieved from: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belcastro, P. A., & Hays, L. C. (1984). Ergophilia... ergophobia... ergo... burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15(2),

- 260–270. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.15.2.260>
- Bentz, W.K., Edgerton, J.W. The consequences of labeling a person as mentally ill. *Soc Psychiatry* **6**, 29–33 (1971). <https://doi.org/10.1007/BF00584110>
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349–378. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X99353003>
- Borg, M. G. and Riding, R. J. (1991) Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263–281. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Boyatzis, R. Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker(eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from: shorturl.at/gmAKL
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved from: shorturl.at/bczR4
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub. Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T. Bell, L. & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cattell, R. B. (1974). Raymond B. Cattell. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. 6, pp. 61–100). Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/11553-003>
- Chitiyo, M. Hughes, E. M. Chitiyo, G. Changara, D. M. Itimu-Phiri, A. Haihambo, C. & Dzenga, C. G. (2019). Exploring Teachers' Special and Inclusive Education Professional Development Needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28–49.
- Ciarrochi, J. Chan, A. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Cooper, C. L., Marshall, J. (1980). White Collar and Professional Stress.

- John Wiley & Sons: Chichester. (1981). *Psychological Medicine*, 11(2), 437-437. [doi:10.1017/S0033291700052545](https://doi.org/10.1017/S0033291700052545)
- David A. O. Aung and Obadia Masare (2017). Effect of leadership styles on teacher's performance in primary schools of Arusha District Tanzania. <https://journalissues.org/wp-content/uploads/2017/04/Aungaand-Masare.pdf>.
- Dufour, R. (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, 59, 12-15.
- Dunham, R. B., Pierce, J. L., & Newstrom, J. W. (1983). Job Context and Job Content: A Conceptual Perspective. *Journal of Management*, 9(2), 187-202. <https://doi.org/10.1177/014920638300900209>
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. Sir Isaac Pitman & Sons.
- Girma, Belay. (2020). Managerial discretion and structures in organizations: The case of Addis Ababa, Ethiopia. *Frontiers in Management and Business*. 1. 45-50. 10.25082/FMB.2020.02.002.
- Gius, M. (2013). The effects of merit pay on teacher job satisfaction, *Applied Economics*, Taylor & Francis Journals, vol. 45(31), pages 4443-4451, November.
- Goleman, D. (2007). *Emotional Intelligence* (10th ed.). Bantam Books.
- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117–138). Harvard University Press.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Robert K. Greenleaf Publishing Center.
- Gulick, L. and Urwick, L. (1937) *Papers on the Science of Administration*. Institute of Public Administration, New York.
- Hallinger, P. (2010) *Leadership for Learning: What We Have Learned from 30 Years of Empirical Research?* Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher leadership*, Maidenhead: Open University Press.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental

- Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Keough, T., & Tobin, B.D. (2001). Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice.
- King, K. and McGrath, S. (2002) Globalization, Enterprise and Knowledge: Education, Training and Development in Africa. Symposium, Oxford.
- Knicker, C. M. (1998). “The elementary school principal as servant-leader.” Education, University of St. Thomas: 150.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A Review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Laub, J. A. (1999). Assessing the Servant Organization: Development of the Servant Organizational Leadership Assessment (SOLA) Instrument. Dissertation Abstracts International UMI No. 9921922.
- Laugaa, D. & Rasclé, Nicole & Bruchon-Schweitzer, Marilou. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology-revue Européenne De Psychologie Appliquée - EUR REV APPL PSYCHOL*. 58. 241-251. [10.1016/j.erap.2008.09.007](https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007).
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lee, Allan & Legood, Alison & Hughes, David & Tian, Amy & Newman, Alexander & Knight, Caroline. (2019). Leadership, creativity and innovation: a meta-analytic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 29. 1-35. [10.1080/1359432X.2019.1661837](https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1661837).
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century’s Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lombardo, Michael & Eichinger, Robert. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management - HUM RESOUR MANAGE*. 39. 321-329. [10.1002/1099-050X\(200024\)39:43.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:43.0.CO;2-1).
- Marcus Pietsch & Pierre Tulowitzki (2017): Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: [10.1080/09243453.2017.1363787](https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787)

- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Pandey, Naveen & Saxena, Prof. Abhay. (2015). Teacher's Occupational Stress: A Review Study in National & International Scenario. *international journal of organizational behaviour and management perspective*. volume 4.
- Pietsch, Marcus & Tulowitzki, Pierre. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*. 28. 1-21. 10.1080/09243453.2017.1363787.
- Revelle, W. (2016). Hans Eysenck: Personality theorist. *Personality and Individual Differences*, 103, 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.007>
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72–85. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Scanlon, R. G. (1974). A Curriculum for Personalized Education. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/002248717402500208>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Selye, H. (1975). Implications of stress concept. *New York State Journal of Medicine*, 75(12), 2139–2145.
- Sergiovanni T. J. (2001). *Leadership : what's in it for schools?* Routledge/Falmer.
- Siegrist, J. (2017). The effort-reward imbalance model. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 24–35). Wiley
- Southworth, G. (2002) Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership & Management*, 22, 73-91.
<http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Sparrow, T., Knight, A. (2006) «*Applied Emotional Intelligence: The importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*», United Kingdom: John Wiley and Sons, Ltd
- Spears, L. C. (1998). Introduction: Tracing the Growing Impact of Servant Leadership. In L. C. Spears (Ed.). *Insights on Leadership: Service,*

- Stewardship, Spirit, and Servant-Leadership (pp. 1-12). New York: Wiley & Sons.
- Spillane, J. P. (2004). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. <https://doi.org/10.3102/01623737026002169> Blackwell.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in School Teachers: Relations with Stress Appraisals, Coping Styles, and Burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 37-53. <https://dx.doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus Servant Leadership: A Difference in Leader Focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25, 349-361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Swick, K. J., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19-29. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(89\)90038-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(89)90038-0)
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Profession. London: Routledge.
- Wasserberg, M. J. (2014). Stereotype threat effects on African American children in an urban elementary school. *Journal of Experimental Education*, 82(4), 502-517. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876224>
- Yang X, Ge C, Hu B, Chi T, Wang L. Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*. 2009 Nov;123(11):750-5. doi: 10.1016/j.puhe.2009.09.018. Epub 2009 Nov 2. PMID: 19883926.
- Yukl, G. (1994) Leadership in Organizations. 3rd Edition, Prentice Hall. Upper Saddle River.

Παράρτημα Πινάκων

Πίνακας 3 Cronbach A Στύλ Ηγεσίας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.852	.855	18

Πίνακας 4 οι στατιστικές παραμέτροι για τα επιμέρους στοιχεία της μεταβλητής στύλ ηγεσίας

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2.844	2.142	3.123	.981	1.458	.054	18
Item Variances	.966	.733	1.210	.478	1.652	.029	18
Inter-Item Covariances	.234	-.523	.785	1.307	-1.501	.076	18

Πίνακας 5 ANOVA με το Τεστ Friedman και το Τεστ Tukey για τη μη προσθετικότητα των δεδομένων

ANOVA with Friedman's Test and Tukey's Test for Nonadditivity							
			Sum of Squares	df	Mean Square	Friedman's Chi-Square	Sig
Between People			520.013	105	4.953		
Within People	Between Items		97.551	17	5.738	7.844	<.001
	Residual Nonadditivity		3.560 ^a	1	3.560	4.876	.027
		Balance	1302.333	1784	.730		
		Total	1305.893	1785	.732		
	Total		1403.444	1802	.779		
Total			1923.457	1907	1.009		

Πίνακας 6 Cronbach A Χαρακτηριστικά Ηγεσίας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.926	.923	24

Πίνακας 7 οι στατιστικές παραμέτροι για τα επιμέρους στοιχεία της μεταβλητής Χαρακτηριστικά Ηγέτη

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.029	2.745	3.406	.660	1.241	.036	24
Item Variances	2.354	1.258	2.837	1.578	2.254	.123	24
Inter-Item Covariances	.805	-.370	1.987	2.356	-5.376	.151	24

Πίνακας 8 ANOVA με το Τεστ Friedman και το Τεστ Tukey για τη μη προσθετικότητα των δεδομένων

ANOVA with Friedman's Test and Tukey's Test for Nonadditivity

		Sum of Squares	df	Mean Square	Friedman's Chi-Square	Sig
Between People		2190.681	105	20.864		
Within People	Between Items	88.885	23	3.865	2.495	<.001
	Residual	14.711 ^a	1	14.711	9.532	.002
	Nonadditivity					
	Balance	3725.571	2414	1.543		
	Total	3740.281	2415	1.549		
Total		3829.167	2438	1.571		
Total		6019.847	2543	2.367		

Grand Mean = 3.03

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = -.328.

Πίνακας 9 Cronbach για τη μεταβλητή "Άγχος Εκπαιδευτικών"

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.801	.797	14

Πίνακας 10 Βασικά στατιστικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων που αφορούν στη μεταβλητή "Άγχος Εκπαιδευτικών"

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2.859	2.358	3.170	.811	1.344	.067	14
Item Variances	2.281	1.451	2.809	1.358	1.936	.183	14
Inter-Item Covariances	.510	-.082	1.711	1.793	-20.741	.128	14

Πίνακας 11 ANOVA με το Τεστ Friedman και το Τεστ Tukey για τη μη προσθετικότητα των δεδομένων

ANOVA with Friedman's Test and Tukey's Test for Nonadditivity

			Sum of Squares	df	Mean Square	Friedman's Chi-Square	Sig
Between People			936.351	105	8.918		
Within People	Between Items		92.292	13	7.099	4.009	<.001
	Residual	Nonadditivity	60.490 ^a	1	60.490	35.014	<.001
		Balance	2356.433	1364	1.728		
		Total	2416.923	1365	1.771		
	Total		2509.214	1378	1.821		
Total			3445.565	1483	2.323		

Grand Mean = 2.86

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = -1.914.

Πίνακας 12 Στατιστικά Χαρακτηριστικά των Μεταβλητών Στυλ Ηγεσίας, Χαρακτηριστικά Ηγέτη, και Αιτίες Εργασιακού Άγχους

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Στυλ Ηγεσίας	2.8438	.52454	106
Χαρακτηρας Ηγέτη	3.0291	.93237	106
Αιτίες Εργασιακού Άγχους	2.8592	.79811	106

Πίνακας 13 Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών

Correlations

		Στυλ Ηγεσίας	Χαρακτηρας Ηγέτη	Αιτίες Εργασιακού Άγχους
Στυλ Ηγεσίας	Pearson Correlation	1	.496	.130
	Sig. (2-tailed)		<.001	.183
	N	106	106	106
Χαρακτηρας Ηγέτη	Pearson Correlation	.496	1	.141
	Sig. (2-tailed)	<.001		.150
	N	106	106	106
Αιτίες Εργασιακού Άγχους	Pearson Correlation	.130	.141	1
	Sig. (2-tailed)	.183	.150	
	N	106	106	106

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

Πίνακας 14 Αξιολόγηση Μοντέλου

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.157 ^a	.025	.006	.79582

a. Predictors: (Constant), Χαρακτηρας Ηγέτη, Στυλ Ηγεσίας

b. Dependent Variable: Αιτίες Εργασιακού Άγχους

Πίνακας 15 Μελέτη Anova

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.649	2	.825	1.302	.276 ^b
	Residual	65.233	103	.633		
	Total	66.882	105			

a. Dependent Variable: Αιτίες Εργασιακού Άγχους

b. Predictors: (Constant), Χαρακτηρας Ηγέτη, Στυλ Ηγεσίας

Πίνακας 16 Συσχέτιση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.250	.431		5.220	<.001
	Στυλ Ηγεσίας	.122	.170	.080	.718	.474
	Χαρακτηρας Ηγέτη	.086	.096	.101	.899	.371

a. Dependent Variable: Αιτίες Εργασιακού Άγχους

Πίνακας 17 Παραμέτροι των υπολογισμένων υπολοίπων (residuals)

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.5889	3.0588	2.8592	.12532	106
Residual	-2.02359	1.74621	.00000	.78821	106
Std. Predicted Value	-2.157	1.593	.000	1.000	106
Std. Residual	-2.543	2.194	.000	.990	106

a. Dependent Variable: Αιτίες Εργασιακού Άγχους

Παράρτημα: Η Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Αχαΐας

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιπροσωπεύει το θεμέλιο της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξης στον νομό Αχαΐας. Με στόχο την παροχή εκπαιδευτικών

υπηρεσιών υψηλής ποιότητας, η τοπική αρχή προωθεί μια συνολική προσέγγιση προς την εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία αναλύει το εκπαιδευτικό τοπίο του νομού, εξετάζοντας τις δομές, τις πολιτικές και τις πρωτοβουλίες που καθορίζουν το πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία των νέων μας πολιτών.

Υπό την αιγίδα της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευση του νομού Αχαΐας λειτουργούν 57 εξαιρετικά αφοσιωμένοι υπάλληλοι, που αποτελούν πυρήνα εκπαιδευτικής αριστείας. Συνολικά, διαχειρίζονται 322 σχολεία, παρέχοντας εκπαιδευτικό περιβάλλον για 3010 εκπαιδευτικούς και περίπου 22,398 μαθητές. Με εστίαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, η διεύθυνση αυτή αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού ύφους στην περιοχή, επηρεάζοντας θετικά την ανάπτυξη και την εκπαίδευση της νεολαίας μας. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία θα εξετάσει τις απόψεις 100-120 εξ' αυτών των εκπαιδευτικών (ευκαιριακή δειγματοληψία) σχετικά με την σχολική ηγεσία και την επίπτωση αυτής στα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών.

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

«ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ.Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ»

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί συντάχθηκε στο πλαίσιο έρευνας με σκοπό την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας με το θέμα που βλέπετε παραπάνω.

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αχαΐας και η μελέτη εκπονείται από τον φοιτητή Παπαδόπουλο Διονύσιο, του Εξ' αποστάσεως Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Δημόσια Διοίκηση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος.

Η εν λόγω έρευνα μελετά την επίδραση που έχει το στυλ διοίκησης και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ηγέτη-διευθυντή/προϊστάμενου στα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Σε μια χρονική περίοδο που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεχώς επιφορτίζεται με νέες αρμοδιότητες είναι κρίσιμο να μελετηθεί αν οι σχολικοί ηγέτες με την στάση τους εντείνουν ή περιορίζουν το άγχος των υφιστάμενων εκπαιδευτικών που συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση και αποστροφή για την εκπαίδευση ως επαγγελματικό τομέα. Αυτές οι δυσμενείς επιπτώσεις αποτελούν εξάλλου την αφορμή της συγκεκριμένης μελέτης.

Η αρωγή σας στην διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται ως καθοριστικής σημασίας. Πρέπει να αποσαφηνιστεί σε αυτό το σημείο πως δεν υπάρχουν σωστές ή

λανθασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Η συμπλήρωση αυτού καθώς και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν στατιστικά αποτελούν εμπιστευτικές και ανώνυμες πληροφορίες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, διασφαλίζοντας σε απόλυτο βαθμό την ανωνυμία που επιβάλλει η ερευνητική δεοντολογία.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Παρακαλώ απαντήστε στο σύνολο των ερωτήσεων. Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο που διαθέτετε.

A: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο:

Άνδρας: ☐ Γυναίκα: ☐

A2. Ηλικία:

21-30 ☐

31 – 40 ☐

41 – 50 ☐

51 – 60 ☐

Άνω των 60 ☐

A3. Οικογενειακή Κατάσταση

Έγγαμος/η

☐

Άγαμος/η ☐

Διαζευγμέν

ος/η ☐

Χήρος/α ☐

A4. Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Έως 10 ☐

11- 20 ☐

21-30 ☐

31 και πάνω ☐

A5.Θέση

εργασίας

Εκπαιδευτικός ΠΕ

70 ☐

Εκπαιδευτικός ΠΕ

60 ☐

Άλλη Ειδικότητα

☐

A6. Εκπαίδευση: Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει
Κάτοχος Πτυχίου Πανεπιστημίου/ΑΤΕΙ ☐

Κάτοχος Δεύτερου Πτυχίου ☐

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου ☐

Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου ☐

Μετεκπαίδευση ☐

**A7: Είδος εκπαίδευσης που
υπηρετείτε:**

Δημόσια ☐

Ιδιωτική ☐

A8: Σχέση εργασίας;

Μόνιμος ☐

Αναπληρωτής Πλήρους Ωραρίου ☐

Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραρίου ☐

B. ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Παρακαλώ να εκφράσετε τον βαθμό συμφωνίας σας σχετικά με τις προτάσεις που ακολουθούν και αφορούν το στυλ της ηγεσίας που ασκεί ο/η Διευθυντής/-ντριά σας στο σχολείο σας. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα:

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Συμφωνώ
4. Συμφωνώ Απόλυτα

	1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Συμφωνώ	4. Συμφωνώ Απόλυτα
1. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το τι αναμένει από αυτούς	1	2	3	4
2. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το τι	1	2	3	4

πρέπει να γίνει και πώς πρέπει να γίνει				
3. Ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τους τυπικούς κανόνες και κανονισμούς	1	2	3	4
4. Εξηγεί το επίπεδο απόδοσης που αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
5. Δίνει σαφείς εξηγήσεις για το τι αναμένει από τους δασκάλους/καθηγητές στην εργασία	1	2	3	4
6. Συμβουλευέται τους εκπαιδευτικούς όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4
7. Ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
8. Ζητά προτάσεις από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών	1	2	3	4
9. Ζητά από τους καθηγητές προτάσεις για το ποιες εργασίες πρέπει να γίνουν	1	2	3	4
10. Διατηρεί φιλική εργασιακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
11. Κάνει μικρά πράγματα για να αισθάνεται ευχάριστα το μέλος της ομάδας	1	2	3	4
12. Λέει πράγματα που πλήττουν τα προσωπικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών	1	2	3	4

13. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν προβλήματα που τους εμποδίζουν να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους	1	2	3	4
14. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το τι περιμένει ώστε να αποδώσουν στο υψηλότερο επίπεδο	1	2	3	4
15. Θέτει στόχους για την απόδοση των εκπαιδευτικών που είναι υψηλοί ή απαιτητικοί	1	2	3	4
16. Ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
17. Δείχνει ότι έχει αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιτύχουν τους περισσότερους στόχους	1	2	3	4
18. Θέτει με συνέπεια στους εκπαιδευτικούς απαιτητικούς στόχους για επίτευξη	1	2	3	4

B1.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλούμε να εκφράσετε τις προσωπικές σας απόψεις και στάσεις, επιλέγοντας το επίπεδο που αντιστοιχεί καλύτερα στην άποψή σας από τις επιλογές «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα Πολύ».

Εάν ασχολείστε με την εκπαίδευση σε περισσότερα από ένα σχολεία, μπορείτε να μοιραστείτε την εμπειρία σας από το σχολείο όπου διδάσκετε περισσότερες ώρες.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Διευθυντής σας μπορεί:

α/α		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
-----	--	----------------	-------------	---------------	-------------	------------------

1	Να αντιλαμβάνεται ένα πρόβλημά σας;					
2	Να εστιάζει στις αιτίες του προβλήματός σας;					
3	Να επηρεάζεται από προκαταλήψεις;					
4	Να φροντίζει για την καλή διαπροσωπική σας σχέση;					
5	Να φροντίζει να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσά σας;					
6	Να αναγνωρίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητές σας;					
7	Να ακούει προσεκτικά όταν του μιλάτε για τα προσωπικά σας προβλήματα;					
8	Να ακούει προσεκτικά τις ιδέες σας και τις απόψεις σας;					
9	Να βοηθάει να λύσετε τα προσωπικά σας προβλήματα;					
10	Να καθοδηγεί να ανακαλύψετε τις λύσεις στα προβλήματά σας;					
11	Να βοηθάει να ανακαλύψετε τα πλεονεκτήματά σας;					
12	Να βοηθάει να ξεκαθαρίσετε τις σκέψεις σας;					
13	Να βοηθάει να ξεκαθαρίσετε τα συναισθήματά σας;					
14	Βοηθάει να διαχειριστείτε το άγχος και τους φόβους σας;					
15	Προσπαθεί να μην σας επιβαρύνει με επιπλέον καθήκοντα;					

16	Προσπαθεί να σας εμπνεύσει με το προσωπικό του παράδειγμα;					
17	Υποστηρίζει με υλικοτεχνική υποδομή το εκπαιδευτικό σας έργο;					
18	Ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;					
19	Σας επιτρέπει αυτονομία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλία σας;					
20	Προσπαθεί να μην πιέζει τον εργασιακό σας χρόνο;					
21	Βοηθάει να συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους μαθητές σας;					
22	Βοηθάει να συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους συναδέλφους σας;					
23	Βοηθάει να συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους γονείς;					
24	Σας ενημερώνει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σας;					

Γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω περιπτώσεις αποτελούν αιτίες εργασιακού άγχους;

α/α		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών					
2	Επιβολή της πειθαρχίας στους					

	μαθητές					
3	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών					
4	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών					
5	Τάξεις με διαπολιτισμικές διαφορές					
6	Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς					
7	Έλλειψη συνεργασίας με τον σχολικό ηγέτη					
8	Έλλειψη αυτονομίας					
9	Έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που σας αφορούν					
10	Πίεση για αύξηση της απόδοσης/πιστή αφοσίωση στους κανονισμούς από τον σχολικό ηγέτη					
11	Αίσθημα απουσίας ανταμοιβών/ποινών από μέρους του διευθυντή					
12	Ελλιπής επαγγελματική					

	ανάπτυξη					
13	Ελλιπής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση					

Σας ευχαριστώ πολύ!