

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του
νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών
προσχολικής αγωγής**

Κωνσταντινιά Κουρινάκη

Επιβλέπων Καθηγητής

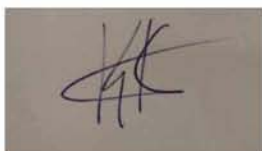
Σταυρόπουλος Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ 2020

Υπεύθυνη δήλωση

Η Κωνσταντινιά Κουρινάκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής» 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή Σταυρόπουλο Βασίλειο, για την καθοδήγησή του και τις πολύτιμες συμβουλές του. Επίσης ευχαριστώ πολύ και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Καθηγήτρια Βούλγαρη Αικατερίνη και τον Καθηγητή Παπαχριστόπουλο Κωνσταντίνο για τον πολύτιμο χρόνο τους. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο σύζυγό μου και στις δύο μας κόρες , γιατί χωρίς τη στήριξή τους δε θα είχα ολοκληρώσει αυτό το δύσκολο δρόμο.

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο: Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη για την ευημερία και την εκπαίδευση των παιδιών σε καθημερινή βάση. Σήμερα, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι βαθιά συνδεδεμένη με την ποιότητα του έργου τους και την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο με τη σειρά της η ευημερία έχει συνδεθεί άρρηκτα με το στυλ της ηγεσίας που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από τους προϊστάμενούς τους. Σε πολλές χώρες, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε ένα περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την ποιότητα των υπηρεσιών οι οποίες υπόκειται σε πέντε αρχές: 1) σεβασμό και αμοιβαίες σχέσεις, 2) δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, 3) υψηλές προσδοκίες και ισότητα, 4) σεβασμός της διαφορετικότητας, 5) συνεχής μάθηση και αντανakλαστική πρακτική. Ο βαθμός στον οποίο αυτά πληρούνται δείχνει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, όπως και την πρόβλεψη για την ευημερία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια των παιδιών (Kivunja, 2015).

Εστίαση της έρευνας-Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις: Σκοπός επομένως της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής του στυλ του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επομένως τίθενται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις: 1) Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το στυλ της ηγεσίας, 2) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και του στυλ της ηγεσίας, 3) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ευημερίας και του στυλ της ηγεσίας, 4) Τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με τη συναισθηματική ευημερία, 5) Τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με την επαγγελματική ευημερία.

Μεθοδολογία: Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, έχει τη μορφή επισκόπησης μικρής κλίμακας με χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την υλοποίησή της διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 129 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας της ευρύτερης Περιφέρειας της Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας είναι δυο κύρια ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο του

πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας (multifactor leadership questionnaire, MLQ) (Bass *et al.*, 1996) αποτελείται από 45 ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5ψηφια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=μια φορά στο τόσο, 3= μερικές φορές, 4= αρκετά και 5= συχνά συνήθως, αν όχι πάντα). Το ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιείται σε 4 κλίμακες και 8 υποκλίμακες.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο που αφορά στην επαγγελματική ευημερία, η οποία καθορίζεται από δυο διαστάσεις, τη συναισθηματική και την επαγγελματική ευημερία (Van Horn *et al.*, 2004). Οι σχετικές ερωτήσεις αποτελούν επιλογή από τις αντίστοιχες ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στην κλίμακα για τη συναισθηματική ευημερία του Warr (1990) και οι απαντήσεις είναι «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά», της 5-βαθμης κλίμακας Likert. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, έγινε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 25.

Αποτελέσματα: Βρέθηκε ότι το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας είναι η παθητική-προς αποφυγή ηγεσία, η οποία επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα η συναισθηματική ευημερία επηρεάζεται μόνο από τη συναλλακτική ηγεσία, η οποία αποτελεί το λιγότερο εφαρμόσιμο στυλ ηγεσίας με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας το στυλ της ηγεσίας που του ασκείται, φαίνεται να επηρεάζεται από τον αριθμό των μελών στην οικογένεια και από τα πρόσθετα προσόντα καθώς αυτά καθορίζουν την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια επηρεάζουν την αντίληψή τους. Επίσης τόσο η συναισθηματική όσο και η επαγγελματική ευημερία επηρεάζονται από το φύλο, με τις γυναίκες να είναι πιο επιρρεπείς. Κατά συνέπεια, η εξασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί έρευνας: Ο κύριος περιορισμός της έρευνας πηγάζει από το μέγεθος του δείγματος. Θα μπορούσε να επεκταθεί σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό ερωτηθέντων, δίνει περιθώρια μόνο για απόδοση τάσεων και δεν αποτελεί ένα ασφαλές δείγμα για γενίκευση των αποτελεσμάτων. **Λέξεις-κλειδιά:** στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ευημερία, συναισθηματική ευημερία, εκπαιδευτικοί, προσχολική ηλικία

Abstract

Theoretical framework: Preschool educators are responsible for the well-being and reliable children's' education throughout a period. Today, the well-being of them is closely related to the work's quality and the efficiency of their education. However, the wellbeing prosperity is inseparably connected to the style of leadership that is exercised by the principals of kindergartens. In many Countries, the effectiveness of leadership is related to the effective education and follows the following five principles: 1) in standing and mutual conversations, 2) creation of cooperative relationships, 3) high standards and equality, 4) respect of diversity, 5) continuous learning and reflexive technique. The extent at which the above criteria are fulfilled mirrors the leadership effectiveness, availability and predictability for well-being prosperity and individual choices (Kivunja, 2015).

Focus on the process-Scope and research questions: The scope of the current research is the study of the contribution of the principals' leadership style to the professional well-being of pre-school educators. So, the research questions are the following ones: 1) The demographics are related to the style of leadership, 2) The professional well-being is related to the style of leadership, 3) The affective well-being is related to the style of leadership, 4) Demographics are related to the affective well-being, 5) Demographics are related to the professional well-being.

Methodology: The current research adopts a quantitative approach since it describes the features of a population and constitutes a small scale survey with closed questions, questionnaire. For the survey implementation the questionnaire was distributed to 129 pre-school educators of the Prefecture of Thessaly, via e-mail. Two main questionnaires consist the research tools of the current research. The one, the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Bass et al., 1996) is consisted of 45 questions whose answers can be given on a 5-point Likert scale (1 = not at all, 2 = once in a while, 3- sometimes , 4 = enough and 5 = often usually, if not always). The questionnaire is categorized into 4 scales and 8 subscales

The second research tool is the questionnaire on occupational well-being, which is determined by two dimensions, emotional and professional well-being (Van Horn et al., 2004). Relevant questions are selected from the corresponding questions included in Warr's

(1990) emotional well-being scale and the answers are "never", "rarely", "sometimes", "often" and "very often" of a 5-level Likert scale. The editing and analysis of the research data completed using the IBM SPSS Statistics 25 software.

Results: The passive-laissez-faire leadership was the most prevalent leadership, which in turn affects the professional well-being. On the contrary the affective well-being is affected only by the transactional leadership, which is the lowest applicable style of leadership. However, the perception about leadership style that is exercised is found to be affected by the number of children in the family and the additional education except for the basic one. Additionally, not only the affective, but also the professional wellbeing differs between the genders, with the females to be the more susceptible. To conclude, the validation of the pre-school educational wellbeing is really important for the future education.

Limitations: The main limitation of the current survey stems from the size of the sample that its size shows only the trends and so is not safe the results to be generalized to a wider population.

Keywords: leadership style, professional well-being, affective well-being, educators, preschool

Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη δήλωση	i
Περίληψη	iii
Abstract.....	v
Κατάλογος Εικόνων	ix
Κατάλογος Πινάκων.....	x
1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών.....	1
1.1 Ορισμός ευημερίας.....	1
1.2 Παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών	4
1.2.1 Αυτοεκτίμηση.....	5
1.2.2 Κοινωνικές, συναισθηματικές ικανότητες και συναισθηματική ευφυΐα.....	5
1.2.3 Κόπωση, εξάντληση, άγχος.....	6
1.2.4 Σχεσιακοί παράγοντες.....	7
1.3 Θεωρητικά μοντέλα ευημερίας.....	9
1.3.1 Μοντέλο ευημερίας της Ryff.....	15
1.3.2 Μοντέλο ευημερίας Warr (μοντέλο βιταμινών).....	17
1.3.3 Μοντέλο ευημερίας Van Horn	21
2 Τα στυλ ηγεσίας	23
2.1 Συναλλακτική ηγεσία	23
2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	24
2.3 Ηγεσία προς αποφυγή.....	27
2.4 Επίδραση του στυλ της ηγεσίας στον εργαζόμενο	28
2.4.1 Αδιαθεσία, απουσία και παραίτηση.....	28
2.4.2 Άγχος και εξάντληση.....	29
2.4.3 Παραγωγικότητα.....	31
2.4.4 Εργασιακή δέσμευση.....	32
2.4.5 Ευημερία.....	33
3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	36
3.1 Ευημερία και εκπαιδευτικοί	37
3.1.1 Σημαντικότητα ευημερίας στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών.....	38
3.2 Επίδραση του στυλ ηγεσίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.....	40
4 Μεθοδολογία της έρευνας	46
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις	46
4.2 Δείγμα έρευνας.....	46

4.3	Διαδικασία δειγματοληψίας.....	47
4.4	Ερευνητικά εργαλεία	47
5	Αποτελέσματα έρευνας	50
5.1	Δημογραφικά στοιχεία.....	50
5.2	Στυλ ηγεσίας.....	53
5.2.1	<i>Αξιοπιστία κλίμακας και υποκλίμακας ερωτηματολογίου προφίλ ηγεσίας</i>	<i>53</i>
5.2.2	<i>Σχέση στυλ ηγεσίας με δημογραφικά στοιχεία.....</i>	<i>60</i>
5.3	Συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών	64
5.3.1	<i>Σχέση συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας με δημογραφικά στοιχεία</i> <i>66</i>	
5.3.2	<i>Σχέση συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας με τα στυλ ηγεσίας</i>	<i>69</i>
6	Συζήτηση αποτελεσμάτων	71
6.1	Περιορισμοί έρευνας	75
6.2	Σημαντικότητα- πρωτοτυπία και μελλοντικές έρευνες	75
	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	76
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	94

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1.1. Μοντέλο ευημερίας (Dodge <i>et al.</i> , 2012).	3
Εικόνα 1.2. Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1994).	4
Εικόνα 1.3. Μοντέλο Hackman και Oldham (Garg <i>et al.</i> , 2006).	11
Εικόνα 1.4. Μοντέλο ελέγχου των εργασιακών απαιτήσεων του Karasek (Azeez <i>et al.</i> , 2019).	13
Εικόνα 1.5. Μοντέλο Ryff για ευημερία (Janik Blaskova, 2016).	15
Εικόνα 1.6. Η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και της συναισθηματικής ευημερίας στο μοντέλο βιταμινών (De Jonge <i>et al.</i> , 1998).	18
Εικόνα 1.7. Τρεις βασικοί άξονες συναισθηματικής ευημερίας (Warr, 1987).	20
Εικόνα 3.1. Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Strehmel, 2016).	37

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1. Ποσοστό φύλου ερωτηθέντων.....	50
Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα αξιοπιστίας υποκλιμάκων της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	53
Πίνακας 5.3. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για τη μετασχηματιστική ηγεσία.....	54
Πίνακας 5.4. Αποτελέσματα αξιοπιστίας υποκλιμάκων της συναλλακτικής ηγεσίας.....	56
Πίνακας 5.5. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για τη συναλλακτική ηγεσία.....	56
Πίνακας 5.6. Αποτελέσματα αξιοπιστίας κλίμακας προς-αποφυγή ηγεσίας.....	58
Πίνακας 5.7. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για την προς-αποφυγή ηγεσία.....	58
Πίνακας 5.8. Αποτελέσματα αξιοπιστίας κλίμακας έκβασης ηγεσίας.....	58
Πίνακας 5.9. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για την έκβαση της ηγεσίας.....	59
Πίνακας 5.10. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας μεταβλητών.....	60
Πίνακας 5.11. Αποτελέσματα σχέσης δημογραφικών στοιχείων με στυλ ηγεσίας.....	60
Πίνακας 5.12. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας ποιοτικών μεταβλητών.....	61
Πίνακας 5.13. Αποτελέσματα σχέσης στυλ ηγεσίας με οικογενειακή κατάσταση.....	63
Πίνακας 5.14. Αποτελέσματα σχέσης στυλ ηγεσίας με πρόσθετα προσόντα.....	63
Πίνακας 5.15. Συναισθήματα που έχουν βιώσει πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.....	64
Πίνακας 5.16. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ευημερία.....	65
Πίνακας 5.17. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ φύλου-συναισθηματικής ευημερίας και επαγγελματικής ευημερίας.....	66
Πίνακας 5.18. Αποτελέσματα ανάλυσης της σχέσης μεταξύ δημογραφικών στοιχείων, συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.....	66
Πίνακας 5.19. Έλεγχος κανονικότητας ποιοτικών μεταβλητών ως προς τη συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία.....	67
Πίνακας 5.20. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.....	68
Πίνακας 5.21. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ πρόσθετων προσόντων και συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.....	68

Πίνακας 5.22. Αποτελέσματα συσχέτισης συναισθηματικής ευημερίας με στυλ ηγεσίας.	69
Πίνακας 5.23. Αποτελέσματα συσχέτισης επαγγελματικής ευημερίας με στυλ ηγεσίας.	69

1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί τον πυρήνα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ο σημαντικότερος σχολικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία, στην ευημερία και στην επιτυχία των μαθητών. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κατάσταση, την τοποθεσία ή την κοινωνική τους κατάσταση.

Σήμερα, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι βαθιά συνδεδεμένη με την ποιότητα του έργου τους (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2014) και την επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά συνέπεια, η εξασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον της εκπαίδευσης. Επομένως θεωρείται μείζονος σημασίας οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εργοδότες και όλοι οι ενδιαφερόμενοι στον εκπαιδευτικό τομέα, να λάβουν σοβαρά υπόψη την ευημερία όλων των εκπαιδευτικών. Στο παρόν Κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της ευημερίας των εκπαιδευτικών, ποιοι είναι οι πιθανοί παράγοντες που την καθορίζουν καθώς και τα θεωρητικά μοντέλα ευημερίας που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα..

1.1 Ορισμός ευημερίας

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν για τον όρο 'ευημερία' εμφανίζεται στο σύνταγμα της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας που χαρακτήρισε την υγεία ως "κατάσταση πλήρους σωματικής, πνευματικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς απουσίας ασθένειας ή αναπηρίας".

Το 2008 οι Ereautand Whiting (2008) αναφέρονται σε αυτόν τον ορισμό ως το ιατρικό μοντέλο ευημερίας. Από τότε αυτός ο ορισμός έχει επεκταθεί σημαντικά ώστε να περιλαμβάνει οικονομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Σύμφωνα με πιο πρόσφατες θεωρίες της ευημερίας έχουν εντοπιστεί δύο μορφών κατηγορίες: 1) η αντικειμενική και 2) η υποκειμενική ευημερία. Οι αντικειμενικές διαστάσεις της ευημερίας θεωρούνται γενικά 'εξωτερικές' ως προς το άτομο και μπορεί να περιλαμβάνουν οικονομικούς πόρους (π.χ. εισόδημα, αγαθά), πολιτικές συνθήκες, υγεία(Forgeard *et al.*, 2011).

Οι υποκειμενικές διαστάσεις της ευημερίας περιλαμβάνουν ποικίλους παράγοντες όπως η ευτυχία, το συναίσθημα, η δέσμευση, ο σκοπός, η ευημερία από την ζωή, οι κοινωνικές σχέσεις, η ικανότητα και το επίτευγμα. Οι De Pablos-Pons et al. (2013) θεωρούν ότι η υποκειμενική ευημερία είναι ένας τομέας κοινωνικής ψυχολογίας που συνδέεται με την ευτυχία ή την ευημερία από τη ζωή.

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έκθεση του OECD (Durand, 2015): Η μέτρηση της ευημερίας θεωρεί ότι η ευημερία έχει δύο κύριες διαστάσεις: τις υλικές συνθήκες (εισόδημα και πλούτο, θέσεις εργασίας και αποδοχές, στέγαση) και τις ποιοτικές συνθήκες ζωής (κατάσταση υγείας, ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής, εκπαίδευση και δεξιότητες, κοινωνικές σχέσεις, περιβαλλοντική ποιότητα, προσωπική ασφάλεια και υποκειμενική ευημερία).

Επίσης η υποκειμενική ευημερία ορίζεται περαιτέρω σύμφωνα με τρεις διαστάσεις (Boarini, 2015; Krueger *et al.*, 2014):

1. Αξιολόγηση της ποιότητας της ζωής: είναι μια κριτική διαδικασία όπου το άτομο αξιολογεί την ποιότητα της ζωής του. Δεν αποτελεί απλή αντανάκλαση των πραγματικών γεγονότων και συνθηκών αλλά αντανάκλα τη συναισθηματική διάθεση και τη γνωστική εκτίμηση που κάνει το άτομο για τα γεγονότα και τις συνθήκες της ζωής του.
2. Επίδραση των συναισθημάτων: τα αισθήματα ή οι συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου, που συνήθως μετριοούνται με αναφορά σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία ενός ατόμου.
3. Ευδαιμονία: εδώ εντάσσεται η έννοια της αρετής και την ευημερία την καθορίζει ένα πλήθος αξιών οι οποίες πρέπει να πληρούνται για να είναι το άτομο ευτυχισμένο.

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς η ευημερία πηγάζει εξολοκλήρου μέσα από το άτομο, χωρίς να είναι αντικειμενική ή να σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες και συνθήκες. Για παράδειγμα, οι Deci και Ryan (2008) ορίζουν την ευημερία ως τη "βέλτιστη ψυχολογική εμπειρία και λειτουργία" (η έμφαση προστέθηκε). Για τους Day και Qing (2009) η ευημερία είναι ένα ψυχολογικό και κοινωνικό 'κατασκεύασμα'. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική κατάσταση κατά την οποία το άτομο μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του, να εργαστεί παραγωγικά και δημιουργικά, να οικοδομήσει ισχυρές και θετικές σχέσεις με άλλους και να συνεισφέρει στην κοινότητά (χώρο εργασίας) τους.

Ο Gillett-Swan και ο Sargeant (2015) θεωρούν την ευημερία ως διαδικασία δεδουλευμένων, δίνοντας τον ακόλουθο ορισμό: «η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται εποικοδομητικά με το χρόνο, το φάσμα των εισροών, που μπορεί μεμονωμένα να επηρεάσει τη συναισθηματική, φυσική και νοητική κατάσταση του.

Οι Dodge et al. (2012) προτείνουν ένα νέο ορισμό της ευημερίας ως "το σημείο ισορροπίας μεταξύ της συγκέντρωσης πόρων ενός ατόμου και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει", όπως απεικονίζεται στην Εικ.1.1.



Εικόνα1.1. Μοντέλο ευημερίας (Dodge et al., 2012).

Πιο συγκεκριμένα αυτοί αναφέρουν:

«...σταθερή ευημερία υπάρχει όταν τα άτομα έχουν τα ψυχολογικά, κοινωνικά και φυσικά μέσα που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη ψυχολογική, κοινωνική και/ή φυσική πρόκληση. Όταν τα άτομα έχουν περισσότερες προκλήσεις από τους διαθέσιμους 'πόρους', η ευημερία τους 'βυθίζεται' (Dodge et al., 2012).»

Οι Uchida et al. (2015) με τη σειρά τους αναφέρουν ότι υπάρχουν σημαντικές πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ορίζουν την ευημερία. Για παράδειγμα, στην Ανατολική Ασία σε αντίθεση με τις Ευρωπαϊκές-Αμερικάνικες απόψεις, η ευημερία προέρχεται από την κοινωνική αρμονία, όπως η προσαρμογή στα κοινωνικά πρότυπα και η εκπλήρωση των σχετικών υποχρεώσεων. Ενώ στο δυτικό κόσμο η ευημερία πηγάζει από ατομικό επίτευγμα και αυτοπεποίθηση.

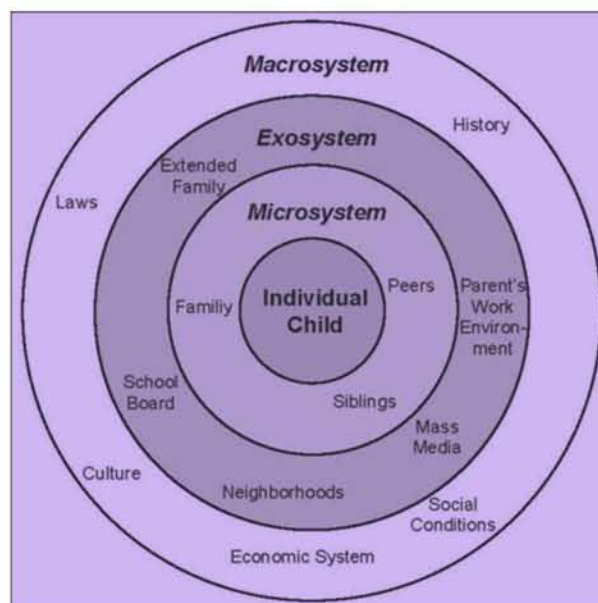
Εν ολίγοις, δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινός ορισμός της ευημερίας. Οι Paim (1995), Gasper (Gasper, 2004) και οι La Placa (2013), τονίζουν τον αμφισβητούμενο χαρακτήρα του όρου

ευημερίας. Στην ακόλουθη υποενότητα αναλύεται ο όρος ευημερία στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους McCallum et al. (2015) η ευημερία μπορεί να είναι διαφοροποιημένη και ρευστή όσον αφορά στον ατομικό σεβασμό, τις πεποιθήσεις, αξίες, εμπειρίες, τον πολιτισμό και τις συνθήκες σε σχέση με το χρόνο και την αλλαγή. Η ευημερία γενικώς είναι μια κατάσταση η οποία επιδιώκεται από όλους τους ανθρώπους. Στην επόμενη υποενότητα αναλύεται η ευημερία στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.

1.2 Παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών

Με βάση τη βιβλιογραφία ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1994) (Εικ.1.2) από το οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί τα πέντε συστήματα που προτείνονται σε αυτό ως πλαίσιο για τη διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την ευεξία των εκπαιδευτικών (Baron, 2015; Lawler *et al.*, 2015; Mitchell *et al.*, 2010).



Εικόνα 1.2. Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1994).

Πιο αναλυτικά το πρώτο σύστημα, το μικροσύστημα (Εικ.1.2), αναφέρεται ειδικά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ατομικά και στη σχέση του με την τάξη και το σχολικό περιβάλλον συμπεριλαμβανομένου τους πολλούς παράγοντες που το επηρεάζουν.

Η εξελισσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου (δασκάλου) και του περιβάλλοντος επηρεάζεται από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, τις ικανότητές του και από τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται το περιβάλλον. Ενώ το σχολικό περιβάλλον είναι κεντρικής σημασίας

για την ευημερία ενός εκπαιδευτικού, ωστόσο τόσο το οικογενειακό, όσο και το φιλικό περιβάλλον καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό και περιβαλλοντικό (Εικ.1.2) αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, κοινωνικές πεποιθήσεις και αξίες (επίπεδο μακροοικονομικών συστημάτων, macrosystem, Εικ.1.2) έχουν επίσης επίδραση στην ευημερία του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρουν και οι Acton et al. στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, η ευημερία των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τρεις διαφορετικούς παράγοντες: 1) ατομικούς, 2) σχέσεων και 3) εξωτερικούς.

1.2.1 Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την αυτο-κρίση των ιδίων για τη δική τους ικανότητα να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, ειδικά εκείνων των μαθητών που είναι δύσκολο να διδάξουν (Ross *et al.*, 2012). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας με μεγάλη αυτοπεποίθηση αισθάνονται ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί με τους μαθητές ακόμη και εν όψει των προκλητικών περιβαλλόντων.

Ωστόσο η αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου δεν εξαρτάται μόνο από προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και από άλλους παραμετρικούς παράγοντες, όπως τους διαθέσιμους πόρους, που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία και υποστήριξη.

Για παράδειγμα, όταν στη βάση του σχολικού πλαισίου δεν υποστηρίζονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του περιβάλλοντος μάθησης των μαθητών τους, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερη δέσμευση του δασκάλου και σε πιο προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία έχει βρεθεί ότι η αίσθηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Jeon *et al.*, 2018; Roberts *et al.*, 2019; Ross *et al.*, 2012).

1.2.2 Κοινωνικές, συναισθηματικές ικανότητες και συναισθηματική ευφορία

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες 'εξοπλίζουν τον εκπαιδευτικό με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, γνώσεις και την προδιάθεση να λειτουργεί και να συμβάλλει

παραγωγικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (McCallum *et al.*, 2015).

Οι Jennings και Greenberg (2009), για παράδειγμα, υπογραμμίζουν τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και κατά συνέπεια την επίδρασή τους στην ευημερία τους, στην ανάπτυξη και στη διατήρηση των υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές, στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, στην επιτυχημένη κοινωνική συνοχή και στην επιτυχημένη εφαρμογή της συναισθηματικής εκμάθησης.

Επίσης τονίζεται ότι στην περίπτωση που υπάρξει έλλειψη ικανότητας σε αυτούς τους παράγοντες και κατά συνέπεια έλλειψη ευημερίας των εκπαιδευτικών μπορεί να προκληθεί φαινόμενο ντόμινο ολοκληρωτικής εξάντλησης. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να υπάρξουν καταστροφικές επιπτώσεις στην τάξη, στις σχέσεις, στη διαχείριση και στο κλίμα της τάξης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια σειρά συναισθηματικών ικανοτήτων που διευκολύνουν την αναγνώριση, επεξεργασία και ρύθμιση των συναισθημάτων που διευκολύνουν τη διαχείριση του άγχους, την αύξηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και την αύξηση της απόδοσης στην τάξη (Fernández-Molina *et al.*, 2019). Με βάση την έρευνα των Vesely *et al.* (2013) η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί μέσω εκπαίδευσης και επομένως η ευημερία μπορεί να επηρεαστεί θετικά.

1.2.3 Κόπωση, εξάντληση, άγχος

Ένας τρίτος παράγοντας επίδρασης της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η κόπωση, η εξάντληση και το άγχος. Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εργασιών (De Nobile, 2016; Naghieh *et al.*, 2015; Teacher *et al.*, 2019) που επιβεβαιώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αγχωτικό.

Μερικοί από τους πιο αγχωτικούς παράγοντες είναι:

- Η γραφειοκρατία η οποία αυξάνεται, όσο αυξάνονται και οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς.
- Οι μεγαλύτερες απαιτήσεις παροχής υπηρεσιών με λιγότερους πόρους.
- Οι μεγαλύτερες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για πιο αποτελεσματική διαχείριση μαθητών με μη επιτρεπτή συμπεριφορά
- Έλλειψη χρόνου προγραμματισμού

- Αυξημένη έμφαση στις αναφορές ως προς τον προϊστάμενο σχετικά με το περιεχόμενο εκπαίδευση και τα μέτρα που πρέπει να υποστηριχθούν ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους.
- Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Έρευνες δηλώνουν (Bermejo-Toro *et al.*, 2016; Curry *et al.*, 2012; Wolf *et al.*, 2015) ότι το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αν δεν αντιμετωπιστεί μπορεί να οδηγήσει σε ενδεχόμενη εξάντληση (burnout). Η εξάντληση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική κόπωση, απεμπλοκή, ευερεθιστότητα και απάθεια που προκύπτει από το περιβάλλον εργασίας. Όλα τα παραπάνω ωστόσο συνιστούν την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Kidger *et al.* (2016) για τους εκπαιδευτικούς στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέφερε ότι αυτοί παρουσιάζουν υψηλότερο επιπολασμό του αυτοαναφερόμενου άγχους που προκαλείται ή επιδεινώνεται από την εργασία. Με βάση την ανάλυσή τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας κινδυνεύουν από κακή ψυχική υγεία, καθώς πολλοί από τους δασκάλους είχαν μέτρια έως σοβαρή μορφή καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Αυτοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα έντονης ή δυσαρεστημένης εργασίας σχετίζεται με χαμηλότερη ευημερία.

1.2.4 Σχισιακοί παράγοντες

Οι σχεσιακοί παράγοντες που έχουν αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες παρεμπόδισης ευημερίας των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν άσχημη συμπεριφορά των μαθητών, ζητήματα με τους γονείς, έλλειψη υποστήριξης από τη διαχείριση και την ηγεσία και δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν με συναδέλφους και κυρίως προϊστάμενους.

Οι Ross *et al.* (2012) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα λογοδοσίας εντός σχολικών πλαισίων. Πιο αναλυτικά, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν ένα πλήθος στρεσογόνων παραγόντων που οφείλονται είτε σε προβλήματα μαθητικής πειθαρχίας, σε κακές συνθήκες εργασίας και έλλειψη της συναισθηματικής υποστήριξης ιδιαίτερα από τον/την προϊστάμενο/μένη και το στυλ της ηγεσίας που ασκεί.

Άλλες εργασίες αναφέρουν τη συναισθηματική φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών και την επίδραση που έχει αυτή στην ευημερία τους. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί

δεχτούν επαναλαμβανόμενες αρνητικές κρίσεις σχετικά με τους μαθητές και άλλα διδακτικά καθήκοντα μπορεί να τους δημιουργηθούν πολύ δυσάρεστα συναισθήματα, που τελικά μπορεί να τους οδηγήσουν σε εξάντληση (burnout) και σε μη ευημερία.

Σε αντίθεση, οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και την ηγεσία έχουν θετική επίδραση στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και στην ευημερία τους.

Το θετικό συναίσθημα της ευημερίας συμβάλλει πράγματι στην ευημερία της εργασίας και αυξάνει την παραγωγικότητα.

Με βάση τους Souza-Poza (2000) που χρησιμοποίησαν στοιχεία από τέσσερις ηπείρους, η ενδιαφέρουσα δουλειά και οι καλές σχέσεις με τον προϊστάμενο είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στην ευημερία των εργαζομένων. Οι Hallinger et al. (2003; 1996) κάνοντας εκτενή έρευνα σχετικά με την ηγεσία του σχολείου και την επίδραση της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι αυτή την επηρεάζει άμεσα. Επίσης η σχολική ηγεσία θεωρήθηκε ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ευημερίας αυτών (Scott *et al.*, 2003).

Προκειμένου λοιπόν να βελτιωθεί η ευημερία ενός ολόκληρου του σχολείου, κάθε βρόχος της αλυσίδας των ενδιαφερομένων είναι σημαντικός. Οι Devos και Bouckennooghe (2007) χώρισαν την ευημερία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: μεμονωμένους (ατομικούς) παράγοντες, οργανωτικούς παράγοντες και εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι οργανωτικοί παράγοντες συμπεριέλαβαν, για παράδειγμα, την ηγεσία, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Cherkowski et al. (2018) συνδύασαν τη θεωρία και την έρευνα σχετικά με τη θετική ψυχολογία και τη θετική οργανωτική επιστήμη, με έμφαση στη θετική ηγεσία. Πιο αναλυτικά τονίζει ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια προβληματική διαδικασία για την ανάπτυξη της ευημερίας, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και του συνόλου.

Επίσης οι ερευνητές προτείνουν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια σχολικών 'πολιτισμών' που ευνοούν την ευημερία για όλους. Με αυτό τον τρόπο, η ηγεσία θεωρείται ότι είναι μια νοοτροπία, ένας τρόπος ώστε το έργο της ηγεσίας να αναδειχθεί ως μια ευκαιρία ώστε να οικοδομηθεί η συλλογική ικανότητα για την αύξηση της ευημερίας και τη βελτίωση των σχολικών εργασιών. Ωστόσο απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τον προσδιορισμό των οφελών και των δυνατοτήτων ανάπτυξης και

υποστήριξης του κατάλληλου στυλ ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο επόμενο Κεφάλαιο αναλύονται και συζητούνται τα στυλ ηγεσίας.

1.3 Θεωρητικά μοντέλα ευημερίας

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την ανάπτυξη θεωριών, προοπτικών και εννοιολογικών μοντέλων που συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας με την ευημερία των εργαζομένων (Kahn *et al.*, 1992). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, δύο θεωρητικά πλαίσια ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένα στη δημιουργία και καθοδήγηση της εμπειρικής έρευνας: το μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας (Hackman *et al.*, 1980) και το μοντέλο ζήτησης-ελέγχου-υποστήριξης (Erez *et al.*, 1995; Karasek *et al.*, 1990).

Αν και τα δύο μοντέλα διαφέρουν ως προς το πεδίο και την πολυπλοκότητα, υποθέτουν γραμμικές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και των δεικτών ευημερίας των εργαζομένων. Για παράδειγμα, όπως υποτίθεται και από τα δύο μοντέλα, η αυτονομία στη δουλειά συνδέεται γραμμικά με την ικανοποίηση από την εργασία: όσο περισσότερη αυτονομία ένας εργαζόμενος βιώνει τόσο πιο ικανοποιημένος (οι) είναι με τη δουλειά.

Το Vitamin Model (VM) του Warr αμφισβητεί αυτή τη δημοφιλή πεποίθηση των γραμμικών σχέσεων και ορίζει μη γραμμικές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και των αποτελεσμάτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της ευημερίας των εργαζομένων.

Πριν από μερικά χρόνια θεωρούνταν ότι η ευημερία καθοριζόταν πρωτίστως από την ατομική συναισθηματική κατάσταση (Diener *et al.*, 1999). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η έννοια της ευημερίας έχει διερευνηθεί, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτήν τόσο τη συναισθηματική κατάσταση, όσο την ατομικά συμπεριφορά, καθώς και τα ατομικά επαγγελματικά κίνητρα (Ryff, 1989; Ryff&Keyes, 1995; Warr, 1987, 1994).

Σε αυτά λοιπόν τα πλαίσια προστίθεται με βάση τους ειδικούς και ο όρος της επαγγελματικής ευημερίας. Ορισμένες από τις βασικές μεταβλητές έκβασης στην εργασία και την επαγγελματική ψυχολογία αξιοποιούν τις πτυχές της συναισθηματικής ευημερίας (π.χ. ικανοποίηση από την εργασία, δέσμευση και κατάθλιψη), ενώ άλλες μετρώνε πτυχές αυτών των ευρύτερων εννοιών της ευημερίας (π.χ. κίνητρο, ικανότητα και αποτελεσματικότητα).

Ένα από τα μοντέλα που αποτέλεσε τη βάση για τα μοντέλα ευημερίας είναι αυτό των Hackman και Oldham. Οι Hackman και Oldham, και οι δύο οργανωτικοί ψυχολόγοι, ανέπτυξαν τη θεωρία των χαρακτηριστικών εργασίας (JCT). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία,

«ο σχεδιασμός εργασίας επηρεάζει τα κίνητρα, την απόδοση της εργασίας και την ικανοποίηση από την εργασία».

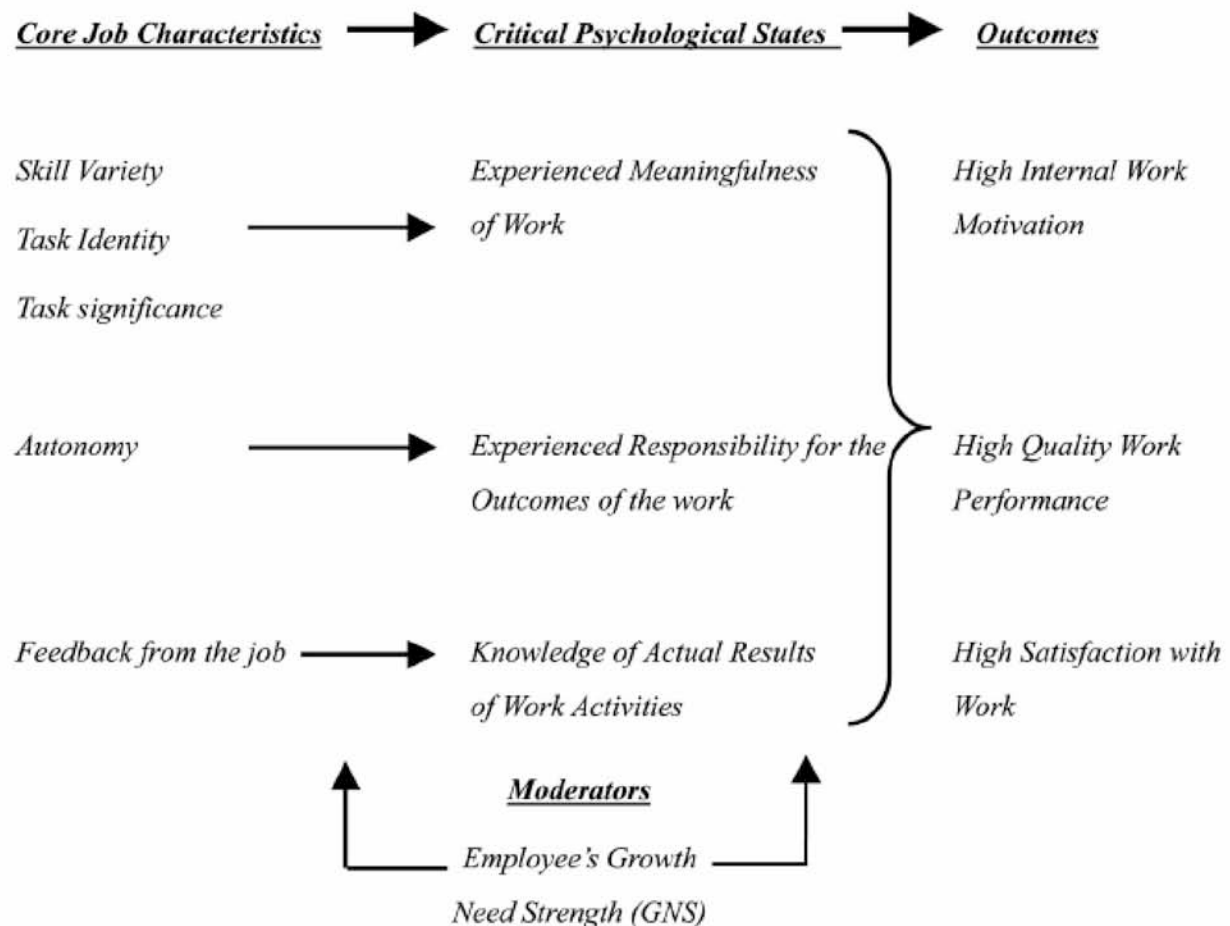
Αυτή η θεωρία έχει επίσης χρησιμεύσει ως πλαίσιο διαχείρισης για τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο ορισμένα χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν τα αποτελέσματα των θέσεων εργασίας. Από την πλευρά της προσωπικής άποψης, μελετά τους διάφορους παράγοντες που κάνουν μια συγκεκριμένη εργασία ικανοποιητική για τον οργανισμό και για το άτομο που κάνει τη δουλειά. Επομένως, περιγράφει τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και την ανταπόκριση των ατόμων στην εργασία.

Πιο αναλυτικά, το μοντέλο των χαρακτηριστικών εργασίας προσδιορίζει πέντε βασικές διαστάσεις εργασίας που ωθούν τρεις ψυχολογικές καταστάσεις οι οποίες, με τη σειρά τους, οδηγούν ή επηρεάζουν πέντε αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία. Η πρώτη διάσταση είναι η ποικιλία δεξιοτήτων. Αυτή η διάσταση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια εργασία απαιτεί μια ποικιλία διαφορετικών δραστηριοτήτων κατά την εκτέλεση, που περιλαμβάνει τη χρήση διάφορων δεξιοτήτων και 'ταλέντων' ενός ατόμου. Επομένως, προκύπτει ότι το άτομο θα πρέπει να αναπτύξει μια ποικιλία ταλέντων και δεξιοτήτων.

Η δεύτερη διάσταση είναι η ταυτότητα εργασίας, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η εργασία απαιτεί ολοκλήρωση ενός ολόκληρου, αναγνωρίσιμου έργου. Δηλαδή, κάνοντας μια δουλειά από την αρχή μέχρι το τέλος με ορατό αποτέλεσμα. Αυτό συνεπάγεται ο εργαζόμενος να έχει τη δυνατότητα εργασίας σε μια ολόκληρη διαδικασία εργασίας, και όχι μόνο σε κομμάτια αυτής. Οι εργαζόμενοι τείνουν να βρίσκουν περισσότερο νόημα στις δουλειές τους όταν μπορούν να προσδιορίσουν ένα πλήρες και ορατό αποτέλεσμα στο τέλος της ημέρας ή ενός κύκλου εργασίας.

Η τρίτη διάσταση είναι η σημασία της εργασίας και αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο η εργασία έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στη ζωή άλλων ανθρώπων, είτε αυτοί οι άνθρωποι βρίσκονται στην άμεση οργάνωση είτε όχι. Η εργασία είναι σημαντική αν μπορεί να επηρεάσει τη ζωή άλλων ανθρώπων. Για πολλούς, μια δουλειά έχει περισσότερο νόημα εάν μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ευημερίας είτε σωματικά, ψυχολογικά ή συναισθηματικά των άλλων ανθρώπων (όχι μόνο του ίδιου). Γνωρίζοντας ότι η δουλειά τους και η απόδοσή τους, έχει την ικανότητα να έχει θετικό αντίκτυπο σε άλλους, θα τους παρακινήσει να την κάνουν καλύτερα.

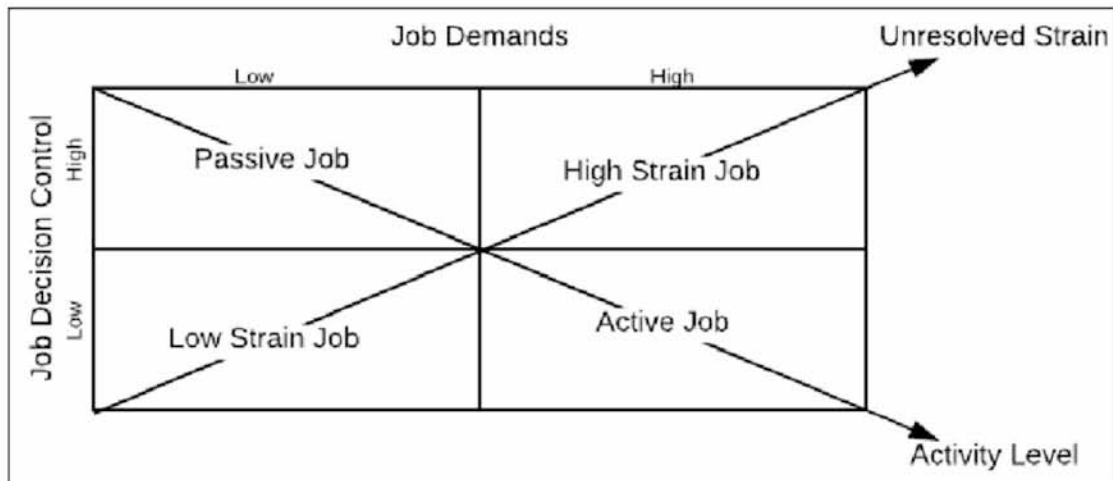
Η πέμπτη διάσταση είναι η ανατροφοδότηση, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο η εκτέλεση των εργασιών που απαιτεί η εργασία παρέχει στο άτομο άμεσες και σαφείς πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά της απόδοσής του (Εικ.1.3).



Ο συνδυασμός αυτών των πέντε διαστάσεων οδηγεί σε τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις. Αυτές οι κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις επηρεάζουν την ευημερία των εργαζομένων:

- i) **Βιωθείσα σπουδαιότητα της εργασίας.** Τα άτομα, όταν εργάζονται, πρέπει να αισθάνονται ότι κάνουν κάτι σημαντικό και να θεωρούν ότι η δουλειά τους, από μόνη της, έχει νόημα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αισθάνονται ότι αυτό που κάνουν είναι γενικά χρήσιμο και ότι έχει κάποια σημασία ειδικά σε σχέση με ένα σύνολο αξιών που το άτομο, σε προσωπικό επίπεδο, πιστεύει ή αποδέχεται.
- ii) **Βιωθείσα αποτελεσματικότητα της εργασίας.** Σε αυτήν υπεισέρχεται η προσωπική ευθύνη. Το άτομο πρέπει να αισθάνεται προσωπικά υπεύθυνο για τα αποτελέσματα της εργασίας και χρησιμοποιήσει αυτήν την ελευθερία δράσης για να λάβει αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας, όπως να κάνει αλλαγές στη διαδικασία, να αποφασίσει σχετικά με τον προγραμματισμό και να εφαρμόσει ορισμένες αρχές που θεωρεί κατάλληλες και επωφελείς για την εκπλήρωση της εργασίας. Ωστόσο, μαζί με αυτήν την ελευθερία και την αυτονομία δημιουργείται και ένα αίσθημα ευθύνης.
- iii) **Γνώση των πραγματικών αποτελεσμάτων της εργασιακής δραστηριότητας.** Είναι δεδομένο ότι η γνώση των αποτελεσμάτων ή των αποτελεσμάτων της εργασίας βοηθάει τον καθένα να παρακολουθεί την αποτελεσματικότητά του και να αξιολογήσει καλύτερα την απόδοση της εργασίας του. Η γνώση των αποτελεσμάτων είναι σημαντική γιατί διασφαλίζει ότι ο εργαζόμενος έχει πλήρη επίγνωση της επιτυχίας (ή της αποτυχίας) της εργασίας του και στη διαδικασία, επιτρέπεται να μάθει από τα λάθη του και να συνδεθεί σε συναισθηματικό επίπεδο, με τον κόσμο τον οποίο επηρεάζει. Κατά συνέπεια, αυτό τον αφήνει να βρει περισσότερο νόημα στη δουλειά του.

Όλες οι προαναφερόμενες διαστάσεις έχουν συνδεθεί με την ψυχολογία του εργαζομένου και τη ευημερία αυτών (Johns *et al.*, 2005). Το μοντέλο ελέγχου των εργασιακών απαιτήσεων του Karasek (2010) (Εικ.1.4) επίσης συνετέλεσε για την ανάπτυξη των σημερινών μοντέλων εκτίμησης της ευημερίας των εργαζομένων.



Εικόνα 1.4. Μοντέλο ελέγχου των εργασιακών απαιτήσεων του Karasek (Azeez *et al.*, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη την Εικ.1.4 το μοντέλο προτείνει δυο παράγοντες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο. Ο πρώτος είναι η ίδια η εργασία, δηλαδή η πίεση της εργασίας αυξάνεται καθώς οι απαιτήσεις της εργασίας αυξάνονται. Ο δεύτερος αναφέρεται στην ελευθερία του εργαζομένου να ελέγχει και να οργανώνει τη δική του εργασία. Αυτός ο παράγοντας αναφέρεται στον έλεγχο που έχουν οι εργαζόμενοι σχετικά με τα καθήκοντά τους και πώς θέλουν να εκτελέσουν αυτές τις εργασίες.

Επομένως σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τόσο οι απαιτήσεις της εργασίας όσο και οι δυνατότητες διαχείρισης μπορεί να είναι χαμηλές ή υψηλές. Το μοντέλο Job Demand Control δείχνει ότι το ίδιο το στέλεχος δεν οδηγεί σε υψηλό ψυχολογικό στρες, αλλά πρόκειται για το συνδυασμό της πίεσης και του πλάτους αποφάσεων που προσφέρει η εργασία. Εάν το περιθώριο να οργανωθεί μια εργασία είναι σύμφωνα με τις ιδέες του ατόμου περιορισμένο, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συμπτώματα άγχους. Εάν είναι δυνατόν το άτομο να ρυθμίσει την ίδια την εργασία, τότε μπορεί συχνά να χειριστεί το φόρτο εργασίας πιο ικανοποιητικά και να έχει περισσότερα κίνητρα.

Άρα το μοντέλο Job Demand Control στοχεύει στην εξισορρόπηση των απαιτήσεων και της αυτονομίας και το πλάτος απόφασης που έχει κάποιος. Ο Robert Karasek (1979) υποστήριξε ότι οι εργαζόμενοι που έχουν απαιτητικές θέσεις εργασίας έχουν και υψηλότερο άγχος. Στην περίπτωση που ο εργαζόμενος νιώσει ότι έχει υψηλό φόρτο εργασίας, θεωρεί ότι χάνει τον έλεγχο της διαχείρισης αυτής, με αποτέλεσμα να αγχώνεται.

Αντίθετα, είναι επίσης αλήθεια ότι παρά τις υψηλές απαιτήσεις της εργασίας, ο προσωπικός έλεγχος μπορεί να ωθήσει τους υπαλλήλους να αισθάνονται πολύ λιγότερο αγχωμένοι.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι εργαζόμενοι πρέπει να ολοκληρώσουν το έργο τους μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος από ό, τι όταν μπορούν να αποφασίσουν και να χρησιμοποιήσουν το δικό τους χρονοδιάγραμμα. Αυτή η μορφή αυτονομίας είναι επομένως πολύ πιο σημαντική στην ανάπτυξη του άγχους από την πολυπλοκότητα και τις υψηλές απαιτήσεις των καθηκόντων.

Ο Robert Karasek έβαλε το διάγραμμα του Job Demand Control σε ένα διάγραμμα (Karasek Jr, 1979). Ο οριζόντιος άξονας x δείχνει τις απαιτήσεις εργασίας, οι οποίες μπορεί να είναι υψηλές ή χαμηλές. Ο κάθετος άξονας y δείχνει το πλάτος της απόφασης εργασίας, το οποίο μπορεί επίσης να είναι υψηλό ή χαμηλό (Karasek *et al.*, 1998).

Από αυτό το μοντέλο ελέγχου ζήτησης εργασίας, έχει τέσσερις καταστάσεις: 1) Εργασίες χαμηλής πίεσης: Πρόκειται για το συνδυασμό μη απαιτητικών εργασιών και του πλάτους ελέγχου για τον εργαζόμενο και την ελευθερία να αποφασίζουν το δικό τους πρόγραμμα. Αυτή η ενότητα περιλαμβάνει τις πιο συνήθεις εργασίες. Το εγγενές κίνητρο των υπαλλήλων σε τέτοιου στυλ θέσεις εργασίας είναι πολύ χαμηλό και δεν το βλέπουν ως πρόκληση να δεχθούν νέες προκλήσεις (Karasek Jr, 1979).

Οι εργαζόμενοι με τέτοιου στυλ θέσεις εργασίας βαριούνται γρήγορα, 2) Εργασίες υψηλής πίεσης: αυτός ο όρος αναφέρεται σε πολύ απαιτητικές και / ή πολύπλοκες εργασίες με πολύ μικρό έλεγχο, όπου ο υπάλληλος δεν έχει κανέναν έλεγχο. Ο κίνδυνος άγχους είναι πολύ υψηλός για αυτούς τους τύπους θέσεων εργασίας, 3) Παθητικές εργασίες: αυτές οι εργασίες είναι απλές εργασίες με ελάχιστο ή καθόλου πλάτος αποφάσεων. Αυτός ο τομέας περιλαμβάνει πολλές επαναλαμβανόμενες και παραγωγικές εργασίες και ο κίνδυνος άγχους για αυτούς τους τύπους θέσεων εργασίας είναι ο χαμηλότερος.

Οι εργαζόμενοι σε αυτούς τους τύπους θέσεων εργασίας παρουσιάζουν πολύ μικρή πρωτοβουλία και περιμένουν και βλέπουν και είναι παθητικοί. 4) Ενεργές θέσεις εργασίας: Αυτές οι θέσεις εργασίας είναι απαιτητικές θέσεις εργασίας που επιτρέπουν στον υπάλληλο να αποφασίσει πότε κάνει τη δουλειά του. Ως αποτέλεσμα του υψηλού επιπέδου λήψης αποφάσεων, δεν βιώνει τη δουλειά του ως αγχωτική, παρά το ότι είναι πολύ ψυχολογικά απαιτητική (Karasek *et al.*, 1998).

Σύμφωνα με τον Robert Karasek, αυτοί οι τύποι θέσεων εργασίας παρέχουν επαρκή εγγενή κίνητρα και οι εργαζόμενοι είναι ανοιχτοί στην αποδοχή νέων προκλήσεων. Αυτό στη συνέχεια δημιουργεί χώρο για ανάπτυξη και προκλήσεις. Γενικότερα, σε ένα εργασιακό

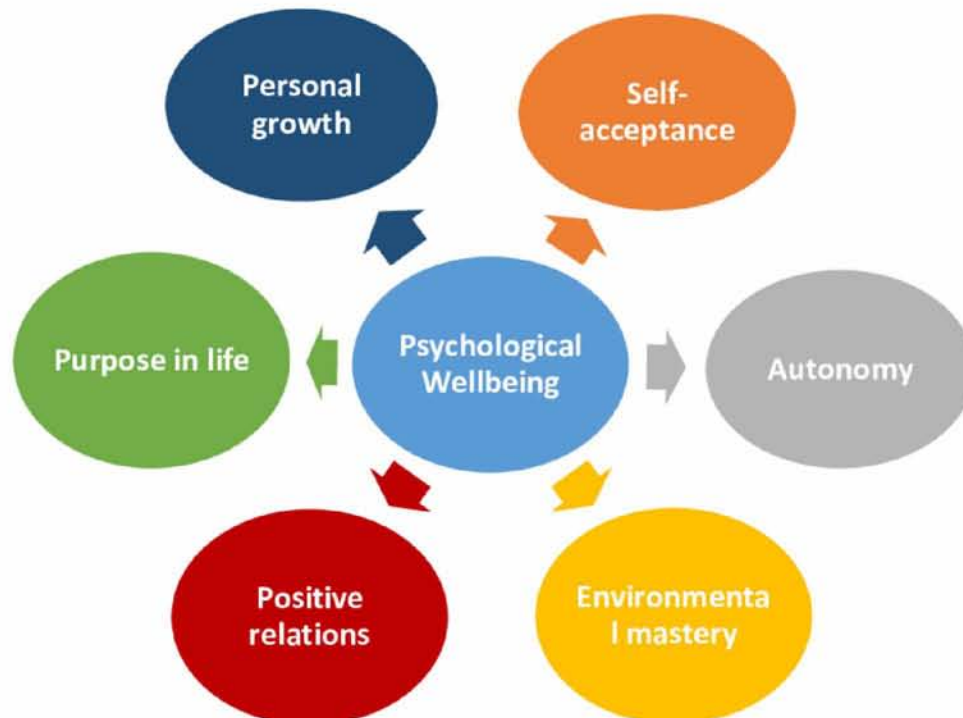
περιβάλλον όπου υπάρχουν υψηλές απαιτήσεις, χαμηλή κοινωνική στήριξη και έλεγχος, η ευημερία των εργαζομένων είναι χαμηλή (Karasek *et al.*, 1998).

1.3.1 Μοντέλο ευημερίας της Ryff

Κατά την τελευταία δεκαετία, η Ryff και οι συνεργάτες της ανέπτυξαν ένα γενικό μοντέλο ευημερίας χωρίς πλαίσιο (Ryff, 1989; Ryff *et al.*, 1995), βασιζόμενοι στα πολυδιάστατα πλαίσια θετικής ψυχολογικής λειτουργίας που πρότειναν οι Erikson (1959) και Maslow (1959).

Το μοντέλο έξι παραγόντων της Carol Ryff, καθορίζει έξι παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχολογική ευημερία, την ικανοποίηση και την ευτυχία ενός ατόμου. Αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο της Ryff βασίζεται στα Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη.

Η ψυχολογική ευημερία δημιουργείται από τις θετικές σχέσεις με τους άλλους, την προσωπική κυριαρχία, την αυτονομία, την ύπαρξη ενός αισθήματος σκοπού και νοήματος στη ζωή και την προσωπική ανάπτυξη. Η ψυχολογική ευημερία επιτυγχάνεται επιτυγχάνοντας μια κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα σε αυτούς τους έξι παράγοντες (Εικ.1.5), όπως αναλύονται στις ακόλουθες παραγράφους (Janik Blaskova, 2016).



Εικόνα 1.5. Μοντέλο Ryff για ευημερία (Janik Blaskova, 2016).

- 1) **Αυτό-εκτίμηση:** Υπάρχει μια θετική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές πολλαπλές πτυχές του εαυτού του, συμπεριλαμβανομένων πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων. Επίσης υπάρχουν θετικά συναισθήματα για όλες τις προηγούμενες πράξεις. Στην περίπτωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης, το άτομο είναι δυσαρεστημένο με τον εαυτό του και απογοητευμένο με ορισμένα γεγονότα και ανησυχεί για ορισμένες προσωπικές ιδιότητες του, τις οποίες θέλει να αλλάξει.
- 2) **Ισχυρή προσωπική ανάπτυξη:** Όταν ένα άτομο έχει ισχυρή αίσθηση συνεχούς ανάπτυξης, βλέπει τον εαυτό του να εξελίσσεται και να είναι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες. Επίσης υπάρχει και η αίσθηση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και η αίσθηση ότι το άτομο βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου. Επίσης υπεισέρχονται και αλλαγές στη συμπεριφορά που αντικατοπτρίζουν περισσότερη αυτογνωσία και αποτελεσματικότητα.
Αντίθετα στην περίπτωση της αδύναμης προσωπικής ανάπτυξης υπάρχει έντονη η αίσθηση της προσωπικής στασιμότητας και όχι η αίσθηση της βελτίωσης. Επίσης υπάρχει αδιαφορία για τη ζωή και το αίσθημα ανικανότητας για την ανάπτυξη νέων στάσεων ή συμπεριφορών.
- 3) **Σκοπός στη ζωή:** στην περίπτωση ισχυρού σκοπού στη ζωή υπάρχουν στόχοι και μια αίσθηση κατευθυντικότητας. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει η αίσθηση ότι η ζωή έχει νόημα και οι πεποιθήσεις δίνουν σκοπό στη ζωή. Στην αντίθετη περίπτωση δεν υπάρχει η αίσθηση του νοήματος της ζωής και υπάρχουν λίγοι στόχοι καθώς και ελάχιστες προοπτικές ή πεποιθήσεις που δίνουν νόημα στη ζωή.
- 4) **Θετικές σχέσεις με άλλους:** Στην περίπτωση που ένα άτομο είναι θετικό στη σύναψη σχέσεων με άλλους ανθρώπους τότε μπορεί να συνάψει σχέσεις εμπιστοσύνης, έχει ανησυχία για την ευημερία των άλλων και είναι ικανό για ενσυναίσθηση, στοργή και οικειότητα. Στην αντίθετη περίπτωση δε συνάπτει σχέσεις εμπιστοσύνης με άλλα άτομα και δυσκολεύεται να είναι ζεστός, ανοιχτός. Επίσης συνήθως αυτά τα άτομα είναι απογοητευμένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν συμβιβασμούς για να διατηρήσουν σημαντικούς δεσμούς με άλλους.
- 5) **Περιβαλλοντική γνώση.** Έχοντας υψηλή περιβαλλοντική γνώση, υπάρχει η αίσθηση της κυριαρχίας και της ικανότητας στη διαχείριση του περιβάλλοντος καθώς και του ελέγχου σύνθετων εξωτερικών δραστηριοτήτων. Άτομα με υψηλή περιβαλλοντική γνώση μπορούν να εκμεταλλευτούν αποτελεσματικά τις ευκαιρίες που τους δίνονται

και μπορούν να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες και αξίες. Άτομα με χαμηλή περιβαλλοντική γνώση, συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των καθημερινών υποθέσεων και νιώθουν ανίκανοι να αλλάξουν ή να βελτιώσουν το περιβάλλον τους. Επίσης αγνοούν τις ευκαιρίες και δεν έχουν την αίσθηση του ελέγχου του εξωτερικού κόσμου.

- 6) **Αυτονομία:** Άτομα με υψηλή αυτονομία μπορούν να αυτοπροσδιοριστούν και ανεξάρτητοι. Επίσης είναι σε θέση να αντιστέκονται στις κοινωνικές πιέσεις για να σκέφτονται και να ενεργούν με ορισμένους τρόπους. Ωστόσο τα άτομα με χαμηλή αυτονομία ανησυχούν για τις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις των άλλων, ενώ βασίζονται στην κρίση των άλλων για να λάβουν σημαντικές αποφάσεις. Επίσης συμμορφώνονται με τις κοινωνικές πιέσεις και ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους.

Το μοντέλο της Ryff αλληλοσυμπληρώνεται από το μοντέλο του Warr, όπως αναλύεται στην ακόλουθη υποενότητα, τα οποία μαζί αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ευημερίας.

1.3.2 Μοντέλο ευημερίας Warr (μοντέλο βιταμινών)

Σε αντίθεση με τη Ryff και τους συναδέλφους της, ο Warr (1994; 1990) επικεντρώθηκε στην ευημερία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (δηλαδή στην εργασία). Το πλεονέκτημα της σύλληψης της ευημερίας ως συγκεκριμένου θέματος εργασίας και όχι ως ενός φαινομένου χωρίς πλαίσιο είναι ότι οι σχέσεις που σχετίζονται με την εργασία είναι ισχυρότερες, προσφέροντας έτσι δυνητικά καλύτερη κατανόηση του πώς η ευημερία αυτών επηρεάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας.

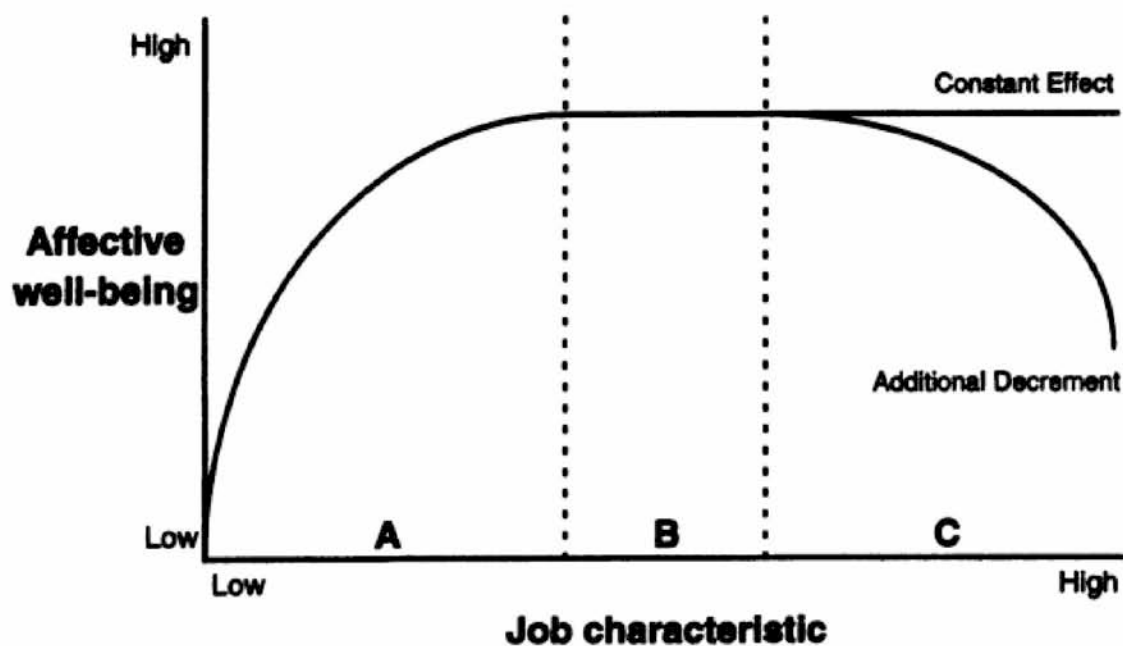
Σύμφωνα με τον Warr η ευημερία των εργαζομένων αποτελείται από τέσσερις κύριες διαστάσεις (συναισθηματική ευημερία, φιλοδοξία, αυτονομία και ικανότητα) και μια δευτερεύουσα πέμπτη διάσταση («ολοκληρωμένη λειτουργία») που περιλαμβάνει τις τέσσερις κύριες διαστάσεις και αντικατοπτρίζει το άτομο ως σύνολο (Warr, 1994).

Το μοντέλο ευημερίας του Warr στην εργασία προέκυψε από το μοντέλο των βιταμινών το οποίο υποστηρίζει ότι η ψυχική υγεία επηρεάζεται από περιβαλλοντικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως χαρακτηριστικά εργασίας με τρόπο ανάλογο με τις μη γραμμικές επιπτώσεις που υποτίθεται ότι έχουν οι βιταμίνες στη σωματική μας υγεία.

Εκτός από αυτήν την κεντρική υπόθεση μη γραμμικότητας, το μοντέλο βιταμινών βασίζεται σε δύο άλλα κύρια χαρακτηριστικά. Πρώτον, τα χαρακτηριστικά της εργασίας

ομαδοποιούνται σε εννέα κατηγορίες που σχετίζονται διαφορετικά με τα αποτελέσματα ψυχικής υγείας ανάλογα με τον τύπο της «βιταμίνης» που αντιπροσωπεύουν. Δεύτερον, διατυπώνεται ένα σύνθετο τρισδιάστατο μοντέλο συναισθηματικής ευημερίας το οποίο αποτελεί βασική πτυχή της ψυχικής υγείας.

Στις ακόλουθες παραγράφους περιγράφονται πιο αναλυτικά τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου βιταμινών. Οι βιταμίνες ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στο ανθρώπινο σώμα. Δηλαδή, η ανεπάρκεια βιταμινών προκαλεί σωματική βλάβη και, κατά συνέπεια, μπορεί να οδηγήσει σε σωματική ασθένεια («ασθένεια ανεπάρκειας»). Γενικά, η πρόσληψη βιταμινών αρχικά βελτιώνει την υγεία και τη σωματική λειτουργία, αλλά η λήψη τους πάνω από ένα συγκεκριμένο επίπεδο πρόσληψης δεν επιφέρει και περαιτέρω βελτίωση. Η συνεχής πρόσληψη βιταμινών μπορεί να οδηγήσει σε δύο διαφορετικά στυλ αποτελεσμάτων, όπως φαίνεται στην Εικ. 1.6.



Εικόνα 1.6. Η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και της συναισθηματικής ευημερίας στο μοντέλο βιταμινών(De Jonge *et al.*, 1998).

Πρώτον, μπορεί να συμβεί το λεγόμενο σταθερό αποτέλεσμα: η υγεία δεν βελτιώνεται ούτε παρατηρούνται επιβλαβείς συνέπειες που επηρεάζουν τη σωματική υγεία του ατόμου. Σύμφωνα με τον Watt (1987, 1994), οι βιταμίνες C και E έχουν παρόμοια επίδραση στο ανθρώπινο σώμα. Επομένως, η ετικέτα CE («Constant Effect») χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει αυτήν τη συγκεκριμένη σχέση. Δεύτερον, η υπερβολική δόση βιταμινών οδηγεί

σε τοξική συγκέντρωση στο σώμα («υπερβιταμίνωση»), η οποία προκαλεί κακή σωματική λειτουργία και κακή υγεία. Μεταξύ άλλων, οι βιταμίνες A και D είναι γνωστό ότι είναι τοξικές, όταν λαμβάνονται σε μεγάλες ποσότητες.

Για το λόγο αυτό ο Warr χρησιμοποίησε την ετικέτα AD («Πρόσθετη μείωση») για να δηλώσει την ανεστραμμένη καμπύλη σχέση σχήματος U, όπως απεικονίζεται στην Εικ.1.6. Ο Warr (1987) υποστηρίζει ότι οι επιδράσεις των χαρακτηριστικών της εργασίας στην ψυχική υγεία είναι παράλληλες με τους τρόπους με τους οποίους οι βιταμίνες ενεργούν πάνω στο ανθρώπινο σώμα.

Ακολουθώντας αυτήν τη λογική οι βιταμίνες του Warr μπορούν να αναφερθούν ως «βιταμίνες εργασίας». Σύμφωνα με τον Warr (1987), η παρουσία των χαρακτηριστικών της εργασίας αρχικά έχει ευεργετική επίδραση στην ψυχική υγεία των εργαζομένων, ενώ η απουσία τους επηρεάζει την ψυχική υγεία (τμήμα Α). Πέρα από ένα ορισμένο απαιτούμενο επίπεδο, η πρόσληψη βιταμινών δεν έχει πλέον θετικό αποτέλεσμα: έχει επιτευχθεί ένα οροπέδιο και το επίπεδο ψυχικής υγείας παραμένει σταθερό (τμήμα Β). Περαιτέρω αύξηση των χαρακτηριστικών της εργασίας (τμήμα C) μπορεί είτε να παράγει σταθερό αποτέλεσμα (ανάλογα με τις βιταμίνες C και E) είτε μπορεί να είναι επιβλαβής και να βλάψει την ψυχική υγεία, ανάλογα με τις βιταμίνες A και D (Warr, 1987).

Ο τύπος λοιπόν της επίδρασης εξαρτάται από το συγκεκριμένο υπό εξέταση χαρακτηριστικό εργασίας. Επιπλέον, ο Warr (1994) υποστηρίζει ότι το καμπυλόγραμμο μοτίβο AD είναι πιθανό να ποικίλλει σε διάφορα στυλ αποτελεσμάτων ψυχικής υγείας. Για παράδειγμα, ένα λιγότερο έντονο οροπέδιο μεσαίας εμβέλειας αναμένεται για την ευημερία που σχετίζεται με τη δουλειά και υποστηρίζεται μια αντίστροφη σχέση σχήματος U.

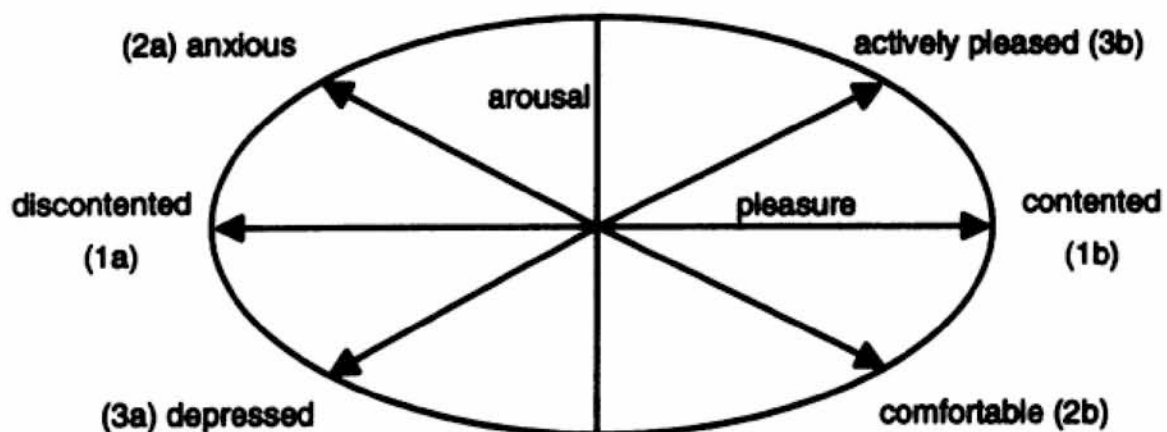
Τέλος, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο σχήμα μιας καμπύλης εξαρτάται από το συγκεκριμένο στυλ μεταβλητών που μελετάται. Για παράδειγμα, ένα ανεστραμμένο σχήμα σχήματος U αναμένεται σε περίπτωση αυτονομίας και ικανοποίησης από την εργασία, ενώ μια καμπύλη σχήματος U αναμένεται σε περίπτωση αυτονομίας εργασίας και συναισθηματικής εξάντλησης.

Μετά από μια εμπεριστατωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο Warr (1987, 1994) ήρθε με εννέα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας που λειτουργούν ως δυνητικοί καθοριστικοί παράγοντες της ψυχικής υγείας που σχετίζονται με την εργασία. Δεν προκαλεί έκπληξη ότι

αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, εκείνα που εμφανίζονται στο Job Characteristics Model (Hackman *et al.*, 1980) και στο Demand-Control-Support Model.

Ο Warr (1987, 1994) υποθέτει ότι έξι χαρακτηριστικά εργασίας (δηλ. αυτονομία εργασίας, απαιτήσεις εργασίας, κοινωνική υποστήριξη, αξιοποίηση δεξιοτήτων, ποικιλία δεξιοτήτων και ανατροφοδότηση εργασιών) έχουν αποτελέσματα παρόμοια με τις βιταμίνες Α και D. Τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά εργασίας (δηλαδή μισθός, ασφάλεια και σημασία της εργασίας) υποτίθεται ότι ακολουθούν το πρότυπο CE.

Το μοντέλο των βιταμινών υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν την ψυχική υγεία, αντί της διαδικασίας που ξεκινά με την αντίστροφη σειρά (Warr, 1994). Η αυτονομία της εργασίας, για παράδειγμα, θεωρείται ότι ακολουθεί το ανεστραμμένο σχήμα U ή AD: τα πολύ υψηλά επίπεδα αυτονομίας της εργασίας είναι δυνητικά επιβλαβή για το επίπεδο ψυχικής υγείας του υπαλλήλου, καθώς συνεπάγεται αβεβαιότητα, δυσκολία στη λήψη αποφάσεων και υψηλή ευθύνη δουλειά.



Εικόνα 1.7. Τρεις βασικοί άξονες συναισθηματικής ευημερίας (Warr, 1987).

Ο Warr επομένως (1987, 1994) διακρίνει πέντε συστατικά της ψυχικής υγείας: (1) συναισθηματική ευημερία, (2) αρμοδιότητα, (3) αυτονομία, (4) έμπνευση, (5) ολοκληρωμένη λειτουργία. Η ψυχολογική έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στη συναισθηματική ευημερία ως δείκτη της ψυχικής υγείας που σχετίζεται με την εργασία. Μετά από παρόμοια πλαίσια των Russell (1980) και Watson και Tellegen αυτή η συναισθηματική ευημερία που σχετίζεται με την εργασία αποτελείται από δύο ορθογώνιες διαστάσεις της ευχαρίστησης (pleasure) και της διέγερσης (arousal) (Εικ.1.7).

1.3.3 Μοντέλο ευημερίας Van Horn

Σύμφωνα με τους Van Horn et al. (2004), ο Warr (1987, 1994) ανέπτυξε ένα μοντέλο επαγγελματικής ευημερίας που αποτελείται από τέσσερις κύριες διαστάσεις (συναισθηματική ευημερία, φιλοδοξία, αυτονομία και ικανότητα) και μια δευτερεύουσα πέμπτη διάσταση (ολοκληρωμένη λειτουργία) που περιλαμβάνει τις τέσσερις πρωτεύουσες διαστάσεις.

Οι Van Horn et al. (2004) χρησιμοποίησαν την έρευνα των Ryff (1989) και Warr (1987) για να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ευημερίας ειδικά για τον τομέα της εργασίας. Το μοντέλο τους αποτελείται από πέντε διαστάσεις, τρεις εκ των οποίων, η συναισθηματική, η κοινωνική και η επαγγελματική ευημερία, βασίζονται στα μοντέλα Ryff (1989) και Warr (1994), και οι δυο άλλες, η γνωστική και ψυχοσωματική ευημερία, βασίζονται σε προηγούμενες έρευνες (Broadbent *et al.*, 1982; Taris *et al.*, 2001).

Η πρώτη διάσταση η συναισθηματική διαφοροποιείται περισσότερο στην προσέγγισή. Εκτός από την επίδραση των συναισθημάτων, το μοντέλο Van Horn, περιλαμβάνει συναισθηματική εξάντληση, ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωτική δέσμευση. Η συναισθηματική εξάντληση αντιπροσωπεύει τον άξονα ενθουσιασμού – κατάθλιψης του Warr (1987), που αναφέρεται σε συναισθήματα υπερβολικής εξάντλησης των συναισθηματικών πόρων.

Αν και πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία δεν έχει μόνο συναισθηματική, αλλά και συμπεριφορική και γνωστική διάσταση (Brief *et al.*, 2002), συνήθως θεωρείται ότι αγγίζει τη συναισθηματική ευημερία, που αντιπροσωπεύει τον άξονα ευχαρίστησης-δυσαρέσκειας (Warr, 1987). Τέλος, η οργανωτική δέσμευση (που αναφέρεται στην ταυτοποίηση των εργαζομένων και στη συμμετοχή στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται) αντιπροσωπεύει επίσης τον άξονα ευχαρίστησης-δυσαρέσκειας. Επομένως, αυτή η ιδέα αποδόθηκε και στη διάσταση της συναισθηματικής ευημερίας.

Η δεύτερη διάσταση της κοινωνικής ευημερίας (ή συμπεριφοράς) περιλαμβάνει δύο τύπους εννοιών. Η πρώτη είναι η αποπροσωποποίηση, που αναφέρεται σε μια αδιάφορη και αρνητική στάση απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται (Maslach *et al.*, 2006). Η δεύτερη έννοια αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο λειτουργεί καλά στις κοινωνικές σχέσεις του στην εργασία.

Η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας καλύπτεται από την αυτονομία, τη φιλοδοξία (Warr, 1987, 1994) και την επαγγελματική ικανότητα (Maslach *et al.*, 2006). Αυτές

οι έννοιες αξιοποιούν πτυχές του εργασιακού κινήτρου, φιλοδοξία, αυτο-αποτελεσματικότητα και ικανότητα.

Η γνωστική κόπωση, η τέταρτη διάσταση, επινοήθηκε ως ανάλογο της έννοιας της συναισθηματικής εξάντλησης του Maslach (Schaufeli *et al.*, 2017). Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική κόπωση αντικατοπτρίζει τη γνωστική λειτουργία των εργαζομένων (ειδικά τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να πάρουν νέες πληροφορίες και μπορούν να επικεντρωθούν στη δουλειά τους).

Με βάση τους Van Horn *et al.* (2004) η (συναισθηματική) ευημερία από τη μία πλευρά και οι δείκτες γνωστικής λειτουργίας (π.χ. ο αριθμός των μικρών καθημερινών σφαλμάτων που κάνουν οι άνθρωποι) και αυτοαναφορές σχετικά με την ικανότητα κάποιου να συγκεντρώνει και να λαμβάνει αποφάσεις, από την άλλη, συσχετίζονται. Καθώς η γνωστική λειτουργία είναι σημαντική για πολλές από τις σημερινές θέσεις εργασίας (π.χ. το 56% των Ευρωπαίων εργαζομένων αναφέρουν ότι απαιτείται να επιλύσουν πολύπλοκες εργασίες (Paoli *et al.*, 2001), η γνωστική κόπωση θεωρήθηκε σημαντική διάσταση από Van Horn *et al.* (2004), για να συμπεριληφθεί στο προτεινόμενο μοντέλο.

Τέλος, η ψυχοσωματική διάσταση του μοντέλου αναφέρεται στην παρουσία ή απουσία ψυχοσωματικών παθήσεων, όπως πονοκέφαλοι και πόνοι στην πλάτη. Αυτή η διάσταση προστέθηκε στο μοντέλο επειδή οι σωματικές παθήσεις και η (συναισθηματική) ευημερία συνήθως συνδέονται έντονα, π.χ. (Kinnunen *et al.*, 1994; Taris *et al.*, 2001), υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η ψυχοσωματική ευημερία αποτελεί σημαντική διάσταση μιας ευρείας αντίληψης της ευημερίας. Καθώς οι σωματικές παθήσεις μπορούν συχνά να εντοπιστούν σε δυσμενείς συνθήκες εργασίας, όπως πολλές ώρες εργασίας (Van der Hulst, 2003) ή υψηλές απαιτήσεις εργασίας ή/και χαμηλός έλεγχος εργασίας (De Lange *et al.*, 2003), σύμφωνα με τους Van Horn *et al.* (2004), φαίνεται να δικαιολογείται η συμπερίληψη αυτής της διάστασης ως μέρος της επαγγελματικής ευημερίας.

2 Τα στυλ ηγεσίας

Τις σχετικά πρόσφατες δεκαετίες, διάφοροι συγγραφείς (Bass *et al.*, 1985; Conger *et al.*, 1987; Forester *et al.*, 1991; Hunt, 1999; O'Connor *et al.*, 1995) έχουν προτείνει πολλές διαφορετικές μορφές ηγεσίας εκ των οποίων οι πιο επικρατέστερες είναι η μετασχηματιστική, η συναλλακτική ηγεσία και η ηγεσία προς αποφυγή. Το στυλ της ηγεσίας είναι η μέθοδος του ηγέτη να παρέχει κατεύθυνση, να υλοποιεί σχέδια και να παρακινεί τους ανθρώπους. Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία των τριών στυλ ηγεσίας και συζητείται η επίδραση του στυλ της ηγεσίας στον εργαζόμενο.

2.1 Συναλλακτική ηγεσία

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Max Weber το 1947 και στη συνέχεια από τον Bernard Bass το 1981 (Jones, 2001). Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει την παρακίνηση και την καθοδήγηση των οπαδών κυρίως μέσω έκκλησης προς το δικό τους συμφέρον.

Η δύναμη αυτού του στυλ της ηγεσίας προέρχεται από την τυπική εξουσία και την ευθύνη του ηγέτη στην οργάνωση, με βασικό στόχο του οπαδού να υπακούει στις οδηγίες του ηγέτη. Ο ηγέτης πιστεύει στην παρακίνηση μέσω ενός συστήματος ανταμοιβών και τιμωρίας. Εάν ένα μέλος της ομάδας κάνει αυτό που επιθυμεί, θα ακολουθήσει μια ανταμοιβή και αν δεν ακολουθήσει τις επιθυμίες του ηγέτη, θα ακολουθήσει μια τιμωρία. Σε αυτό το στυλ της ηγεσίας, για να επιτευχθούν οι συνήθεις στόχοι των επιδόσεων, λαμβάνει χώρα η ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και οπαδού (Bass *et al.*, 1990).

Η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στη συναλλαγή και στην ανταλλαγή πόρων προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη εργασία.

Η συναλλακτική ηγεσία συμπεριλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

- I) **Έκτακτη ανταμοιβή:** ο ηγέτης κάνει συναλλαγές με εποικοδομητικό τρόπο, ανταμείβοντας τις καλές επιδόσεις και δημιουργώντας σαφείς προσδοκίες. Αυτή η

εποικοδομητική συναλλαγή έχει διαπιστωθεί ότι είναι λογικά αποτελεσματική για να παρακινήσει τους εργαζόμενους να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης και απόδοσης, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο αυτών των μετασχηματιστικών συνιστωσών που αναπτύσσονται στην επόμενη υποενότητα.

Σε μια ενδεχόμενη ηγεσία ανταμοιβής συνεπάγεται ότι ο ηγέτης κάνει ένα στυλ συμφωνίας σχετικά με τις πραγματικές ανταμοιβές που προσφέρονται ως αντάλλαγμα για την ικανοποιητική εκτέλεση της ανάθεσης μιας εργασίας. Ένα παράδειγμα στοιχείου ανταμοιβής είναι τα μόνους που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι της απόδοσης. Όταν η ανταμοιβή είναι ψυχολογική, όπως ο έπαινος, τότε η ανταμοιβή είναι μετασχηματιστική (Antonakis *et al.*, 2003).

II) Ενεργητική διαχείριση (κατ'εξαίρεση): σε περίπτωση κακής απόδοσης ή λάθος ενεργειών ο ηγέτης λαμβάνει διορθωτικά μέτρα και σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει και η 'τιμωρία' κακής απόδοσης. Σε αυτήν την περίπτωση οι ηγέτες παρακολουθούν τη συμπεριφορά και προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες γρήγορα.

III) Παθητική διαχείριση (κατ'εξαίρεση): αυτοί οι ηγέτες περιμένουν μέχρι να εμφανιστούν τα προβλήματα και δεν προβαίνουν σε κάποιου είδους προληπτική δράση.

2.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Το 1978 ο James Mac Gregor Burns κατηγοριοποίησε το στυλ της ηγεσίας σε συναλλακτικές ή μετασχηματιστικές. Οι συναλλαγματικοί ηγέτες όπως διατυπώθηκε στην υποενότητα 2.1 είναι εκείνοι που οδηγούν μια ομάδα μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής.

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες διεγείρουν και εμπνέουν την υπόλοιπη ομάδα ώστε να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, αναπτύσσοντας τη δική ικανότητα για ηγεσία. Επίσης αυτού τους στυλ οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μέλους ατομικά με στόχο την ενδυνάμωσή τους και την ευθυγράμμιση των στόχων τους με την υπόλοιπη ομάδα, του ιδίου του ηγέτη και του μεγαλύτερου οργανισμού.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες (Engelen *et al.*, 2015; Imran *et al.*, 2016) που υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει τα μέλη μιας ομάδας και να ξεπεράσουν τις αναμενόμενες επιδόσεις και ακόμα να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ευημερίας, δέσμευσης και οργάνωσης αυτών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι κατά κάποιο τρόπο μια επέκταση της ηγεσίας των συναλλαγών. Η συναλλακτική ηγεσία δίνει έμφαση στη συναλλαγή ή στην ανταλλαγή μεταξύ ηγετών, συναδέλφων και οπαδών. Αυτή η ανταλλαγή βασίζεται στον ηγέτη που συζητά με την ομάδα σχετικά με τις απαιτήσεις της εργασίας και καθορίζει τους όρους και ανάλογα δίνει τις κατάλληλες ανταμοιβές.

Ωστόσο η μετασχηματιστική ηγεσία, εμπνέει την ομάδα να δεσμευτεί σε ένα κοινό όραμα και στόχους για έναν οργανισμό ή μια μονάδα. Επίσης προκαλεί την ομάδα να προτείνει καινοτόμους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσει τις ικανότητες της ομάδας μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις (Bass *et al.*, 1990):

Δ) Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά (ή ιδεατή επιρροή)/Εξιδανικευμένη επιρροή-αποδοθείσα: αυτού του στυλ οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν πρότυπα για τους 'οπαδούς' τους. Σε αυτήν την περίπτωση οι ηγέτες θαυμάζονται, τους σέβονται και τους εμπιστεύονται. Επιπλέον, οι οπαδοί ταυτίζονται με τους ηγέτες και θέλουν να τους μιμηθούν, καθώς αυτοί είναι προικισμένοι και έχουν εξαιρετικές δυνατότητες, επιμονή και αποφασιστικότητα.

Έτσι, υπάρχουν δύο πτυχές της ιδεατής επιρροής: οι συμπεριφορές του ηγέτη και τα στοιχεία που αποδίδονται στον ηγέτη από τους 'οπαδούς' και τους άλλους συνεργάτες. Αυτές οι δύο πτυχές, μετρούνται ξεχωριστά (Bass *et al.*, 1996), αντιπροσωπεύουν τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της εξιδανικευμένης επιρροής που ενσωματώνεται τόσο στη συμπεριφορά του ηγέτη όσο και στις αποδόσεις που αφορούν στον ηγέτη και εξάγονται από τους οπαδούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα από το MLQ που αντιπροσωπεύει την εξιδανικευμένη συμπεριφορά επιρροής απορρέει από τη δήλωση: "Ο ηγέτης τονίζει τη σημασία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής. Ενώ μια δήλωση του τύπου: "Ο ηγέτης διαβεβαιώνει τους άλλους ότι τα εμπόδια θα ξεπεραστούν", περιγράφει τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι οπαδοί.

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι ηγέτες που έχουν μεγάλη εξιδανικευμένη επιρροή είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους και είναι συνεπείς και δε δρουν με αυθαίρετο τρόπο. Αυτοί αποτελούν ηγέτες στους οποίους μπορεί να βασιστεί μια ομάδα, καθώς προάγουν υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς.

II) Εμπυχωτική κινητοποίηση: στην περίπτωση της εμπυχωτικής κινητοποίησης οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους γύρω τους παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των οπαδών τους. Η μεγαλύτερη πρόκληση σε αυτού του στυλ την ηγεσία είναι η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος, με ταυτόχρονη ανάπτυξη των συναισθημάτων του ενθουσιασμού και της αισιοδοξίας.

Σε αυτού του στυλ την ηγεσία, οι ηγέτες δημιουργούν με σαφήνεια τις προσδοκίες που θέλουν να συναντήσουν τα μέλη της ομάδας και επίσης αποδεικνύουν τη δέσμευση τους για τους στόχους και το κοινό όραμα. Αξίζει να αναφερθεί ότι η εξιδανικευμένη επιρροή και η εμπυχωτική κινητοποίηση συνήθως αποτελούν έναν ενιαίο παράγοντα χαρισματικής-εμπνευσμένης ηγεσίας.

III) Διανοητική διέγερση: σε αυτήν την περίπτωση οι ηγέτες μετασχηματιστικής ηγεσίας τονώνουν τις προσπάθειες των οπαδών τους να είναι καινοτόμες και δημιουργικές κάνοντας παραδοχές, ορίζοντας προβλήματα επαναπροσδιορισμού και προσεγγίζοντας ένα πρόβλημα με εναλλακτικές πτυχές. Επίσης σε αυτού του στυλ την ηγεσία ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και δε γίνεται δημόσια κριτική για τα ατομικά σφάλματα των μελών. Επιπλέον ζητούνται από τους οπαδούς να προτείνουν νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις των προβλημάτων που υπάρχουν και να εμπλακούν σε αυτές. Επομένως η ομάδα ενθαρρύνεται να δοκιμάσει νέες προσεγγίσεις και σε περίπτωση που οι ιδέες τους διαφέρουν από τις ιδέες του ηγέτη, αυτές δεν επικρίνονται.

IV) Εξατομικευμένη εξέταση: σε αυτήν την περίπτωση για την επίτευξη της ανάπτυξης, ενεργώντας ως ηγέτης ή μέντορας δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες κάθε μεμονωμένου μέλους μιας ομάδας. Επίσης καταβάλλεται προσπάθεια οι συνεργάτες να αναπτύξουν σε υψηλό βαθμό τα επίπεδα των δυνατοτήτων τους.

Η εξατομικευμένη προσοχή συνήθως εφαρμόζεται όταν υπάρχουν νέες ευκαιρίες μάθησης, μαζί με ένα υποστηρικτικό κλίμα. Σε αυτήν την περίπτωση αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές του καθενός καθώς και οι διαφορετικές επιθυμίες.

Η συμπεριφορά του ηγέτη επομένως αποδεικνύει την αποδοχή μεμονωμένων διαφορών (π.χ. μερικοί υπάλληλοι χρειάζεται να λάβουν περισσότερη ενθάρρυνση, κάποιοι πρέπει να έχουν περισσότερη αυτονομία, άλλοι πιο σταθερά πρότυπα και ακόμα περισσότερες δομές εργασιών).

Επίσης σε αυτήν την περίπτωση ενθαρρύνεται μια αμφίδρομη ανταλλαγή στην επικοινωνία και στη διαχείριση. Οι αλληλεπιδράσεις του ηγέτη με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι εξατομικευμένες (π.χ. ο ηγέτης θυμάται προηγούμενες συνομιλίες, γνωρίζει τις ατομικές ανησυχίες και βλέπει το άτομο ως σύνολο και όχι μόνο ως υπάλληλο). Ο ηγέτης αυτού του στυλ είναι και καλός ακροατής.

Επίσης ο ηγέτης αναθέτει καθήκοντα τα οποία αποτελούν και μέσο ανάπτυξης του κάθε μέλους. Οι εξουσιοδοτημένες εργασίες που ανατίθενται παρακολουθούνται για να διαπιστωθεί εάν τα μέλη της ομάδας χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και έπειτα αξιολογούνται. Ιδανικά, τα μέλη δεν αισθάνονται ότι ελέγχονται.

2.3 Ηγεσία προς αποφυγή

Σε αυτού του στυλ την ηγεσία οι ηγέτες χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων. Μερικοί προτιμούν να ενημερώσουν με αυταρχικό τρόπο τις ομάδες τους τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν ένα πολύ πιο συμμετοχικό στυλ και κάποιοι άλλοι ηγέτες κυμαίνονται ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ηγέτες ζητούν από την ομάδα να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, να αναπτύξει επιλογές και να αποφασίσει. Η ομάδα είναι ελεύθερη να δουλέψει όπως νομίζει την επίλυση ενός προβλήματος, ενώ εξακολουθεί να εργάζεται κάτω από λογικά όρια, δεδομένων των οργανωτικών αναγκών και στόχων (Wongyanon *et al.*, 2015).

Η ηγεσία προς αποφυγή είναι, εξ ορισμού η πιο ανενεργή, καθώς και η πιο αναποτελεσματική σύμφωνα με σχεδόν όλες τις έρευνες για αυτού του στυλ ηγεσίας. Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία αυτή δεν περιλαμβάνει συναλλαγές και δεν οδηγεί στη λήψη σωστών αποφάσεων (Bass *et al.*, 2006). Ως αποτέλεσμα αγνοούνται οι αρμοδιότητες της ηγεσίας και καθυστερούν σημαντικές ενέργειες. Ένα δείγμα ηγεσίας προς αποφυγή είναι όταν ο ηγέτης αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύψουν σημαντικά ζητήματα.

Επίσης αυτού του στυλ οι ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις χωρίς να συμβουλευονται άλλους. Ένα από τα πλεονεκτήματα είναι ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα να υλοποιούνται γρήγορα, αλλά όχι και αποτελεσματικά. Ωστόσο, με την εφαρμογή αυτού του στυλ της ηγεσίας οι εργαζόμενοι αισθάνονται αδιάφοροι με αποτέλεσμα να μην πληρείται το αίσθημα της ευημερίας (Goleman *et al.*, 2002).

2.4 Επίδραση του στυλ της ηγεσίας στον εργαζόμενο

Στη βιβλιογραφία (Thomas *et al.*, 1995) έχει αποδειχθεί ότι το στυλ της ηγεσίας επηρεάζει τη γενική απόδοση των εργαζομένων, ωστόσο το ερώτημα που τίθεται είναι πιο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο για κάθε τομέα. Πιο αναλυτικά, στις ακόλουθες υποενότητες αναφέρονται οι επιπτώσεις του στυλ της ηγεσίας στους εργαζόμενους.

2.4.1 Αδιαθεσία, απουσία και παραίτηση

Η αδιαθεσία και η απουσία θεωρούνται σαφώς από τα πιο ανεπιθύμητα αποτελέσματα για οποιοδήποτε τομέα εργασίας, καθώς επηρεάζουν την παραγωγικότητα, το ηθικό και αυξάνουν το άγχος των εργαζομένων (Thomas *et al.*, 1995). Ως αποτέλεσμα η μείωση της απόδοσης της εργασίας μειώνεται σημαντικά επηρεάζοντας τον ευρύτερο οργανισμό (Kuoppala *et al.*, 2008).

Εύρυνες λοιπόν έχουν δείξει ότι η αύξηση του επιπέδου υποστήριξης από τους ηγέτες και τους επιβλέποντες συνδέεται με τη μείωση του συναισθήματος της παραίτησης. Ωστόσο, αυτή η άποψη δεν υποστηρίζεται από όλες τις μελέτες (Clumeck *et al.*, 2009). Επιπλέον, με βάση άλλες εργασίες έχει βρεθεί ότι η αδιαθεσία για μεγάλα χρονικά διαστήματα σχετίζεται άμεσα με χαμηλότερα επίπεδα υποστήριξης από τους ηγέτες (Labriola *et al.*, 2006; Nielsen *et al.*, 2006).

Ωστόσο υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι μόνο η παροχή υποστήριξης δεν επαρκεί για μεγαλύτερη παρουσία του εργαζομένου, αλλά και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ποιότητα της υποστήριξης. Επομένως, η ποιότητα της ηγεσίας που εκτιμάται ότι παρέχει καλές αναπτυξιακές ευκαιρίες, ευημερία από την εργασία και καλές σχέσεις επίλυσης συγκρούσεων, συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος παραίτησης (Munir *et al.*, 2011).

Σε μια μακρόχρονη μελέτη, που έγινε σε 3275 εργαζόμενους, αποδείχθηκε ότι η υψηλή ποιότητα ηγεσίας που χρησιμοποιήθηκε και εμπεριείχε ανταμοιβές οι οποίες δίνονταν με προσεχτικό τρόπο και αναγνώριση του εκάστοτε υπαλλήλου, καλλιέργησε μεγαλύτερο σεβασμό και συνδέθηκε με την παρουσία του εργαζομένου στην εργασία (Dellve *et al.*, 2007).

Μελέτες που έχουν εξετάσει διακριτά στυλ ηγεσίας έχουν διαπιστώσει σταθερά ότι οι σχεσιακές μορφές ηγεσίας (π.χ. μετασχηματιστικοί και χαρισματικοί/εμπνευσμένοι ηγέτες)

όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι έχουν αξία και έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων, συνδέεται πάντοτε με λιγότερη απουσία (πνευματική κυρίως), λιγότερη αδιαθεσία και υψηλότερη απόδοση (Nyberg *et al.*, 2008; Schreuder *et al.*, 2011; Volk *et al.*, 1991).

Συγκεκριμένα, οι Schreuder *et al.* (2011) αναφέρουν ότι οι συμπεριφορικές ηγεσίες προσανατολισμένες στην εργασία είναι υπεύθυνες για τις βραχυπρόθεσμες απουσίες των εργαζομένων. Οι Nyberg *et al.* (2008) διαπίστωσαν ότι η αυτοκρατορική ηγεσία συνδέεται με περισσότερες αναρρωτικές άδειες στην περίπτωση των ανδρών.

Ορισμένες έρευνες εξέτασαν τη συμπεριφορά της ηγεσίας και τη σχέση της με την πρόθεση των εργαζομένων να παραμείνουν στο ρόλο τους. Με βάση αυτές οι εργαζόμενοι αναφέρουν μεγαλύτερη πρόθεση να παραμείνουν σε ρόλους όπου οι μορφές ηγεσίας είναι περισσότερο σχεσιακές, είναι ικανοποιημένοι και αισθάνονται ότι η συμπεριφορά τους επιβραβεύεται (Kramer *et al.*, 2003; Manion, 2004).

2.4.2 Άγχος και εξάντληση

Η επίδραση της ηγεσίας στο άγχος και στην εξάντληση έχει εξεταστεί σε πολλαπλές μελέτες. Η εξάντληση ορίζεται ως ένα σύνολο ψυχολογικών παραγόντων που εκπροσωπούνται περισσότερο από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση (βλέποντας άλλους ως αντικείμενα παρά από ανθρώπους) και μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα (Van Dierendonck *et al.*, 1994).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μελέτες έχουν καταδείξει ότι περισσότερες σχεσιακές μορφές ηγεσίας, όπως μετασχηματιστικές και χαρισματικές, όπου οι ηγέτες θεωρούνται ότι έχουν ξεχωριστή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους εργαζόμενους, συνδέονται με λιγότερα φαινόμενα άγχους και εξάντλησης εργαζομένων (Gill *et al.*, 2006; Sosik *et al.*, 2000; Sparks *et al.*, 2001).

Επιπλέον, τα υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης των εργαζομένων έχουν συσχετιστεί με μειωμένο άγχος και εξάντληση (Schaufeli *et al.*, 1998). Σε ορισμένες μελέτες οι ευεργετικές επιδράσεις του ηγετικού στυλ είναι ισχυρότερες από τις επιπτώσεις των δημογραφικών και προσωπικών παραγόντων (Leithwood *et al.*, 1996). Οι Lyons και Schneider (2009) αναφέρουν ότι σε καταστάσεις εργασιακού άγχους, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την υψηλότερη αντίληψη της κοινωνικής υποστήριξης και την αυξημένη αυτο-ευημερία και έχει λιγότερο αρνητικές συνέπειες στους εργαζόμενους.

Οι Corrigan et al. (2002) εξέτασαν τις συνιστώσες της ηγεσίας μετασχηματισμού (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, ατομική σκέψη και πνευματική διέγερση) και βρήκαν ότι οι πρώτες τρεις διαστάσεις είχαν αρνητική σχέση με την εξάντληση των εργαζομένων. Ωστόσο, με βάση τα συμπεράσματά τους η πνευματική διέγερση δε σχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση και συνδέεται θετικά με την προσωπική ολοκλήρωση. Στα ίδια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και πρώιμες εργασίες (Seltzer *et al.*, 1989) που διαπίστωσαν ότι η πνευματική διέγερση συσχετίζεται θετικά με το άγχος και την εξάντληση.

Επίσης έρευνες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες επίδρασης της σχέσης μεταξύ σχεσιακών στυλ ηγεσίας, του άγχους και της εξάντλησης. Ένας προτεινόμενος παράγοντας είναι η προσωπικότητα. Οι Hetland et al. (2007) διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν συνδέεται με συναισθηματική εξάντληση αλλά συνδέεται θετικά με την αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η διάσταση προσωπικότητας του νευρωτισμού συνδέθηκε περισσότερο με την εξάντληση και τις υποδιαστάσεις της ηγεσίας. Οι Liu et al. (2010) διαπίστωσαν ότι ένας άλλος παράγοντας είναι ο βαθμός εμπιστοσύνης στον ηγέτη. Έτσι, η εμπιστοσύνη του ηγέτη και η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρούν στη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και άγχους.

Από την άποψη των αρνητικών μορφών ηγεσίας, η κατάχρηση εξουσίας και ο εκφοβισμός έχουν συνδεθεί τόσο με αυξημένο άγχος όσο και εξάντληση των εργαζομένων (Martinko *et al.*, 2013; Sparks *et al.*, 2001). Σύμφωνα με τις έρευνες μια σειρά παραγόντων, όπως η ασάφεια των ρόλων, η έλλειψη αυτονομίας, οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις και ο φόρτος εργασίας συνδέονται με το αυξημένο άγχος (Martinko *et al.*, 2013).

Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι ο αυξημένος έλεγχος του έργου ενός ατόμου δεν είναι ωφέλιμος για την ψυχική υγεία των εργαζομένων (Bhui *et al.*, 2012). Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτοί οι ίδιοι παράγοντες όχι μόνο επηρεάζουν το άγχος και την ευημερία αλλά μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις και στη σωματική υγεία. Για παράδειγμα, ο υψηλός φόρτος εργασίας, η χαμηλή αυτονομία και η έλλειψη ευαισθησίας συσχετίστηκαν με την αύξηση περιστατικών στεφανιαίας νόσου (Cooper *et al.*, 2018). Όταν λοιπόν μειωθεί η επίδραση αυτών των παραγόντων, μειώνεται και το σχετικό άγχος και αυτό με βάση τη βιβλιογραφία (Syrek *et al.*, 2013; Williams, 2019) συμβαίνει στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

2.4.3 Παραγωγικότητα

Έρευνες που εξετάζουν την παραγωγικότητα της εργασίας σε σχέση με το στυλ εργασίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πιο παραγωγικοί, και ότι παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ της απόδοσης των ηγετών και των υπαλλήλων τους (Barrick *et al.*, 2015).

Πρόσφατα οι Ng *et al.* (2017) μέσω διεξαγωγής ανάλυσης μεγάλης κλίμακας, διερεύνησαν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αυξήσει την απόδοση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι πέντε διαφορετικοί παράγοντες θα μπορούσαν να εξηγήσουν κάποιες από τις επιδράσεις της ηγεσίας στην απόδοση.

Ο πρώτος παράγοντας ήταν η συναισθηματική εμπειρία, με βάση την οποία οι εργαζόμενοι είχαν βιώσει κάποια θετικά συναισθήματα που οφείλονταν στη μετασχηματιστική ηγεσία και τα οποία ήταν υπεύθυνα για την αύξηση της απόδοσής τους. Ο δεύτερος παράγοντας, ήταν το κίνητρο που τους δόθηκε, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της εμπιστοσύνης που έδειχνε ο μετασχηματιστικός ηγέτης στην ομάδα (εργαζόμενους). Ο τρίτος παράγοντας ήταν η έμπνευση, σύμφωνα με την οποία ο εργαζόμενος ταυτίστηκε με τον ηγέτη και τον χρησιμοποιούσε ως πηγή έμπνευσης.

Ο τέταρτος παράγοντας ήταν κοινωνική ανταλλαγή. Η μετασχηματιστική ηγεσία προβαίνει σε κοινωνικές ανταλλαγές μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων. Κατά αυτό τον τρόπο οι εργαζόμενοι έχουν το κίνητρο για να ανταποδώσουν αυξάνοντας την απόδοση της δουλειάς τους. Ο πέμπτος και τελευταίος παράγοντας ήταν η ενίσχυση της δικαιοσύνης προτείνοντας δίκαιο τρόπο κατανομής των πόρων, παρακινώντας τους υπαλλήλους να κάνουν περισσότερες προσπάθειες για να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους. Με βάση αυτά τα συνολικά αποτελέσματα οι ερευνητές κατέληξαν ότι η ποιότητα της σχέσης ήταν τελικά αυτή που βελτίωσε τις αποδόσεις (Ng, 2017).

Σχετικά με τις αυξήσεις των επιδόσεων με βάση τη βιβλιογραφία (Judge *et al.*, 2009) ακόμη και μεταξύ των ηγετών, οι χαρισματικοί, ευφυείς ηγέτες αποδίδουν καλύτερα (δηλαδή έχουν υψηλότερη υποκειμενική και αντικειμενική αποτελεσματικότητα). Ωστόσο επισημαίνεται (Judge *et al.*, 2009) ότι χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα ή το ίδιο στυλ ηγεσίας σε όλες τις καταστάσεις, είναι απίθανο να είναι το ίδιο αποτελεσματικά. Για παράδειγμα, η συνεργατική ηγεσία, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, είναι πιθανό να είναι αποτελεσματική υπό κανονικές συνθήκες, αλλά αναποτελεσματική σε περιόδους κρίσης.

Κατά αυτόν τον τρόπο προτείνονται κάποια κοινωνικά "σκοτεινά" ή ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά που ορισμένες φορές μπορεί να είναι απαραίτητα και χρήσιμα. Οι Judge *et al.* (2009) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση που εξετάζει τις επιδράσεις των στυλ ηγεσίας στην απόδοση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται σταθερά με την ενισχυμένη απόδοση. Η υψηλότερη απόδοση παρατηρήθηκε με την ενδεχόμενη ανταμοιβή και η μετασχηματιστική και ενδεχόμενη ανταμοιβή ήταν θετικά σχετιζόμενες. Ενώ η παθητική ηγεσία και η ηγεσία του Laissez-faire (προς αποφυγή ηγεσία) συνδέθηκαν σταθερά με τη μειωμένη απόδοση (Judge *et al.*, 2004).

2.4.4 Εργασιακή δέσμευση

Μελέτες έχουν επίσης διερευνήσει την επίδραση του στυλ της ηγεσίας στην αφοσίωση των εργαζομένων. Η δέσμευση των εργαζομένων ορίζεται ως η ατομική εμπλοκή και ευημερία καθώς και ο ενθουσιασμός για τη δουλειά (Breevaart *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2013).

Επίσης σε περιπτώσεις σχεσιακών μορφών ηγεσίας, όταν οι ηγέτες είναι πιο επικοινωνιακοί φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί, ενισχύοντας θετικά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εργαζομένων, την ικανοποίησή τους από την εργασία και την οργανωτική δέσμευσή τους (Brunetto *et al.*, 2012).

Επιπλέον έχει βρεθεί ότι η χαρισματική ηγεσία η οποία συχνά θεωρείται ως ένα από τα συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την εργασιακή δέσμευση (Carasco-Saul *et al.*, 2015). Ακόμα παρατηρήθηκε ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή των εργαζομένων στην εργασία συνδέεται άμεσα με τους επικοινωνιακούς ηγέτες, με τους ηγέτες που εμπλέκονται σε λήψη αποφάσεων και με αυτούς που αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο έλεγχο των εργασιών τους (Madlock *et al.*, 2012).

Μελέτες έχουν επίσης εξετάσει παράγοντες που σχετίζονται με το στυλ της ηγεσίας και μεγαλύτερη αποξένωση του εργαζομένου. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί (Awang, 2017; Sarros *et al.*, 2002) ότι όταν η ηγεσία είναι αυταρχική, άκαμπτη και λιγότερο ενδυναμωτική οδηγεί τους υπαλλήλους σε αποξένωση. Επίσης το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας προτείνεται ως το στυλ που παρέχει την κατάλληλη στήριξη στους εργαζόμενους και οι μετασχηματιστικοί ηγέτες όχι μόνο μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά πολύπλοκες απαιτήσεις εργασίας, αλλά να μειώσουν το βαθμό της αποξένωσης στην εργασία.

Αντίθετα η συναλλακτική ηγεσία οδηγεί στην αύξηση της αλλοτρίωσης του εργαζόμενου. Σύμφωνα με αυτό, η αύξηση του κεντρικού ελέγχου, η επιβολή επίσημων κανόνων και η επιβολή αυταρχικής εξουσίας αυξάνουν το βαθμό της αποξένωσης στην εργασία (Yadav *et al.*, 2012). Επίσης υποστηρίζεται ότι η άκαμπτη γραφειοκρατία συμβάλλει στην αποξένωση, περιορίζοντας την αυτονομία των εργαζομένων και την έκταση που ελέγχουν τις δικές τους δραστηριότητες.

Η παραπάνω διατύπωση ώθησε ορισμένους ερευνητές (Alfes *et al.*, 2013; Truss *et al.*, 2013) να υποδείξουν ότι, για την ενίσχυση των εργασιακής δέσμευσης των εργαζομένων οι ηγέτες πρέπει να παρέχουν αυτονομία, ενδυνάμωση, αναπτυξιακές ευκαιρίες, να είναι σαφείς όσον αφορά στις προσδοκίες, να δείχνουν σεβασμό, να παρέχουν ανατροφοδότηση και εκπαίδευση και να είναι δίκαιοι.

Όσον αφορά στα διακριτά στυλ ηγεσίας, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνών, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας οδηγός για τη δέσμευση των και μπορεί να επιτύχει την αύξηση της συμμετοχής των εργαζομένων, την απόδοση και τη δέσμευση. Με όλους τους παραπάνω παράγοντες συσχετίζεται θετικά η εμπνευσμένη ηγεσία, ενώ η ηγεσία προς αποφυγή συσχετίζεται αρνητικά (Long *et al.*, 2014).

2.4.5 Ευημερία

Μελέτες έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς για διαφορετικά στυλ ηγεσίας στην ευημερία του εργαζόμενου. Όπως προαναφέρθηκε η έννοια της ευημερίας αφορά τόσο τα ψυχολογικά όσο και τα σωματικά χαρακτηριστικά (Liu *et al.*, 2010). Μελέτες (Ordon *et al.*, 2019; Singh *et al.*, 2020; Thibault *et al.*, 2019) σχετικά με την ευημερία έχουν δείξει ότι ο χαρισματικός και μετασχηματιστικός ηγέτης, συμβάλλει στην αύξηση της ευημερίας του εργαζομένου. Ειδικά η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συσχετιστεί με λιγότερη κατάθλιψη (Arnold, 2017; Fernet *et al.*, 2015; Munir *et al.*, 2010), καλύτερη γενική υγεία και λιγότερο άγχος.

Ωστόσο με βάση μια μακροχρόνια μελέτη (Nielsen *et al.*, 2008) ενάμιση χρόνου, δεν υπήρχε άμεση συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και συναισθηματικής ευημερίας καθόλη της διάρκεια της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία είχε θετικές επιπτώσεις στην συναισθηματική ευημερία μόνο στις περιπτώσεις που διαμεσολαβούσαν καταστάσεις όπου έπρεπε να γίνει αποσαφήνιση ρόλων, υπήρχαν βελτιωμένες ευκαιρίες εξέλιξης των υπαλλήλων και περισσότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Παρόλα αυτά η

μετασχηματιστική ηγεσία συνδέθηκε με λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης καθόλη τη διάρκεια της έρευνας.

Όσον αφορά τους μηχανισμούς μέσω των οποίων τα στυλ ηγεσίας μπορούν να επιδράσουν σε διάφορους ψυχολογικούς και σωματικούς παράγοντες, έρευνες έχουν δείξει (Arnold *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2019) ότι η χαρισματική ηγεσία (μια υπο-συνιστώσα της μετασχηματιστικής ηγεσίας) φαίνεται να προκαλεί πιο θετικά συναισθήματα σε εργαζόμενους με περαιτέρω θετική επίδραση στην ευημερία.

Έτσι, φαίνεται ότι χαρισματικοί και μετασχηματιστικοί ηγέτες μεταδίδουν πιο θετικά συναισθήματα στους υπαλλήλους. Αυτό είναι σημαντικό καθώς τα θετικά συναισθήματα είναι ένα ενιαίο χαρακτηριστικό γνώρισμα της ψυχικής υγείας και της ευημερίας (Arnold *et al.*, 2013).

Εκτός από την υποκίνηση περισσότερων θετικών συναισθημάτων, οι εργαζόμενοι δέχονται και αυξημένη υποστήριξη η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ανεξάρτητα οφέλη για τον καθένα ατομικά. Έτσι, υψηλότερα επίπεδα στήριξης των εργαζομένων έχουν συσχετιστεί με αυξημένη ευεξία και επαγγελματική ευημερία (Donaldson-Feilder *et al.*, 2013).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συσχετίζεται με την ευημερία των εργαζομένων και την ηγεσία είναι η επαγγελματική ευημερία. Με βάση μια μετα-ανάλυση η επαγγελματική ευημερία σχετίζεται με τη βελτίωση της υγείας των εργαζομένων, την ψυχική και τη σωματική ευημερία (Faragher *et al.*, 2013). Εφόσον το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει συσχετιστεί από πολλές έρευνες με την αυξημένη επαγγελματική ευημερία αυτό μπορεί να βοηθήσει προς τη βελτίωση της ευεξίας.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη των μορφών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ευημερία, ένα φάσμα μελετών έχει διερευνήσει εάν οι υποδιαστάσεις αυτού του στυλ ηγεσίας μπορούν να αναπτυχθούν στους ηγέτες, καθώς και τα οφέλη τα οποία μπορεί να προκύψουν. Τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι τα προγράμματα κατάρτισης που αποσκοπούν στην ανάπτυξη αποτελεσματικής ηγεσίας δείχνουν ιδιαίτερα καλά αποτελέσματα όσον αφορά στην ευημερία των εργαζομένων.

Για παράδειγμα, οι Theorell *et al.* (2010) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που αποσκοπούσε στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ικανότητας στελεχών εφαρμόζοντας ομαδική και ατομική ψυχοκοινωνική κατάρτιση σε σχέση με την κατανομή φόρτου εργασίας. Οι 'ηγέτες' (διευθυντές) συμμετείχαν σε διμηνιαίες συναντήσεις για ένα

χρόνο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι που είχαν διευθυντές οι οποίοι είχαν υποβληθεί στο πρόγραμμα της κατάρτισης έδειξαν αυξημένη αυτονομία και κριτικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους.

Παρόμοιες μελέτες (Richardson *et al.*, 2008) οι οποίες εξέτασαν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσω εφαρμογής προγράμματος κατάρτισης έδειξαν ότι οι υπάλληλοι των στελεχών που υπέστησαν την εκπαίδευση παρουσίασαν στοιχεία αυξημένης οργανωτικής δέσμευσης. Όσον αφορά στη γενική αποτελεσματικότητα της διαχείρισης του άγχους, υπήρξαν επίσης θετικά αποτελέσματα. Γενικότερα οι υπάλληλοι που είναι υπό μετασχηματιστική ηγεσία έχουν αναφέρει περισσότερα θετικά συναισθήματα στην εργασία, αλλά όχι λιγότερο αρνητικά συναισθήματα.

Μελέτες έχουν επίσης διερευνήσει το αντίστροφο, δηλαδή τους παράγοντες και τα στυλ της ηγεσίας που φαίνονται επιζήμια για την ευημερία. Με βάση αυτές (Skogstad *et al.*, 2007) η προς αποφυγή ηγεσία συνδέθηκε με την αυξημένη σύγκρουση ρόλων, την ασάφεια και τον εκφοβισμό. Επίσης η καταχρηστική εποπτεία έχει συσχετιστεί με την αύξηση του άγχους (Byrne *et al.*, 2014; Pyc *et al.*, 2017) και την κατάθλιψη. Αυτά τα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνουν παρενόχληση, πρακτικές εκφοβισμού, καταχρήσεις εξουσίας και υπονόμευση έχει αποδειχθεί ότι βλάπτουν ιδιαίτερα τους εργαζομένους σε σχέση με την ευημερία (Bowling *et al.*, 2006).

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού τομέα ήδη από την προσχολική ηλικία ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει σημαντικό ρόλο στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά και τις οικογένειες. Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αναπτύσσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών εμπνέοντας, παρακινώντας, επιβεβαιώνοντας, προωθώντας και επεκτείνοντας την πρακτική και την παιδαγωγική τους. Στο επόμενο Κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών και την επίδραση του στυλ ηγεσίας σε αυτήν.

3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης το στυλ της ηγεσίας είναι σημαντικό άμεσα για την ευημερία των εκπαιδευτικών και έμμεσα για την ευημερία των παιδιών. Οι ηλικίες 1 έως 7 είναι οι πιο κρίσιμες ηλικίες για την ανάπτυξη ενός παιδιού. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι τόσο σημαντικό να προσφέρεται η καλύτερη δυνατή εμπειρία από τους εκπαιδευτικούς (Kivunja, 2015). Η ευεξία των παιδιών και των ενηλίκων συμβαδίζουν. Δηλαδή οι ενθουσιώδεις εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μεταδίδουν τη χαρά τους μέσω της εργασίας τους στα παιδιά, καθώς και το αντίστροφο, τα παιδιά που χαίρονται τη μέριμνα αυξάνουν την επιθυμία των ενηλίκων για εργασία (Ylitapio-Mäntylä *et al.*, 2012).

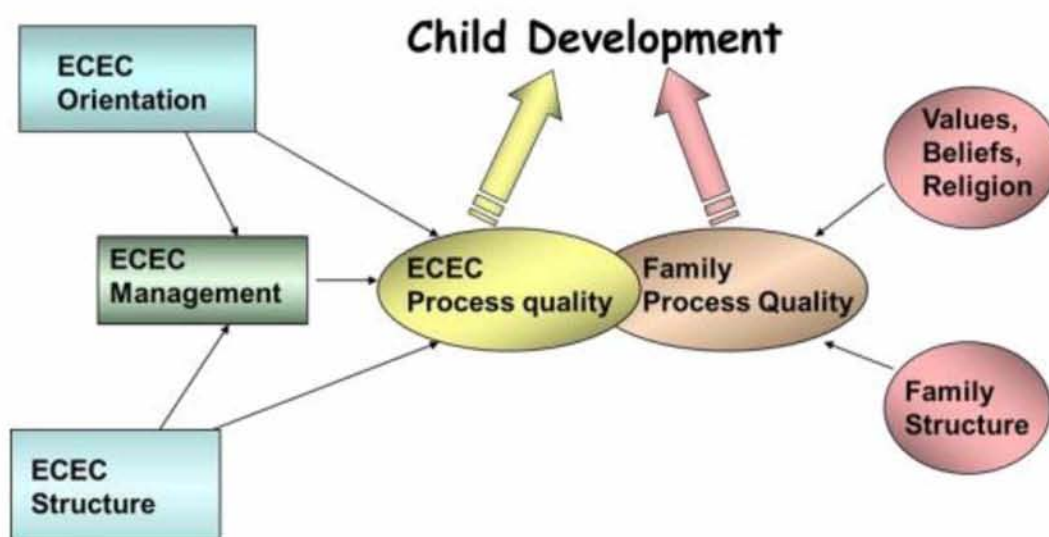
Είναι γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι στην προσχολική εκπαίδευση, επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών, συμμετέχοντας με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε μια ευρεία ποικιλία των ρόλων (Kivunja, 2015). Πολύ συχνά αυτοί οι άνθρωποι προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα, κοινωνικού, πολιτιστικού, οικονομικού, και ηθικού υποβάθρου. Αυτά τα πρότυπα των ανθρώπων, οι προσωπικές πεποιθήσεις και οι αξίες έχουν επιπτώσεις στα παιδιά.

Επομένως εναπόκειται στην ηγεσία να διασφαλίσει ότι οι άνθρωποι που επιφορτίζονται με την ευθύνη για την εκπαίδευση και κυρίως για την ευημερία των παιδιών έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας που θα είναι φιλικές προς τα παιδιά, αλλά και τους γονείς και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες όλων των ενδιαφερομένων (Kivunja, 2015).

Έτσι, σε πολλές Χώρες, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε ένα περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την ποιότητα των υπηρεσιών οι οποίες υπόκειται σε πέντε αρχές: 1) σεβασμό και αμοιβαίες σχέσεις, 2) δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, 3) υψηλές προσδοκίες και ισότητα, 4) σεβασμός της διαφορετικότητας, 5) συνεχής μάθηση και αντανakλαστική πρακτική. Ο βαθμός στον οποίο αυτά πληρούνται δείχνει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, όπως και την πρόβλεψη για την ευημερία εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια των παιδιών (Kivunja, 2015).

Στόχος λοιπόν του παρόντος Κεφαλαίου είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο τη διερεύνηση των ειδών ηγεσίας που εφαρμόζονται Διεθνώς σε περιπτώσεις προσχολικής εκπαίδευσης και τη συσχέτισή τους με την ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι με βάση την Ευρωπαϊκή Ένωση (Strehmel, 2016) όσον αφορά στις επαγγελματικές απαιτήσεις σε 27 Ευρωπαϊκές Χώρες, καθώς και σχόλια εμπειρογνομόνων σε 15 χώρες και μελέτες περιπτώσεων, στην εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία διατυπώθηκε το εξής: οι κεντρικές ικανότητες ηγεσίας πρέπει να απεικονίζονται σε θεσμικό επίπεδο. Οι ηγέτες χρειάζονται παιδαγωγικές γνώσεις με επίκεντρο την πρόωρη παιδική ηλικία και την ποικιλομορφία. Επίσης χρειάζονται γνώσεις τοποθετημένης μάθησης, γνώσεις της σχολικής ηγεσίας και να αναπτύξουν συνεργατικά στυλ διαχείρισης και την κατανεμημένη ηγεσία.



Εικόνα 3.1. Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Strehmel, 2016).

3.1 Ευημερία και εκπαιδευτικοί

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αρχικά η έννοια της ευημερίας αφορούσε στην ευημερία των μαθητών, ενώ πιο πρόσφατα εμφανίζεται ο όρος σε σχέση με την ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι Aelterman et al. (2007) ορίζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών ως: μια θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αρμονίας μεταξύ του

συνόλου των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων αφενός και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών αφετέρου. Παρόμοιο ορισμό έδωσαν και οι Bricheno et al. (2009).

Για τους Acton et al. (2015), η ευημερία των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «ατομική αίσθηση προσωπικής εργασιακής εκπλήρωσης, ευημερίας, σκοπιμότητας και ευτυχίας, κατασκευασμένη σε μια συνεργατική διαδικασία με τους συναδέλφους και τους μαθητές». Οι Bricheno et al. (2009) εντοπίζουν δώδεκα κενά στο σύνολο των στοιχείων που αφορούν στον ορισμό της ευημερίας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης:

1. να επικεντρωθεί και να είναι σαφής για την έννοια της "ευημερίας"
2. να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στις επιπτώσεις του φόρτου εργασίας και της κακής συμπεριφοράς των μαθητών για την ευημερία και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν
3. να συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία σχετικά με το εάν και κατά πόσο η γονική συμπεριφορά επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών
4. να γίνει γνωστό τι συμβαίνει σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με τις συναισθηματικές απαιτήσεις ώστε να εξασφαλιστεί η ευημερία των εκπαιδευτικών
5. οι επιρροές των σχολικών και δημογραφικών παραγόντων (όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία και ο τομέας)
6. τη σχέση μεταξύ της φύσης του ελέγχου των εκπαιδευτικών του έργου τους και του τρόπου επίδρασης στην ευημερία τους
7. η διερεύνηση εάν και σε ποιο βαθμό οι σχέσεις με τους συναδέλφους έχουν αντίκτυπο στην ευημερία των εκπαιδευτικών
8. διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τις μορφές ηγεσίας και διαχείρισης που προάγουν την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το τελευταίο σημείο είναι και το σημείο στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα.

3.1.1 Σημαντικότητα ευημερίας στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών

Η ευημερία αποτελεί έναν παράγοντα που ανησυχεί πολλούς επαγγελματίες που εργάζονται σε ποικίλα περιβάλλοντα. Ωστόσο, το έργο των εκπαιδευτικών όταν συγκρίνεται με άλλα επαγγέλματα είναι 'μοναδικό' καθώς αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο 'τοπίο' και για

αυτό το λόγο συχνά υπόκειται σε πολλές κυβερνητικές νομοθετικές απαιτήσεις και μεταρρυθμίσεις.

Ο Grenville-Cleave και ο Boniwell (2012) στη μελέτη τους για το διδακτικό προσωπικό του Ηνωμένου Βασιλείου, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τις άλλες ειδικότητες στον τομέα της υγείας, κοινωνικής εργασίας και ανθρωπίνων πόρων, βαθμολόγησαν την ευημερία που βιώνουν στον επαγγελματικό τους χώρο σημαντικά χαμηλότερα. Ωστόσο η σημαντικότητα της ευημερίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθίσταται σαφής από τον Coleman (2009): «σε ένα σχολείο δεν έχει νόημα να αντιμετωπιστεί η συναισθηματική υγεία των μαθητών χωρίς να έχει αντιμετωπιστεί η συναισθηματική υγεία του προσωπικού».

Τα σχολεία είναι κοινότητες που δεν περιέχουν μόνο παιδιά, αλλά και ενήλικες και επομένως είναι κατανοητό ότι η συναισθηματική υγεία του ενός επηρεάζει και τη συναισθηματική υγεία του άλλου. Οι Webb (2009) υποστηρίζουν ότι ο ταχύτερος τρόπος για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών στα σχολεία είναι μέσω προώθησης του ηθικού του προσωπικού και ευαισθητοποίησης του προσωπικού σχετικά με τα συναισθήματα και την παροχή υψηλής ποιότητας κατάρτισης και υποστήριξης.

Οι McCallum και Price (2010) υποστηρίζουν ένα παρόμοιο επιχείρημα υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στρατηγική όπου θα εξασφαλίζεται η ευημερία τους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ευημερία της τάξης και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Εφόσον λοιπόν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να έχουν ευημερία, η κατάσταση αυτή θα έχει και θετική επίδραση στην ευημερία των μαθητών.

Η κοινή άποψη ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ευημερία των μαθητών (και αντίστροφα) υποστηρίζεται εμπειρικά. Για παράδειγμα, η μελέτη των Sisask et al. (2014) ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας με υψηλή ευημερία συνεισφέρουν σημαντικά στην ψυχική υγεία των παιδιών. Ομοίως, ορισμένες άλλες μελέτες (Roffey, 2012; Salter-Jones, 2012; Tyson *et al.*, 2009) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προϋποθέσεις για τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ψυχική τους υγεία οι μαθητές θα επιτευχθούν με την παροχή ενός καλού σχολικού περιβάλλοντος, εκτιμώντας την υποκειμενική ψυχολογική ευημερία τους και όταν τους παρέχεται επαρκή κατάρτιση για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Αυτές έρχονται σε συμφωνία με τη σχολική προσέγγιση σχετικά με την προαγωγή της ψυχικής υγείας (Sisask *et al.*, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, σε 25 χώρες του OECD διαπίστωσε ότι περίπου οι μισές χώρες αναφέρουν σοβαρές ανησυχίες σχετικά με τη διατήρηση επαρκούς προσφοράς ποιοτικών εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα στην Αγγλία αναφέρονται προβλήματα με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια της εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία έχει βρεθεί ότι υπάρχει μια απτή σχέση μεταξύ της ευημερίας των εργαζομένων και της αποτελεσματικότητας στον εργασιακό χώρο. Σήμερα, οι εργοδότες συνειδητοποιούν ότι η προώθηση της ευημερίας του εργατικού δυναμικού θα μπορούσε να οδηγήσει σε συγκεκριμένα επιχειρηματικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της παραγωγικότητας και της απόδοσης (Sisask *et al.*, 2014).

Οι Briner και Dewberry (2007) ισχυρίζονται ότι παρόμοια είναι και η περίπτωση που η βελτίωση της σχολικής επίδοσης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ευημερία των εκπαιδευτικών και αντίστροφα. Επίσης από αυτούς διευκρινίζεται ρητά ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών και στη σχολική τους απόδοση.

Οι Caprara (2006) αναφέρουν πιθανές σχέσεις μεταξύ της ευημερίας και της αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Λόγω όμως των περιορισμών στη μεθοδολογία δεν ήταν σε θέση να εκχωρήσουν την αιτιότητα".

Οι Bajorek *et al.* (2014) στην έκθεσή τους με τίτλο Υγιείς καθηγητές, υψηλότεροι βαθμοί? καθιερώνουν το δεσμό μεταξύ της υγείας των εκπαιδευτικών- της ευημερίας, και -των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη άμεσων αποδεικτικών στοιχείων και η "σχετικά περιορισμένη έρευνα στην ευημερία των εκπαιδευτικών και στα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών, κάνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε αυτήν την περιοχή, επιτακτική.

Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμης σημασίας για το σύνολο της σχολικής ευημερίας και των μαθητών. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι ακολουθούν ανεκπλήρωτη ζωή στην καλύτερη περίπτωση και δυστυχισμένη μπορεί να επιφέρουν δυσχέρειες σε ολόκληρο το σχολική κοινωνία, με κοινωνικές προεκτάσεις (Roffey, 2012).

3.2 Επίδραση του στυλ ηγεσίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης

Με βάση τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι η εργασία στην προσχολική ηλικία μπορεί να είναι αγχωτική (Ylitapio-Mäntylä *et al.*, 2012) και για αυτό το λόγο η ευημερία των εκπαιδευτικών

προσχολικής ηλικίας έχει μελετηθεί εκτενώς (Acton *et al.*, 2015; Spilt *et al.*, 2011; Windschitl, 2002). Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών (Acton *et al.*, 2015) οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ευημερία καθώς αυτή έχει επίδραση τόσο στο συναισθηματικό, όσο και στο σωματικό τομέα: κάνουν υγιεινές επιλογές, έχουν ό, τι χρειάζονται για μια υγιή ζωή, βλέπουν τη ζωή τους με αισιοδοξία.

Οι Ylitapio *et al.* (2012) εντοπίζουν το πρόβλημα της έλλειψης ευημερίας στην περίπτωση της Φινλανδίας και τονίζουν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας αντιμετωπίζεται ως ένα συγκυριακό φαινόμενο. Με βάση την έρευνά τους στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονταν ότι το έργο τους είναι ικανοποιητικό και ευχάριστο, τότε οι χώροι εργασίας και το καθημερινό περιβάλλον των παιδιών γίνονταν πιο προσιτά τόσο για τους ιδίους όσο και για τα παιδιά.

Αυτοί (Ylitapio-Mäntylä *et al.*, 2012) τονίζουν ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν είναι απλώς ένας τόπος όπου τα παιδιά περνούν την ημέρα τους ενώ οι γονείς εργάζονται, αλλά το αντίθετο. Δηλαδή η φροντίδα της παιδικής μέριμνας είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ποιοτικής παιδικής φροντίδας και, επομένως, δεν είναι ασήμαντο το στυλ της ημερήσιας φροντίδας που παρέχεται για την ανάπτυξη των παιδιών. Επειδή, εκτός από τα παιδιά, οι κύριοι χαρακτήρες είναι οι ενήλικες που είναι υπεύθυνοι για την παροχή παιδικής φροντίδας υψηλής ποιότητας.

Πρόσφατα οι Liebowitz *et al.* (2019) σε μια μετα-ανάλυση συμπέραναν ότι οι προϊστάμενοι ή διευθυντές θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο, σήμερα οι στρατηγικές ηγεσίας που πρέπει να υιοθετηθούν είναι σχετικά άγνωστες. Αυτοί εξετάζοντας 42 εμπειρικές μελέτες σχετικά με τη σχέση του προϊσταμένου με τους δασκάλους και τα μαθησιακά αποτελέσματα κατέληξαν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς ηγεσίας, της ευημερίας των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την οργανωτική 'υγεία' του σχολείου.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση νηπιαγωγείων της Χώρας του Χονγκ Κονγκ (Chan, 2014), η πλειοψηφία των διευθυντών εφαρμόζει τη συναλλακτική ηγεσία. Ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αποδίδει καλύτερα στην περίπτωση συμμετοχής στις αντιλήψεις και στις εντολές που δίνει ο προϊστάμενός τους, δηλαδή με το στυλ της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership).

Άλλοι ερευνητές (Bachtiar *et al.*, 2018) θεωρώντας δεδομένο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το στυλ που πρέπει να υιοθετείται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας επικεντρώθηκαν στη συσχέτιση αυτής με την ευημερία από την εργασία και την ευημερία της ζωής των προσχολικών εκπαιδευτικών, μέσω έρευνας σε 25 διαφορετικά νηπιαγωγεία. Με βάση τα αποτελέσματά τους η μετασχηματιστική ηγεσία και η αντιληπτή οργανωτική στήριξη είχαν θετικές επιδράσεις στην ευημερία από την εργασία και από τη ζωή. Επίσης βρέθηκε ότι η επαγγελματική ευημερία είχε θετική επίδραση στην ευημερία της ζωής.

Επίσης στην περίπτωση του Χονκ Κονγκ πρόσφατη έρευνα (Ho, 2011) προσδιόρισε το στυλ της ηγεσίας που πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να αυξηθεί η ποιότητα των προγραμμάτων της πρόωρης παιδικής ηλικίας. Για τη μελέτη επελέγησαν δύο σχολεία, και η αποτελεσματική ηγεσία διερευνήθηκε από τις πολλαπλές προοπτικές διάφορων σχολικών φορέων, συμπεριλαμβανομένων των διοικητών των σχολείων, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μελών του προσωπικού υποστήριξης και των γονέων. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ποιοτικές συνεντεύξεις.

Τα δεδομένα της συνέντευξης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, τα μέλη του προσωπικού υποστήριξης και οι γονείς συχνά θεωρούν ότι είναι αναγκασμένοι να εξαρτώνται από το διευθυντή. Επίσης όπως έγινε αντιληπτό από τους φορείς του σχολείου, οι διευθυντές τείνουν να αναλαμβάνουν τρεις βασικούς ρόλους: μοντέλο ρόλου, διευθυντή σχολείου και μέντορα για το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική, παρουσιάζοντας κάποια χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Σε μια μελέτη που διεξήχθη στη Γερμανία (Kusma *et al.*, 2012), τα υψηλότερα επίπεδα ευημερίας από την εργασία των εκπαιδευτικών συνδέονταν με την ποιότητα της ηγεσίας, της κοινωνικής υποστήριξης και της αίσθησης της κοινότητας.

Στην Ταϊβάν, ο Cheng και ο Chen (2011) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας συνδέεται στενότερα με την αποζημίωση, ακολουθούμενη από αντιλήψεις περί δίκαιης μεταχείρισης από την ηγεσία και καλές σχέσεις και αξίες που ταιριάζουν με τους συναδέλφους τους.

Σε πρότερη εργασία ο Hsue (1998) εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των αντιληπτών πρακτικών ηγεσίας και της εργασιακής ευημερίας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας ανάμεσα σε

339 εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων, με μικρά παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, διαπίστωσαν ότι: οι δημογραφικές μεταβλητές δεν είχαν κάποια επίδραση στο στυλ της ηγεσίας και την επαγγελματική ευημερία. Αντίθετα, οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, όπως το πρόγραμμα σπουδών, είχαν σημαντική επίδραση στη συσχέτιση στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον διαπιστώθηκε (Hsue, 1998) ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές σχολικής ηγεσίας συνδέονταν σε μεγάλο βαθμό με την ευημερία από την εργασία και οι τότε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές πρακτικές ήταν στατιστικά διαφορετικές από τις ιδανικές πρακτικές ηγεσίας.

Στην Ιορδανία, ο AbuTaleb (2013) διαπίστωσε ότι το φυσικό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους συναδέλφους συνδέονταν περισσότερο με την επαγγελματική ευημερία. Ενώ οι συνθήκες εργασίας, η συμπεριφορά των παιδιών και η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στα προγράμματα είχαν αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ευημερία.

Στην περίπτωση της Κορέας, οι Gwon (2009), μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας με την ποιότητα ζωής του δασκάλου, την οργανωτική δέσμευση του δασκάλου στο νηπιαγωγείο και στο κέντρο ημερήσιας φροντίδας. Με βάση τα στοιχεία από 203 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νηπιαγωγείο και κέντρο ημερήσιας φροντίδας στην επαρχία Kyoungbuk αυτοί συμπέραναν ότι τόσο η μετασχηματιστική ηγεσία όσο και η συναλλακτική ηγεσίας, είχαν η καθεμία ξεχωριστά θετική επίδραση στην ποιότητα ζωής και στην οργανωτική δέσμευση. Επιπλέον αυτοί βρήκαν ότι η ποιότητα ζωής του εκπαιδευτικού είχε θετική επίδραση στην οργανωτική δέσμευση. Τέλος, κάθε επίδραση της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην οργανωτική δέσμευση του διδάσκοντος επηρεάζεται από την ποιότητα ζωής του.

Γενικότερα, παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι τυπικά ο δάσκαλος ελέγχει σχεδόν πλήρως το τι συμβαίνει στην τάξη και ότι ο προϊστάμενος (ή διευθυντής) σπάνια προσπαθεί να βελτιώσει ή ακόμα και να αξιολογήσει τι συμβαίνει μέσα σε κάθε τάξη (Crowson *et al.*, 1980).

Αντίθετα, με βάση τη βιβλιογραφία (Rutherford, 1985), διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της ηγετικής ηγεσίας ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Όπως έχει αναφερθεί οι αποτελεσματικοί ηγέτες: (α) έχουν σαφή, ενημερωμένα οράματα που επικεντρώνονται στους μαθητές και στις ανάγκες τους, (β) είναι ικανοί να μεταφράσουν αυτά τα οράματα σε στόχους και προσδοκίες για τους δασκάλους τους, γ)

παρακολουθούν συνεχώς την πρόοδο των μαθητών και (δ) παρεμβαίνουν με υποστηρικτικό ή διορθωτικό τρόπο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Οι διευθυντές που παρέχουν πόρους, καθορίζουν προσδοκίες, θέτουν στόχους και έχουν μια ορατή παρουσία στο σχολείο, έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο. Οι σωστοί ηγέτες τείνουν να θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα ό, τι συμβαίνει στην τάξη και τι και πώς διδάσκονται οι μαθητές. Οι διευθυντές, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, έχουν έμμεσο αντίκτυπο στα παιδιά, με τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών να διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον (Rusher *et al.*, 1992).

Μελετώντας τις διαφορές των πεποιθήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων και των διευθυντών τους και τις σχετικές τους πεποιθήσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφωνούν έντονα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά συμφωνούν σταθερά με τις πρακτικές που ασχολούνται με το παιδί, και πιο πολύ συμφωνούν έντονα με τις κινητικές δραστηριότητες που εμπλέκονται όπως οι εκφραστικές τέχνες και η σωματική κίνηση. Επομένως η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να είναι σε συγχρονισμό με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας εξαρτάται και από την κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η Κινεζική κοινωνία για να καθορίσει τον τρόπο αντιμετώπισης των γεγονότων, είναι συνηθισμένη στη χρήση συναισθημάτων, λόγων και θεσμών. Τίθεται λοιπόν από τους ερευνητές (Chen *et al.*, 2012) το ερώτημα με ποιο τρόπο οι διευθυντές της πρόωρης εκπαίδευσης μπορούν να ενσωματώσουν στη διαχείριση τους τα συναισθήματα και τις θεσμοθεσίες και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στη μελέτη των Chen *et al.* (2012) εξετάστηκαν 1.058 άτομα από δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι δημόσιοι και ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χαρισματική και πειστική συμπεριφορά των διευθυντών θα μπορούσε να προωθήσει καλύτερα την απόδοση της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα η αιτιολόγηση των πράξεων των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς έχει μεγάλη σημασία για την απόδοση τους.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης είναι επίσης ευνοϊκή για την απόδοση της εργασίας των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, ενώ δεν υπήρξε σημαντική επίδραση στους εκπαιδευτικούς των δημόσιων νηπιαγωγείων. Τέλος, οι σαφείς συμπεριφορές

επιβράβευσης και τιμωρίας αποδείχτηκε ότι είχαν ελαφρώς αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των (Bing *et al.*, 2001) μια δίκαιη οργανωτική κατανομή έχει συσχέτιση με την απόδοση στην εργασία. Η δίκαιη μεταχείριση από τους ηγέτες με ένα σαφές σύστημα επιβράβευσης και τιμωρίας ενισχύει την απόδοση των εργαζομένων.

Επιπλέον ο πειστικός λόγος (ηγεσία έμπνευσης) από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους τους είναι το στυλ της ηγεσίας που μπορεί να κερδίσει την αναγνώριση (Fry, 2003). Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει επίσης υψηλό συσχετισμό μεταξύ της ενσυναίσθησης και της απόδοσης της εργασίας. Η ενσυναίσθηση και η φροντίδα που παρέχουν οι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς μπορούν να προωθήσουν την απόδοση της εργασίας των εκπαιδευτικών (Chen *et al.*, 2012).

Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τις πτυχές της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, σε πολλές Δυτικές κοινωνίες, οι έρευνες σχετικά με το στυλ της ηγεσίας που πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να επέλθει η ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, είναι πολύ λίγες σε αριθμό.

Σε πολλές χώρες, εμπλέκονται μια ευρεία ποικιλία υπηρεσιών στην παροχή φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, όπως η οικογενειακή μέριμνα, τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και τα νηπιαγωγεία (Wong, 2006). Πολλές από αυτές τις μονάδες περιλαμβάνουν ένα μικρό αριθμό υπαλλήλων, ορισμένοι εκ των οποίων εργάζονται με μερική απασχόληση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

4 Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της συναισθηματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση του στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας του προϊσταμένου/ης και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.
- Οι παράγοντες επίδρασης στη συναισθηματική ευημερία και επαγγελματική ευημερία.

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1. Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το στυλ της ηγεσίας.
2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας και του στυλ της ηγεσίας.
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ευημερίας και του στυλ της ηγεσίας.
4. Τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με τη συναισθηματική ευημερία.
5. Τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με την επαγγελματική ευημερία.

4.2 Δείγμα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 129 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η πιθανοθεωρητική μέθοδος δειγματοληψίας, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες προέρχονται από το πλησιέστερο περιβάλλον του ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τη Γεωγραφική Περιφέρεια της Θεσσαλίας.

4.3 Διαδικασία δειγματοληψίας

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου-Μαρτίου 2019/20, με ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και η συλλογή των απαντήσεων μέσω της ειδικής πλατφόρμα Google forms, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 5 με 6 λεπτά, ενώ στην πρώτη σελίδα παρέχονταν πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας και του ερευνητή.

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια τα οποία δημιουργήθηκαν στην ειδική πλατφόρμα της Google και διανεμήθηκαν σε ψηφιακή μορφή μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος και αφορά νηπιαγωγούς εν ενεργεία και διανεμήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων έγιναν με ανώνυμο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί το τεκμήριο των ειλικρινών απαντήσεων.

Το κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα με το οποίο ενημερώνονταν οι συμμετέχοντες για την ταυτότητα της ερευνήτριας, το σκοπό της έρευνας, το χρονικό διάστημα που χρειάζεται για τη συμπλήρωσή του και την ανωνυμία των απαντήσεων.

Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας είναι δυο κύρια ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας (multifactor leadership questionnaire, MLQ) (Bass *et al.*, 1996) αποτελείται από 45 ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5ψηφια κλίμακα Likert(1=καθόλου, 2=μια φορά στο τόσο, 3- μερικές φορές, 4= αρκετά και 5= συχνά συνήθως, αν όχι πάντα). Το ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιείται σε 4 κλίμακες και 8 υποκλίμακες:

Κλίμακα 1. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership):

Αποτελείται από 5 υποκλίμακες:

- i) Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά (Idealized influenced-behaviour)
(ερωτήσεις: 10, 18, 21, 25)
- ii) Εξιδανικευμένη επιρροή- αποδοθείσα (Idealized Influence-attributed) (ερωτήσεις: 6, 14, 23, 34)

- iii) Εμπνευστική κινητοποίηση (Inspirational motivator) (ερωτήσεις: 9, 13, 26, 36)
- iv) Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulator)(ερωτήσεις: 2, 8, 30, 32)
- v) Εξατομικευμένη φροντίδα (Individualized consideration) (ερωτήσεις: 15, 19, 29, 31)

Κλίμακα 2. Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership):

Αποτελείται από 3 υποκλίμακες:

- i) Έκτακτη ανταμοιβή (Contingent reward) (ερωτήσεις: 1, 11, 16, 35)
- ii) Ενεργητική διαχείριση (Active management) (ερωτήσεις: 4, 22, 24, 27)
- iii) Παθητική διαχείριση (Passive management) (ερωτήσεις: 3, 12, 17, 20)

Κλίμακα 3. Παθητική προς αποφυγή ηγεσία (Laissez-faire)

Επίσης εξετάζεται η έκβαση της ηγεσίας (ερωτήσεις: 5, 7, 28, 33)

Κλίμακα 4. Έκβαση ηγεσίας

- i) Μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort) (ερωτήσεις: 39, 42, 44)
- ii) Αποτελεσματικότητα (effectiveness) (ερωτήσεις: 37, 40, 43, 45)
- iii) Ευημερία από την ηγεσία (satisfaction with leadership)(ερωτήσεις: 38, 41)

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο που αφορά στην επαγγελματική ευημερία, η οποία καθορίζεται από δυο διαστάσεις, τη συναισθηματική και την επαγγελματική ευημερία. Η πρώτη διάσταση αφορά στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών όπως αυτή προκύπτει, από τις εμπειρίες της εργασίας τους κατά τον τελευταίο καιρό (Van Horn *et al.*, 2004). Ειδικότερα, αναφέρονται ποικίλα συναισθήματα (τόσο θετικά όσο και αρνητικά) και ο ερωτώμενος καλείται να συμπληρώσει τη συχνότητα με την οποία τα έχει βιώσει κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Η δεύτερη διάσταση αφορά στην επαγγελματική ευημερία και εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία των εκπαιδευτικών, ως προς την ικανότητά τους, τις φιλοδοξίες τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι σχετικές ερωτήσεις έχουν επίσης απαντήσεις «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά», της 5βαθμης κλίμακας Likert. Στο επόμενο Κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25. Οι σχετικές ερωτήσεις αποτελούν επιλογή από τις αντίστοιχες ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στην κλίμακα για τη συναισθηματική ευημερία του Warr (1990) και

οι απαντήσεις είναι «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά», της 5-βαθμης κλίμακας Likert.

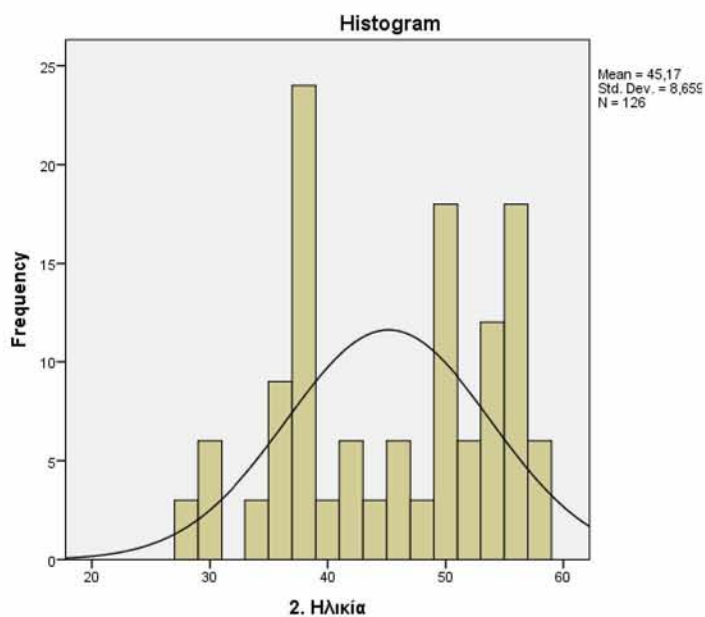
5 Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην παρούσα υποενότητα αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.1 το 95% περίπου των ερωτηθέντων είναι γυναίκες, ενώ το 5% είναι άντρες.

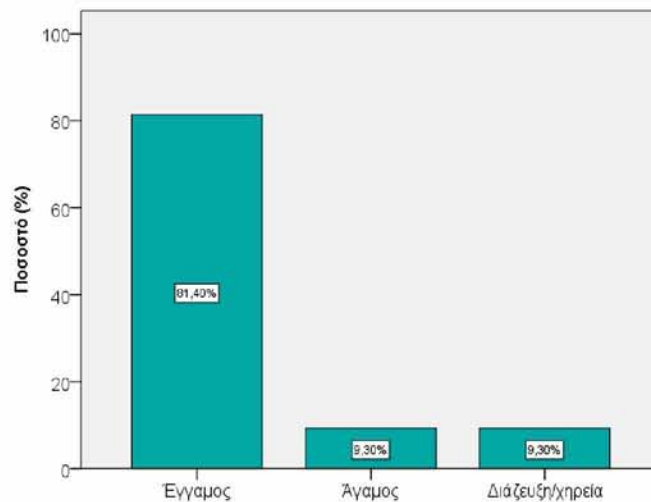
Πίνακας 5.1. Ποσοστό φύλου ερωτηθέντων.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γυναίκα	123	95,3
Άντρας	6	4,7
Σύνολο	129	100,0



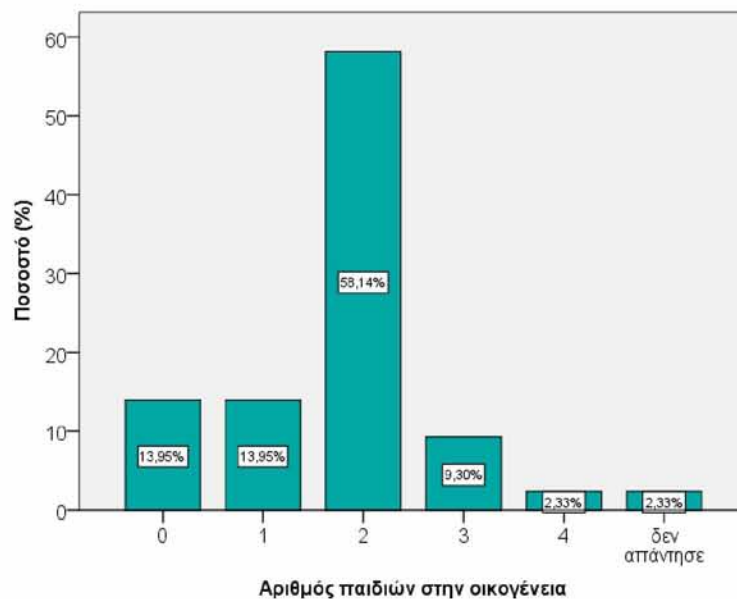
Γράφημα 5.1. Μέσος όρος ηλικίας ερωτηθέντων.

Ο μέσος όρος ηλικίας των ερωτηθέντων είναι τα 45 έτη, με τρεις από τους ερωτηθέντες να μην έχουν απαντήσει στην ερώτηση της ηλικίας. Από αυτούς το 82% περίπου είναι έγγαμοι, το 9% άγαμοι και το υπόλοιπο 9% σε διάζευξη ή σε χηρεία (Γράφημα 5.2).



Γράφημα 5.2. Ανάλυση οικογενειακής κατάστασης ερωτηθέντων.

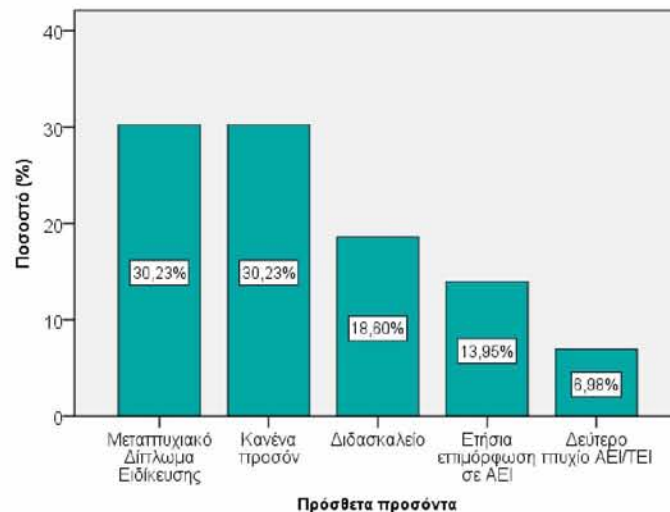
Επίσης όπως αντικατοπτρίζεται στο Γράφημα 5.3 το 58% των ερωτηθέντων έχει δυο παιδιά, σχεδόν το 14% δεν έχει καθόλου παιδιά ή έχει ένα παιδί, το 9% έχει τρία παιδιά, το 2,5% έχει τέσσερα παιδιά, και το υπόλοιπο 2,5% δεν απάντησε.



Γράφημα 5.3. Αριθμός παιδιών των ερωτηθέντων.

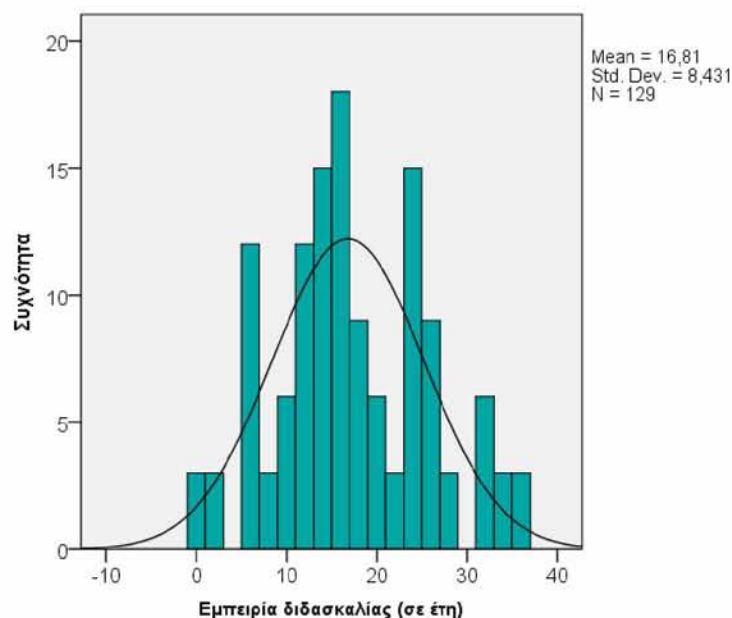
Στη συνέχεια της ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων, στο Γράφημα 5.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με τα πρόσθετα προσόντα. Το 30% των ερωτηθέντων δεν έχει κανένα προσόν, ενώ το ίδιο ποσοστό αυτών κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Το 19% αυτών, έχει παρακολουθήσει διδασκαλείο, το 14% έχει λάβει

κάποια ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ και το 7% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν είναι κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος.



Γράφημα 5.4. Ανάλυση απαντήσεων στην ερώτηση των πρόσθετων προσόντων.

Τέλος, με βάση το Γράφημα 5.5 ο μέσος όρος εμπειρίας διδασκαλίας των ερωτηθέντων είναι σχεδόν 17 χρόνια, με σχεδόν κανονική κατανομή των απαντήσεων.



Γράφημα 5.5. Μέσος όρος εμπειρίας διδασκαλίας.

Σε συνέχεια της ανάλυσης στην επόμενη υποενότητα αναλύεται το ηγετικό προφίλ του προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου.

5.2 Στυλ ηγεσίας

5.2.1 Αξιοπιστία κλίμακας και υποκλίμακας ερωτηματολογίου προφίλ ηγεσίας

Για την αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου του προφίλ της ηγεσίας υπολογίζεται ο συντελεστής Cronbach's alpha. Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας, δηλαδή, πόσο στενά συσχετίζεται ένα σύνολο στοιχείων ως ομάδα και θεωρείται ότι είναι ένα μέτρο κλίμακας αξιοπιστίας. Από τεχνική άποψη, αυτός ο συντελεστής δεν είναι απλά ένα στατιστικό τεστ, είναι ένας συντελεστής αξιοπιστίας (ή συνεκτικότητας) (Institute for digital research and education. statistical consulting. Statistical Consulting group, 2006).

Ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίζεται ως εξής: Analyze→Scale→Reliability analysis. Τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναγράφονται στον Πίνακα 5.2. Με βάση αυτά ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίστηκε $>0,7$, οπότε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Field *et al.*, 2012), υπάρχει αξιοπιστία στην υποκλίμακα του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα αξιοπιστίας υποκλιμάκων της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Μετασχηματιστική ηγεσία	
Υποκλίμακες	Cronbach's alpha
Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά	0,849
Εξιδανικευμένη επιρροή-αποδοθείσα	0,729
Εμπυχωτική κινητοποίηση	0,875
Διανοητική διέγερση	0,891
Εξατομικευμένη εξέταση	0,726

Στη συνέχεια στον Πίνακα 5.3 αναφέρονται τα στατιστικά δεδομένα των ερωτήσεων των υποκλίμακων και της κλίμακας της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, αναγράφονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε ερώτηση που αφορά στις υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς και για τη μετασχηματιστική ηγεσία συνολικά. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση υπολογίστηκαν από το Analyze→Descriptive Statistics→Descriptive.

Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος για όλες τις υποκλίμακες είναι σχεδόν ίδιος, δηλαδή κοντά στην τιμή 3,3, δηλαδή στην απάντηση μερικές φορές. Πιο αναλυτικά, την τιμή 3,3 λαμβάνει η εμπυχωτική κινητοποίηση, ακολουθεί η εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά, στη συνέχεια η διανοητική διέγερση μαζί με την εξιδανικευμένη επιρροή-αποδοθείσα και τέλος η εξατομικευμένη εξέταση. Συνολικά η μετασχηματιστική ηγεσία λαμβάνει το μέσο όρο 3,22.

Πίνακας 5.3. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Μετασχηματιστική ηγεσία		
Υποκλίμακες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά		
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	3,17	1,532
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	3,40	1,487
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	3,45	1,389
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου	3,12	1,354
ΣΥΝΟΛΟ	3,29	1,4405
Εξιδανικευμένη επιρροή-αποδοθείσα		
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	2,95	1,258
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα της εργασίας έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	3,36	1,216
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3,31	1,394
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής	3,45	1,440

ΣΥΝΟΛΟ	3,27	1,327
Εμπυχωτική κινητοποίηση		
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	3,26	1,454
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν	3,48	1,319
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	2,81	1,355
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	3,67	1,271
ΣΥΝΟΛΟ	3,30	1,349
Διανοητική διέγερση		
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα	3,07	1,322
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	3,50	1,472
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες	3,21	1,478
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	3,29	1,458
ΣΥΝΟΛΟ	3,27	1,432
Εξατομικευμένη φροντίδα		
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	3,21	1,412
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας	2,95	1,419
29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	2,57	1,551
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου	3,00	1,552
ΣΥΝΟΛΟ	2,93	1,483
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	3,22	1,285

Δηλαδή μπορεί να ειπωθεί ότι με βάση τους ερωτηθέντες, μερικές φορές παρατηρείται από τους προϊσταμένους τους μετασχηματιστική ηγεσία. Από την εμψυχωτική κινητοποίηση, η πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν, έχει λάβει το μεγαλύτερο μέσο όρο, σχεδόν 3,7. Μετά ακολουθεί με μέσο όρο 3,5 ικανότητα να μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.

Σε συνέχεια της ανάλυσης υπολογίζεται ο δείκτης αξιοπιστίας και ο μέσος όρος για τις άλλες δυο κλίμακες ηγεσίας με τις αντίστοιχες υποκλίμακές τους. Τα αποτελέσματα αυτών καταγράφονται στους Πίνακες 5.4-5.7.

Στην περίπτωση της συναλλακτικής ηγεσίας, ο συντελεστής αξιοπιστίας υπολογίζεται πάνω από 0,7 για τις υποκλίμακες της έκτακτης ανταμοιβής και της ενεργητικής διαχείρισης, ενώ υπολογίζεται κοντά στο 0,6 για την παθητική διαχείριση (μερική αξιοπιστία).

Πίνακας 5.4. Αποτελέσματα αξιοπιστίας υποκλιμάκων της συναλλακτικής ηγεσίας.

Συναλλακτική ηγεσία	
Υποκλίμακες	Cronbach's alpha
Έκτακτη ανταμοιβή	0,712
Ενεργητική διαχείριση	0,748
Παθητική διαχείριση	0,596

Σε σύγκριση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία λαμβάνει μικρότερη τιμή μέσου όρου (2,89) που υποδεικνύει ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται, αλλά δεν είναι το επικρατέστερο. Από τις τρεις υποκλίμακες, αυτή της έκτακτης ανταμοιβής λαμβάνει την υψηλότερη τιμή μέσου όρου, 3,37, ακολουθεί η ενεργητική διαχείριση και μετά η παθητική διαχείριση. Στην περίπτωση της έκτακτης ανταμοιβής η έκφραση της ευημερίας από τον/την εκάστοτε προϊστάμενο/μένη, είναι η επικρατέστερη.

Πίνακας 5.5. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για τη συναλλακτική ηγεσία.

Συναλλακτική ηγεσία		
Υποκλίμακες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έκτακτη ανταμοιβή		
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα	3,24	1,450

των προσπαθειών μου		
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο/η υπεύθυνος/η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	3,43	1,223
16. Διευκρινίζει, ποιό είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα, όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει	3,24	1,274
35. Εκφράζει ευημερία όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	3,55	1,354
ΣΥΝΟΛΟ	3,37	1,325
Ενεργητική διαχείριση		
4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.	2,79	1,412
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών , παραπόνων και αποτυχιών	2,50	1,424
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	3,12	0,985
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards	2,67	1,110
ΣΥΝΟΛΟ	2,77	1,233
Παθητική διαχείριση		
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	3,10	1,468
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	2,20	1,406
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	2,66	1,323
20. Ακολουθεί την τακτική, ότι πρέπει πρώτα να προκύψει κάποιο πρόβλημα πριν αναλάβει δράση	2,19	1,506
ΣΥΝΟΛΟ	2,54	1,426
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	2,89	1,328

Στην περίπτωση της προς- αποφυγή ηγεσίας δεν υπάρχουν υποκλίμακες και ο δείκτης αξιοπιστίας υπολογίστηκε 0,807 (Πίνακας 5.6), τιμή που υποδεικνύει την εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων.

Πίνακας 5.6. Αποτελέσματα αξιοπιστίας κλίμακας προς-αποφυγή ηγεσίας.

Προς-αποφυγή ηγεσία
Cronbach's alpha
0,807

Με βάση τα αποτελέσματα που αναγράφονται στον Πίνακα 5.7 η κλίμακα της ηγεσίας προς αποφυγή φαίνεται να λαμβάνει μεγαλύτερο μέσο όρο σε σύγκριση με τα άλλα δυο στυλ ηγεσίας, τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική.

Πίνακας 5.7. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για την προς-αποφυγή ηγεσία.

Προς-αποφυγή ηγεσία		
Υποκλίμακες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	3,24	1,450
7. Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη	3,43	1,223
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	3,24	1,274
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα	3,55	1,354
ΣΥΝΟΛΟ	3,37	1,325

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η προς αποφυγή ηγεσία είναι η επικρατέστερη με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ωστόσο αυτό δεν αποκλείει και τα άλλα δυο στυλ ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι οι προϊστάμενοι καθυστερούν να δώσουν λύσεις σε επείγοντα ζητήματα και επίσης είναι απόντες/ούσες σε περίπτωση ανάγκης. Χαρακτηριστικό είναι ότι στον ίδιο βαθμό αποφεύγουν να εμπλακούν σε ζητήματα που προκύπτουν και καθυστερούν να πάρουν αποφάσεις.

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης των κλιμάκων έκβασης, ο συντελεστής αξιοπιστίας υπολογίστηκε επίσης και για τις κλίμακες έκβασης, μεγαλύτερος του 0,7 (Πίνακας 5.8).

Πίνακας 5.8. Αποτελέσματα αξιοπιστίας κλίμακας έκβασης ηγεσίας.

Κλίμακα	Cronbach's alpha
---------	------------------

Μεγαλύτερη προσπάθεια	0,960
Αποτελεσματικότητα	0,939
Ευημερία από την ηγεσία	0,809

Στον Πίνακα 5.9 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την έκβαση της ηγεσίας, με το συνολικό μέσο όρο να υπολογίζεται 3,23.

Πίνακας 5.9. Περιγραφικά στατιστικά δεδομένα για την έκβαση της ηγεσίας.

Έκβαση ηγεσίας		
Υποκλίμακες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μεγαλύτερη προσπάθεια		
39. Καταφέρνει, να κάνει περισσότερα, από ότι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α	2,95	1,419
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία	3,02	1,557
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα	3,07	1,601
ΣΥΝΟΛΟ	3,01	1,526
Αποτελεσματικότητα		
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου, που σχετίζονται με τη δουλειά	3,27	1,504
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλίμακια	3,14	1,463
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας	3,55	1,289
45. Ηγείται μιας ομάδας, που είναι αποτελεσματική	3,49	1,538
ΣΥΝΟΛΟ	3,37	1,486
Ευημερία από την ηγεσία		
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	3,24	1,500
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	3,43	1,405
ΣΥΝΟΛΟ	3,34	1,453
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	3,23	1,483

5.2.2 Σχέση στυλ ηγεσίας με δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά γίνεται συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του στυλ της ηγεσίας, με t-test. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο φύλων και του στυλ της ηγεσίας. Αυτό ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι ο αριθμός των αντρών (6 σε αριθμό) είναι πολύ μικρότερος από αυτός των γυναικών (123 σε αριθμό) (Πίνακας 5.11).

Η συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) με τα στυλ της ηγεσίας, πραγματοποιείται με μη παραμετρικό έλεγχο (Spearman's Rho) εφόσον έχει βρεθεί ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή. Για τον έλεγχο της κατανομής χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο skewness, του οποίου οι τιμές καταγράφονται στον Πίνακα 5.10.

Πίνακας 5.10. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας μεταβλητών.

Μεταβλητή	Skewness
Φύλο	4,358
Ηλικία	-0,241
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	-0,367
Εμπειρία διδασκαλίας (έτη)	0,230

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον Πίνακα 5.11 δε βρέθηκε κάποια σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της εμπειρίας διδασκαλίας με το στυλ της ηγεσίας. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας, της παθητικής προς αποφυγή ηγεσία και του αριθμού παιδιών στην οικογένεια.

Πίνακας 5.11. Αποτελέσματα σχέσης δημογραφικών στοιχείων με στυλ ηγεσίας.

Στυλ ηγεσίας	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική προς αποφυγή ηγεσία	Μετασχηματιστική ηγεσία	Έκβαση ηγεσίας
Δημογραφικά στοιχεία				
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	0,005**	0,001**	0,412	0,827
Ηλικία	0,244	0,724	0,895	0,534
Εμπειρία	0,489	0,827	0,618	0,129

διδασκαλίας

Φύλο 0,127 0,844 0,154 0,208

*p<0,05 **p<0,01

Στη συνέχεια της ανάλυσης γίνεται έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (Πίνακας 5.12). Για να υπάρχει κανονικότητα μας ενδιαφέρει η σημαντικότητα (significance, p), η οποία στην περίπτωση της κανονικότητας θα πρέπει ή τιμή του να υπολογιστεί >0,05. Ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις υπολογίζεται <0,05 και άρα δεν υπάρχει κανονική κατανομή, στην περίπτωση της οικογενειακής κατάστασης και του στυλ ηγεσίας. Στην περίπτωση των πρόσθετων προσόντων ακολουθείται η ίδια τάση, εκτός από μια περίπτωση του δεύτερου πτυχίου AEI/TEI, όπου ο p υπολογίζεται >0,05. Ωστόσο θα θεωρηθεί ότι γενικότερα δεν ακολουθείται κανονική κατανομή.

Πίνακας 5.12. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας ποιοτικών μεταβλητών.

Στυλ ηγεσίας	3. Οικογενειακή κατάσταση	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.(p)
Μετασχηματιστική ηγεσία	Έγγαμος	0,139	105	0,000
	Άγαμος	0,298	12	0,004
	Διάζευξη/χρηρεία	0,317	12	0,002
Συναλλακτική ηγεσία	Έγγαμος	0,173	105	0,000
	Άγαμος	0,308	12	0,003
	Διάζευξη/χρηρεία	0,337	12	0,001
Παθητική προς αποφυγή ηγεσία	Έγγαμος	0,223	105	0,000
	Άγαμος	0,460	12	0,000
	Διάζευξη/χρηρεία	0,317	12	0,002
Έκβαση από την ηγεσία	Έγγαμος	0,201	105	0,000
	Άγαμος	0,308	12	0,003
	Διάζευξη/χρηρεία	0,274	12	0,013
Στυλ ηγεσίας	5. Πρόσθετα προσόντα			
Μετασχηματιστική ηγεσία	Κανένα προσόν	0,127	39	0,117
	Ετήσια επιμόρφωση σε AEI	0,227	18	0,015
	Διδασκαλείο	0,204	24	0,011
	Δεύτερο πτυχίο AEI/TEI	0,209	9	0,200*
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,159	39	0,015

Συναλλακτική ηγεσία	Ειδίκευσης			
	Κανένα προσόν	0,280	39	0,000
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	0,195	18	0,070
	Διδασκαλείο	0,225	24	0,003
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,209	9	0,200*
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,158	39	0,016
Παθητική προς αποφυγή ηγεσία	Ειδίκευσης			
	Κανένα προσόν	0,330	39	0,000
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	0,501	18	0,000
	Διδασκαλείο	0,242	24	0,001
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,414	9	0,000
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,232	39	0,000
Έκβαση από την ηγεσία	Ειδίκευσης			
	Κανένα προσόν	0,243	39	0,000
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	0,221	18	0,020
	Διδασκαλείο	0,233	24	0,002
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,414	9	0,000
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,203	39	0,000

*p<0,05 **p<0,01

Εφόσον δεν υπάρχει κανονικότητα ο έλεγχος της σχέσης πραγματοποιείται με το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, μέσω της εντολής analyse→non parametric tests→Independent samples→Kruskal-Wallis One-way ANOVA. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφέρονται στον Πίνακα 5.13 και 5.14.

Πίνακας 5.13. Αποτελέσματα σχέσης στυλ ηγεσίας με οικογενειακή κατάσταση.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συναλλακτική_ηγεσία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,027	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Μετασχηματιστική_ηγεσία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,196	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Παθητική_προς_αποφυγή_ηγεσία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,299	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Έκβαση_από_την_ηγεσία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,217	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Στην περίπτωση λοιπόν της οικογενειακής κατάστασης και της συναλλακτικής ηγεσίας η σημαντικότητα (p) είναι μικρότερος της τιμής 0,05 και επομένως υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών.

Πίνακας 5.14. Αποτελέσματα σχέσης στυλ ηγεσίας με πρόσθετα προσόντα.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συναλλακτική_ηγεσία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,140	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Μετασχηματιστική_ηγεσία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,020	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Παθητική_προς_αποφυγή_ηγεσία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Έκβαση_από_την_ηγεσία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Στην περίπτωση του στυλ ηγεσίας και των πρόσθετων προσόντων βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών και της μετασχηματιστικής, παθητικής προς αποφυγή και έκβασης από την ηγεσία. Και στις τρεις περιπτώσεις ειδών ηγεσίας ο συντελεστής p υπολογίστηκε μικρότερος της τιμής 0,05.

5.3 Συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της ανάλυσης καταγράφονται στον Πίνακα 5.15. Ελέγχοντας αρχικά το δείκτη αξιοπιστίας των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων ξεχωριστά, βρέθηκαν οι τιμές των Cronbach 0,952 και 0,87, αντιστοίχως. Οι τιμές αυτές της εσωτερικής συνοχής είναι μεγαλύτερες της 0,7 τιμής, υποδεικνύοντας την αξιοπιστία των υποκλιμάκων της συναισθηματικής ευημερίας.

Με βάση αυτά προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό εκφράζονται τα θετικά συναισθήματα με την αισιοδοξία, τον ενθουσιασμό, τη χαρά και την ευχαρίστηση να είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα. Τρία από τα αρνητικά συναισθήματα που ξεχωρίζουν σε σύγκριση με τα άλλα αρνητικά συναισθήματα είναι η ανησυχία, η στεναχώρια και η ταραχή.

Πίνακας 5.15. Συναισθήματα που έχουν βιώσει πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

Αισθήματα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αισιόδοξος/η	3,93	1,110
Ενθουσιασμένος/η	3,92	1,170
Χαρούμενος/η	3,88	1,065
Ευχαριστημένος/η	3,81	1,109
Ήρεμος/η	3,64	1,151
Ανήσυχος/η	3,29	0,987
Χαλαρός/ή	3,21	1,157
Στενοχωρημένος/η	2,99	0,948
Ταραγμένος/η	2,85	1,032
Κατηφής	2,19	1,088
Μελαγχολικός/ή	2,16	0,991
Δυστυχισμένος/η	2,02	1,213

Στη συνέχεια στον Πίνακα 5.16 αναφέρονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των θέσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επαγγελματική τους ευημερία. Πιο αναλυτικά,

συχνά τους αρέσει να κάνουν καινούργια πράγματα στη δουλειά τους και συχνά ως επί το πλείστον θεωρούν ότι τη δουλειά τους την κάνουν αρκετά καλά.

Επίσης πολλοί από αυτούς συμφωνούν ότι τους αρέσει να θέτουν στον εαυτό τους φιλόδοξους στόχους. Ακόμα αρκετά συχνά αυτοί μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα στη δουλειά τους και καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια όταν τα πράγματα φαίνονται δύσκολα. Ακόμα οι περισσότεροι θεωρούν ότι η δουλειά τους είναι αρκετά δύσκολη.

Πίνακας 5.16. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ευημερία.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μου αρέσει να κάνω καινούργια πράγματα στη δουλειά μου	4,39	0,949
Μπορώ να κάνω καλά τη δουλειά μου	4,36	0,858
Στη δουλειά μου, μου αρέσει να θέτω στον εαυτό μου φιλόδοξους στόχους	4,20	0,867
Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα στη δουλειά μου	4,08	0,875
Στη δουλειά μου, εξακολουθώ να καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια όταν τα πράγματα φαίνονται δύσκολα	3,94	1,071
Θεωρώ ότι η δουλειά μου είναι αρκετά δύσκολη	3,91	1,101
Αισθάνομαι ότι είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους συναδέλφους στην αντιμετώπιση δυσκολιών στη δουλειά	3,21	0,940
Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω συχνά προβλήματα	3,05	1,022
Δεν ανησυχώ πολύ για το πώς πάνε τα πράγματα στη δουλειά μου	2,39	1,345
Μερικές φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι πολύ ικανός/η στη δουλειά μου	2,02	0,931
Προτιμώ να αποφεύγω δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά μου	1,94	1,104
Δεν ενδιαφέρομαι πολύ για τη δουλειά μου	1,28	0,833

Από την άλλη πλευρά εκφράζεται εντονότερη διαφωνία από τους εκπαιδευτικούς στην άποψη ότι δεν τους ενδιαφέρει η δουλειά τους και ότι προτιμούν να αποφεύγουν δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά τους. Στην επόμενη ενότητα αναλύεται και συζητείται η συσχέτιση της συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας με τα στυλ ηγεσίας.

5.3.1 Σχέση συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας με δημογραφικά στοιχεία

Όπως αναφέρεται στον Πίνακα 5.17 υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της συναισθηματικής ευημερίας και της επαγγελματικής ευημερίας.

Πίνακας 5.17. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ φύλου-συναισθηματικής ευημερίας και επαγγελματικής ευημερίας.

Φύλο		t	Sig. (2-tailed)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γυναίκα	Συναισθηματική ευημερία	75,416	0,000**	3,31	0,49
	Επαγγελματική ευημερία	66,604	0,000**	3,55	0,59
Αντρας	Συναισθηματική ευημερία	6,555	0,001**	3,25	1,22
	Επαγγελματική ευημερία	8,573	0,000**	3,50	1,00

*p<0,05 **p<0,001

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 5.18 αναφέρονται τα αποτελέσματα υπολογισμού του Spearman's Rho, με στόχο τη διερεύνηση σχέσης μεταξύ των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων, της επαγγελματικής και συναισθηματικής ευημερίας. Όλες οι τιμές σημαντικότητας υπολογίζονται μεγαλύτερες της τιμής 0,05, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Πίνακας 5.18. Αποτελέσματα ανάλυσης της σχέσης μεταξύ δημογραφικών στοιχείων, συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.

Μεταβλητή	Spearman's rho	Συναισθηματική ευημερία	Επαγγελματική ευημερία
2. Ηλικία	Correlation Coefficient	0,015*	0,035*
	Sig. (2-tailed)	0,870	0,694
4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	Correlation Coefficient	0,008*	0,031*
	Sig. (2-tailed)	0,933	0,728
6. Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)	Correlation Coefficient	0,052*	0,028*
	Sig. (2-tailed)	0,555	0,755
	Sig. (2-tailed)	0,966	.

*p<0,05 **p<0,001

Στον Πίνακα 5.19 αναγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των μεταβλητών της οικογενειακής κατάστασης και των πρόσθετων προσόντων ως προς της συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία. Ο συντελεστής σημαντικότητας υπολογίζεται μεγαλύτερος του 0,05 και για τις δυο μεταβλητές και επομένως δεν ακολουθείται κανονική κατανομή. Η περαιτέρω ανάλυση επομένως πραγματοποιείται με μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis (One –way ANOVA).

Πίνακας 5.19. Έλεγχος κανονικότητας ποιοτικών μεταβλητών ως προς τη συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία.

	3. Οικογενειακή κατάσταση	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική ευημερία	Έγγαμος	0,285	105	0,000
	Άγαμος	0,257	12	0,028
	Διάζευξη/χηρεία	0,250	12	0,037
Επαγγελματική ευημερία	Έγγαμος	0,194	105	0,000
	Άγαμος	0,185	12	0,200*
	Διάζευξη/χηρεία	0,376	12	0,000
Συναισθηματική ευημερία	Κανένα προσόν	0,325	39	0,000
	Ετήσια επιμόρφωση σε AEI	0,308	18	0,000
	Διδασκαλείο	0,334	24	0,000
	Δεύτερο πτυχίο AEI/TEI	0,269	9	0,059
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	0,249	39	0,000
	Κανένα προσόν	0,277	39	0,000
Επαγγελματική ευημερία	Ετήσια επιμόρφωση σε AEI	0,249	18	0,004
	Διδασκαλείο	0,209	24	0,008
	Δεύτερο πτυχίο AEI/TEI	0,223	9	0,200*
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	0,249	39	0,000
	Κανένα προσόν	0,277	39	0,000
	Ετήσια επιμόρφωση σε AEI	0,249	18	0,004

Πίνακας 5.20. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συναισθηματική_ευημερία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,207	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Επαγγελματική_ευημερία is the same across categories of 3. Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,239	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Από τις τιμές του συντελεστή σημαντικότητας που καταγράφονται στον Πίνακα 5.20 ($>0,05$) συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και της συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας. Αντίθετα στην περίπτωση των πρόσθετων προσόντων και της επαγγελματικής ευημερίας, με βάση την τιμή του συντελεστή σημαντικότητας, φαίνεται να υπάρχει έντονη σχέση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών. Ωστόσο η συναισθηματική ευημερίας και τα πρόσθετα προσόντα, δε σχετίζονται μεταξύ τους.

Πίνακας 5.21. Αποτελέσματα σχέσης μεταξύ πρόσθετων προσόντων και συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συναισθηματική_ευημερία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,828	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Επαγγελματική_ευημερία is the same across categories of 5. Πρόσθετα προσόντα .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

5.3.2 Σχέση συναισθηματικής και επαγγελματικής ευημερίας με τα στύλ ηγεσίας

Στην παρούσα ενότητα γίνεται ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής ευημερίας και του στύλ της ηγεσίας. Η κατανομή των παραμέτρων δεν είναι κανονική, οπότε η συσχέτιση γίνεται με μη παραμετρικό έλεγχο (Spearman's Rho).

Με βάση τα αποτελέσματα της συσχέτισης φαίνεται ότι η συναισθηματική ευημερία συσχετίζεται σημαντικά μόνο με τη συναλλακτική ηγεσία, καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας υπολογίστηκε ότι είναι $<0,05$ (Πίνακας 5.14).

Πίνακας 5.22. Αποτελέσματα συσχέτισης συναισθηματικής ευημερίας με στύλ ηγεσίας.

Στύλ ηγεσίας	Συναισθηματική ευημερία (Spearman)
Συναλλακτική ηγεσία	0,604*
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,984
Ηγεσία προς αποφυγή	0,771
Έκβαση ηγεσίας	0,809

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Σε συνέχεια διερεύνησης των ερευνητικών υποθέσεων, στον Πίνακα 5.23 αναφέρονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης της επαγγελματικής ευημερίας με τα στύλ της ηγεσίας. Σε αυτήν την περίπτωση η ανάλυση γίνεται με παραμετρικό έλεγχο καθώς η κατανομή είναι κανονική.

Πίνακας 5.23. Αποτελέσματα συσχέτισης επαγγελματικής ευημερίας με στύλ ηγεσίας.

Στύλ ηγεσίας	Επαγγελματική ευημερία (pearson, sig.)
Συναλλακτική ηγεσία	0,583
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,296
Ηγεσία προς αποφυγή	-0,414*
Έκβαση ηγεσίας	0,768

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Στην περίπτωση της επαγγελματικής ευημερίας υπάρχει σημαντική στατιστική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παθητικής προς αποφυγή ηγεσίας και της επαγγελματικής ευημερίας, καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας υπολογίζεται μικρότερος της τιμής 0,05.

6 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της συναισθηματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση του στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας του προϊσταμένου/ης και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.
- Οι παράγοντες επίδρασης στη συναισθηματική ευημερία και επαγγελματική ευημερία

Ένας τρόπος με τον οποίο η ηγεσία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της διαδικασίας της εκπαίδευσης είναι μέσω της επιρροής της στις συνθήκες εργασίας. Όταν οι ηγέτες δημιουργούν θετικές συνθήκες εργασίας και υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση του προσωπικού, χτίζουν οργανωτική ικανότητα για βελτίωση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερης ποιότητας εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Με βάση την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει δοθεί λίγη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο το ηγετικό προφίλ ενός προϊσταμένου επιδράει στην ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Ένα συμπέρασμα είναι ότι απαιτείται περισσότερη έρευνα που να αφορά ευρύτερα την ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης της αυτο-αποτελεσματικότητας, της ικανοποίησης από τη ζωή, της οικονομικής σταθερότητας, της συναισθηματικής και σωματικής υγείας και της αυτονομίας.

Η παρούσα έρευνα λοιπόν εστιάζει στη συμβολή του ηγετικού προφίλ των προϊσταμένων στην ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, διερευνώντας την περίπτωση της Περιφέρειας της Θεσσαλίας. Πιο αναλυτικά, διερευνά τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της συναισθηματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, του στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας του προϊσταμένου/ης και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και τους

παράγοντες επίδρασης στη συναισθηματική ευημερία και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, είναι το παθητικό προς αποφυγή και στη συνέχεια το μετασχηματιστικό, με την έκβαση ηγεσίας να ακολουθεί και τέλος το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας.

Όταν ασκείται αυτό το στυλ της ηγεσίας οι προϊστάμενοι αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις, καθυστερούν τις ενέργειες και αγνοούν τις ευθύνες που έχουν ως ηγέτες (Diebig *et al.*, 2020). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Nthuni (2012) ο οποίος εξέτασε το στυλ της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση για την περίπτωση της Κένυας. Επίσης σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο (Jónsdóttir, 2012) που μελέτησε την περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή Ρέκιαβικ της Ισλανδίας.

Σύμφωνα με τον Mbiti (1974) το στυλ ηγεσίας Laissez-faire είναι αυτό κατά το οποίο υπάρχουν πολύ λίγοι κανόνες και αυτό το στυλ ηγεσίας έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ο ηγέτης είναι πολύ ανεκτικός καθώς οι υφιστάμενοι είναι ελεύθεροι να κάνουν ό, τι θέλουν, δεν υπάρχει κανένας καθορισμένος κώδικας κανονισμών που διέπει την εργασία, καμία ιεραρχία εξουσίας και κανένας τρόπος να καθοριστεί εάν κάποιος έχει δίκιο ή λάθος κατά την εκτέλεση μιας δεδομένης δραστηριότητας.

Ο Okumbe (1999) παρατηρεί ότι στο στυλ ηγεσίας του Laissez-faire, ο ηγέτης τείνει να αποφεύγει την εξουσία και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να θέσουν στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδο, τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες. Επιπλέον σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρα λόγω της ανεξαρτησίας που τους έχει δοθεί από τον ηγέτη τους, καθώς είναι ελεύθεροι να αποφασίζουν και να ενεργούν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους (Nthuni, 2012).

Ο Antonakis (2003) συμφωνεί με τον Okumbe ότι ο τύπος ηγεσίας Laissez-faire αντιπροσωπεύει την απουσία κάθε στυλ συναλλαγής σε σχέση με την ηγεσία στην οποία οι ηγέτες που λαμβάνουν αποφάσεις παραιτούνται από την ευθύνη και δε χρησιμοποιούν την εξουσία τους.

Επίσης στην παρούσα έρευνα αποδεικνύεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ της προς αποφυγή ηγεσίας και της συναλλακτικής ηγεσίας και του αριθμού παιδιών στην οικογένεια. Εν μέρει λοιπόν επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας.

Με βάση τους Hall-Kenyon et al. (2014) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας είναι συχνά γένους θηλυκού και μεγαλύτερης ηλικίας που εισέρχονται στο εργατικό δυναμικό σε μεγαλύτερη ηλικία στις περισσότερες περιπτώσεις και με πολύ μικρή ανταμοιβή. Λόγω λοιπόν άλλων οικογενειακών προκλήσεων και μερικές φορές με αρκετά παιδιά, αντιλαμβάνονται διαφορετικά το στύλ της ηγεσίας που τους ασκείται.

Χαρακτηριστική είναι η εργασία των Whitebook και Sakai's (2003) οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο «αυτάρκεια», η οποία λαμβάνει υπόψη το μισθό του εκπαιδευτικού μαζί με άλλες μεταβλητές, όπως ο αριθμός των ατόμων που ζουν στο σπίτι και εάν υπάρχουν ή όχι άλλοι μισθωτοί στο σπίτι. Αυτές οι μεταβλητές είναι χρήσιμες στην προσπάθεια κατανόησης της περίπλοκης σχέσης μεταξύ τους στύλ της ηγεσίας όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και της ευημερίας αυτών.

Αναλύοντας περαιτέρω τη συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης βρέθηκε ότι αυτή διαφέρει μεταξύ των δυο φύλων, με το γυναικείο φύλο να παρουσιάζει λίγο πιο έντονη συσχέτιση. Όπως αναφέρουν και οι Klassen et al. (2010) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχει αποδειχθεί ότι έχουν μεγαλύτερο άγχος στο φόρτο εργασίας, μεγαλύτερο άγχος στην τάξη από τις συμπεριφορές των μαθητών και χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) στη διαχείριση της τάξης, σε σχέση με τους άντρες.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο άγχος φόρτου εργασίας έχουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο άγχος στην τάξη έχουν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία. Ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν και μεγαλύτερη επαγγελματική ευημερία.

Στην περίπτωση των πρόσθετων προσόντων και της επαγγελματικής ευημερίας, βρέθηκε έντονη σχέση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών. Τα πρόσθετα προσόντα ανήκουν στην κατηγορία του παράγοντα αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ευημερίας. Το επίπεδο εκπαίδευσης και η επιπλέον εκπαίδευση (εκτός από τη βασική) έχει βρεθεί (Chung et al., 2005) να επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα και άρα την επαγγελματική ευημερία.

Επίσης οι Guo et al. (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκτός από τις βασικές τους σπουδές, είχαν και επιπλέον πιστοποιήσεις διδασκαλίας, παρουσίασαν υψηλότερη αυτό-

αποτελεσματικότητα. Ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε προσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας.

Αυτά τα ευρήματα, μπορούν να διευκρινίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και κατά συνέπεια την επαγγελματική ευημερία. Με την εξάρτηση της επαγγελματικής και συναισθηματικής ευημερίας από το φύλο και τα πρόσθετα προσόντα, επιβεβαιώνεται η τέταρτη και η πέμπτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης.

Τέλος, βρέθηκε ότι η συναισθηματική ευημερία συσχετίζεται σημαντικά με τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ η επαγγελματική ευημερία με την παθητική-προς αποφυγή ηγεσία. Τα δυο παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τη δεύτερη και τρίτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας.

Οι Dfo (1999) και Antonakis (2003) στις ξεχωριστές μελέτες τους παρατηρούν ότι το στυλ ηγεσίας Laissez-faire συσχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών, επειδή ο ηγέτης αποφεύγει εντελώς τις ευθύνες του και την επαγγελματική ευημερία. Ο Mac Donald (2019) στη μελέτη του σχετικά με το στυλ ηγεσίας του Laissez-faire διαπίστωσε ότι αυτό το στυλ σχετίζεται με τα υψηλότερα ποσοστά παραβατικότητας και με τη χαμηλότερη απόδοση, η οποία οδηγεί σε μη παραγωγικές συμπεριφορές και αποδυνάμωση των υφισταμένων, με αποτέλεσμα να έχουν και τη χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία.

Η ηγεσία Laissez-faire δεν είναι το καλύτερο στυλ ηγεσίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην οργάνωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, διότι η πλήρης ανάθεση χωρίς μηχανισμό παρακολούθησης δημιουργεί απογοητεύσεις και άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ταυτίζονται πιο έντονα με την ηγετική συμπεριφορά της ενσυναίσθησης και της φροντίδας (Cheng, 2013). Οι διευθυντές που επιβραβεύουν και τιμωρούν τους δασκάλους μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ευημερία και μπορεί να προκαλέσουν αντίθεση και σύγκρουση, οι οποίες κατά συνέπεια μπορεί να επιφέρουν επιζήμια αποτελέσματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών.

6.1 Περιορισμοί έρευνας

Ο κύριος περιορισμός της έρευνας πηγάζει από το μέγεθος του δείγματος. Θα μπορούσε να επεκταθεί σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό ερωτηθέντων, δίνει περιθώρια μόνο για απόδοση τάσεων και δεν αποτελεί ένα ασφαλές δείγμα για γενίκευση των αποτελεσμάτων.

6.2 Σημαντικότητα- πρωτοτυπία και μελλοντικές έρευνες

Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τις πτυχές της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, όπως αποδεικνύεται από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι έρευνες σχετικά με το στυλ της ηγεσίας που πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να επέλθει η ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, είναι πολύ λίγες σε αριθμό. Συνεπώς, η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν υπάρχει σχετική έρευνα που να αφορά στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Μελλοντικά η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα, ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού με βάση πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Acton, R. & Glasgow, P. 2015. Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), pp 6.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Pierre Verhaeghe, J. 2007. The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), pp 285-297.
- Alfes, K., Shantz, A. D., Truss, C. & Soane, E. C. 2013. The link between perceived human resource management practices, engagement and employee behaviour: a moderated mediation model. *The international journal of human resource management*, 24(2), pp 330-351.
- Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. 2003. Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), pp 261-295.
- Arnold, K. A. 2017. Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), pp 381.
- Arnold, K. A. & Connelly, C. E. 2013. Transformational leadership and psychological well-being: Effects on followers and leaders. *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development*, 175-194.
- 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), pp 441-462.
- Awang, A. 2017. Work alienation intervention in job-related tension, role overload and work effort. *Revista de Administração de Roraima-RARR*, 7(2), pp 268-296.
- Azeez, M., Gambatese, J. & Liu, D. 2019. Comparison of Job Cognitive and Physical Demands in Different Industries for Implications on Safety Outcomes.

- Bachtiar, D., Sudibjo, N. & Bernarto, I. 2018. The effects of transformational leadership, perceived organizational support on job and life satisfaction of preschool teachers. International Information Institute (Tokyo). Information, 21(4), pp 1301-1320.
- Bajorek, Z., Gulliford, J. & Taskila, T. 2014. Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health and wellbeing and student outcomes. The Work Foundation. URL: { [http://www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/369_TSN%20REPORT%20FINAL%20AUGUST,201\(202014](http://www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/369_TSN%20REPORT%20FINAL%20AUGUST,201(202014)
- Baron, A. 2015. An exploration of the effectiveness of emotional regulation strategies on the well-being of teachers and early years practitioners. Newcastle University.
- Barrick, M. R., Thurgood, G. R., Smith, T. A. & Courtright, S. H. 2015. Collective organizational engagement: Linking motivational antecedents, strategic implementation, and firm performance. Academy of Management journal, 58(1), pp 111-135.
- Bass, B. & Avolio, B. 1990. Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire Consulting Psychologists Press Palo Alto, CA. Cerca con Google.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. 1996. Multifactor leadership questionnaire. European Journal of Psychological Assessment.
- Bass, B. M. & Bass Bernard, M. 1985. Leadership and performance beyond expectations.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. 2006. Transformational leadership: Psychology press.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. 2016. Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. Educational Psychology, 36(3), pp 481-501.
- Bhui, K. S., Dinos, S., Stansfeld, S. A. & White, P. D. 2012. A synthesis of the evidence for managing stress at work: a review of the reviews reporting on anxiety, depression, and absenteeism. Journal of environmental and public health, 2012(
- Bing, M. N. & Burroughs, S. M. 2001. The predictive and interactive effects of equity sensitivity in teamwork-oriented organizations. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 22(3), pp 271-290.

- Boarini, R. 2015. Wellbeing and Quality of Life Reporting at the OECD. Global Handbook of Quality of Life. Springer.
- Bowling, N. A. & Beehr, T. A. 2006. Workplace harassment from the victim's perspective: a theoretical model and meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 91(5), pp 998.
- Breevaart, K., Bakker, A., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O. K. & Espevik, R. 2014. Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 87(1), pp 138-157.
- Bricheno, P., Brown, S. & Lubansky, R. 2009. Teacher well-being: A review of the evidence. London: Teacher Support Network.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. 2002. Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual review of psychology*, 53(1), pp 279-307.
- Briner, R. & Dewberry, C. 2007. Staff well-being is key to school success. London: Worklife Support Ltd/Hamilton House.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P. & Parkes, K. R. 1982. The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates. *British journal of clinical psychology*, 21(1), pp 1-16.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), pp 37-43.
- Brunetto, Y., Teo, S. T., Shacklock, K. & Farr-Wharton, R. 2012. Emotional intelligence, job satisfaction, well-being and engagement: explaining organisational commitment and turnover intentions in policing. *Human Resource Management Journal*, 22(4), pp 428-441.
- Byrne, A., Dionisi, A. M., Barling, J., Akers, A., Robertson, J., Lys, R., Wylie, J. & Dupré, K. 2014. The depleted leader: The influence of leaders' diminished psychological resources on leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 25(2), pp 344-357.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), pp 473-490.

Carasco-Saul, M., Kim, W. & Kim, T. 2015. Leadership and employee engagement: Proposing research agendas through a review of literature. *Human Resource Development Review*, 14(1), pp 38-63.

Centre for Education Statistics and Evaluation. 2014. School improvement frameworks: The evidence base [Online]. Available: http://currentreforms.weebly.com/uploads/2/6/9/9/26999857/school_improvement_frameworks-the_evidence_base.pdf [Accessed 08/12 2019].

Chan, C. W. 2014. The leadership styles of Hong Kong kindergarten principals in a context of managerial change. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), pp 30-39.

Chen, Y. & Cheng, J. 2012. Leadership behavior and job performance of teachers in public and private kindergartens: The perspectives of institutionalization, reason, and feeling. *School effectiveness and school improvement*, 23(1), pp 1-19.

Cheng, J.-N. 2013. The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(2), pp 251-262.

Cheng, J.-N. & Chen, Y. 2011. The empirical study of the kindergarten teachers' job satisfaction in Taiwan: exploring the effect of the intrinsic demand, external reward, and organizational treatment. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 7(2), pp 127.

Cherkowski, S. 2018. Positive Teacher Leadership: Building Mindsets and Capacities to Grow Wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), pp 63-78.

Chung, L. C., Marvin, C. A. & Churchill, S. L. 2005. Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), pp 131-142.

Clumeck, N., Kempenaers, C., Godin, I., Dramaix, M., Kornitzer, M., Linkowski, P. & Kittel, F. 2009. Working conditions predict incidence of long-term spells of sick leave due to depression: results from the Belstress I prospective study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(4), pp 286-292.

Coleman, J. 2009. Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), pp 281-292.

- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. 1987. Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of management review*, 12(4), pp 637-647.
- Cooper, C. L. & Marshall, J. 2018. Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Managerial, Occupational and Organizational Stress Research*. Routledge.
- Crowson, R. L. & Porter-Gehrie, C. 1980. The Discretionary Behavior of Principals in Large-City Schbols. *Educational Administration Quarterly*, 16(1), pp 45-69.
- Curry, J. R. & O'Brien, E. R. 2012. Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), pp 178-191.
- Day, C. & Qing, G. 2009. Teacher emotions: Well being and effectiveness. *Advances in teacher emotion research*. Springer.
- De Jonge, J. & Schaufeli, W. B. 1998. Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(4), pp 387-407.
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A., Houtman, I. L. & Bongers, P. M. 2003. " The very best of the millennium": longitudinal research and the demand-control-(support) model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(4), pp 282.
- De Nobile, J. 2016. Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *The Australian Educational Researcher*, 43(2), pp 185-201.
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. & del Rey, C. C. M.-V. 2013. Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), pp 2755-2767.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), pp 1-11.

- Dellve, L., Skagert, K. & Vilhelmsson, R. 2007. Leadership in workplace health promotion projects: 1-and 2-year effects on long-term work attendance. *European Journal of Public Health*, 17(5), pp 471-476.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. 2007. An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), pp 33-61.
- Diebig, M. & Bormann, K. C. 2020. The dynamic relationship between laissez-faire leadership and day-level stress: A role theory perspective. *German Journal of Human Resource Management*, 2397002219900177.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), pp 276.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. 2012. The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3), pp.
- Donaldson-Feilder, E., Munir, F. & Lewis, R. 2013. Leadership and employee wellbeing. *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development*, 155-173.
- Durand, M. 2015. The OECD better life initiative: How's life? and the measurement of well-being. *Review of Income and Wealth*, 61(1), pp 4-17.
- Engelen, A., Gupta, V., Strenger, L. & Brettel, M. 2015. Entrepreneurial orientation, firm performance, and the moderating role of transformational leadership behaviors. *Journal of management*, 41(4), pp 1069-1097.
- Ereaut, G. & Whiting, R. 2008. What do we mean by 'wellbeing'? and why might it matter?
- Erez, A., Johnson, D. E. & Judge, T. A. 1995. Self-deception as a mediator of the relationship between dispositions and subjective well-being. *Personality and individual differences*, 19(5), pp 597-612.
- Erikson, E. H. 1959. Identity and the life cycle: Selected papers.
- Faragher, E. B., Cass, M. & Cooper, C. L. 2013. The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *From Stress to Wellbeing Volume 1*. Springer.

- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B. & Fernandez-Berrocal, P. 2019. Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Preschool Teachers: Implications for Teacher Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp.
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M. & Forest, J. 2015. Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work & Stress*, 29(1), pp 11-31.
- Field, A. P., Miles, J. & Field, Z. 2012. *Discovering statistics using R/Andy Field, Jeremy Miles, Zoë Field*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Forester, J. & Clegg, S. R. 1991. Burns, JM (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Leadership Quarterly*, 2(1), pp.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. 2011. Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1), pp.
- Fry, L. W. 2003. Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), pp 693-727.
- Garg, P. & Rastogi, R. 2006. New model of job design: motivating employees' performance. *Journal of management Development*.
- Gasper, D. 2004. Human well-being: concepts and conceptualizations. WIDER Discussion Papers. World Institute for Development Economics (UNU-WIDER), Helsinki, Finland.
- Gill, A. S., Flaschner, A. B. & Shachar, M. 2006. Mitigating stress and burnout by implementing transformational-leadership. *International Journal of contemporary hospitality management*.
- Gillett-Swan, J. K. & Sargeant, J. 2015. Wellbeing as a process of accrual: beyond subjectivity and beyond the moment. *Social indicators research*, 121(1), pp 135-148.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence* (Harvard Business School Press, Boston).
- Grenville-Cleave, B. & Boniwell, I. 2012. Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), pp 3-5.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. 2010. Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), pp 1094-1103.

Gwon, G.-N. & Min, H.-Y. 2009. The relationships among principal's transformational and transactional leadership, subjective quality of life of teacher, and organizational commitment of teacher in kindergarten and day care center. *Korean Journal of Human Ecology*, 18(4), pp 857-867.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. 1980. *Work redesign*.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. & Marshall, E. E. 2014. Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), pp 153-162.

Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), pp 329-352.

Hallinger, P. & Heck, R. H. 1996. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp 5-44.

Hetland, H., Sandal, G. M. & Johnsen, T. B. 2007. Burnout in the information technology sector: Does leadership matter? *European journal of work and organizational psychology*, 16(1), pp 58-75.

Ho, D. C. W. 2011. Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), pp 47-59.

Hsue, Y. 1998. The relationship between teacher job satisfaction and their perceptions of leadership practices in Taiwanese kindergarten settings.

Hunt, J. G. 1999. Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10(2), pp 129-144.

Imran, M. K., Ilyas, M. & Aslam, U. 2016. Organizational learning through transformational leadership. *The learning organization*.

Institute for digidal research and education. statistical consulting. Statistical Consulting group. 2006. Available: <https://stats.idre.ucla.edu/spss/faq/what-does-cronbachs-alpha-mean/> [Accessed 02/02 2020].

Janik Blaskova, L. 2016. How was school? A phenomenological enquiry into wellbeing experiences of 15-year-olds in Slovakia.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), pp 491-525.

Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. 2018. Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development*, 29(1), pp 53-69.

Johns, G. & Saks, A. 2005. *Personality and Learning. Organizational behaviour: Understanding and Managing Life at Work* (6th Ed.). Toronto, Canada: Pearson Prentice Hall.

Jones, H. B. 2001. Magic, meaning and leadership: Weber's model and the empirical literature. *Human relations*, 54(6), pp 753-771.

Jónsdóttir, A. H. 2012. Professional roles, leadership and identities of Icelandic Preschool Teachers: Perceptions of stakeholders.

Judge, T. A. & Piccolo, R. F. 2004. Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*, 89(5), pp 755.

Judge, T. A., Piccolo, R. F. & Kosalka, T. 2009. The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20(6), pp 855-875.

Kahn, R. L. & Byosiore, P. 1992. *Stress in organizations*.

Kain, J. & Jex, S. 2010. Karasek's (1979) job demands-control model: A summary of current issues and recommendations for future research. *New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress*. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.

Karasek Jr, R. A. 1979. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.

- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. 1998. The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), pp 322.
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. The environment, the worker, and illness: psychosocial and physiological linkages. Karasek RA, Theorell T. *Healthywork*. New York; Basic Books, 83-116.
- Kelly, S. & MacDonald, P. 2019. A look at leadership styles and workplace solidarity communication. *International Journal of Business Communication*, 56(3), pp 432-448.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. 2016. Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192(76-82).
- Kinnunen, U., Parkatti, T. & Rasku, A. 1994. Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4), pp 315-332.
- Kivunja, C. 2015. Leadership in early childhood education contexts: Looks, roles, and functions. *Creative Education*, 6(16), pp 1710.
- Kivunja, C. 2015. Leading and Managing Early Childhood Settings: Inspiring People, Places and Practices. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 7(2), pp.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), pp 741.
- Kramer, M. & Schmalenberg, C. E. 2003. Magnet hospital nurses describe control over nursing practice. *Western journal of nursing research*, 25(4), pp 434-452.
- Krueger, A. B. & Stone, A. A. 2014. Progress in measuring subjective well-being. *Science*, 346(6205), pp 42-43.
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J. & Vainio, H. 2008. Leadership, job well-being, and health effects—a systematic review and a meta-analysis. *Journal of occupational and environmental medicine*, 50(8), pp 904-915.

- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A. & Mache, S. 2012. DETERMINANTS OF DAY CARE TEACHERS'JOB SATISFACTION. *Central European Journal of Public Health*, 20(3), pp 191.
- La Placa, V., McNaught, A. & Knight, A. 2013. Discourse on wellbeing in research and practice. *International journal of wellbeing*, 3(1), pp.
- Labriola, M., Christensen, K. B., Lund, T., Nielsen, M. L. & Diderichsen, F. 2006. Multilevel analysis of workplace and individual risk factors for long-term sickness absence. *Journal of occupational and environmental medicine*, 48(9), pp 923-929.
- Lawler, M. J., Newland, L. A., Giger, J. T., Roh, S. & Brockevelt, B. L. An ecological, relationship-based model of children's subjective well-being in 11 countries. 5th Conference of the International Society for Child Indicators. Cape Town, South Africa, 2015.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. 1996. School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), pp 199-215.
- Liebowitz, D. D. & Porter, L. 2019. The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 89(5), pp 785-827.
- Liu, J., Siu, O. L. & Shi, K. 2010. Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology*, 59(3), pp 454-479.
- Long, C. S., Yusof, W. M. M., Kowang, T. O. & Heng, L. H. 2014. The impact of transformational leadership style on job satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), pp 117-124.
- Lyons, J. B. & Schneider, T. R. 2009. The effects of leadership style on stress outcomes. *The Leadership Quarterly*, 20(5), pp 737-748.
- Madlock, P. E. & Booth-Butterfield, M. 2012. The influence of relational maintenance strategies among coworkers. *The Journal of Business Communication* (1973), 49(1), pp 21-47.
- Manion, J. 2004. Nurture a culture of retention. *Nursing Management*, 35(4), pp 29-39.

- Martinko, M. J., Harvey, P., Brees, J. R. & Mackey, J. 2013. A review of abusive supervision research. *Journal of organizational behavior*, 34(S1), pp S120-S137.
- Maslach, C. & Leiter, M. 2006. Burnout. *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*, 37(42-49).
- Maslow, A. H. 1959. Psychological data and value theory. *New knowledge in human values*, 119-136.
- Mbiti, D. M. 1974. *Foundations of school administration*: Oxford University Press.
- McCallum, F. & Price, D. 2010. Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), pp 19-34.
- McCallum, F. & Price, D. 2015. *Nurturing wellbeing development in education: From little things, big things grow*: Routledge.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. 2010. Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health*, 80(6), pp 271-279.
- Munir, F., Burr, H., Hansen, J. V., Rugulies, R. & Nielsen, K. 2011. Do positive psychosocial work factors protect against 2-year incidence of long-term sickness absence among employees with and those without depressive symptoms? A prospective study. *Journal of psychosomatic research*, 70(1), pp 3-9.
- Munir, F., Nielsen, K. & Carneiro, I. G. 2010. Transformational leadership and depressive symptoms: A prospective study. *Journal of affective disorders*, 120(1-3), pp 235-239.
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M. & Aber, J. L. 2015. Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4), pp.
- Ng, T. W. 2017. Transformational leadership and performance outcomes: Analyses of multiple mediation pathways. *The Leadership Quarterly*, 28(3), pp 385-417.
- Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J. & Brenner, S.-O. 2008. The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work & Stress*, 22(1), pp 16-32.

- Nielsen, M. L., Rugulies, R., Christensen, K. B., Smith-Hansen, L. & Kristensen, T. S. 2006. Psychosocial work environment predictors of short and long spells of registered sickness absence during a 2-year follow up. *Journal of occupational and environmental medicine*, 48(6), pp 591-598.
- Nthuni, M. G. 2012. Leadership style factors that influence motivation of pre-school teachers in public pre-schools in Embu North District, Embu County, Kenya. University of Nairobi, Kenya.
- Nyberg, A., Westerlund, H., Magnusson Hanson, L. L. & Theorell, T. 2008. Managerial leadership is associated with self-reported sickness absence and sickness presenteeism among Swedish men and women. *Scandinavian journal of public health*, 36(8), pp 803-811.
- O'Connor, J., Mumford, M. D., Clifton, T. C., Gessner, T. L. & Connelly, M. S. 1995. Charismatic leaders and destructiveness: An historiometric study. *The Leadership Quarterly*, 6(4), pp 529-555.
- Ordon, G., Dewar, L. & Cameron, A. 2019. Leadership, wellbeing, professional development and innovation for the police front line: an evidence review.
- Paim, L. 1995. Definitions and measurements of well-being: A review of literature. *Journal of Economic and Social Measurement*, 21(4), pp 297-309.
- Paoli, P. & Merllié, D. 2001. Third European survey on working conditions 2000: European Foundation for the improvement of living and working conditions.
- Pyc, L. S., Meltzer, D. P. & Liu, C. 2017. Ineffective leadership and employees' negative outcomes: The mediating effect of anxiety and depression. *International journal of stress management*, 24(2), pp 196.
- Richardson, K. M. & Rothstein, H. R. 2008. Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), pp 69.
- Roberts, A. M., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. & Jamil, F. M. 2019. Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-22.

- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), pp 8.
- Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. 2012. Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), pp 118-128.
- Rusher, A. S., McGrevin, C. Z. & Lambiotte, J. G. 1992. Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), pp 277-296.
- Russell, J. A. 1980. A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), pp 1161.
- Rutherford, W. L. 1985. School principals as effective leaders. *Phi Delta Kappan*, 67(1), pp 31-34.
- Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), pp 1069.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), pp 719.
- Salter-Jones, E. 2012. Promoting the emotional well-being of teaching staff in secondary schools. *Educational and Child Psychology*, 29(4), pp 18.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C. & Densten, I. L. 2002. Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), pp 285-304.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. 1998. *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*: CRC press.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. 2017. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*: Taylor & Francis.
- Schreuder, J. A., Roelen, C. A., van Zweeden, N. F., Jongsma, D., van der Klink, J. J. & Groothoff, J. W. 2011. Leadership styles of nurse managers and registered sickness absence among their nursing staff. *Health care management review*, 36(1), pp 58-66.

Scott, C. & Dinham, S. 2003. The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), pp 74-86.

Seltzer, J., NUMEROF, R. E. & BASS, B. M. 1989. Transformational leadership: Is it a source of more burnout and stress? *Journal of Health and Human Resources Administration*, 174-185.

Singh, L. K., Kumari, R. & Kumari, S. 2020. Study of Psychological Well-Being In Relation To Transformational Leadership. *Our Heritage*, 68(1), pp 2867-2875.

Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P. & Cosman, D. 2014. Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), pp 382-393.

Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S. & Hetland, H. 2007. The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), pp 80.

Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. 2000. Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of organizational behavior*, 21(4), pp 365-390.

Sousa-Poza, A. & Sousa-Poza, A. A. 2000. Well-being at work: a cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *The journal of socio-economics*, 29(6), pp 517-538.

Sparks, K., Faragher, B. & Cooper, C. L. 2001. Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 74(4), pp 489-509.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. 2011. Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), pp 457-477.

Strehmel, P. 2016. Leadership in early childhood education—Theoretical and empirical approaches. *Journal of early childhood education research*, 5(2), pp 344-355.

- Syrek, C. J., Apostel, E. & Antoni, C. H. 2013. Stress in highly demanding IT jobs: Transformational leadership moderates the impact of time pressure on exhaustion and work–life balance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), pp 252.
- Taleb, T. F. A. 2013. Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), pp 143-152.
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. & Van Iersel-Van Silfhout, I. J. 2001. Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: Towards a dualprocess model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15(4), pp 283-296.
- Teacher, P. & Falecki, D. 2019. The cost of teachers stress.
- Theorell, T., Bernin, P., Nyberg, A., Oxenstierna, G., Romanowska, J. & Westerlund, H. 2010. Leadership and employee health. *Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice*, 1(46).
- Thibault, T., Gulseren, D. B. & Kelloway, E. K. 2019. The benefits of transformational leadership and transformational leadership training on health and safety outcomes. *Increasing Occupational Health and Safety in Workplaces*. Edward Elgar Publishing.
- Thomas, L. T. & Ganster, D. C. 1995. Impact of family-supportive work variables on work-family conflict and strain: A control perspective. *Journal of applied psychology*, 80(1), pp 6.
- Truss, C., Shantz, A., Soane, E., Alfes, K. & Delbridge, R. 2013. Employee engagement, organisational performance and individual well-being: exploring the evidence, developing the theory. Taylor & Francis.
- Tyson, O., Roberts, C. M. & Kane, R. 2009. Can implementation of a resilience program for primary school children enhance the mental health of teachers? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 19(2), pp 116-130.
- Uchida, Y., Ogihara, Y. & Fukushima, S. 2015. Cultural construal of wellbeing–Theories and empirical evidence. *Global Handbook of Quality of Life*. Springer.
- Van der Hulst, M. 2003. Long workhours and health. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 171-188.

- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B. & Sixma, H. J. 1994. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory. *Journal of social and clinical psychology*, 13(1), pp 86-100.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. 2004. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), pp 365-375.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. & Leschied, A. D. 2013. Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), pp 71-89.
- Volk, M. C. & Lucas, M. D. 1991. Relationship of management style and anticipated turnover. *Dimensions of critical care nursing: DCCN*, 10(1), pp 35-40.
- Wang, D.-S. & Hsieh, C.-C. 2013. The effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), pp 613-624.
- Wang, Z., Xu, S., Sun, Y. & Liu, Y. 2019. Transformational leadership and employee voice: an affective perspective. *Frontiers of Business Research in China*, 13(1), pp 1-14.
- Warr, P. 1987. *Work, unemployment, and mental health*: Oxford University Press.
- Warr, P. 1990. The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), pp 193-210.
- Warr, P. 1994. A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), pp 84-97.
- Warr, P. B. 1990. Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress*, 4(4), pp 285-294.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. & Poikonen, P. L. 2009. Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp 405-422.

- Whitebook, M. & Sakai, L. 2003. Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), pp 273-293.
- Williams, B. R. 2019. *Counselors as Leaders: The Mediating Role of Stress in the Relationship Between Psychological Capital and Transformational Leadership*. The University of North Carolina at Greensboro.
- Windschitl, M. 2002. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of educational research*, 72(2), pp 131-175.
- Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D. & Aber, J. L. 2015. Cumulative risk and teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, 59(4), pp 717-742.
- Wong, T. K. S. 2006. *A case study of leadership of kindergarten principals in Hong Kong*. Queensland University of Technology.
- Wongyanon, S., Wijaya, A. & Soeaidy, M. 2015. Analysis of the influence of leadership styles of chief executives to organizational performance of local organization in thailand (a case study of transformational, transactional and laissez-faire styles of leadership in pattaya city, laemchabang city municipality and chonburi provincial organization). *International Journal of Applied Sociology*, 5(2), pp 76-83.
- Yadav, G. K. & Nagle, Y. K. 2012. Work alienation and occupational stress. *Social Science International*, 28(2), pp 333.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2012. Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), pp 458-483.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ονομάζομαι Κωνσταντινιά Κουρινάκη και πραγματοποιώ μια έρευνα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Θα επιθυμούσα **5-6 λεπτά** από το χρόνο σας για να συμβάλλετε στην εξέλιξη της έρευνάς μου.

Όλες οι απαντήσεις, οι πληροφορίες και τα δημογραφικά στοιχεία που απαιτούνται αποσκοπούν μόνο στη συλλογή στατιστικών στοιχείων και καλύπτονται από πλήρη εχεμύθεια και προστασία προσωπικών δεδομένων. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και είναι απόλυτα εμπιστευτικά.

Σας ευχαριστώ

**«Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του/της προϊσταμένου/ης του
νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών
προσχολικής αγωγής»**

A. Δημογραφικά στοιχεία

* Απαιτείται

1. Φύλο *

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος

Άγαμος

Διάζευξη/χηρεία

4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

.....

5. Πρόσθετα προσόντα*

Κανένα προσόν

Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ

Διδασκαλείο

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

6. Εμπειρία διδασκαλίας *

.....(συμπληρώστε σε έτη)

B. Ηγετικό προφίλ προϊστάμενου/ης νηπιαγωγείου

Σας ζητείται να κρίνετε, πόσο συχνά ο άμεσος προϊστάμενός σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές.

- 1- καθόλου,
- 2- μια φορά στο τόσο,
- 3- μερικές φορές,
- 4- αρκετά,
- 5- συχνά συνήθως, αν όχι πάντα

Α' μέρος

Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/η μου:

1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου
1 2 3 4 5
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα
1 2 3 4 5

3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά
1 2 3 4 5
4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.
1 2 3 4 5
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα
1 2 3 4 5
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις
1 2 3 4 5
7. Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη
1 2 3 4 5
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων
1 2 3 4 5
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον
1 2 3 4 5
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της
1 2 3 4 5
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο/η υπεύθυνος/η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων
1 2 3 4 5
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει
1 2 3 4 5
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν
1 2 3 4 5
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα της εργασίας έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού
1 2 3 4 5
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί
1 2 3 4 5
16. Διευκρινίζει, ποιό είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα, όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει
1 2 3 4 5
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»
1 2 3 4 5
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον
1 2 3 4 5
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
20. Ακολουθεί την τακτική, ότι πρέπει πρώτα να προκύψει κάποιο πρόβλημα πριν αναλάβει δράση
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών , παραπόνων και αποτυχιών
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
35. Εκφράζει ευημερία όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν
1 2 3 4 5
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου, που σχετίζονται με τη δουλειά
1 2 3 4 5
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας
1 2 3 4 5
39. Καταφέρνει, να κάνει περισσότερα, από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α
1 2 3 4 5
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια
1 2 3 4 5
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο
1 2 3 4 5
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία
1 2 3 4 5
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας
1 2 3 4 5
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα
1 2 3 4 5
45. Ηγείται μιας ομάδας, που είναι αποτελεσματική
1 2 3 4 5

Γ. Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει περισσότερο το πόσο συχνά αισθανθήκατε στη δουλειά σας ότι νιώσατε ένα από τα ακόλουθα

1- Ποτέ/σχεδόν ποτέ

2- Σπάνια

3- Μερικές φορές

4- Συχνά

5- Πολύ συχνά/σχεδόν

1. Ανήσυχος/η	1	2	3	4	5
2. Ταραγμένος/η	1	2	3	4	5
3. Στενοχωρημένος/η	1	2	3	4	5
4. Ήρεμος/η	1	2	3	4	5
5. Ευχαριστημένος/η	1	2	3	4	5
6. Χαλαρός/ή	1	2	3	4	5
7. Μελαγχολικός/ή	1	2	3	4	5
8. Κατηφής	1	2	3	4	5
9. Δυστυχισμένος/η	1	2	3	4	5
10. Χαρούμενος/η	1	2	3	4	5
11. Ενθουσιασμένος/η	1	2	3	4	5
12. Αισιόδοξος/η	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω:

13. Μπορώ να κάνω καλά τη δουλειά μου

1 2 3 4 5

14. Μερικές φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι πολύ ικανός/η στη δουλειά μου

1 2 3 4 5

15. Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα στη δουλειά μου

1 2 3 4 5

16. Θεωρώ ότι η δουλειά μου είναι αρκετά δύσκολη

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
17. Αισθάνομαι ότι είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους συναδέλφους στην αντιμετώπιση δυσκολιών στη δουλειά
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
18. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω συχνά προβλήματα
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
19. Στη δουλειά μου, μου αρέσει να θέτω στον εαυτό μου φιλόδοξους στόχους
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
20. Δεν ενδιαφέρομαι πολύ για τη δουλειά μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
21. Μου αρέσει να κάνω καινούργια πράγματα στη δουλειά μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
22. Προτιμώ να αποφεύγω δύσκολες δραστηριότητες στη δουλειά μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
23. Στη δουλειά μου, εξακολουθώ να καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια όταν τα πράγματα φαίνονται δύσκολα
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
24. Δεν ανησυχώ πολύ για το πώς πάνε τα πράγματα στη δουλειά μου
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις!