



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ενημερία των εκπαιδευτικών και σχολικό κλίμα: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΜΠΑΡΑ ΡΑΧΗΛΑ- ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ**

**ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

*Στην αγαπημένη, ανεκτίμητη, αξέχαστη γιαγιά μου...*

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ραχήλ- Χαρίκλεια Μπομπάρá, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με το σχολικό κλίμα» 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

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας με σκοπό να μελετηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και πως αυτοί συνδέονται με το σχολικό κλίμα. Αρχικά, η επαγγελματική ευημερία έχει δύο βασικές διαστάσεις: την επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων ατομικά και την ευημερία του οργανισμού σαν σύνολο (Aelterman et al., 2007). Το πρώτο μέρος, λοιπόν, της έρευνας εστίασε στο βαθμό που εκπαιδευτικοί ευημερούν σε προσωπικό επίπεδο ώστε να λειτουργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, να διαπνέονται από θετικά συναισθήματα και να βιώνουν μια θετική εργασιακή εμπειρία (Καλτσή, 2013). Στο δεύτερο μέρος, ορίζεται το σχολικό κλίμα ως η παράμετρος εκείνη που αποτελεί ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό του σχολείου, βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει κατά συνέπεια τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο» (Hoy & Miskel, 2005). Το δείγμα που μελετήθηκε είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε ως γενικοί εκπαιδευτικοί είτε ως ειδικότητες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το Μάρτιο του 2020 και μέσω της χρήσης του εργαλείου του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν σημαντικά υψηλά ποσοστά προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασία τους καθώς και στη συνεργασία τους με τους/τις συναδέλφους τους. Τέλος, εντοπίστηκε πως αρκετά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων, φαίνεται να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ασφαλείς και ευχαριστημένοι από την εργασία τους.

**Λέξεις- κλειδιά:** Επαγγελματική ευημερία, Σχολικό κλίμα, Χαρακτηριστικά ηγεσίας

## ABSTRACT

The following study is devised within the limits of my MSc thesis and focuses on the research of the factors that form the wellness of primary school educators and the way those factors are associated with the school climate. To begin with the occupational well-being has two main aspects, the teacher's professional well-being individually and the well-being of the organization overall (Aelterman et al., 2007). So, the first part of the research focused on the level that teachers thrive in their personal life in order to function in the best possible way as individually as collectively, having positive feelings and having a positive working experience (Καλτσή, 2013). On the second part, school climate is defined as the parameter that constitutes relatively stable characteristic of the elementary school, easily experienced by the participants, describes their beliefs as a whole about the behavior and consequently affects their attitude (Hoy & Miskel, 2005). The sample consists of primary school teachers and data were collected via online questionnaires on March 2020. By analyzing the results a really high allocation of the sample was found to be personally prosperous as their profession and collaboration with their colleagues is concerned. Finally, many characteristics of the school principals were found to encourage their teachers to feel safe and pleased by their profession.

**Key words:** Occupational well-being, School climate, Leadership characteristics

Περιεχόμενα

## **α**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ» (WELL-BEING) ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	8
1.2. Θεωρίες επαγγελματικής ευημερίας.....	11
1.3. Βασικοί Παράγοντες ευημερίας.....	13
1.3.1. Επαγγελματική ικανότητα- ικανοποίηση.....	13
1.3.2. Επαγγελματική Δέσμευση.....	15
1.3.3. Επαγγελματική Απόδοση.....	16
1.3.4. Γενικότερες εργασιακές συνθήκες.....	17
1.3.5. Φόρτος εργασίας.....	18
1.3.6. Εργασιακή κοινότητα.....	18
1.4. Αρνητικές προεκτάσεις: Επαγγελματική Εξουθένωση και άγχος.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	22
2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	22
2.1.1. Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και Ευημερία Εκπαιδευτικών.....	24
2.1.1.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία.....	24
2.1.1.2. Συναλλακτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία.....	26
2.1.1.3. Παθητική – Αποφευκτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία.....	27
2.2. Το σχολικό κλίμα.....	28
2.2.1. Το σχολικό κλίμα και η σημασία του.....	28
2.2.2. Τα «είδη» του σχολικού κλίματος.....	30
2.2.3. Οι διαστάσεις που καθορίζουν το σχολικό κλίμα.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η προβληματική και συναφείς έρευνες.....	37
3.1. Προβληματική.....	37
3.2. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	39

3.3. Συναφείς έρευνες.....	39
3.3.1. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επαγγελματική ευημερία.....	39
3.3.2. Ερευνητικά δεδομένα επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.....	42
3.3.3. Ερευνητικά δεδομένα ευημερίας και χαρακτηριστικών του διευθυντή.....	44
3.3.4. Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το σχολικό κλίμα και την ευημερία	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	50
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	50
4.2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	50
4.3. Σχεδιασμός- Προϋποθέσεις Έρευνας.....	51
4.4. Έλεγχος αξιοπιστίας.....	52
4.5. Μορφή-Περιεχόμενο ερωτηματολογίων.....	52
4.6. Δείγμα.....	53
4.7. Διεξαγωγή Έρευνας.....	53
4.8. Εργαλεία ανάλυσης.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	55
5.1. Περιγραφική στατιστική και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	55
5.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	61
5.2.1. 1 <sup>ος</sup> Άξονας: Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών .....	61
Επαγγελματική ανέλιξη και ανάπτυξη των ερωτηθέντων.....	67
Ικανοποίηση από τις υποδομές και τις συνθήκες εργασίας της σχολικής μονάδας .....	69
5.2.4. 2 <sup>ος</sup> Άξονας: Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας και την επικοινωνία στη σχολική μονάδα.....	71
5.2.5. 3 <sup>ος</sup> Άξονας: Χαρακτηριστικά - στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην σχολική μονάδα.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	82
6.1. Το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική τους ευημερία.....	83
6.2. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική και προσωπική τους ευημερία.....	84
6.3. Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το υπάρχον κλίμα της σχολικής μονάδας.....	85
6.4. Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας.....	89
6.5. Τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας σε σχέση με το σχολικό κλίμα.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	100
7.1. Η ευημερία των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας.....	100
7.2. Ευημερία εκπαιδευτικού και ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα.....	101
7.3. Χαρακτηριστικά ηγεσίας και σχολικό κλίμα.....	103
7.4. Σημαντικότητα δημογραφικών παραγόντων.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	115
9.1 Ελληνόγλωσσες.....	115
9.2 Ξενόγλωσσες.....	117



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η «ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ» (WELL-BEING) ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## 1.1. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ευημερία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια έννοια που έχει μελετηθεί συστηματικά τα τελευταία σαράντα χρόνια, κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, τόσο από ερευνητές στο χώρο της ψυχολογίας όσο και της παιδαγωγικής επιστήμης. Παρατηρείται μια φανερή μετατόπιση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας από την ευημερία του ατόμου στην επαγγελματική και οργανωσιακή-διοικητική ευημερία. Γίνεται, λοιπόν, εύληπτο υπό το πρίσμα των ανωτέρω πως οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις εστιάζουν πολύ στην ευημερία του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2000).

Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένας συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί και χρήσιμοι στον χώρο εργασίας τους (Day & Gu, 2009). Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ευημερία είναι μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει την επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις- εκφάνσεις της. Η ευημερία σημαίνει για τον εκπαιδευτικό μια κατάσταση ηρεμίας, πληρότητας και ευχαρίστησης που του επιτρέπει να εξελιχθεί και να υλοποιήσει τα σχέδια και τα οράματα του τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη όσο και για το σχολείο. Ως εκ τούτου, όπως τονίζεται από την Noddings (1992) η ατομική ευημερία του εκπαιδευτικού είναι *«σε άμεση συνάρτηση από το ευρύτερο συγκείμενο του σχολείου, μιας και ο εκπαιδευτικός συνυπάρχει στο σχολείο με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, το διευθυντή και μερικές φορές με τους γονείς των μαθητών του»* (Noddings, 1992). Ακόμα, οι Van Horn κ.α. (2004) υποστηρίζουν ότι *«η επαγγελματική ευημερία νοείται ως η θετική αξιολόγηση και υγιή λειτουργικότητα ενός ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον του»* ενώ σύμφωνα με το Λεξιλόγιο για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2006) η επαγγελματική ευημερία περιλαμβάνει όχι μόνο την καλή σωματική και ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας αλλά και τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος και της εκμετάλλευσης ελεύθερου χρόνου που απομένει μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι η έννοια της ευημερίας, είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιέχει στοιχεία ατομικά της ζωής του εκπαιδευτικού όσο και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών που αυτοί διαθέτουν τα οποία αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν την εμπειρία της θετικής ή αρνητικής ευημερίας η οποία πρέπει να τονιστεί ότι έχει αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της επαγγελματικής ζωής αλλά παράλληλα επηρεάζεται και από αυτές όπως το σχολικό κλίμα, το εργασιακό περιβάλλον, την ασφάλεια και τα αισθήματα των εργαζομένων για την δουλειά τους. Ακόμα, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η επαγγελματική ευημερία έχει δύο βασικές πτυχές: την επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων ατομικά και την ευημερία του οργανισμού σαν σύνολο (Aelterman et al., 2007). Συνακόλουθα, αναφορικά με την πρώτη οπτική της ευημερίας των εργαζομένων σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό όπως είναι το σχολείο, οι έρευνες επικεντρώνονται στην ανάλυση εννοιών όπως της δέσμευσης, της ενίσχυσης, της συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων και της άντλησης ικανοποίησης ως ζωτικών παραγόντων για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των ίδιων (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Τα παραπάνω ποιοτικά χαρακτηριστικά στην εργασία του εκπαιδευτικού αποτελούν διαστάσεις της ευρύτερης έννοιας της «επαγγελματικής ευημερίας» καθώς η ευημερία συνεπάγεται μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση, η οποία δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται και να αναπτύσσουν το δυναμικό τους αλλά παράλληλα να μπορούν να διατηρούν μια ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Danna & Griffin (1999 στο Καλτσή, 2013) σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο στην οποία συμπέραναν ότι τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον τους δίνουν το πρόσφορο έδαφος να αυτενεργήσουν, να εξελιχθούν και να νιώθουν υπερήφανοι για τα εργασιακά τους αποτελέσματα. Τονίζουν, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, συνεργάζονται ομαλότερα με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή ενώ αντλούν ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές τους και τη δυνατότητα να επιμορφωθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά βιώνοντας, εν κατακλείδι, θετικά συναισθήματα και μια θετική εργασιακή εμπειρία (Καλτσή, 2013).

Αναφορικά, τώρα, με την δεύτερη πτυχή του όρου ευημερία, την οργανωσιακή ευημερία, ερευνητές επισημαίνουν ότι αυτού του είδους η ευημερία αναφέρεται

*«στην ικανότητα και ευθύνη που έχει ένας οργανισμός να καλλιεργεί και να προάγει την ευημερία των εργαζομένων του» (Coli & Rissotto, 2013).*

Σκοπός και στόχος ενός οργανισμού που επιθυμεί να ευημερεί είναι να προωθεί το αίσθημα ασφάλειας στην εργασία και να ενδυναμώνει την ψυχολογική ασφάλεια των εργαζομένων. Αυτή ακριβώς η σιγουριά στον χώρο που εργάζεται είναι που δημιουργεί το απαραίτητο πλαίσιο να αναπτυχθούν με ελευθερία και χωρίς φόβο, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των εργαζομένων. Σε αυτή τη λογική, λοιπόν, μπορούν να καινοτομούν χωρίς το φόβο της κατηγορίας της αποτυχίας καθώς το επαγγελματικό πλαίσιο τους στηρίζει ηθικά και συναισθηματικά και τους προστατεύει από όλους τους κινδύνους και τις εκμεταλλεύσεις που υπονομεύουν την προσωπική τους ανάπτυξη και επαγγελματική ευημερία (Saaranen et al. 2015).

Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζουν οι Μυτσκίδου & Σταλίκας (2011), η οργανωσιακή ευημερία συνίσταται *«στην έννοια της δικαιοσύνης, της ανθρωπιάς και της αξιοπρέπειας»*. Αναλυτικότερα, το αίσθημα δικαιοσύνης αποτελεί το βασικό δομικό στοιχείο των συνεργατικών και υγιών σχέσεων, η ανθρωπιά βρίσκεται στο ενδιαφέρον που δείχνουμε για τον συνάνθρωπό μας, στην κατανόηση αλλά και τη συμπαράσταση σε δύσκολες προσωπικές στιγμές ενώ, τέλος, η αξιοπρέπεια αναφέρεται στην ικανότητα της ηγεσίας σχολείου να συμπεριφέρεται στους εκπαιδευτικούς ισότιμα, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν στον οργανισμό. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της οργανωσιακής ευημερίας όταν πληρούνται καθιστούν έναν οργανισμό ηθικό καθώς εμπνέουν το ανθρώπινο δυναμικό του να ανταποκριθεί στις διλημματικές και στρεσογόνες καταστάσεις και να βιώσει εν τέλει την ευημερία (Μυτσκίδου & Σταλίκας, 2011). Το ήθος αφορά τα θετικά χαρακτηριστικά τόσο του ίδιου του οργανισμού όσο και τις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Αφορά, με άλλα λόγια, σε όλες εκείνες τις ενέργειες και συμπεριφορές που συμβάλλουν καταλυτικά στην πρόοδο και εξέλιξη τόσο του εκπαιδευτικού και του ίδιου του οργανισμού δημιουργώντας και παγιώνοντας μακροπρόθεσμα μια θετική κουλτούρα ευημερίας (Μυτσκίδου & Σταλίκας, 2011). Προς επίρρωση των ανωτέρω, η Δημητριάδου (2011) υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι που ζουν σε έναν ευημερούντα εργασιακό χώρο είναι *«ψυχολογικά παρόντες, απαλλαγμένοι από το άγχος και εκφράζουν τον αληθινό τους εαυτό»* με αποτέλεσμα να αυξάνεται η εμπλοκή και η παραγωγικότητα του ανθρώπινου εργασιακού δυναμικού (Peterson & Park, 2006).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική ευημερία είναι ευθύνη τόσο του ατόμου αλλά και μια καθολική ευθύνη που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς σε έναν σχολικό οργανισμό, σε όλη την εργασιακή εμπειρία αποτελώντας το κλειδί όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα του ατόμου αλλά και για την πρόοδο του οργανισμού. Σε ατομικό επίπεδο, συμβάλλει στη σωματική, επαγγελματική και ψυχολογική ευημερία ενώ σε οργανωσιακό, συμβάλλει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του ατόμου και του οργανισμού (Fredrickson, 2003).

## 1.2. Θεωρίες επαγγελματικής ευημερίας

Μια από τις πρώτες ερευνήτριες που διατύπωσε ένα από τα αρχικά μοντέλα ερμηνείας της έννοιας της επαγγελματικής ευημερίας είναι η Ryff, η οποία και παρουσίασε ένα μοντέλο ευημερίας με έξι διακριτούς δομικούς άξονες: την αυτό-αποδοχή η οποία και αναλύεται ως η διάσταση που περιλαμβάνει έναν απολογισμό των στοιχείων του εαυτού μας και των πεπραγμένων της έως τώρα ζωής μας, την διαχείριση του περιβάλλοντος η οποία αναφέρεται στην ικανότητα μας να διαχειριστούμε με συνέπεια και αποτελεσματικότητα το κοινωνικό μας περιβάλλον, την αυτονομία η οποία είναι ένα αίσθηση αυτοκυριαρχίας και προσωπικής επιλογής ή με άλλα λόγια όπως αναφέρει η Ryff (1989) *«η ικανότητά μας να αντιστεκόμαστε στις κοινωνικές πιέσεις και να σκεφτόμαστε προτού ενεργήσουμε»*, τις θετικές συναδελφικές σχέσεις αλληλοϋποστήριξης που αναπτύσσουμε με τους άλλους εκπαιδευτικούς, την προσωπική μας επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση, μια διαδικασία αυτό-βελτίωσης και πρόσκτησης νέων εμπειριών σε ολόκληρη της διάρκεια της ζωής μας και, τέλος, το σκοπό που θέτουμε στη ζωή, ο οποίος έγκειται στην πίστη πως η ύπαρξή μας έχει ουσία και σκοπό (τέλος) και όλοι μας έχουμε χρέος να φτάσουμε στην αυτοπραγμάτωσή μας (Ryff, 1989).

Από την πλευρά του, ο Warr ανέπτυξε ένα μοντέλο των εργασιακών ατομικών χαρακτηριστικών (Warr, 1987, 1994), ρίχνοντας το βάρος της προσοχής του στον εργαζόμενο- εκπαιδευτικό διατυπώνοντας την αρχή πως τα εργασιακά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα άτομα και που επιδρούν στην ευημερία τους μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις βασικούς άξονες: 1) *«συναισθηματική ευημερία»*, 2) *«φιλοδοξία»*, 3) *«αυτονομία»* και 4) *«ικανότητα»* (Warr, 1987, 1994). Παράλληλα, προέβη σε έναν επιπλέον διαχωρισμό ανάμεσα στην εσωγενή και την εξωγενή ικανοποίηση όπου η εσωγενής αναφέρεται στο περιεχόμενο και τη διεξαγωγή της

εργασίας (λ.χ. επίπεδο αυτονομίας, βαθμό υπευθυνότητας) και η εξωγενής σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας (λ.χ. ωράριο εργασίας, ασφάλεια, αμοιβές) (Warr 1987). Για την καλύτερη κατανόηση ο Warr εξήγησε ότι τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της εργασίας είναι σημαντικά για την ψυχική υγεία των εργαζομένων όπως οι βιταμίνες για τη φυσική υγεία τηρώντας την αναλογία της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των βιταμινών και της σωματικής υγείας. Σαφέστερα, υπάρχουν ορισμένες βιταμίνες, όπως η A και η D, είναι απαραίτητες για την ισορροπία του οργανισμού, αν καταναλωθούν σε μεγάλες ποσότητες γίνονται επιβλαβείς για αυτόν, ενώ οι C και E μπορούν να καταναλωθούν σε μεγάλες ποσότητες χωρίς να επιφέρουν παρενέργειες. Αν παραλληλίσουμε τις βιταμίνες με τους περιβαλλοντικούς και τους ψυχολογικούς παράγοντες μπορούμε να πούμε πως πρέπει να υπάρχουν σε κατάλληλη δοσολογία, όπως και οι βιταμίνες, για την ομαλή και ισορροπημένη λειτουργία του οργανισμού-εργαζόμενου.

Τα δύο μοντέλα αποτελούν δύο προσεγγίσεις που λειτουργούν όχι ανταγωνιστικά αλλά περισσότερο συμπληρωματικά ως προς την ερμηνεία της έννοιας της ευημερίας. Η θεωρία της Ryff (1989) μεταθέτει περισσότερο το βάρος στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα και στα ατομικά κίνητρα του εργαζομένου-εκπαιδευτικού ενώ ο Warr (1987, 1994) εστιάζει στα ατομικά εργασιακά χαρακτηριστικά για να αποδώσει μια εννοιολογική «ολότητα» στην ευημερία.

Ένα από τα πλέον σύγχρονα μοντέλα που διατυπώθηκε και επιχειρεί να ερμηνεύσει την ευημερία είναι αυτό των 5 εμπειρικών διαστάσεων των Van Horn, Taris, Schaufeli και Schreurs (2004). Οι εν λόγω ερευνητές λαμβάνοντας υπόψη την αξία αλλά και τις αδυναμίες των προηγούμενων μοντέλων, προχώρησαν στη μελέτη της ευημερίας των Ολλανδών εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ανέδειξαν στην έρευνά τους πως η ευημερία διαμορφώνεται βασικά από την ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, από τη συναισθηματική τους εξάντληση αλλά και τις υποχρεώσεις που καλούνται να διαχειριστούν στον εκπαιδευτικό τους οργανισμό. Εντοπίστηκε, ακόμη, ότι η επαγγελματική ευημερία σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα που παρέχονται, τη φιλοδοξία που καλλιεργείται, τα επιτεύγματα που επιτυγχάνονται και την αυτόαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι, κατέληξαν πως πρόκειται για μία εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη έννοια όπου τα στοιχεία τόσο της προσωπικής όσο και επαγγελματικής ζωής είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και αλληλεπιδρούν. Αντιλήφθηκαν πως η ευημερία δε μπορεί να εστιαστεί αποκλειστικά στον/στην εργαζόμενο, αλλά εκτείνεται σε όλες τις πτυχές

της εργασιακής ζωής, όπως είναι το οργανωσιακό κλίμα, το εργασιακό περιβάλλον, την ασφάλεια και τα αισθήματα των εργαζομένων για την δουλειά τους (Van Horn et. al, 2004). Από τον συγκερασμό των προαναφερθέντων στοιχείων και ερευνητικών δεδομένων προέκυψε το δικό τους ερμηνευτικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζει ότι η ευημερία δομείται και μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από πέντε βιοματικών-υποκειμενικούς άξονες. Σαφέστερα, ο πρώτος άξονας του μοντέλου τους είναι η «συναισθηματική ευημερία» που αναφέρεται στο συναίσθημα, την εξουθένωση αλλά και το αντίθετό της, την επαγγελματική ικανοποίηση, ο δεύτερος είναι την «κοινωνική ευημερία» ή αλλιώς την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την συναδελφικότητα, ενώ ο τρίτος περιλαμβάνει την «επαγγελματική ευημερία» που αναφέρεται στην αυτονομία και ελεύθερη απόφαση και δράση στον χώρο εργασίας, στην ατομική ικανότητα και την ανάπτυξη της προσωπικής φιλοδοξίας. Ακολουθούν η «γνωστική ευημερία» (τέταρτος άξονας) που αφορά το βαθμό νοητικής συγκέντρωσης των ατόμων στην εργασία τους ή με άλλα λόγια το ποσοστό γνωστικού «κάματου» που προκαλεί η εργασία στα άτομα και τέλος, η «ψυχοσωματική ευημερία» (πέμπτος άξονας) η οποία έγκειται στην ψυχοσωματική υγεία ενός/μιας επαγγελματία (Van Horn et. al, 2004). Στη συνέχεια της εργασίας κρίνεται σημαντικό να παρουσιαστούν και να αναλυθούν εκτενέστερα οι παράγοντες εκείνοι που συσχετίζονται αμεσότερα με την ευημερία των εκπαιδευτικών.

### **1.3. Βασικοί Παράγοντες ευημερίας**

#### **1.3.1. Επαγγελματική ικανότητα- ικανοποίηση**

Μία από τις ίσως πιο σημαντικές διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών που αναλύεται στην παρούσα εργασία είναι «η επαγγελματική ικανότητα» των εκπαιδευτικών (Saaranen et al., 2007). Μολονότι, η μελέτη της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού είναι παλιά υπόθεση (Bradburn, 1969), ο ορισμός της έννοιας παραμένει ο ίδιος, αφού ως «επαγγελματική ικανότητα» νοείται «*το να μπορεί το άτομο να συνεργάζεται και να ξεπερνά τις δυσκολίες στον χώρο εργασίας*» (Saaranen et al., 2007).

Ειδικότερα, οι Saaranen et al., (2007) σημειώνουν πως με τον όρο «επαγγελματική ικανότητα» εξηγούν το επίπεδο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολείου, να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, να έχει ευχάριστα συναισθήματα και βιώματα από την εργασία του έτσι ώστε να προάγεται η

επαγγελματική του ευημερία. Οι Karasek και Theorell (1990) συμπληρώνουν στα παραπάνω, ότι «η επαγγελματική ικανότητα» παρέχει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αλλάζει το επαγγελματικό του μέλλον και να αναπτυχθεί ολόπλευρα μέσα από την εργασία του και τις σχέσεις με τους συναδέλφους του, ενδυναμώνοντας και την ευημερία του στον χώρο εργασίας.

Ο Warr (1987) μελετώντας και αναλύοντας τον όρο «επαγγελματική ικανότητα» ως κυρίαρχη πλευρά της ευημερίας εννοεί τα ψυχολογικά αποθέματα και δεξιότητες που αναπτύσσει ο εργαζόμενος για να υπερκεράσει τα εμπόδια που θα συναντήσει μελλοντικά στην εργασία του. Οι Tschannen et. al.(2001) από την άλλη μεριά, συσχετίζουν την έννοια της επαγγελματικής ικανότητας με την αυτοεπάρκεια στο χώρο εργασίας. Αντίστοιχα με άλλες έρευνες είναι και τα ευρήματα των Aelterman et al. (2007) οι οποίοι υποστηρίζουν την παραπάνω θέση, ότι δηλαδή η αυτοεπάρκεια έχει τη μεγαλύτερη δυνατή θετική επιρροή στην ευημερία του εκπαιδευτικού, η οποία αυξάνεται δραματικά, όταν ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάζεται. Επίσης, στα ίδια ευρήματα κατέληξε και η προγενέστερη των αναφερομένων έρευνα των Bossert, Dwyer, Roman & Lee (1982) υπογραμμίζοντας πως η αυτεπάρκεια είναι μια συνθήκη αναγκαία και απαραίτητη για να διασφαλίζεται η επαγγελματική πρόοδος του εκπαιδευτικού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η επαγγελματική ικανότητα συχνά συγγέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς συνδέεται εξίσου στενά με την αποτελεσματικότητα στον χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Dawis και Lofquist (1998) όπως αναφέρεται και στην ανασκόπηση της Ηλιοπούλου (2013) η επαγγελματική ικανοποίηση αποδίδεται ως «τα συναισθήματα και οι ευχάριστες καταστάσεις που βιώνει ο/η εργαζόμενος όταν εκτιμάει ότι η εργασία ικανοποιεί και εκπληρώνει τις εργασιακές του αξίες». Κατά τον Herzberg (1987) η επαγγελματική ικανοποίηση θεμελιώνεται πάνω σε δύο παράγοντες: «τα κίνητρα» του εκπαιδευτικού για την εργασία του και τους «παράγοντες υγιεινής» που αναφέρονται στις συναδελφικές και διοικητικές σχέσεις, τις οικονομικές απολαβές και την ασφάλεια από την άποψη της μονιμότητας.

Πιο ειδικά, η επαγγελματική ικανοποίηση άπτεται του ισχυρού συναισθηματικού δεσμού που έχει ο παιδαγωγός όταν αντιλαμβάνεται ότι η εργασία του ικανοποιεί τις προσδοκίες του/της. Όταν οι ίδιοι/ίδιες σημειώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης τότε συμμετέχουν με ενθουσιασμό στην εκπαιδευτική διαδικασία,

σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα, εκπληρώνουν τους στόχους της εκπαίδευσης και συμβάλλουν σε μία ποιοτικότερη εκπαίδευση (Demirtas, 2010).

### 1.3.2. Επαγγελματική Δέσμευση

Μία εξίσου σημαντική διάσταση της ευημερίας είναι ο όρος της «επαγγελματικής δέσμευσης». Ο Kahn (1990), όπως αναφέρεται στους (May, Gilson & Harter, 2004), που επιχειρεί μια ανάλυση της έννοια της «επαγγελματικής δέσμευσης», την περιγράφει ως «την κατάσταση κατά την οποία τα εργαζόμενα άτομα αξιοποιούν τις όποιες δυνάμεις τους για να ανταποκριθούν στο επάγγελμά τους σε σωματικό, νοητικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο». Η επαγγελματική δέσμευση, θα μπορούσαμε εναλλακτικά να πούμε, πως είναι η δεξιότητα του εργαζομένου να φέρνει εις πέρας με θετικό συναισθηματικό «πρόσημο» για τον ίδιο αλλά και με αποτελεσματικότητα για το σχολείο τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις που αναλαμβάνει. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται σίγουρα από ενεργητικότητα και αφοσίωση στα επαγγελματικά του καθήκοντα. Η επαγγελματική δέσμευση ορίζεται επίσης και ως: «το συναίσθημα ευθύνης για το έργο που καλείται να παράγει ο εργαζόμενος και η αφοσίωσή του απέναντι στα αποτελέσματα αυτού του έργου» (Britt, 1999 στο Wefald et al., 2012).

Η επαγγελματική δέσμευση περικλείει μια ψυχολογική συνθήκη που αφορά το υποκείμενο και τη σχέση του με το εργασιακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Schaufeli et., al., (2006) ο εκπαιδευτικός που είναι επαγγελματικά δεσμευμένος με θετικό τρόπο κατακλύζεται από ευχάριστα συναισθήματα, δραστηριοποιείται μόνος τους, είναι ενθουσιώδης και ενεργητικός για τη δουλειά του. Οι ερευνητές Schaufeli Maslach και Leiter (2009) είναι οι εισηγητές του όρου της «επαγγελματικής δέσμευσης» τον οποίο στις εργασίες τους περιγράφουν ως το αντίθετο άκρο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης η ενεργητικότητα που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που είναι δεσμευμένος με την εργασία του συνίσταται στην αυτονομία, τον ενθουσιασμό και το αίσθημα πληρότητας που ο ίδιος περιγράφει ότι βιώνει (Schaufeli et al, 2009). Ακόμα, πέραν της ενεργητικότητας, η προσήλωση του εκπαιδευτικού αφορά την προσοχή και τη συγκέντρωση που δίνει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του εργασία (Bakker, 2009).

Η δέσμευση απέναντι στην εργασία είναι εκείνη η διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας που κρίνει εν πολλοίς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πράξης, την εργασιακή εξουθένωση αλλά σίγουρα και τις



μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών καθώς επηρεάζουν άμεσα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους τελευταίους (Firestone, 1996). Οι Day, Elliot και Kington (2005), τονίζουν ότι η έννοια της επαγγελματικής δέσμευσης είναι μια εκπαιδευτική ποιότητα η οποία καθορίζεται από το σύνολο πεποιθήσεων και αξιών του υποκειμένου και ως εκ τούτου ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό ακόμα και στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η «επαγγελματική δέσμευση» προκύπτει πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την άλλη πλευρά της ευημερίας την «επαγγελματική ικανοποίηση» που βιώνουν ή όχι οι εργαζόμενοι στο εργασιακό τους περιβάλλον. Μια κατάσταση υποκειμενική η οποία αναντίρρητα εξαρτάται από πολλές αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές επηρεάζοντας τη συμπεριφορά αλλά γενικά και το εκπαιδευτικό έργο.

### **1.3.3. Επαγγελματική Απόδοση**

Η «επαγγελματική απόδοση» ως διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας αναφέρεται από τους ερευνητές ως εκείνη η διάσταση που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού και το βαθμό δράσης και συμμετοχής που έχει ο εκπαιδευτικός προς αυτή τη κατεύθυνση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Λεμονάκη (2017) στην εργασία της, «η επαγγελματική απόδοση» αναφέρεται στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός ολοκληρώνει τη δουλειά που του έχει δοθεί με τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Η ίδια προσθέτει ότι η «επαγγελματική απόδοση» μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους: την απόδοση εντός και την επαγγελματική απόδοση εκτός ρόλου. Αναλυτικά, η απόδοση εντός ρόλου αναφέρεται στις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με σκοπό και στόχο πάντα τα θετικά αποτελέσματα για την σχολική μονάδα. Τέτοιοι είναι οι στόχοι και οι επαγγελματικές απαιτήσεις του οργανισμού. Ενώ, η απόδοση εκτός ρόλου αναφέρεται σε ενέργειες που δεν περιγράφονται στην θέση εργασίας αλλά συμβάλλουν θετικά στην εκπλήρωση των στόχων της. Τέτοιες είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου αλλά και τη διεύθυνση εκπαίδευσης με σκοπό την αποφυγή συγκρούσεων και προστριβών.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος που διαδραματίζουν οι οργανωσιακοί παράγοντες στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρατίθενται γενικότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχέση με το επικρατές σχολικό κλίμα.

### **1.3.4. Γενικότερες εργασιακές συνθήκες**

Σε κάθε επαγγελματικό χώρο, οι συνθήκες εργασίας είναι βασικός παράγοντας στο πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εργασία τους και διαχειρίζονται τα εμπόδια που καθημερινά προκύπτουν σε αυτή (Shann, 1998). Σύμφωνα με τους Saaranen et al., (2007) οι εργασιακές συνθήκες αποτελούνται από μια πληθώρα παραγόντων όπως είναι το εργασιακό περιβάλλον, ο χώρος εργασίας, το σχολικό κτίριο λόγω χάρη, η ύπαρξη ενοχλητικών θορύβων, ο επαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να εκσυγχρονίσουν και να κάνουν περισσότερο ελκυστική τη μαθησιακή διαδικασία. Προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα πως οι παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών με τη σειρά τους λειτουργούν είτε ενθαρρυντικά και θετικά είτε αποθαρρυντικά και αρνητικά στην ευημερία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Hoy & Miskel, 2000).

Στην εποχή της πληροφορίας και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων όπου είναι κάτι περισσότερο από επιτακτική η αναβάθμιση της τεχνολογικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συνειδητοποιούμε ότι ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα εποπτικά μέσα είναι αναπόσπαστο εργαλείο ώστε να διεκπεραιωθεί ομαλότερα και περισσότερο ευχάριστα και διαδραστικά η μαθησιακή διαδικασία. Εξίσου επιτακτική ανάγκη μοιάζει να είναι και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών κτιρίων, σύγχρονων για να πληρούν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, για να δημιουργήσουν ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Aelterman et al., 2007). Τέλος, η ανάγκη για δημιουργικές και πιο φιλικές εργασιακές συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς είναι ένας διαρκής αγώνας των εκπαιδευτικών που κοπιάζουν να ολοκληρώσουν το έργο τους σε ακατάλληλες κτιριακές υποδομές και με ελλιπή τεχνικά και εποπτικά μέσα (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

### **1.3.5. Φόρτος εργασίας**

Μια άλλη σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στα μαθησιακά και διοικητικά καθήκοντα και στο φόρτο της εργασίας που απορρέει από την εκάστοτε θέση. Με άλλα λόγια, η προσοχή εστιάζεται στη ψυχοσωματική υγεία του εκπαιδευτικού (Saaranen et al., 2007).

Ο φόρτος εργασίας προκύπτει πως σχετίζεται άμεσα με την ευημερία του εκπαιδευτικού, καθώς ο αυξημένος φόρτος εργασίας έχει μελετηθεί και έχει βρεθεί πως συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα για το εκπαιδευτικό έργο αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Warr, 1990). Στο σχολείο ο φόρτος εργασίας βασίζεται κατά κύριο λόγο στον αριθμό των μαθητών που υπάρχουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, από τη δουλειά που αποκομίζουν και πρέπει να υλοποιήσουν εκτός ωραρίου και από τα γραφειοκρατικά καθήκοντα που του ανατίθενται. Αυτές οι παράμετροι ονομάζονται από τους Devos, et al., (2007) “οργανωσιακές”, καθώς εν μέρει επηρεάζουν την εκπαιδευτική ευημερία. Επομένως, ο φόρτος εργασίας, αν είναι πέραν των δυνατοτήτων και πρέπει να υλοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα εξαιτίας χρονικών περιορισμών, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχοσωματική υγεία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα αυτός να γίνει αντιπαραγωγικός και περισσότερο πρόθυμος να απεμπλακεί συναισθηματικά από αυτήν λαμβάνοντας ολοένα και λιγότερες δεσμεύσεις αντιμετωπίζοντας την περισσότερο απρόσωπα και τυπικά (Harter, Schmidt & Keyes, 2002).

### **1.3.6. Εργασιακή κοινότητα**

Άλλη μία σημαντική και βασική διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η εργασιακή κοινότητα στην οποία διεκπεραιώνεται ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού. Με τον όρο της «εργασιακής κοινότητας» οι Saarannep et al., (2007) εννοούν *«τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν τις εργασιακές σχέσεις, όπως είναι οι εργασιακές απαιτήσεις, η κοινωνική υποστήριξη, η ατμόσφαιρα, η συνεργασία, ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου και τέλος ο διευθυντής που διαμορφώνει την ατμόσφαιρα του σχολείου»*. Ειδικότερα στις εργασιακές υποχρεώσεις ανήκουν οι συνεχόμενες ανατροπές στο πρόγραμμα αλλά και οι μεταρρυθμιστικές απόπειρες του Υπουργείου που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού και να υποσκάψουν με αρνητικό τρόπο την γενικότερη επαγγελματική ευημερία του (French, Caplan & Van Harrison, 1982).

Η κοινωνική υποστήριξη και αρωγή στο επαγγελματικό- σχολικό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας κριτικής σημασίας για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων που υπονομεύουν την επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al., 2007). Είναι χαρακτηριστικό πως για τους Hallinger & Heck (1996) τόσο οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, όσο και οι εργασιακές σχέσεις των μελών- συναδέλφων που εργάζονται σ' ένα σχολείο

συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα του σχολείου, ενώ δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη γόνιμη συνεργασία και αλληλοβοήθεια των εκπαιδευτικών, ως μελών μιας σχολικής κοινότητας. Οι κακές ή αδιάφορες κοινωνικές σχέσεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα όπως είναι το άγχος ή η κατάθλιψη που φθείρουν τη ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού και ενίοτε και τη σωματική του, διακινδυνεύοντας έτσι την υγιή συμπεριφορά του αλλά και την περάτωση του εκπαιδευτικού του έργου (Cohen & Wills, 1985).

Ακόμη, ο Keyes (1998) αναλύοντας την κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης υπογραμμίζει ότι οι ποιοτικές θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών επιδρούν καταλυτικά στο σχολικό κλίμα αλλά και στην ευημερία που βιώνουν οι εργαζόμενοι. Εξίσου σημαντική, όμως, πρέπει να αναφέρουμε πως είναι και η βοήθεια που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το διευθυντή του σχολείου, διότι η υποστήριξη αλλά και ο βαθμός αυτονομίας και αυτενέργειας που δίνεται στον εκπαιδευτικό είναι το μέσο και η ειδοποιός διαφορά μιας πιο ποιοτικής εργασιακής σχέσης που βασίζεται στην εμπιστοσύνη με το διευθυντή, με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και συχνά με τους γονείς των μαθητών, το λεγόμενο και «εκπαιδευτικό τρίγωνο» (Aelterman et al., 2007).

Στον αντίποδα, η έλλειψη υποστήριξης και ο περιορισμός του εκπαιδευτικού από το διευθυντή οδηγούν σε αυξημένο άγχος επιδρώντας αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία προκαλώντας στρεσογόνες καταστάσεις στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού (Balshem, 1998· Kirmeyer & Dougherty, 1988).

Με βάση τις παραπάνω τοποθετήσεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, η υποστήριξη του διευθυντή στον εκπαιδευτικό, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων και η επικοινωνιακή ανατροφοδότηση είναι κριτήρια απαραίτητα για την επίτευξη της επαγγελματικής ευημερίας (Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Προς ενίσχυση των παραπάνω παρατίθεται και η θέση του Parkin (2001), ότι δηλαδή για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χρειάζεται μια υποστηρικτική ηγεσία η οποία παράλληλα θα γίνει το πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και της επαγγελματικής ευημερίας. Άλλα ερευνητικά ευρήματα όπως τα των Ross et al. (2011) σημειώνουν ότι απουσιάζει η επαρκής συναισθηματική υποστήριξη στο σχολείο για τον οποιοδήποτε λόγο, ο εκπαιδευτικός μοιάζει να βρίσκεται σε τέλμα. Ολοκληρώνοντας, οι Valentine & Prater (2011) στην έρευνα τους συμπέραναν ότι οι θέσεις και οι τοποθετήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου συνδέονται άμεσα με το επίπεδο

σπουδών του διευθυντή. Όσο δηλαδή πιο ανεβασμένο είναι το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης του διευθυντή τόσο πιο πιθανό είναι οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι το σχολείο λειτουργεί με τρόπο δημιουργικό και αποτελεσματικό.

#### **1.4. Αρνητικές προεκτάσεις: Επαγγελματική Εξουθένωση και άγχος**

Άμεση προτεραιότητα μιας εύρυθμης κοινωνίας είναι η επιλογή μιας εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα θέτει ως βασικό και αδιαπραγμάτευτο στόχο της την υλοποίηση ενός πλάνου για την αύξηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών της. Μια τέτοια οπτική καθίσταται ικανή να βελτιώσει όχι μόνο τον/την εκπαιδευτικό ως ατομική υπόσταση και προσωπικότητα αλλά και ως έναν κρίκο συλλογικότητας μέσα σε μια σχολική μονάδα (Μυλωνά, 2005). Αντιθέτως, η σύγχρονη ερευνητική πραγματικότητα παρουσιάζει αισθητή έλλειψη γνώσης γύρω από το κομμάτι της ευημερίας και έντονη αδιαφορία σε πρακτικό επίπεδο από την πλευρά της ηγεσίας μέχρι την εκάστοτε σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των τελευταίων δεκαετιών χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας άμεσα συνδεδεμένα με έννοιες όπως «επαγγελματική εξουθένωση», «επαγγελματική δυσαρέσκεια», ακόμη και «κατάθλιψη» που εισχωρούν ολοένα και εντονότερα στην εκπαιδευτική ορολογία.

Το επαγγελματικό άγχος και η κούραση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν σε ψυχοσωματικό επίπεδο και άπτονται της καθημερινής τριβής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Όπως σημειώνει και ο Hargreaves (2001) η εργασία του παιδαγωγού συνιστά μια εργασία με συναισθηματική εμπλοκή και φόρτιση με συνέπεια το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να αυξάνεται διαρκώς (Bakker & Schaufeli, 2006. Kokkinos, 2007). Η Maslach (1984), αρκετά χρόνια πριν διατύπωσε, ίσως, την πιο δημοφιλή περιγραφή για την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά ανέφερε πως πρόκειται *«για την κατάσταση που οι εργαζόμενοι έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για τους συναδέλφους τους. Αυτό το γεγονός εξαντλεί τους εργαζόμενους και τους κάνει κυνικούς εξαιτίας των άσχημων διαπροσωπικών τους σχέσεων»*. Η ερευνήτρια σημειώνει πως αυτή η αρνητικότητα μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε αποστασιοποίηση από τους συναδέλφους του και γενικά σε μια αμυντική στάση που συνεπάγεται συναισθηματική απομάκρυνση από τις επαγγελματικές ευθύνες και το χώρο εργασίας. Ως εκ τούτου, ο αρχικός ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού

αντικαθιστώνται από την ματαιώση και τη συναισθηματική «απαγκίστρωση» αποδυναμώνοντας καταλυτικά την έννοια της επαγγελματικής δέσμευσης.

Όταν ο παιδαγωγός αισθάνεται εξαντλημένος από την καθημερινή εργασία του απομακρύνεται αναπόφευκτα και συναισθηματικά μέσω της αποπροσωποποίησης, αποκόπτεται από το χώρο εργασίας του, πιθανόν και να ταλαιπωρείται από ζητήματα υγείας, η αποδοτικότητα του ίδιου αλλά και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μειώνονται δραματικά (Schaufeli & Leiter, 2001). Τέτοια ζητήματα που αποτελούν τροχοπέδη στη δουλειά τους μπορεί να είναι νεύρα, δυσφορία, πλήξη, αίσθημα παραίτησης, υπάρχουν αναφορές ακόμα και για κλινική κατάθλιψη αλλά και ψυχοσωματικά θέματα υγείας όπως είναι οι καρδιακές παθήσεις αλλά και οι γαστρικές διαταραχές (Κυγιάκου, 2001). Ταυτόχρονα, η κατακόρυφη πτώση της αυτοεκτίμησης τους, η συνακόλουθη αδυναμία τους να θέσουν στόχους υψηλούς αλλά παράλληλα και πραγματοποιήσιμους μπορεί να φέρουν δυσάρεστες συνέπειες όπως τη μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, σημαντικής πλευράς της επαγγελματικής ευημερίας, αδρανοποιώντας τα επαγγελματικά τους αντανακλαστικά και την κρίση τους για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα (Ho & Au, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

### 2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Πολύ συχνά όταν αναφερόμαστε στο κομμάτι της οργάνωσης και της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας συγχέονται οι έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας. Ένας σύντομος, σαφής και περιεκτικός ορισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι αυτός του Fayol (1949) που την ορίζει ως τη διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου που ασκούνται σε ένα οργανισμό προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του (Fayol, 1949, όπως αναφέρεται στο Σαίτης, 2005). Όσον αφορά στην ηγεσία, κατά τον Πασιαρδή, είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Chermers, η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων, για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό (Chermers 1997).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την έννοια της ηγεσίας και ειδικότερα μιας ενιαίας εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα διέπεται από αρχές και αξίες καθώς, η σχολική ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Early & Weindling, 2004, Harris, 2005). Παρά τη μεγάλη σημασία του ρόλου που διαδραματίζει η ηγεσία για την εύρυθμη λειτουργία μια σχολικής μονάδας (Daresh 1998, NCSL 2001a) είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ένας ενιαίος, κοινά αποδεκτός ορισμός για την σχολική ηγεσία καθώς όπως αναφέρει και ο Yulk, μόνο ένας ορισμός θα ήταν αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός (Yulk, 2002), ενώ ο Cuban ανέφερε πως αν και υπάρχουν «περισσότεροι από 350 ορισμοί για την ηγεσία, κανένας τους δεν δίνει σαφή και κατανοητή διάκριση των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη από έναν μη ηγέτη» (Cuban 1988). Επιπρόσθετα, οι Beare, Caldwell & Millikan διατύπωσαν το συμπέρασμα πως μια εξαιρετική εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ανέκαθεν ως βασικό χαρακτηριστικό των εξαιρετικών σχολείων (Beare, Caldwell & Millikan 1989).

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, μέσα από μια διαδικασία ενθάρρυνσης και προτροπής, μπορούν να εμψυχήσουν στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και οράματα με στόχο να ενεργούν με έναν θετικό τρόπο απέναντι στη μάθηση (Πασιαρδής, 2004) και έτσι να οδηγηθούν ευκολότερα στην εκπαιδευτική ευημερία που επιζητείται.

Είναι προφανές ότι ο ρόλος και η δράση του/της διευθυντή/τριας προβλέπονται σε μεγάλο ποσοστό από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας μέσα στο οποίο λειτουργεί και εργάζεται. Σε ένα περιοριστικό πλαίσιο τα συστήματα εκπαίδευσης διαπνέονται από συγκεντρωτισμό. Σε τέτοια συστήματα συναντάμε συχνά μια συναλλακτική ηγεσία, με αυστηρά τεχνοκρατικούς διευθυντές που έχουν τον κύριο έλεγχο για τη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων. Δεν λαμβάνονται υπόψη σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, τυχόν προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας της μονάδας και φυσικά οι εκπαιδευτικοί καθίστανται εντελώς αμέτοχοι στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Πασιαρδής, 2012). Μια παρεμφερής περίπτωση συγκεντρωτικού συστήματος διακυβέρνησης είναι όταν από την κεντρική εξουσία ελέγχονται οι σχολικές μονάδες από τις κεντρικές δομές όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και οι Περιφερειακοί Διευθυντές (Snowden & Gorton, 2002). Αυτό το σύστημα αποτελείται από μια από πάνω προς τα κάτω διοίκηση όπου η κεντρική διοίκηση είναι η αρχή και το τέλος, σε αυτή λογοδοτούν και προστρέχουν όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές της καθημερινής διδακτικής πράξης (Υφαντή, 2001). Προσθέτει επίσης πως άθελά τους βρίσκονται ασφυκτικά πιεζόμενοι από ανελαστικά μέτρα και σταθμά (Υφαντή, 2001).

Σε αντιπαραβολή με όλα τα παραπάνω, στα εκπαιδευτικά συστήματα που αναφέρονται ως «αποκεντρωτικά», οι αποφάσεις και οι επιλογές λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες από τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και στις ενώσεις γονέων που, μέσα από τους συλλόγους που απαρτίζουν, πιέζουν πολλές φορές για ένα μερίδιο του εκπαιδευτικού ελέγχου (Snowden & Gorton, 2002). Μάλιστα, η έρευνα έχει αναδείξει περιπτώσεις παθητικής ή αποφευκτικής ηγεσίας όπου ο διευθυντής, αδυνατώντας ή μη θέλοντας να υπηρετήσει το καθήκον του, αποποιείται οποιαδήποτε συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και παρακολουθεί τις εξελίξεις ως παθητικός αποδέκτης. Τότε παρατηρείται το φαινόμενο να αναλαμβάνουν τα ηνία της μονάδας οι εκπαιδευτικοί και παίρνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις και πρωτοβουλίες να καλύψουν το κενό της κεντρικής διεύθυνσης (Bass & Avolio, 2000).



Με βάση την παραπάνω διάκριση του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με την κατανομή ή όχι της εξουσίας μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπνέεται γενικά από συγκεντρωτισμό. Οι ενέργειες του/της διευθυντή/τριας είναι συγκεκριμένες και περιορίζονται σε ένα στενό πλαίσιο γραφειοκρατικών καθηκόντων που περιγράφονται από ένα σύνολο κανονισμών προκαθορισμένων από το Υπουργείο. Έτσι ο/η διευθυντής/τρια γίνεται εντολοδόχος και μοιάζει περιορισμένος ακόμα και στην περάτωση της καθημερινής διαχείρισης των ζητημάτων του σχολείου (Σαΐτης, 2002).

Όπως έχει σημειώσει η Αθανασούλα Ρέππα (2008), ο/η διευθυντής/τρια είναι το πρόσωπο εκείνο που πρέπει να έχει τις δεξιότητες εκείνες ώστε να μπορεί να προκαθορίσει το στιλ ηγεσίας και οργάνωσης της μονάδας κατά αντιστοιχία με τις σχολικές ανάγκες και τους ανθρώπους που εργάζονται και προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη μονάδα. Αντίστοιχες έρευνες καταλήγουν στο ότι ο/η διευθυντής/τρια με τις ενέργειες ή τις αποσιωπήσεις του επιδρά σημαντικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών με κάθε τρόπο (Van Dierendonck, et. al, 2004). Ένας σχολικός ηγέτης, καταληκτικά, που διακρίνεται για την υποστηρικτική του συμπεριφορά είναι ικανός να δεχτεί την εποικοδομητική κριτική των εκπαιδευτικών αλλά και να τους κρίνει εποικοδομητικά. Σε αυτή τη βάση καλλιεργείται μια σχολική κουλτούρα που επιτρέπει την ανάπτυξη της ευημερίας των εκπαιδευτικών μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας και της αυτενέργειας με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το υποστηρικτικό προφίλ του διευθυντή είναι αυτό που δημιουργεί ένα «ανοικτό» και δεκτικό σε νέες προτάσεις και αλλαγές σχολικό σύστημα και προοδευτικά ένα ελκυστικό κλίμα μάθησης και διδασκαλίας (Hoy et al., 1996).

### **2.1.1. Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και Ευημερία Εκπαιδευτικών**

#### **2.1.1.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία**

Το ενδιαφέρον της έρευνας τα τελευταία χρόνια για τη μελέτη του τρόπου λειτουργίας της ηγεσίας αλλά και της επίδρασης της συμπεριφοράς του ηγέτη στην ευημερία του υφισταμένου- εκπαιδευτικού έχει ενταθεί σημαντικά (VanDierendonck, Haynes, Borill & Stride, 2004). Πρέπει να τονιστεί ότι επειδή οι έρευνες στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι περιορισμένες, κρίνεται

σκόπιμο να παρατεθούν και τα αποτελέσματα ερευνών από άλλους ερευνητικούς χώρους που έχουν μελετήσει την επίδραση των μορφών ηγεσίας στην επαγγελματική ευημερία με σκοπό να προκύψει ένας γόνιμος προβληματισμός και να γίνει αφορμή για περαιτέρω έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης στο μέλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τας συνηθέστερα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται στις σχολικές μονάδες.

Η ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήχθη πρώτη φορά από τον Burns το 1978 στην περιγραφική του έρευνα για πολιτικούς ηγέτες, αλλά η χρήση της έχει εξαπλωθεί στην οργανωσιακή ψυχολογία και το μάνατζμεντ με περαιτέρω τροποποιήσεις από τους Bass και Ayalon (Jung & Sosik, 2002). Λίγο μετά το 1990, ο Bass συγκέντρωσε τέσσερις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ως πρώτη ανέφερε το «χάρισμα» αναφερόμενος στην παροχή ενός οράματος, ενός σκοπού ή μιας αποστολής που θα εγείρει το την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των υποστηρικτών του/της ηγέτη. Ακολούθησε η «έμπνευση» κατά την οποία ο/η ηγέτης θέτει υψηλές προσδοκίες και ιδανικά και η «πνευματική διέγερση» όπου διεγείρει το πνεύμα των υποστηρικτών του. Τέλος η τέταρτη αρχή που διατύπωσε ο Bass είναι η «εξατομικευμένη σκέψη» που περιλαμβάνει την προσωπική ενασχόληση, την συμβουλευτική και την καθοδήγηση (Bass, 1998).

Μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας την ορίζει ως τη μόνη που επιδιώκει να δημιουργήσει θετική αλλαγή στους οπαδούς, με την οποία ενώ φροντίζουν τα συμφέροντα ο ενός του άλλου ενεργούν παράλληλα προς το συμφέρον της ομάδας ως συνόλου (Warrilow, 2012). Ταυτόχρονα, ενισχύει το κίνητρο, την ηθική και την απόδοση των οπαδών μέσω διαφόρων παραμέτρων οι οποίες περιλαμβάνουν τη σύνδεση της αίσθησης προσωπικής ταυτότητας του οπαδού με την ταυτότητα του έργου και την συλλογική ταυτότητα του οργανισμού. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης καθιστά πρότυπο για τους οπαδούς που τους εμπνέει παρακινώντας τους να ενδιαφερθούν και να αναλάβουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση πρωτοβουλίες για το έργο τους. (Warrilow, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει άμεση σχέση με όσα αντιμετωπίζει το σχολείο σήμερα και έχει καταλυτική επίδραση στον εκπαιδευτικό (Leithwood & Jantzi, 2000). Μάλιστα, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι απόλυτα συμβατό με τον «τύπο» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς η οργάνωση και διοίκηση των σχολείων είναι περισσότερο σύνθετη στη λειτουργία τους. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικό θέμα ο διευθυντής να ενθαρρύνει και να

έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς που έχει στην υπηρεσία του. Με άλλα λόγια, το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας προκρίνει ως καταλύτης τις στάσεις και απόψεις των εργαζομένων απέναντι τόσο στον εαυτό τους όσο και στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Δίνεται τεράστια έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις δεξιότητες ανάπτυξης εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης (Piccolo & Colquitt, 2006).

Υπάρχουν στο χώρο της βιβλιογραφίας σημαντικές έρευνες που συσχετίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με τη μείωση των επιπέδων στρες των εργαζομένων (Seltzer, Numerof & Bass, 1989). Σαφέστερα, σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Schaufeli et al. (2009) «η επαγγελματική εξουθένωση είναι η αρνητική έκφραση της ευημερίας» ενώ για άλλους ερευνητές όπως ο Aeltermann et al (2007) «η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένας δείκτης ευημερίας». Τα ερευνητικά δεδομένα Αμερικανών ερευνητών, έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που συνιστά την πιο θετική διάσταση και πλευρά της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990). Σε άλλη σχετική έρευνα ο Hallinger (2003) τονίζει ότι ο διευθυντής του σχολείου ως πρόσωπο εξουσίας είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στην ευημερία μέσω κυρίως της σχολικής κουλτούρας που προσπαθεί να εμφυσήσει σε μαθητές, γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως ένα θετικό σχολικό κλίμα μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε έναν εργασιακό χώρο στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν αυτενεργώντας (Stolp & Smith, 1995).

Συμπερασματικά, και η έρευνα των Arnold et al (2007) έρχεται προς επίρρωση όλων των προαναφερθεισών ερευνών να υπογραμμίσει πως όταν ο εργαζόμενος εκπαιδευτικός αισθάνεται χρήσιμος και δοτικός μέσα από την εργασία του και την εκλαμβάνει ως μια ουσιαστική και σκόπιμη συνεισφορά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης- διευθυντής του σχολείου επιδρά καθοριστικά με θετικό τρόπο στην ευημερία του εκπαιδευτικού.

### **2.1.1.2. Συναλλακτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία**

Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας είναι το δεύτερο στυλ ηγεσίας- διοικητικό στυλ που παρουσιάζεται και θεωρείται το μοντέλο ελέγχου όπου ο διευθυντής ασκεί την επίδραση του πάνω στους εκπαιδευτικούς και συναδέλφους του μέσω της «μεθόδου της συναλλαγής» (Burns, 1978). Ζωτικό σημείο για να καταλάβουμε τη

συναλλακτική ηγεσία είναι να θέσουμε στο κέντρο της προσοχής μας πως περισσότερο ο διευθυντής έχει ως πρωταρχικό του μέλημα τη βελτίωση των οργανωτικών ζητημάτων του σχολείου και όχι τόσο τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο που εργάζεται (Harris et al., 2003).

Ο διευθυντής ασκεί την εξουσία που του αποδόθηκε μηχανιστικά, τεχνοκρατικά θα λέγαμε και πραγματιστικά εν μέρει αδιαφορώντας για τους ψυχοσυναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ εργαζομένων, εναρμονιζόμενος με τη «γραμμή» που ορίζεται από την κεντρική εξουσία θέτοντας στο προσκήνιο την πλήρωση των στόχων που έχει εκ των άνωθεν δοθεί προς υλοποίηση (Πασιαρδής, 2012).

Τέλος, η συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση έχει ως βασική της προϋπόθεση την αποδοχή και την κατανόηση των διακριτών σχέσεων εξουσίας των συμβαλλόμενων πλευρών, διευθυντή και εργαζομένων- εκπαιδευτικών για την πλήρωση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2012).

### **2.1.1.3. Παθητική – Αποφευκτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ενημερία**

Η παθητική ηγεσία είναι ένα μοντέλο άσκησης της εξουσίας της εκπαίδευσης κατά κύριο λόγο λιγότερο δεσμευτικό και περιοριστικό από τα προαναφερθέντα. Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων αφήνουν το ρόλο τους να υποχωρήσει και οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν το διοικητικό κενό λαμβάνοντας σημαντικές πρωτοβουλίες (Bass & Avolio, 2000). Η παθητική ηγεσία (Robbins, Judge & Sanghi, 2007) παίρνει αυτόν τον χαρακτηρισμό επειδή οι θιασώτες της αποποιούνται τις ευθύνες που συνεπάγεται η θέση τους και τις αποφεύγουν. Αξίζει να αναφερθεί και η παρατήρηση των Skogstad, et.al. (2007) οι οποίοι υπογραμμίζουν στην εργασία τους πως η παθητική ηγεσία προκαλεί ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Η παραπάνω συσχέτιση εξηγείται εν μέρει, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, από το γεγονός της απουσίας του διευθυντή από τις ευθύνες που συνεπάγεται η θέση του με σκοπό το διοικητικό κενό που προκύπτει να παραμένει και να δημιουργούνται διαρκώς κλιμακούμενες εντάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και συγκρούσεις. Όλα τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους του σχολικού κλίματος που αναλύεται παρακάτω.

## 2.2. Το σχολικό κλίμα

### 2.2.1. Το σχολικό κλίμα και η σημασία του

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και ποικίλοι ορισμοί για το σχολικό κλίμα. Πρόκειται για μια πολυσχιδή και πολυδιατυπωμένη έννοια η οποία, ωστόσο, παραμένει συνεχώς επίκαιρη καθώς η διαρκής επαναπροσέγγιση της μαρτυρά και την τεράστια σημασία που έχει για το εκπαιδευτικό έργο και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Το σχολικό κλίμα είναι καταλυτικός παράγοντας αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας μιας σχολικής μονάδας. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, η αλληλεγγύη προς τους συναδέλφους, η ποιοτική παραγωγή του διδακτικού έργου που ασκείται, ακόμα και η σχολική επίδοση των μαθητών και η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία είναι συνάρτηση του κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Το σχολικό κλίμα είναι «το σύνολο από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλον και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού». Πιο συγκεκριμένα, «το σχολικό κλίμα είναι μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο» (Hoy & Miskel, 2005). Η McBeath (1999) ορίζει το σχολικό κλίμα ως τις «παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας». Η Πασιαρδή (2001) ορίζει το σχολικό κλίμα ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος». Το κλίμα για έναν κοινωνικό οργανισμό όπως το σχολείο είναι ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Ο Ζαβλανός (2003) ορίζει το σχολικό κλίμα ως ένα «σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού». Σύμφωνα με τους ερευνητές Hoy και Miskel (2008) το σχολικό κλίμα περιγράφεται «από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών σύμφωνα με το οποίο οι σχολικές μονάδες διαφέρουν μεταξύ τους και επιδρούν στο πως συμπεριφέρονται στα μέλη τους». Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα είναι ο καθρέφτης της ποιότητας σπουδών μιας σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2008).

Σύμφωνα με τον Marshall (2007), μεταξύ των βασικών παραγόντων διαμόρφωσης σχολικού κλίματος είναι:

- ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.
- Οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους ή την προσωπικότητα του σχολείου
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες
- Ακαδημαϊκά επιτεύγματα
- Το αίσθημα ασφάλειας και το μέγεθος του σχολείου
- Τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί για το σχολικό κλίμα γίνεται σαφές πως έχει καταλυτική επίδραση τόσο στην ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και σε άλλες πτυχές της σχολικής καθημερινότητας. Με τα παραπάνω συμφωνεί και η έρευνα των Dinham & Scott (2000), υποστηρίζοντας πως για να ενισχυθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρέπει να βελτιστοποιηθούν και να μελετηθούν σε βάθος παράγοντες όπως είναι η λειτουργικότητα του σχολικού κλίματος, η συμπεριφορά του διευθυντή αλλά και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στις διοικητικές αποφάσεις.

Το σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι καταλυτικό σε πολλαπλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καθώς όταν δεν είναι σταθερό, όχι μόνο γίνεται τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία αλλά καταρρακώνει σημαντικά το ενδιαφέρον και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδή, 2001). Είναι, λοιπόν, εύλογο πως το «ανοιχτό» κλίμα που υιοθετείται για να αναπτύξει συναδελφικές και συνεργατικές σχέσεις προωθεί συνολικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005).

Η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή εξομαλύνουν το σχολικό κλίμα το οποίο συνδράμει στην αποτελεσματική διδακτική πράξη. Με αυτό τον τρόπο το δημιουργικό και σταθερό σχολικό κλίμα οδηγεί τη σχολική μονάδα στην επιτυχία και τους μαθητές του στην μαθησιακή αυτοπραγμάτωση (Hoy & Miskel, 2005).

Το στυλ ηγεσίας των διευθυντών και το οργανωσιακό προφίλ της μονάδας είναι επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των κανόνων και των κανονισμών που υιοθετούνται και εκφράζονται καθημερινά,

ρητά ή άρρητα, από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δημιουργείται μια «ταυτότητα» σχολείου που το μετατρέπεται σε «ένα αποτελεσματικό χώρο έμπνευσης και θέλησης για μάθηση από τους μαθητές αφού διακρίνεται από πειθαρχία, κοινό όραμα και συνοχή» (Roueche & Baker, 1986).

### **2.2.2. Τα «είδη» του σχολικού κλίματος**

Ο τύπος του σχολικού κλίματος καθορίζεται από την κοινωνική ταυτότητα και το αποτύπωμα της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας στοιχεία που κάποια είναι περισσότερο διακριτά και κάποια άλλα λιγότερο διακριτά (Πασιαρδής, 2004).

Οι Hoy & Clover (1986), έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι διευθυντές με τους εργαζόμενους στους σχολικούς οργανισμούς κατέληξαν στην κατηγοριοποίηση ορισμένων «τύπων» του σχολικού κλίματος. Αναφέρουν πως υπάρχει το «κλειστό» κλίμα, όπως το χαρακτήρισαν, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε παθητικούς και αδιάφορους δέκτες εντολών και προτροπών που ορίζονται από τον διευθυντή. Υπάρχει, επιπλέον, στον αντίποδα το «ανοικτό» κλίμα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και βοηθούν ο ένας τον άλλον με τρόπο θετικό κάτω από την υποστήριξη και την εποπτεία δημοκρατικών ηγετών που δίνουν χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις σκέψεις τους (Hoy & Clover, 1986).

Προσεγγίζοντας κριτικά τους τύπους των κλιμάτων της σχολικής καθημερινότητας καταλήγουμε να υποστηρίξουμε πως το σχολικό κλίμα για να είναι θετικό πρέπει να χαρακτηρίζεται ως «ανοικτό» και να περιλαμβάνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Στο «ανοικτό» κλίμα η συνεργασία των εκπαιδευτικών γίνεται με αρμονικά και η στοχοθεσία αφορά υψηλούς αφενός αλλά πραγματοποιήσιμους στόχους αφετέρου ενώ οι σχολικοί ηγέτες είναι οραματιστές. Στο «ανοικτό» σχολικό κλίμα οι διευθυντές είναι υποστηρικτικοί και καλλιεργούν ένα προστατευτικό πλαίσιο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς καθώς τους συμπεριφέρονται με τρόπο ισότιμο και όχι κατευθυνόμενο ή περιοριστικό (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Ένα σχολείο που έχει θετικό κλίμα είναι οργανωμένο και διαπνέεται από δημοκρατικούς θεσμούς και λύνει με διάλογο και όχι με ποινές τα προβλήματά του. Στο «ανοικτό» σχολικό κλίμα υπάρχουν γνήσιες φιλικές σχέσεις, ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη και αμοιβαίος σεβασμός. (Κουστέλιος

& Κουστέλιου, 2001). Στο γεγονός πως το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται άρρηκτα με την άντληση ικανοποίησης από την εργασία συνηγορούν και τα ευρήματα των Snowden και Gorton (2002) οι οποίοι καταλήγουν να παρομοιάζουν το σχολικό κλίμα «το καλό κλίμα του φυσικού περιβάλλοντος όπου η χλωρίδα και η πανίδα ευδοκιμούν». Αντίθετα, μια μονάδα με «κλειστό» σχολικό κλίμα μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μια αίσθηση ρουτίνας και τυποποίησης. Η ακαμψία, οι περιορισμοί και η απουσία της ελευθερίας κινήσεων του εκπαιδευτικού έχουν ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βιώνει ένα χαμηλό αίσθημα ευθύνης.

Σε μία διαφορετική προσέγγιση, οι Halpin & Croft όπως αναφέρεται στον Σαΐτη (2002) αναφέρουν ότι οι σχολικές μονάδες εντάσσονται σε κάποια από τις έξι πιθανές κατηγορίες κλίματος. Οι σχολικές μονάδες που διαπνέονται από «ανοικτό κλίμα» όταν όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από τη θέση τους, δουλεύουν με σεβασμό προς τους συναδέλφους τους υιοθετώντας μια διττή, αμφίδρομη και αρμονική σχέση συνεργασίας. Το «αυτόνομο» κλίμα συνίσταται στην μειωμένη και περιορισμένη εποπτεία που ασκεί ο διευθυντής ως πρόσωπο εξουσίας στα μέλη του σχολείου, το οποίο όμως ικανοποιεί τις ανάγκες του οργανισμού και περατώνει τη λειτουργία του χάρη στην «ατομικότητα» των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν. Εναλλακτικά, όταν η απλή εκτέλεση του καθήκοντος γίνεται αυτοσκοπός αγνοώντας τις επιθυμίες και τα οράματα των εργαζομένων το κλίμα χαρακτηρίζεται ως «ελεγχόμενο». Όπως μαρτυρά και η ίδια η λέξη ο έλεγχος και ο περιορισμός στα τυπικώς προσδιορισμένα από το διευθυντή καθήκοντα οδηγεί αναπόδραστα σε μειωμένα κίνητρα και ενδιαφέροντα για την δουλειά του εκπαιδευτικού.

Σε αντιδιαστολή με την παραπάνω οπτική, «οικείο» κλίμα χαρακτηρίζεται το κλίμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις υποστήριξης αδιαφορώντας, όμως, για την πίεση που ενδέχεται να δεχτούν έξωθεν όπως για παράδειγμα από τους γονείς ή το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο συμπεριλαμβάνεται το σχολείο.

Το «πατερναλιστικό» κλίμα είναι αποτέλεσμα μιας ηγεσίας στην οποία κυριαρχεί η εγωιστική νοοτροπία του/της διευθυντή/τριας καθώς σταματά να λειτουργεί με νοοτροπία ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας αλλά αντιλαμβάνεται το σχολείο ως δική του ευθύνη και προσωπική υπόθεση για την οποία αποφασίζει και διατάζει (Σαΐτης, 2002).



Καταληκτικά, υπάρχει το «κλειστό» κλίμα όπου δουλεύουν εκπαιδευτικοί που σκέφτονται εγωκεντρικά, όντας αποκομμένοι από το σύνολο, εκφράζοντας μια ψυχρή, απόμακρη στάση χωρίς επαφές με τους συναδέλφους τους (Σαΐτης, 2002).

Αναλύοντας το σχολικό κλίμα από την οπτική των σχέσεων διευθυντή και σχολείου καταλήγουμε, σύμφωνα με τη διατύπωση του Πασιαρδή (2004), σε τρία «είδη» σχολικού κλίματος που παρομοιάζουν και συμπυκνώνουν την παραπάνω ανάλυση. Το τυπικό-απρόσωπο κλίμα το οποίο συνίσταται σε εργασιακές σχέσεις βασισμένες σε γραφειοκρατικά στερεότυπα. Το «άτονο» κλίμα το οποίο χαρακτηρίζει σχολεία των οποίων τα μέλη δεν γνωρίζουν πλήρως ή εσκεμμένα αποσιωπούνται, αρμοδιότητες και ανάγκες και ενίοτε ακόμα παραμελούν τις υποχρεώσεις τους. Τέλος, υπάρχει και το τυπικό-προσωπικό κλίμα στο οποίο εντοπίζουμε την ιδεατή-ιδανική συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας με την αντίστοιχη δημοκρατική διευθέτηση των εργασιακών ζητημάτων που προκύπτουν κατά καιρούς.

Το παραγωγικό σχολικό κλίμα συνίσταται στις ιδανικές σχέσεις του «εκπαιδευτικού τριγώνου», δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και βοηθούν τους συναδέλφους τους, ενδιαφέρονται για την υποδομή του σχολείου τους, για την παραγωγική διαδικασία και τα αποτελέσματα στη δουλειά τους και τους μαθητές τους. Έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και τις δεξιότητες τους καθώς και στους μαθητές τους θέτοντας υψηλούς μεν εφικτούς δε μαθησιακούς στόχους. Το σχολικό περιβάλλον είναι μεθοδικό αλλά όχι ασφυκτικό ενώ οι μαθητές εκφράζουν το σεβασμό σε όλους όσους τα καταφέρνουν στους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Ακόμα, η συμπεριφορά των διευθυντών είναι θετική με την έννοια της φιλικότητας και της υποστηρικτικότητας προς τους εκπαιδευτικούς (Sweetland & Hoy, 2000).

Όπως σημειώνουν οι ίδιοι ερευνητές (Sweetland & Hoy, 2000), στον αντίποδα, η σύγκρουση και η αναταραχή χαρακτηρίζουν ένα μη υγιές σχολικό κλίμα και περιβάλλον με κακές και αντιπαραγωγικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοί, δεν οργανώνουν τις διδασκαλίες τους και δεν καθοδηγούν τους μαθητές τους ορθολογικά προς τη νέα γνώση. Οι διευθυντές πιέζουν με ποικίλους τρόπους τους υφισταμένους τους και έχοντας την πεποίθηση ότι χρειάζονται περιορισμό και έλεγχο προβαίνουν σε όσες ενέργειες αυτοί κρίνουν ως απαραίτητες. Μια αντίστοιχη άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Με άλλα λόγια, εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι είναι ανυπάκουοι, πως

«παιδιαρίζουν» και χρειάζονται συνεχή επίβλεψη. Η μαθησιακή διαδικασία και η πρόοδος των παιδιών έρχονται σε δεύτερη μοίρα στη συνείδηση των μαθητών και δεν αποτελούν προτεραιότητά τους. Τέλος, οι γονείς αλλά και η ευρύτερη κοινότητα προσπαθούν να παρέμβουν και να ανατρέψουν τα δεδομένα αλλάζοντας ριζικά το σχολικό κλίμα. Εν συντομία, ένα μη υγιές σχολείο είναι μουντό, καταπιεστικό και αντιπαραγωγικό μέρος εργασίας για όλους τους εμπλεκόμενους που αναλύσαμε παραπάνω (Sweetland & Hoy, 2000).

Οι Hoy & Sabo (1998) θεωρούν, ασφαλώς, ότι τα «ανοικτά» σχολεία θεωρούνται περισσότερο «υγιή» αλλά και τα «υγιή» να είναι περισσότερο «ανοικτά». Υπάρχει με άλλα λόγια μια αμφίδρομη συσχέτιση των παραπάνω «τύπων» σχολικού κλίματος. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελετώντας τους παράγοντες τόσο των «υγιών» όσο και των «ανοικτών» σχολικών κλιμάτων κατέληξαν σε τέσσερις βασικούς παράγοντες που ερμηνεύουν τη μεταβλητή του σχολικού κλίματος:

- οι σχέσεις της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς και αναλύεται σε τέσσερις μεταβλητές ανάλογα με τη συμπεριφορά του ηγέτη: τη συνεργατική συμπεριφορά, την υποστηρικτική, την κατευθυντήρια-καθοδηγούμενη και την περιοριστική. Η ουσία αυτής της διάστασης είναι η συνεργατική ηγεσία η οποία περιγράφει μια υποστηρικτική και ισόνομη σχέση συνεργασίας και διαχείρισης προσωπικού.
- η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέσσερις είναι και οι μεταβλητές που χαρακτηρίζουν και τον δεύτερο παράγοντα σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, η συλλογικότητα στην ολοκλήρωση των ευθυνών και των αναγκών, η ένταξη που οδηγούν σε θετικές συνεργατικές σχέσεις και τέλος, τέταρτη, είναι η αποδέσμευση που οδηγεί σε αρνητικές και προβληματικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνίσταται στην αφοσίωση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του, στο σεβασμό στους συναδέλφους, τις ζεστές και φιλικές σχέσεις αλλά και τη δέσμευση του στο διδακτικό καθήκον.
- Η εκπαιδευτική πίεση για τα μαθησιακά και εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία όμως εξαρτώνται από τη σύμφωνη γνώμη και την έγκριση του διευθυντή του σχολείου. Όλα αυτά ονομάστηκαν ακαδημαϊκή πίεση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως έργο τους την παραγωγική στοχοθεσία, οι μαθητές την εκπλήρωση αυτών των στόχων με τρόπο αποτελεσματικό

και ο διευθυντής την ουσιαστική χρήση της επίδρασης που αποπνέει η διοικητική του θέση προκειμένου να διευκολύνει την περάτωση των μαθησιακών στόχων.

- Η «περιβαλλοντική πίεση». Ο τελευταίος παράγοντας αφορά το πόσο «ευμετάβλητο» είναι το σχολείο από εξωτερικούς παράγοντες και περιλαμβάνει την πίεση που ασκούν οι γονείς και η κοινότητα για την αλλαγή της σχολικής πολιτικής στον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο. Αυτό που πραγματικά έχει ενδιαφέρον για τον τελευταίο παράγοντα είναι ο βαθμός ενδιαφέροντος και πίεσης των γονέων και της κοινότητας προς τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου.

Κλείνοντας και όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, το κλίμα που υπάρχει μέσα στην τάξη και η ανατροφοδότηση που παίρνει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές και τους συναδέλφους του επηρεάζουν σε έναν βαθμό την ευημερία του (Aelterman et. al, 2007). Όταν ο διδάσκων είναι καθοδηγητικός και βοηθητικός προς τους μαθητές τους, εκείνοι με την σειρά τους τον παρακολουθούν, συμμετέχουν ενεργά και του δείχνουν το σεβασμό τους γεγονός που δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ενίσχυση της ευημερίας του εκπαιδευτικού (Van Petegem et al., 2005).

### **2.2.3. Οι διαστάσεις που καθορίζουν το σχολικό κλίμα**

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια του σχολικού κλίματος συνοπτικά περικλείει τρεις διαστάσεις, την οικολογική, την κοινωνική και τη μαθησιακή (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Από την ανάλυση των τριών αυτών διαστάσεων, αναδύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κάθε σχολικής μονάδας.

Η «οικολογική» διάσταση αναφέρεται στη φυσική και υλικοτεχνική υποδομή που έχει το κάθε σχολείο, δηλαδή στο κτίριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, τη θέρμανση, το φωτισμό κ.α. παράγοντες δομικούς αλλά παράλληλα και τόσο θεμελιώδεις.

Η «κοινωνική» διάσταση συνίσταται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο αναλυτικά, σχετίζεται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – διευθυντή, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διδακτικού προσωπικού – γονέων.

Η «μαθησιακή» διάσταση αναλύεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ενέργειες όπως είναι ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του μαθήματος, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση των μαθητών αποσκοπούν στη γνήσια μάθηση, το κλίμα συνεργασίας και την ουσιαστική αύξηση της παραγωγικότητας των μαθητών.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Daar (2010), όπως αναφέρεται στο (Παναγιωτίδου, 2012), υπάρχουν έντεκα παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και παρουσιάζονται στη συνέχεια με βάση τη σπουδαιότητά τους :

1. *«Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών»*. Οι Deci και Ryan (2002) υποστηρίζουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, γίνονται σωστοί καθοδηγητές στη διαδικασία της μάθησης και τους υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους. Έτσι τους παροτρύνουν στην αυτορρύθμιση η οποία είναι βασική δεξιότητα για την επιτυχή ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.
2. *«Αίσθημα ασφάλειας»*. Το αίσθημα ασφάλειας διακρίνεται σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει την ασφάλεια που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές (και όχι μόνο) στο περιβάλλον του σχολείου. Η δεύτερη προϋποθέτει πιο μακροπρόθεσμες πρακτικές και στόχους συμπεριλαμβάνοντας αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους, στρατηγικές διαχείρισης τάξης και κανόνες συμπεριφοράς που αποτρέπουν τη σωματική και ψυχολογική βία. Στόχος είναι οι μαθητές να νιώθουν συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2009).
3. *«Διοίκηση»*. Ο σύγχρονος διευθυντής δεν αρκεί να είναι απλός διεκπεραιωτής των σχολικών υποθέσεων αλλά χρειάζεται να ηγείται της σχολικής μονάδας με σθένος. Επιπλέον, να θέτει υψηλούς στόχους για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, να ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και να είναι πάντα αρωγός, συνεργάτης και εμπνευστής όλων σε κάθε στιγμή της σχολικής καθημερινότητας.
4. *«Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης»*. Είναι πολύ σημαντικό να κυριαρχεί στο σχολείο το πνεύμα όχι μόνο των υψηλών προσδοκιών και στόχων ακαδημαϊκής επίδοσης για τους μαθητές του, αλλά και να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.
5. *«Συμπεριφορά μαθητών»*. Ο παράγοντας αυτός εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να αυτοπειθαρχούν και να ρυθμίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους. Οι Deci και Ryan (2002) υποστηρίζουν πως οι τακτικές των εκπαιδευτικών πρέπει

- να στοχεύουν στο να οδηγήσουν τους μαθητές στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και δράσης τους.
6. *«Καθοδήγηση»*. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ποιότητα της ακαδημαϊκής καθοδήγησης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους αλλά και στην προσωπική στήριξη μέσα από το συμβουλευτικό ρόλο του παιδαγωγού.
  7. *«Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους»*. Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι μαθητές να έχουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους και να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων.
  8. *«Σχέσεις σχολείου – οικογένειας»*. Η συνεργασία των γονέων με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Στην Ελλάδα, σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει τα εξής παράδοξα ευρήματα. Αν και οι Έλληνες γονείς πιστεύουν πως η συνεργασία σχολείου – οικογένειας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τους, σπάνια αναπτύσσουν μια ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο, ακόμα κι αν τους παρέχεται η δυνατότητα. Επίσης, ενώ αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία με το σχολείο θα τους βοηθήσει να καταλάβουν καλύτερα τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών τους, σπάνια έως ποτέ μιλάνε γι' αυτά τα θέματα με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Antonopoulou., Koutrouba., & Babalis, 2011).
  9. *«Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών»*. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ικανότητα και αποτελεσματικότητα του δασκάλου σε ότι αφορά στην οργάνωση της τάξης του καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθεί για να φέρει τα επιθυμητά μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα.
  10. *«Δραστηριότητες των μαθητών»*. Εδώ γίνεται λόγος για δραστηριότητες των μαθητών μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος που τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια εντονότερη κοινωνική ζωή καθιστώντας τους περισσότερο συνεπείς και οργανωτικούς.
  11. *«Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον»*. Ένα προσεγμένο φυσικό περιβάλλον επιδρά θετικά στην ψυχολογία και των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η προβληματική και συναφείς έρευνες

### 3.1. Προβληματική

Διερευνώντας κάποιες από τις βασικότερες επιδιώξεις του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος εντοπίζουμε την ανάγκη μετάδοσης στη νέα γενιά των κατάλληλων εφοδίων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύγχρονων συνθηκών, καθώς και η διαπαιδαγώγηση δημιουργικών και υπεύθυνων μελών του κοινωνικού συνόλου. Η απόκτηση εξειδίκευσης και τεχνολογικής γνώσης μέσω της δια βίου μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο των μελετητών και των οικονομικών αναλυτών που επιδιώκουν να βρουν το μοντέλο εκείνο που θα εξασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή απόδοση και θα γίνει μοχλός της οικονομικής και κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου (Vaizey όπως αναφέρεται στη Σαΐτη, 2000). Μάλιστα, έχουν καταγραφεί προσπάθειες για την οργάνωση και την υλοποίηση αυτών των στόχων σε διεθνές επίπεδο με Ευρωπαϊκές συμφωνίες και δεσμεύσεις. Δείγματα τέτοιων προσπαθειών αποτελούν ενδεικτικά οι μελέτες του ΟΟΣΑ (1995) και η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παιδεία και ανάπτυξη, ως δείκτες ποιότητας που περιλαμβάνουν θεματικές περιοχές όπως διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, σχέσεις και σχολική κουλτούρα, διαδικασίες και το αποτέλεσμά τους.

Μέσα σε όλον αυτό τον όγκο δεδομένων και απαιτήσεων είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε και τον βασικότατο και αναπόσπαστο ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Έναν εκπαιδευτικό που, λίγα μόλις χρόνια πριν, είχε χρέος να μάθει στους μαθητές και τις μαθήτριά του γραφή και ανάγνωση, φτάνουμε στο/στη σύγχρονο/η εκπαιδευτικό που καλείται να «συστήσει» ολόκληρο τον κόσμο στα παιδιά και να τους καλλιεργήσει έναν κριτικό τρόπο σκέψης για αντιμετωπίζουν την γνώση και την πληροφορία. Τι χρειάζεται όμως, ουσιαστικά, ένας/μία εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε αυτό τον νέο και σύνθετο ρόλο; Η ερώτηση αυτή δε μπορεί εύκολα να απαντηθεί μονολεκτικά καθώς πέρα από τη γνώση και την ικανότητα εφαρμογής διδακτικών μεθόδων, βασική προϋπόθεση καθιστά το κίνητρο. Το κίνητρο να εργαστεί, να προσφέρει, να θέτει στόχους, αισθάνεται υγής, δημιουργικός, μέρος ενός συνόλου, να συνεργάζεται, να λαμβάνει πρωτοβουλίες. Τα παραπάνω, όπως και πλήθος ακόμα γνωρισμάτων, συμπεριλαμβάνονται συνοπτικά στον όρο «επαγγελματική ευημερία».

Η προσοχή και το ενδιαφέρον, λοιπόν, γενικά σύγχρονων οργανισμών και επιχειρήσεων εστιάζει πλέον σε μεγάλο βαθμό στην ευημερία των βασικών λειτουργιών της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2000). Άλλωστε, όπως έχει εύστοχα παρατηρηθεί από τον Fredrickson (2003), η ευημερία σε ατομικό επίπεδο, συμβάλλει στη σωματική, επαγγελματική και ψυχολογική ευημερία ενώ σε οργανωσιακό- διοικητικό, συμβάλλει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Αφήνοντας για λίγο κατά μέρος τα προσωπικά- εσωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε εκπαιδευτικού σαν μονάδα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε δύο πολύ βασικούς εξωτερικούς παράγοντες. Το σχολικό κλίμα που επικρατεί και το στιλ ηγεσίας που ακολουθείται είναι οι εξωτερικοί παράγοντες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ευημερίας του/ της εκπαιδευτικού. Σε σύγχρονες έρευνες όπως αυτή των Burns και Machin (2013) φάνηκε να σχετίζουν με την ευημερία μεταβλητές όπως είναι ο φόρτος εργασίας, τα χαρακτηριστικά των σχολικών κτιρίων και τάξεων, το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, τα ατομικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων εκπαιδευτικών και η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων που προκύπτουν με συναδέλφους και διοίκηση. Εκπρόσωπος της προαναφερθείσας διοίκησης είναι κατά βάση ο/η διευθυντής/τρια που καλείται να δώσει κατευθύνσεις, συχνά να δώσει λύσεις σε ζητήματα εκπαιδευτικών και γονέων και να επιλύσει τυχόν συγκρούσεις. Ο τρόπος με τον οποίον επιλέγει να διευθετήσει όλα τα παραπάνω, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται, ή όχι, μέσα στη σχολική μονάδα ορίζεται ως στιλ διοίκησης και επηρεάζει άμεσα και καταλυτικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Μάλιστα σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Ζέρβα (2012) η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης της τη σχέση του στιλ διοίκησης που ενστερνίζεται ο ηγέτης του σχολείου με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Υπογράμμισε, λοιπόν, στην παρούσα εργασία ότι τα τυπικά προσόντα του διευθυντή επιδρούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών όπως κατά αναλογία και οι δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ζέρβα, 2012).

Οι ταχύτατες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που διαδέχονται η μια την άλλη, αναπόφευκτα γεννούν την αναγκαιότητα μιας εκ βάθρων ταχύτατης αλλαγής και βελτίωσης του θεσμού του σχολείου με στόχο την κάλυψη των νέων, πολύπλευρων αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου. Το σχολείο ως κυρίαρχος χώρος

παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων πρέπει να είναι ικανό να καλύψει αποτελεσματικά τις νέες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας παρά τις πολιτικο-οικονομικές αλλαγές και εμπόδια. 'Αλλωστε, όπως αναφέρει και ο Kress (1999), το σχολείο πρέπει να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των συνεχών προσαρμογών έναν κόσμο εξαιρετικά ασταθή.

### **3.2. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, και όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί αρκετά, ιδιαίτερα τα τελευταία σαράντα χρόνια, με την ικανοποίηση που αντλεί ένας εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του. Η εκπαίδευση, ως καταλυτικός παράγοντας στη διαμόρφωση κάθε κοινωνίας, χρειάζεται στο δυναμικό της συνειδητοποιημένους παιδαγωγούς με επίγνωση της ευθύνης του έργου που καλούνται να φέρουν σε πέρας. Άλλωστε, όπως έχουν αναφέρει οι Aelterman, Engels, VanPetegem & Verhaeghe (2007), μετρώντας την ευημερία των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο μπορούμε να προσδιορίσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μιας κοινωνίας. Πλήθος ερευνών προσπάθησαν να καταλήξουν στους παράγοντες εκείνους που φαίνονται να επηρεάζουν περισσότερο ή πιο άμεσα την ευημερία ενός εκπαιδευτικού περικλείοντας σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά ατομικά, χαρακτηριστικά στοιχεία του/της κάθε εκπαιδευτικού και η δεύτερη οργανωσιακούς παράγοντες που αναπτύσσονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Παρά τον μεγάλο αριθμό των ερευνών, λίγες είναι αυτές που αναφέρονται στην ελληνική πραγματικότητα καθώς και στη συσχέτιση των παραπάνω με το σχολικό κλίμα που καθιστά αναπόσπαστο κομμάτι. Η συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, αποσκοπεί στην μελέτη της ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία και τυχόν αλληλεπιδράσεις με το υπάρχον σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας.

### **3.3. Συναφείς έρευνες**

#### **3.3.1. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επαγγελματική ευημερία**

##### Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα

Η ελληνική βιβλιογραφία που μελετά τη σχέση της μεταβλητής του σχολικού κλίματος με την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένη. Η εργασία της Saiti (2007), είναι μία από τις πλέον σημαντικές έρευνες στο χώρο καθώς σε ένα



στατιστικά σημαντικά μεγάλο δείγμα 1200 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόνισε ως πρώτο μεταξύ των στοιχείων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, μια βασική διάσταση της ευημερίας, το σχολικό κλίμα. Ακόμα, η συμβολή και η δράση του διευθυντή φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία των εκπαιδευτικών. Άλλοι παράγοντες που σημειώνει η ερευνήτρια στην εργασία της ως παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την εργασιακή ικανοποίηση είναι η προσδοκία για τα οφέλη της εργασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η κοινωνική αναγνώριση του ρόλου του παιδαγωγού, ο ικανοποιητικός μισθός αλλά και η γενικότερη σχολική κουλτούρα που προάγει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα συνεργασίας και επαγγελματισμού.

Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη από τον Δημητρόπουλο (1998) τονίζει πως η πρώτη κατά σειρά εκπαιδευτική μεταβλητή που ενεργεί θετικά στην εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών είναι το αίσθημα πληρότητας που λαμβάνουν ότι προσφέροντας σε κοινωνικό επίπεδο τόσο μέσα στο σχολείο από συναδέλφους και διοίκηση όσο και έξω από τους γονείς των μαθητών αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Επίσης, άλλοι σημαντικοί παράμετροι της έρευνας που παρατηρήθηκαν ως στατιστικά σημαντικοί με την εργασιακή ικανοποίηση είναι η αυτονομία που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός και το επαγγελματικό κύρος που απορρέει από την επαγγελματική του θέση.

Σε μία άλλη έρευνα που παρατίθεται στην ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, αυτή των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγούρα (2003) αναλύθηκαν οι έννοιες της εργασιακής αυτοαντίληψης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Και αυτή η έρευνα συμφωνεί με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών που παρουσιάστηκαν, υπογραμμίζοντας πως ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης συνίσταται στην κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους, την εκπαιδευτική ηγεσία, τη διοίκηση και την ευρύτερη κοινωνία. Παρόμοια ευρήματα ανίχνευσαν οι Pomaki & Anagnostopoulou (2003) που βρήκαν ότι το αίσθημα σπουδαιότητας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας σε άμεσα εξαρτημένος από την έννοια της επαγγελματικής τους ευημερίας.

Η εργασία της Μούζουρα κατόρθωσε να αναδείξει τις διαστάσεις που οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια τους εκπαιδευτικούς στη συναισθηματική εξουθένωση. Η αποστέρηση της συμμετοχής στα εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική καθημερινότητα, η απουσία αναγνώρισης αλλά και οι μειωμένες δυνατότητες επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την ελλιπή συνεργασία στο σχολείο

γεννούν συγκρούσεις μεταξύ εργαζομένων και διευθυντή (Μούζουρα, 2005). Συνεχίζοντας στον ελληνικό χώρο, ο Kokkinos (2007) μελετώντας το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων τονίζοντας πως όταν αυτό βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα προκαλεί την χαλάρωση της «επαγγελματικής δέσμευσης», της αποδοτικότητας και συνακόλουθα της γενικότερης επαγγελματικής ευημερίας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Kokkinos, 2007).

### 3.3.1.2. Ερευνητικά δεδομένα στο εξωτερικό

Σε έρευνα που εκπόνησαν οι Van Horn κ.α. (2004) έθεσαν ως αντικείμενο μελέτης τους την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών της Ολλανδίας. Στην έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα, από τα συναισθηματικά τους αποθέματα αλλά και από τις υποχρεώσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας στο χώρο εργασίας τους. Τελικά, αποδείχθηκε πως η επαγγελματική ευημερία έχει άμεση σχέση με τα κίνητρα, τις προσωπικές επιδιώξεις και τις φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού, τα ατομικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Van Horn et al., 2004).

Έχει εντοπιστεί πληθώρα ευρημάτων ερευνών για τη σχέση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και του διοικητικού στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής της μονάδας δεν διαφέρουν σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πολλά Ευρωπαϊκά κράτη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Σουηδών Talvelin, Armelius & Westerberg (2011) οι οποίοι στην έρευνα τους συνυπογράφουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία καλλιεργεί το θετικό κλίμα και κατ' επέκταση ενδυναμώνει την ευημερία των εκπαιδευτικών καθώς προωθεί και την εκπαιδευτική καινοτομία στο χώρο εργασίας. Στη Δανία, αντίστοιχη έρευνα των Nielsen & Munir (2009) εντόπισε πως το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδρά θετικά στην ευημερία μέσω του αισθήματος της αυτοεπάρκειας που αποδείχθηκε ότι καλλιεργεί. Παράλληλα, οι Platsidou και Agaliotis (2008) μελετώντας κατά περίπτωση εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εστίασαν στις σχέσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ικανοποίησης και του επαγγελματικού άγχους με το περιβάλλον εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν από χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, τη διεύθυνση και την οργάνωση του σχολείου και τέλος, χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης και αμοιβής.

Τελευταία παρατίθεται η πιο πρόσφατη έρευνα των Acton και Glasgow (2015) οι οποίοι προχώρησαν σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθούν και να διατυπωθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην αύξηση ή στην παρεμπόδιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και να αναζητήσουν τις συνέπειες που έχουν οι εν λόγω παράγοντες για το σχολικό σύστημα και πλαίσιο. Αυτό που κατάφεραν στο τέλος της έρευνας ήταν να διατυπώσουν έναν γενικό αλλά και περιεκτικό ορισμό της ευημερίας και να υπογραμμίσουν τους τρεις παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ευημερία: την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων στην διδασκαλία, τις εργασιακές σχέσεις και το σχολικό κλίμα (Acton & Glasgow, 2015). Συμπερασματικά καταλήγουμε από τις πιο σύγχρονες έρευνες που παρατέθηκαν διαφαίνεται η θετική σχέση που έχει η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα.

### **3.3.2. Ερευνητικά δεδομένα επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά**

Η συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία) και των επαγγελματικών (χρόνια προϋπηρεσίας, επιμόρφωση κτλ.) των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία που βιώνουν έχει γίνει αντικείμενο ερευνών στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, οι Kopu, et., al., (2010) βρήκαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία συγκριτικά με τις γυναίκες. Όμοια οι Kinnunen, Parkatti & Rasku (1994) υποστήριξαν, παλιότερα, ότι η επαγγελματική ικανότητα των ανδρών θεωρείται υψηλότερη από αυτή των γυναικών οι οποίες φαίνονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχοσυναισθηματικής υγείας από τους άνδρες συναδέλφους τους. Στην ίδια έρευνα, ακόμα, υπογραμμίζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σε βάθος χρόνου περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα/ νόσους (π.χ. κατάθλιψη) σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς γεγονός που έχει επιρροή όχι μόνο στην επαγγελματική τους απόδοση αλλά τις υποχρεώνει να απουσιάζουν περισσότερες φορές από δουλειά τους (Kinnunen et., al., 1994).

Εκ διαμέτρου αντίθετα είναι τα πορίσματα των ερευνών των Aelterman et, al. (2007) οι οποίοι τονίζουν ότι μπορεί η επαγγελματική πίεση των γυναικών να είναι υψηλότερη, ενδεχομένως και για άλλους κοινωνικούς και φυλετικούς λόγους, τα επίπεδα, όμως, επαγγελματικής ευημερίας τους παρουσιάζονται υψηλότερα σε

σύγκριση με αυτά των ανδρών. Σε αυτό, όπως τονίζουν οι ερευνητές έχουν μερίδιο ευθύνης, η μεγαλύτερη υποστήριξη που λαμβάνουν από το διευθυντή του σχολείου αλλά και η εδραίωση ποιοτικότερων και φιλικότερων σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους.

Εξετάζοντας πιο αναλυτικά τις έρευνες για τη σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με την ευημερία τους, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι πρεσβύτεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Johnson, 2009). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Kirkcaldy & Martin, 2000) και (Kinnunen et al., 1994) τα οποία σημειώνουν ότι οι πρεσβύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν μειωμένη ευημερία διότι όπως επισημαίνουν, βιώνουν εντονότερο στρες, εμφανίζουν σημάδια σωματικής κατάπτωσης και κούρασης έχοντας αισθητά μειωμένη επαγγελματική ικανότητα και συνεπώς αναπτύσσουν περισσότερα αρνητικά στερεότυπα απαξιώνοντας οτιδήποτε καινοτόμο στο χώρο της εκπαίδευσης.

Εκ διαμέτρου αντίθετα κινούνται τα συμπεράσματα της έρευνας των Remondet και Hansson (1991) οι οποίοι διαφωνούν με τα παραπάνω και σημειώνουν ότι οι πρεσβύτεροι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας καθώς είναι σε θέση, λόγω εργασιακής εμπειρίας, να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα στρεσογόνες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο.

Τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας ως ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι από έρευνες καθοριστικός παράγοντας στην ευημερία των εκπαιδευτικών (Aelterman et al, 2007). Οι εκπαιδευτικοί έως το 31 έτος της ηλικίας τους βιώνουν μεγαλύτερο στρες εξαιτίας της αδυναμίας τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά την απειθαρχία των μαθητών και έχουν ως εκ τούτου μειωμένη ευημερία. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα της Byrne (1991) που υποστηρίζει ότι η μικρή εργασιακή εμπειρία συσχετίζεται με τα υψηλότερα επίπεδα στρες καθώς θεωρείται ότι ο νέος εκπαιδευτικός, εξαιτίας της απειρίας του, θέτει ενίοτε μη ρεαλιστικές προσδοκίες σε μη ρεαλιστικό χρονικό ορίζοντα.

Τέλος, η μεταβλητή των πρόσθετων προσόντων των εκπαιδευτικών όπως είναι τα επιμορφωτικά χαρακτηριστικά που αποκτούν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους φαίνεται να έχουν έμμεση σχέση με τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Aelterman et al (2007) η αυτοεπάρκεια αναδεικνύει την επαγγελματική ικανότητα και έμμεσα ενισχύει την επαγγελματική ευημερία. Στην

ίδια έρευνα, ωστόσο, τονίζεται ότι εκπαιδευτικοί με λιγότερα προσόντα έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη και προσοχή από το διευθυντή προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να εξελιχθούν επαγγελματικά (Aelterman et al,2007).

### **3.3.3. Ερευνητικά δεδομένα ευημερίας και χαρακτηριστικών του διευθυντή**

Όπως έχουμε ήδη τονίσει σε αρκετά σημεία έως τώρα πως ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η κάθε διευθυντής/τρια για την ολοκλήρωση της ευημερίας του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός και άκρως σημαντικός. Όταν, λοιπόν, γίνεται λόγος για τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας εννοούνται τόσο τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο και ηλικία, όσο και τα επαγγελματικά του γνωρίσματα όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί καθώς και τα επιμορφωτικά του χαρακτηριστικά (Snowden & Gorton, 2002). Είναι εξαιρετικά σημαντικό σε αυτό το σημείο, να τονιστεί ότι έχει ερευνηθεί ελάχιστα η σχέση επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών του διευθυντή του σχολείου μολονότι η βιβλιογραφία επισημαίνει το σημαντικό ρόλο του δεύτερου στα σχολικά δρώμενα εν γένει.

Από τα ευρήματα των ελάχιστων ερευνών τα οποία δεν βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία άλλοτε τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας θεωρούνται καθοριστικά (Briones et al., 2010) και άλλοτε κρίνονται ως επουσιώδη και δευτερευούσης σημασίας (Kamil, 2014). Ωστόσο, κάθε σύστημα διοίκησης ενός οργανισμού, όπως είναι και οι σχολικές μονάδες, πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τις κατάλληλες οργανωτικές μεταρρυθμίσεις και τα κατάλληλα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνεται αρωγός στην προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης του εκπαιδευτικού και της αύξησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου στο σύνολό του (Ρέππα, 2008). Όπως ανέφεραν και οι Piccolo & Colquitt η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζονται άμεσα από την ευημερία των εκπαιδευτικών. Ένας ικανός διευθυντής που εφαρμόζει ένα μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, δίνοντας λόγο στους συναδέλφους του στη λήψη αποφάσεων, ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά τους και επενδύοντας στις ουσιαστικές σχέσεις στο χώρο εργασίας τους, συγκεντρώνει εκ προοιμίου πολλά εχέγγυα για μια λειτουργική και αποτελεσματική διοίκηση (Piccolo & Colquitt, 2006).

Λίγα χρόνια νωρίτερα οι Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) είχαν επιχειρήσει την αναθεώρηση και βελτίωση της δομής των ερωτηματολογίων που έφτιαξαν αρχικά για το σχολικό κλίμα καταλήγοντας σε έξι κυρίαρχες μορφές εκδήλωσης συμπεριφοράς του διευθυντή:

1. Υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή
2. Καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή
3. Περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή
4. Συναδελφική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
5. Οικειότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών
6. Απόμακρη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

---

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι Everard και Morris (1999) οι οποίοι έχοντας στο επίκεντρο της σκέψης τους την αποτελεσματική σχολική διοίκηση επισημαίνουν την ανάγκη της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με τον/την διευθυντή/τρια τους, καθώς η παροχή κινήτρων να συναποτελούν μια πολύ σημαντική πτυχή της διαχείρισης του σχολείου. Παρόμοια είναι, εξάλλου και τα ευρήματα μιας σχετικά σύγχρονης έρευνας (Γεμέλου, 2010) στην οποία τονίζεται ότι η ηγεσία του σχολείου και το επικοινωνιακό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού, που ενορχηστρώνεται από το διευθυντή, διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην παρώθηση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

Σε μια Βελγικής προέλευσης μελέτη που επιμελήθηκαν οι Aelterman κ.α. μελέτησαν το ζήτημα της ευημερίας των εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπίστωσαν ότι ο παράγοντας του σχολείου είναι καταλυτικός. Με άλλα λόγια, ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από το εργασιακό του περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα από τον διευθυντή και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ευημερία (Aelterman et. al.,2007).

Στα πιο σύγχρονα ερευνητικά αποτελέσματα εντάσσεται του Ζέρβα (2012) που είχε ως αντικείμενο μελέτης της τη σχέση του στιλ διοίκησης που ενστερνίζεται ο ηγέτης του σχολείου με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το μετασχηματιστικό στιλ και το συναλλακτικό στιλ σχετίζονται με θετικές επιδράσεις στην επαγγελματική ευημερία

των εκπαιδευτικών ενώ αντίθετα το παθητικό ή αλλιώς, όπως αναφέρεται, αποφευκτικό μοντέλο διοίκησης συσχετίζεται με την ικανοποίηση με αρνητικό τρόπο. Τέλος από την παρούσα εργασία πρέπει ακόμα να υπογραμμιστεί ότι τα τυπικά προσόντα του διευθυντή επιδρούν στην ευημερία των εκπαιδευτικών όπως κατά αναλογία και οι δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ζέρβα, 2012). Τέλος, η έρευνα της Γραμματικού (2017) η οποία διερεύνησε πως συνδέονται η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδραση που ασκείται σε αυτήν από το ρόλο του διευθυντή και το γενικότερο σχολικό κλίμα. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση τόσο από τα τυπικά προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή καθώς επίσης και από τη δυνατότητα που αυτός ως πρόσωπο εξουσίας τους παραχωρεί προκειμένου να συμμετέχουν στη λήψη εκπαιδευτικών και άλλων εκτελεστικών αποφάσεων (Γραμματικού, 2017).

### **3.3.4. Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το σχολικό κλίμα και την ευημερία**

Οι επιστημονικές έρευνες σχετικά με το κλίμα αρχικά σε επιχειρήσεις και οργανισμούς ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1950 (Zullig et al., 2010). Οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη προσπάθεια να ελεγχθούν οι επιρροές του περιβάλλοντος του οργανισμού με σκοπό το οικονομικό όφελος της επιχείρησης. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, έρευνες έχουν αποδείξει πως το κλίμα μέσα σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των εργασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτήν καθώς επίσης και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών της (Menon & Christou, 2002). Επίσης, σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν όλο και συχνότερα ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη σχολική μονάδα καθώς μέσα σε αυτή πραγματοποιείται ή ακυρώνεται ο,τι επιτάσσει το θεσμικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό, η σύγχρονη εκπαίδευση, έχοντας αντιληφθεί την αξία της ως μακροχρόνια επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, έχει αναθέσει στον ερευνητικό κόσμο την αποστολή να εντοπίσει τις υπάρχουσες αδυναμίες και να προχωρήσει στη βελτίωσή τους (Σαϊτή, 2000).

Στη συνέχεια, αποδείχθηκε πως τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να επικεντρωθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών μάθησης καθώς και στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ποιότητα της μάθησης απαιτεί από τη διοίκηση να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και

εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη που αλληλεπιδρούν άμεσα ή και έμμεσα στο χώρο του σχολείου. Οι Hoy & Clover, επίσης, το 1986 ξεκίνησαν να μελετούν τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με την εξουθένωση και τα αρνητικά συναισθήματα που κατακλύζουν τους εκπαιδευτικούς.

Οι Taylor & Tashakkori (1995) μελέτησαν τη σχέση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων και κατέληξαν στο συμπέρασμα της θετικής επιρροής στην εργασιακή ικανοποίηση από ένα σταθερό και «ανοικτό» σχολικό κλίμα. Καθίσταται σαφές πως η ικανοποίηση ενδιαφέρει όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, ειδικά όταν οι μελλοντικοί διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τον καίριο ρόλο του σχολικού κλίματος στην προώθηση της συνεργασίας και της ενεργής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Chauncey, 2005). Ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει αποδειχθεί πως συνδέεται άμεσα με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας για τους μαθητές. Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με υψηλότερες επιδόσεις, αρκετά υψηλές προσδοκίες, φιλοδοξίες, μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση και δέσμευση, και παράλληλα με λιγότερη ανησυχία, κατάθλιψη και μοναξιά (Scales & Leffert, 1999).

Οι Xiaofu & Qiwen (2007) Κινέζοι ερευνητές δίνουν μια εικόνα από τη μελέτη της σχέσης των εν λόγω μεταβλητών στον ανατολικό κόσμο. Από την έρευνα τους έφτασαν στο συμπέρασμα ότι παρουσιάστηκαν σημαντικές συσχετίσεις των διαφόρων υποπαραγόντων του σχολικού κλίματος με τις διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας όπως λόγου χάρη η εργασιακή ικανοποίηση.

Στα καθ' ημάς, η πρώτη συστηματική και μεγάλη, από άποψη δείγματος, έρευνα για το σχολικό κλίμα έγινε από την Καβούρη (1998) και αφορούσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αξία της συγκεκριμένης έρευνας βρίσκεται στο ότι η δειγματοληψία της αφορά άτομα διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Μελετώντας τα «είδη» σχολικών κλιμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως το προτιμότερο και ιδανικότερο «είδος» κλίματος είναι το «ανοικτό» καθώς διακρίνεται αφενός για την υποστήριξη του στους εκπαιδευτικούς, αφετέρου για την παροχή της απαιτούμενης ελευθερίας κινήσεων για να υλοποιήσουν τις βλέψεις και τους στόχους τους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα αποτελέσματα της εργασίας των Hoy et al., (1991), όπου το «ανοικτό» κλίμα φαίνεται να καλλιεργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για δημιουργικότητα και συνεργασία. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι ολοκληρωμένες και



υπάρχουν όλα τα εχέγγυα για καινοτομίες και δοκιμές στα πλαίσια μιας αμιγώς επαγγελματικής και παραγωγικής συνεργασίας.

Αντίθετα, στα σχολεία που χαρακτηρίστηκαν από κλειστό σχολικό κλίμα οι ηγέτες και ιθύνοντες για τη λειτουργία τους διαπνέονταν από περιοριστική και ελεγκτική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να οδηγούν τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς σε ένα αίσθημα μταιιότητας και ακύρωσης (Hoy et al., 1991). Η Πασιαρδή παρουσίασε δύο ακόμα σημαντικές έρευνες που προστίθενται στο «σώμα» των σχετικών με το θέμα ερευνών. Η πρώτη αποπειράται να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τα ευρήματα της βρίσκονται σε συμφωνία με τα παραπάνω αποτελέσματα των ερευνών (Πασιαρδή, 2001).

Η άλλη έρευνα διερεύνησε αυτή τη φορά το τι σκέφτονται οι ίδιοι οι μαθητές για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους λαμβάνοντας υπόψη πολλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το ανοικτό κλίμα είναι αυτό που παρέχει όχι μόνο την ελευθερία αλλά και την ασφάλεια για μια μαθησιακή διαδικασία με δημιουργικά χαρακτηριστικά σε ένα ευχάριστο περιβάλλον (Pasiardis, 2008). Η έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014) μελετώντας την σχέση του κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα που συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πρακτικά, ότι η μελέτη και η βελτίωση του σχολικού κλίματος μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους ευημερία. Όπως σημειώνουν οι συγγραφείς, ενδεχομένως να υπάρχει και η αντίστροφη σχέση καθώς η συγκεκριμένη έρευνα δεν ανίχνευσε αιτιώδεις σχέσεις αλλά σχέσεις μεταξύ παραγόντων. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να τονιστεί ότι το κλίμα του σχολείου συνδέεται θετικά με την κεντρικότερη από τις εργασιακές στάσεις των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

Συνοψίζοντας αξίζει να τονίσουμε ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους πλέον καθοριστικούς συντελεστές για τη λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων, καθώς βελτιώνει την μαθησιακή διαδικασία και ως φυσικό επακόλουθο τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Αυτό το τελευταίο

επιδρά άμεσα στην ευημερία που αντλούν οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. (Πασιαρδή, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

«Το ενδιαφέρον των ανθρώπων να καταπιαστούν με το περιβάλλον τους και να κατανοήσουν τη φύση των φαινομένων που αυτό παρουσιάζει στις αισθήσεις τους έχει ξεκινήσει από παλιά. Τα μέσα με τα οποία επιχειρούν να πραγματοποιήσουν αυτούς τους σκοπούς μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: εμπειρία, λογική σκέψη και έρευνα.»

Mouly,1978:4

### 4.1. Σκοπός της έρευνας

Κεντρικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και οι αλληλεπιδράσεις με το σχολικό κλίμα και δευτερευόντως με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Με βάση το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως ακολούθως:

Βάσει των απόψεων του δείγματος:

- Σε ποιο βαθμό βιώνουν επαγγελματική ευημερία οι εκπαιδευτικοί;
- Ποια τα στοιχεία που την προσδιορίζουν;
- Πώς αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα;
- Ποια τα βασικά του στοιχεία;
- Πώς αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο τους;
- Σε ποιο βαθμό αλληλεπιδρούν η επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού με το σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας;

### 4.2. Μεθοδολογία Έρευνας

Η προαναφερθείσα έρευνα για την ευημερία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συνηθίζεται να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου ο αριθμός των ατόμων που πρόκειται να λάβουν μέρος είναι αρκετά εκτεταμένος, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι προκαλεί έντονα το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Claude,2000, σελ.50). Επιπλέον, είναι μια οικονομική μέθοδος τόσο από άποψη κόστους όσο και χρόνου συλλογής και επεξεργασίας λαμβάνοντας υπόψη ότι συνήθως οι τρόπου ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι.

Ωστόσο, η συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγιο, όπως κάθε μέθοδος, δεν είναι πάντα απόλυτα «ασφαλής» και «αξιόπιστη». Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία σε ένα ερωτηματολόγιο πρωτίστως ελλοχεύει το φαινόμενο παρεξήγησης του περιεχομένου μια ερώτησης, η της μη απάντησής τους (Van de Velde, Anderson et al, 2004 όπως αναφέρεται στο Bubaker, 2016).

### 4.3. Σχεδιασμός- Προϋποθέσεις Έρευνας

Για να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια έρευνα βασισμένη σε ερωτηματολόγια πρέπει να ικανοποιεί ορισμένες προϋποθέσεις και δεοντολογικά ζητήματα. Αρχικά, η δημιουργία των συγκεκριμένων ερωτήσεων από την ερευνήτρια βασίστηκε στα δεδομένα που προέκυψαν από τις συναφείς έρευνες και αποσκοπούσαν στο να απαντούν όσο το δυνατόν πιο εύστοχα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία.

Στη συνέχεια, έπρεπε να εξασφαλιστεί η εκούσια συμμετοχή των ερωτηθέντων στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό, ερευνήτρια διένειμε τα ερωτηματολόγια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δίνοντας σε κάθε συμμετέχοντα και συμμετέχουσα να λάβει, ή όχι αν δεν το επιθυμεί, μέρος στη διαδικασία εξασφαλίζοντας τη συνειδητή τους συναίνεση. Κάνοντας λόγο για τη σημασία της συνειδητής συναίνεσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής οι Frankfort- Nachmias και Nachmias, αναφέρουν: *«Όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρόκειται να εκτεθούν σε πόνο, φυσικό ή συναισθηματικό τραυματισμό, σε απειλή της προσωπικής τους ησυχίας, σε φυσικό ή ψυχολογικό άγχος, ή καλούνται να χάσουν την αυτονομία τους παροδικά (όπως για παράδειγμα σε έρευνα φαρμάκων), η συνειδητή συναίνεση πρέπει να είναι πλήρως εγγυημένη. Οι συμμετέχοντες πρέπει να ξέρουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική σε κάθε περίπτωση και πρέπει να λάβουν λεπτομερή εξήγηση εκ των προτέρων για τα οφέλη, τα δικαιώματα, τις ζημίες και τους κινδύνους που συνδέονται με τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.»* (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992, σελ.82).

Η ερευνήτρια εγγυήθηκε γραπτά στους ερωτηθέντες και στις ερωτηθείσες πως η έρευνα παρείχε εμπιστευτικότητα, ανωνυμία, μη ανιχνευσιμότητα και καμία πιθανότητα να τους/τις προκαλέσει την οποιαδήποτε βλάβη. Τέλος, επισημαίνεται και πάλι ότι οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν και διατυπώθηκαν με τρόπο τέτοιο ώστε να μη φέρει σε δυσμενή θέση κάποιον/α συμμετέχοντα/χουσα, να μην προκαλέσει οποιαδήποτε αμφισημία, δυσνόηση ή αντίδραση.

#### 4.4. Έλεγχος αξιοπιστίας

Με σκοπό την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά δημιουργήθηκαν 5 καινούργιες μεταβλητές, η «Ικανοποίηση από τις υποδομές της σχολικής μονάδας», η «Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας», η «Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας της σχολικής μονάδας», η «Ικανοποίηση από την επικοινωνία των εργαζομένων της σχολικής μονάδας» και η «Εργασιακή και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών», οι οποίες αποτελούνται από το μέσο όρο 3, 2, 6, 3, 14 και 15 ερωτήσεων αντίστοιχα. Οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιόπιστές τους με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha και προέκυψαν ικανοποιητικές, καθώς κυμαίνονται από 0.645 έως 0.980. Επομένως, οι καινούριες μεταβλητές αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων που τις αποτελούν. Τέλος, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 με την αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με την αύξηση της ικανοποίησης από το κλίμα του σχολείου, την μεγαλύτερη ευημερία των εκπαιδευτικών και την καλύτερη αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Cronbach's Alpha**

	Cronbach's Alpha	N of Items	Total Cronbach's Alpha
<b>Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών</b>	0.78	14	<b>0.85</b>
<b>Σχολικό κλίμα</b>	0.79	14	
<b>Χαρακτηριστικά διευθυντή/τριας</b>	0.98	15	

#### 4.5. Μορφή-Περιεχόμενο ερωτηματολογίων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε η βασική δομή του εργαλείου του ερωτηματολογίου και το περιεχόμενό του κατασκευάστηκε

από την ερευνήτρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται συνολικά από πενήντα τρεις (53) ερωτήσεις. Οι πρώτες έξι (6) περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση εργασίας κα) ενώ, οι υπόλοιπες σαράντα επτά (47) ερωτήσεις εντάσσονται στο φάσμα πέντε (5) γενικότερων θεματικών. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει συνολικά 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων 1 πολλαπλής επιλογής, ενώ η δεύτερη αποτελείται από 7 ερωτήσεις τύπου Likert με 3, 2, 6, 3, 15, 14 με 4 υποερωτήματα. Οι πρώτες πέντε (5) ερωτήσεις σχετίζονται με την άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες για τις υλικοτεχνικές δομές που υπάρχουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Στη συνέχεια, υπάρχουν είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις που αφορούν το κλίμα με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα έξι (6) αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους/τις συναδέλφους τους, όσο και με εξωτερικούς φορείς, τρεις (3) σχετίζονται με την επικοινωνία μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας και δεκαπέντε (15) στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα συμπεριφοράς και το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/τριας. Οι τελευταίες δεκαοχτώ (18) ερωτήσεις περιλαμβάνουν τους προσωπικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ευημερία κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού ατομικά. Οι ερωτήσεις δίνουν στον ερωτηθέντα τη δυνατότητα να επιλέξει μία απάντηση της πεντάβαθμης κλίμακας όπου το 1 συμβολίζει την πλήρη διαφωνία ως «ΚΑΘΟΛΟΥ» και το 5 το «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ».

#### **4.6. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 153 εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία εκ των οποίων γυναίκες και απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε.

#### **4.7. Διεξαγωγή Έρευνας**

Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε την τελευταία εβδομάδα του Μαρτίου όπου είχαν αρχίσει τα μέτρα για τον περιορισμό της πανδημίας. Όπως είναι λογικό, ήταν αδύνατη η φυσική παρουσία της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες και για το λόγο αυτό όλη η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η πρώτη επαφή έγινε με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των δημοτικών σχολείων του νομού Κοζάνης προκειμένου να προωθήσουν τα ερωτηματολόγια στα σχολεία τους. Στη συνέχεια, στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε

γνωστούς και συναδέλφους από άλλες περιοχές ώστε να υπάρχει ποικιλία στο δείγμα. Κατά μέσο όρο, ύστερα από την ανατροφοδότηση των ερωτηθέντων η συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου διαρκούσε από δέκα (10) έως δεκαπέντε (15) λεπτά. Η διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων κύλησε ομαλά καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ανταποκρίθηκαν άμεσα και το δείγμα συγκεντρώθηκε μέσα σε δύο εβδομάδες.

#### **4.8. Εργαλεία ανάλυσης**

Η ανάλυση δεδομένων, πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS v25. Στην ενότητα της περιγραφικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, προκειμένου να παρουσιαστούν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε κάθε ερώτηση. Εκτός των πινάκων που περιέχουν τα παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν και κατάλληλα γραφήματα, τα οποία κατασκευάστηκαν τόσο με το SPSS όσο και με το Excel. Τέλος, τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν με χρήση επαγωγικών ελέγχων υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι ισότητας μέσω τιμών ή κατανομών, όπως το t-test και το Kruskal-Wallis, ενώ για συσχετίσεις μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών έγινε χρήση του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

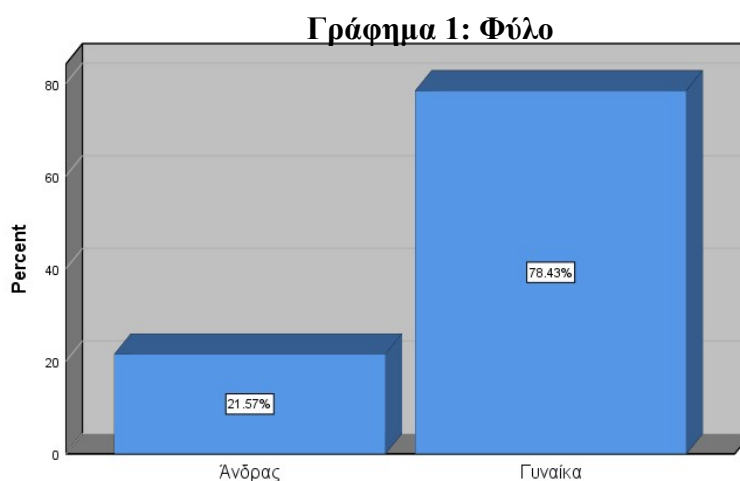
### 5.1. Περιγραφική στατιστική και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η ευημερία των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Για το σκοπό αυτό έγινε χρήση ερωτηματολογίου 2 ενοτήτων, των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους αναφορικά με το σχολικό κλίμα, την ευημερία και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτά.

Στην πρώτη ενότητα της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 1, παρατηρείται πως το 78.4% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 21.6% του δείγματος αποτελείται από άνδρες.

Πίνακας 2. Φύλο 1

Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
33	21.6	21.6
120	78.4	100.0
153	100.0	



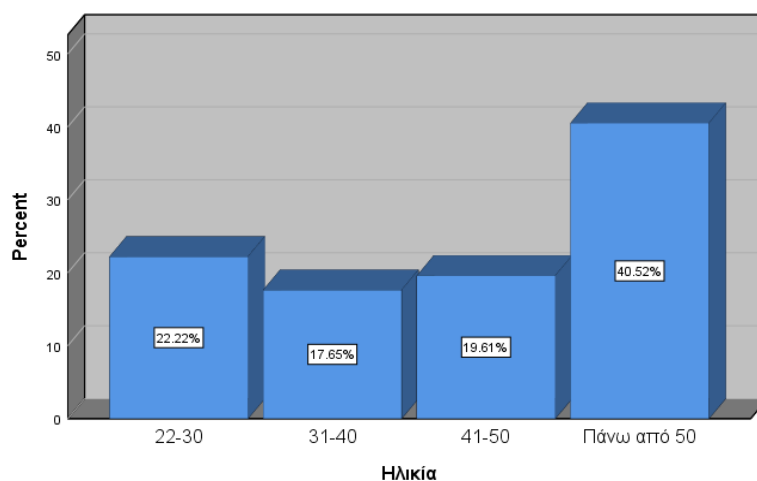


Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 2, παρατίθεται η ηλικία των ερωτηθέντων. Το 40.5% αυτών είναι άνω των 50 ετών, το 22.2% καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από 22 έως 30 ετών και όσοι είναι από 41 έως 50 ετών αγγίζουν το 19.6%. Επιπλέον, το υπόλοιπο 17.6% αφορά σε ηλικίες από 31 έως 40 ετών.

**Πίνακας 3: Ηλικία**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	34	22.2	22.2
	31-40	27	17.6	39.9
	41-50	30	19.6	59.5
	Πάνω από 50	62	40.5	100.0
Total		153	100.0	

**Γράφημα 2: Ηλικία**



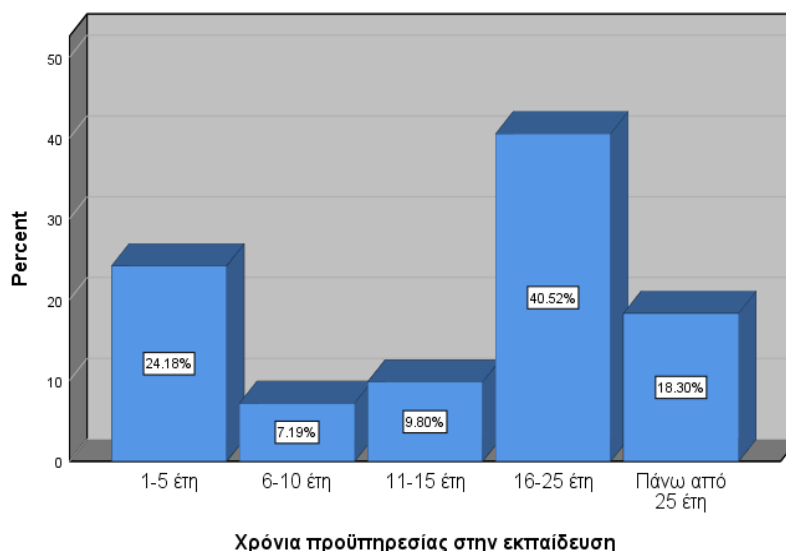
Συνεχίζοντας με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 40.5% καταλαμβάνουν όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία από 16 έως 25 έτη, το 24.2% έχει

υπηρεσία έως 5 έτη και το 18.3% δηλώνει προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα πάνω από 25 έτη. Επιπλέον, το 9.8% του δείγματος έχει προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη και το 7.2% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα από 6 έως 10 έτη. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 3.

**Πίνακας 4: Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση**

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5 έτη	37	24.2	24.2
6-10 έτη	11	7.2	31.4
11-15 έτη	15	9.8	41.2
16-25 έτη	62	40.5	81.7
Πάνω από 25 έτη	28	18.3	100.0
Total	153	100.0	

**Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση**



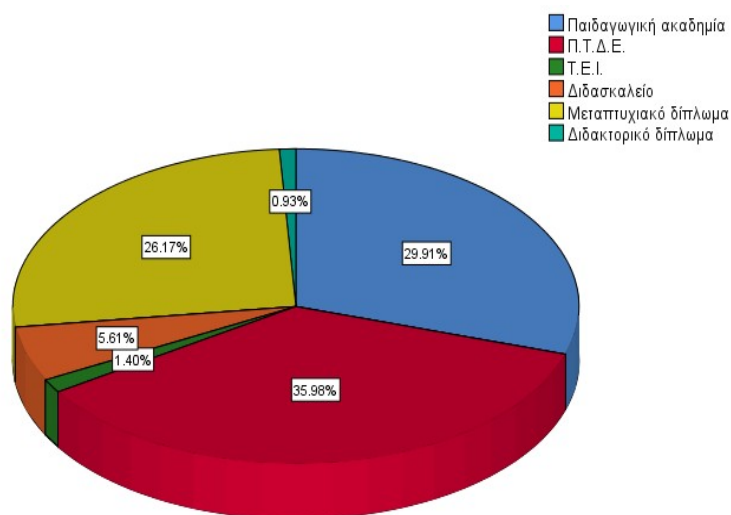
Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 4, παρατίθενται τα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτηθέντων. Το 36% καταλαμβάνουν οι απαντήσεις σχετικά με το Π.Τ.Δ.Ε., το 29.9% αγγίζει η Παιδαγωγική Ακαδημία και το 26.2% ανήκει στην κατοχή

μεταπτυχιακού διπλώματος. Ακόμη, το 5.6% καταλαμβάνει το Διδασκαλείο, το 1.4% καλύπτει το δίπλωμα Τ.Ε.Ι. και μόλις το 0.9% των συνολικών απαντήσεων αφορούν την κατοχή διδακτορικού.

**Πίνακας 5: Ακαδημαϊκά προσόντα**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παιδαγωγική ακαδημία	64	29.9	29.9
	Π.Τ.Δ.Ε.	77	36.0	65.9
	Τ.Ε.Ι.	3	1.4	67.3
	Διδασκαλείο	12	5.6	72.9
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	56	26.2	99.1
	Διδακτορικό δίπλωμα	2	.9	100.0

**Γράφημα 4: Ακαδημαϊκά προσόντα**

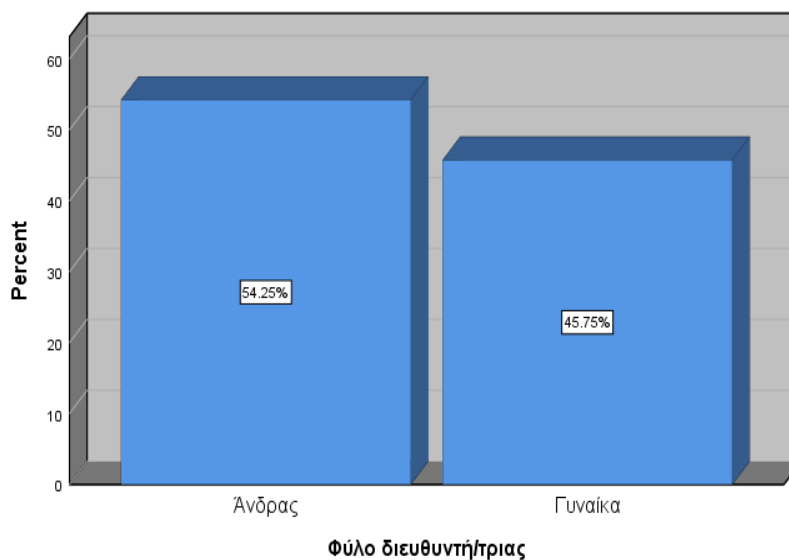


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 5, παρατηρείται πως το 54.2% των εκπαιδευτικών έχουν άνδρα διευθυντή στη σχολική μονάδα που εργάζονται και το υπόλοιπο 45.8% καταλαμβάνουν όσοι έχουν γυναίκα διευθύντρια.

**Πίνακας 6: Φύλο διευθυντή/τριας**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	83	54.2	54.2
	Γυναίκα	70	45.8	100.0
	Total	153	100.0	

**Γράφημα 5: Φύλο διευθυντή/τριας**



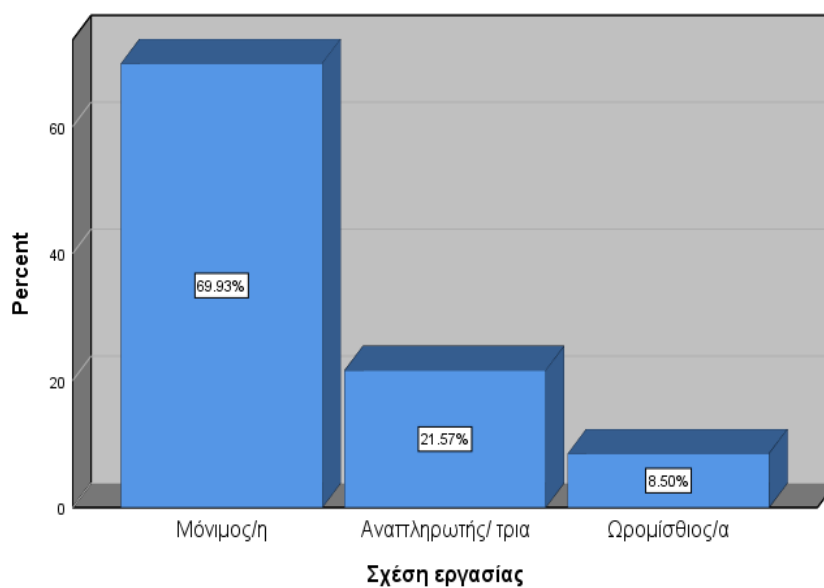
Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, παρουσιάζεται η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών μέσω του Πίνακα 7 και του Γραφήματος 6. Το 69.9% των

εκπαιδευτικών έχουν μόνιμη θέση εργασίας, το 21.6% ανήκει στους αναπληρωτές και το 8.5% αγγίζουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 7: Σχέση εργασίας**

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος/η	107	69.9	69.9
Αναπληρωτής/τρια	33	21.6	91.5
Ωρομίσθιος/α	13	8.5	100.0
Total	153	100.0	

**Γράφημα 6: Σχέση εργασίας**



## 5.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην τρέχουσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης οργανωμένα ανά άξονα μελέτης. Για τους σκοπούς του σχολιασμού και της εστίασης στις διαφαινόμενες τάσεις που προκύπτουν, γίνεται συνυπολογισμός των «ακραίων» απαντήσεων (πάρα πολύ και πολύ, όπως επίσης, λίγο και καθόλου), προς διευκόλυνση του αναγνώστη. Επομένως, Στη θετική τάση περιλαμβάνονται οι απαντήσεις «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», στην ουδέτερη «ΑΡΚΕΤΑ» και στην αρνητική το σύνολο των απαντήσεων «ΛΙΓΟ» και «ΚΑΘΟΛΟΥ».

### 5.2.1. 1<sup>ος</sup> Άξονας: Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών εκθέτοντας σκέψεις και συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Η πρώτη γενική ερώτηση διερευνά αν οι συμμετέχοντες/χουσες αντλούν «ικανοποίηση από το επάγγελμά τους» και τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής. Η θετική τάση απέσπασε το 65,3% (N=100), η αρνητική το 7,9% (N=12) και η αρνητική το 26,8% (N=40) αποκαλύπτοντας πως σημαντικός αριθμός ενεργών εκπαιδευτικών (65,3%) αισθάνονται ικανοποίηση για το επάγγελμα που επέλεξαν και ακολουθούν.

Την ικανοποίηση από την εργασία διαδέχθηκε η ερώτηση περί «ευχάριστων και θετικών συναισθημάτων από το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού» με τη θετική τάση να συγκεντρώνει το 70% (N=106), την αρνητική τάση το 6,5% (N=10) και την ουδέτερη 23,5% (N=36). Παρατηρείται σημαντικά μεγάλη θετική τάση στις απαντήσεις με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αισθάνονται ευχάριστα και θετικά απέναντι στο επάγγελμά τους.

Ακολουθεί η ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «δέσμευση για το έργο που έχουν αναλάβει» όπου η θετική τάση έλαβε το 73,8% (N=113), η αρνητική το 5,3% (N=8) και η ουδέτερη το 20,9% (N=31). Επομένως, όμοια με την προηγούμενη ερώτηση, η θετική τάση επικράτησε με το 73,8% των συμμετεχόντων/ουσών που

έλαβαν μέρος στην έρευνα να νιώθουν δέσμευση απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο που έχουν αναλάβει να εκπονήσουν.

Έπειτα, στην ερώτηση αν πιστεύουν πως είναι «αφοσιωμένοι απέναντι στο έργο και τους στόχους που έχουν θέσει» η θετική τάση συγκέντρωσε, και πάλι, το υψηλότερο ποσοστό (77,7%, N=119) έναντι της αρνητικής (4%,N=6) και της ουδέτερης (18,3%, N=27). Σημαντικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (77,7%) μένει πιστός και αφοσιωμένος στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτει για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων παρατηρήθηκαν στην ερώτηση για το βαθμό που νιώθουν «ευθύνη για το έργο τους απέναντι στους/τις μαθητές/τριες τους» καθώς η θετική τάση άγγιξε το 85,5% με 130 εκπαιδευτικούς να απαντούν «ΠΟΛΥ» ή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» στο αίσθημα ευθύνης που τους διακατέχει απέναντι στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Από την άλλη, η αρνητική τάση συγκέντρωσε μόλις το 1,4% (2 συμμετέχοντες) και η ουδέτερη το λοιπό 13,1% (N=20).

Στην ερώτηση για το αν οι συμμετέχοντες/χουσες αισθάνονται «ευθύνη για το έργο τους απέναντι στους γονείς των μαθητών/τριών» συναντάμε τη θετική τάση με ποσοστό 75,1% (N=114), την αρνητική με 2,7% (N=4) και την ουδέτερη με 22,2% (N=34). Αν και με χαμηλότερο ποσοστό συγκριτικά με την προηγούμενη ερώτηση, το υψηλό ποσοστό (75,1%) της θετικής τάσης φανερώνει πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αντιμετωπίζει με αίσθημα ευθύνης και τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών τους.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν «εισπράττουν αμφισβήτηση για το έργο που επιτελούν» και οι απαντήσεις κατανεμήθηκαν με τον παρακάτω τρόπο. Με τη θετική τάση τάχθηκε το 18,3% (N=27), με την αρνητική το 62,7% (N=96) και με την ουδέτερη το 19% (N=29). Η έντονα αρνητική τάση παραπέμπει στην εκτίμηση πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (62,7%) έχουν εισπράξει λίγη ή και καθόλου αμφισβήτηση από τον περίγυρο τους για το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο που επιτελούν.

Στην «ανάγκη να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας» η θετική τάση συνέλλεξε το 61,5% (N=93), η αρνητική το 12,4% (N=19) και την ουδέτερη το 26,1% (N=40). Την αντίληψη ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιθυμεί μια διαρκή εξέλιξη και δε διστάζει να πειραματιστεί με νέες διδακτικές μεθόδους επιβεβαιώνει η προαναφερθείσα μεγάλη θετική τάση (61,5%).

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αν οι συμμετέχοντες/ουσες αισθάνονται «*άγχος και φόρτιση από το επάγγελμά τους*» παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς υπάρχουν μικρές διαφορές που αποκαλύπτουν μια αρκετά ισχυρή αρνητική τάση. Αναλυτικότερα, η θετική τάση συγκέντρωσε το 34% (N=51), η αρνητική το 35,3% (N=54) και η ουδέτερη 30,7% (N=47) δηλώνοντας ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας (35,3%) αισθάνονται λίγο ή και καθόλου άγχος και φόρτιση από την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Ως προς την ερώτηση αν νιώθουν «*ότι το επάγγελμά τους, τους στερεί χρόνο και διάθεση από την προσωπική τους ζωή*», η θετική τάση είναι 18,3% (N=27), η αρνητική 61,4% (N=94) και η ουδέτερη 20,3% (N=31). Παρατηρείται, έτσι μια έντονα αρνητική τάση καθώς το 61,4% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διαδικασία δήλωσαν πως το επάγγελμά τους φαίνεται να μην επηρεάζει την προσωπική τους ζωή είτε στερώντας τους χρόνο είτε διάθεση από αυτήν.

Συνεχίζοντας στη θεματική για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών, εξετάζεται η παράμετρος της «*απώλειας του ενδιαφέροντός τους για τη διδασκαλία*» όπου η θετική τάση σημείωσε μόλις το 4,4% (N=6), η αρνητική το 81,7% (N=125) και η ουδέτερη το 13,7% (N=21). Με αυτή την εντονότατη αρνητική τάση φαίνεται ότι οι 125 από τους/τις 153 συμμετέχοντες/χουσες (81,7%) δεν αισθάνονται ότι χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία με την πάροδο των χρόνων.

Ανάλογα αποτελέσματα συναντάμε και στην επόμενη ερώτηση που αναφέρει αν αισθάνονται «*απώλεια ενθουσιασμού και απογοήτευση*». Σαφέστερα, στη θετική τάση συγκεντρώθηκε το 6,5% (N=9), η αρνητική το 79,1% (N=121) και η ουδέτερη το 14,4% (N=22). Αυτή η πολύ μεγάλη αρνητική τάση (79,1%) φανερώνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος δεν αισθάνονται να χάνουν τον αρχικό τους ενθουσιασμό για τη διδασκαλία αλλά ούτε και να απογοητεύονται από αυτή.

Βαδίζοντας προς την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου άξονα προκύπτει η ερώτηση σε τι βαθμό οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «*πλήξη, νεύρα, δυσφορία, αίσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα*». Βλέπουμε πως απάντησε θετικά το 5,9% (N=8), αρνητικά το 79,1% (N=121) και ουδέτερα το 15% (N=23) αποκαλύπτοντάς μας μια ισχυρά αρνητική τάση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,1%), επομένως, φαίνεται να μην εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα όπως πλήξη, νεύρα, δυσφορία, αίσθημα παραίτησης και



ψυχοσωματικά συμπτώματα που οφείλονται στον φόρτο ή την ποιότητα της εργασίας τους.

Τέλος, η τελευταία ερώτηση του άξονα της προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αφορά την παράμετρο αν αισθάνονται «απογοήτευση από το επάγγελμά τους» και εντοπίστηκε η υψηλότερη αρνητική τάση όλου του ερωτηματολογίου (83,7%,N=128), αφήνοντας πίσω τη θετική τάση με 7,8% (N=11) και την ουδέτερη με 8,5% (N=13). Το 83,7% των συμμετεχόντων/ουσών, όπως φαίνεται, δήλωσε πως δεν εισπράττει απογοήτευση από την άσκηση του επαγγέλματός τους στο πέρασμα των χρόνων.

**Πίνακας 8: Εργασιακή και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Ικανοποίηση από το επάγγελμά σας	Καθόλου	1	0.7	3.80	0.899
	Λίγο	11	7.2		
	Αρκετά	41	26.8		
	Πολύ	65	42.5		
	Αρκετά πολύ	35	22.9		
	Total	153	100		
Ευχάριστα και θετικά συναισθήματα από το επάγγελμά σας	Καθόλου	2	1.3	3.88	0.898
	Λίγο	8	5.2		
	Αρκετά	36	23.5		
	Πολύ	68	44.4		
	Αρκετά πολύ	39	25.5		
	Total	153	100		
Δέσμευση για το έργο που έχετε αναλάβει	Καθόλου	3	2	3.97	0.910
	Λίγο	5	3.3		
	Αρκετά	32	20.9		
	Πολύ	66	43.1		
	Αρκετά πολύ	47	30.7		
	Total	153	100		
Αφοσίωση απέναντι στο έργο και στους στόχους που	Καθόλου	1	0.7	4.05	0.830
	Λίγο	5	3.3		

θέσατε	Αρκετά	28	18.3		
	Πολύ	71	46.4		
	Αρκετά πολύ	48	31.4		
	Total	153	100		
Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους/στις μαθητές/τριες σας	Καθόλου	1	0.7	4.28	0.765
	Λίγο	1	0.7		
	Αρκετά	20	13.1		
	Πολύ	63	41.2		
	Αρκετά πολύ	68	44.4		
	Total	153	100		
Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους γονείς των μαθητών/τριών σας	Καθόλου	1	0.7	4.04	0.826
	Λίγο	3	2		
	Αρκετά	34	22.2		
	Πολύ	66	43.1		
	Αρκετά πολύ	49	32		
	Total	153	100		
Ότι εισπράττετε αμφισβήτηση για το έργο που επιτελείτε	Καθόλου	38	24.8	2.39	1.193
	Λίγο	58	37.9		
	Αρκετά	29	19		
	Πολύ	16	10.5		
	Αρκετά πολύ	12	7.8		
	Total	153	100		
Την ανάγκη να πειραματιστείτε με νέες μεθόδους διδασκαλίας	Καθόλου	4	2.6	3.67	0.999
	Λίγο	15	9.8		
	Αρκετά	40	26.1		
	Πολύ	62	40.5		
	Αρκετά πολύ	32	20.9		
	Total	153	100		
Άγχος και φόρτιση από το επάγγελμά σας	Καθόλου	13	8.5	3.01	1.127
	Λίγο	41	26.8		
	Αρκετά	47	30.7		
	Πολύ	36	23.5		
	Αρκετά πολύ	16	10.5		

	Total	153	100		
Ότι το επάγγελμά σας, σας στερεί χρόνο και διάθεση από την προσωπική σας ζωή	Καθόλου	39	25.5	2.38	1.175
	Λίγο	55	35.9		
	Αρκετά	31	20.3		
	Πολύ	18	11.8		
	Αρκετά πολύ	10	6.5		
	Total	153	100		
Ότι χάνετε το ενδιαφέρον σας για τη διδασκαλία	Καθόλου	76	49.7	1.75	0.907
	Λίγο	49	32		
	Αρκετά	21	13.7		
	Πολύ	5	3.3		
	Αρκετά πολύ	2	1.3		
	Total	153	100		
Απώλεια ενθουσιασμού και απογοήτευση	Καθόλου	61	39.9	1.90	0.965
	Λίγο	60	39.2		
	Αρκετά	22	14.4		
	Πολύ	6	3.9		
	Αρκετά πολύ	4	2.6		
	Total	153	100		
Πλήξη, νεύρα, δυσφορία, αίσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα	Καθόλου	71	46.4	1.82	0.961
	Λίγο	50	32.7		
	Αρκετά	23	15		
	Πολύ	6	3.9		
	Αρκετά πολύ	3	2		
	Total	153	100		
Απογοήτευση από το επάγγελμά σας	Καθόλου	73	47.7	1.80	1.020
	Λίγο	55	35.9		
	Αρκετά	13	8.5		
	Πολύ	6	3.9		
	Αρκετά πολύ	6	3.9		
	Total	153	100		

## Επαγγελματική ανέλιξη και ανάπτυξη των ερωτηθέντων

Στον Πίνακα 9 της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις αναφορικά με την επαγγελματική ανέλιξη και ανάπτυξη των ερωτηθέντων.

Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε σε τι βαθμό αισθάνονται οι ίδιοι προσωπικά ότι *«τους δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στο σχολείο που εργάζονται»* και σημειώθηκαν τα παρακάτω δεδομένα. Η θετική τάση έλαβε 18,3% (N=27), η αρνητική το 52,3% (N=80) και η ουδέτερη το 29,4% (N=45). Η έντονα αρνητική τάση (52,3%) οδηγεί στο συμπέρασμα πως στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δεν παρέχονται από κάποιον/α ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Στην ερώτηση αν αισθάνονται *«την ανάγκη να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου»* η θετική τάση συγκέντρωσε το 47,1% (N=71), η αρνητική το 19,6% (N=30) και η ουδέτερη το 33,3% (N=51). Φαίνεται να υπερτερεί η θετική τάση με το 47,1% γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό- λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς- αισθάνονται την ανάγκη να επιμορφωθούν και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους ακόμα και πέραν του σχολικού τους ωραρίου.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση για το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται *«την υποχρέωση να εργασθούν πέραν του σχολικού ωραρίου για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους»* κατανεμήθηκαν ως εξής. Με τη θετική τάση τάχθηκε το 43,7% (N=66), με την αρνητική το 22,2% (N=34) και με την ουδέτερη το 34,1% (N=52). Συνεπώς, και σε αυτή την ερώτηση η θετική τάση έλαβε τις περισσότερες απαντήσεις, αποκαλύπτοντας πως ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (43,7%) αισθάνονται την ανάγκη να εργασθούν και μετά τη λήξη του ωραρίου τους προκειμένου να εκπληρώσουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Η διάσταση της επαγγελματικής ανέλιξης ολοκληρώνεται με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν *«ενδιαφέρον στην παρούσα περίοδο να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να θέσουν νέους στόχους»*, όπου θετικά απάντησε το 41,8% (N=63), αρνητικά το 26,2% (N=40) και ουδέτερα το 32% (N=49). Με μικρή διαφορά, λοιπόν αναδείχθηκε μια θετική τάση (41,8%) φανερώνοντας πως λιγότεροι από τους/τις μισούς/ες συμμετέχοντες/ουσες ενδιαφέρονται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο να εξελιχθούν επαγγελματικά και να θέσουν νέους παιδαγωγικούς στόχους για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

**Πίνακας 9: Επαγγελματική ανέλιξη και ανάπτυξη των ερωτηθέντων**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Ότι σας δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στο σχολείο που εργάζεσθε	Καθόλου	25	16.3	2.53	1.039
	Λίγο	55	35.9		
	Αρκετά	45	29.4		
	Πολύ	23	15		
	Αρκετά πολύ	5	3.3		
	Total	153	100		
Την ανάγκη να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα εκτός του σχολικού ωραρίου	Καθόλου	4	2.6	3.43	1.056
	Λίγο	26	17		
	Αρκετά	51	33.3		
	Πολύ	44	28.8		
	Αρκετά πολύ	28	18.3		
	Total	153	100		
Την υποχρέωση να εργαστείτε πέραν του σχολικού ωραρίου για να αντεπεξέλθετε στις υποχρεώσεις σας	Καθόλου	9	5.9	3.33	1.124
	Λίγο	25	16.3		
	Αρκετά	52	34		
	Πολύ	40	26.1		
	Αρκετά πολύ	27	17.6		
	Total	153	100		
Ότι σας ενδιαφέρει στην παρούσα περίοδο η επαγγελματική σας ανάπτυξη και θέτετε στόχους	Καθόλου	7	4.6	3.27	1.114
	Λίγο	33	21.6		
	Αρκετά	49	32		
	Πολύ	39	25.5		
	Αρκετά πολύ	25	16.3		
	Total	153	100		

## Ικανοποίηση από τις υποδομές και τις συνθήκες εργασίας της σχολικής μονάδας

Στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις υποδομές της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Είστε ευχαριστημένος/η από τα υλικά και τα μέσα που παρέχονται για την άσκηση του έργου σας» η θετική τάση συγκέντρωσε το 24,2% N=(36), η αρνητική το 29,4% (N=45) και η ουδέτερη το 46,4% (N=36). Προκύπτει, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχετικά ευχαριστημένοι/νες από τα παρεχόμενα μέσα και υλικά.

Συνεχίζοντας με την ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί «είναι ευχαριστημένοι/νες από τις κτηριακές εγκαταστάσεις», η θετική τάση συγκέντρωσε μόλις το 15% (23 συμμετέχοντες), η αρνητική το 52,3% (N=80) και η ουδέτερη το 32,7% (N=49). Συνεπώς, η πλειοψηφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών (52,3%) είναι δυσαρεστημένοι από τις εγκαταστάσεις των σχολείων που εργάζονται.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αν «είναι εύκολη η πρόσβαση στην αίθουσα διδασκαλίας» κατανεμήθηκαν ως εξής. Το 46,4% (N=70) απάντησαν θετικά, το 18,9% (N=29) αρνητικά ενώ η ουδέτερη τάση συγκέντρωσε το υπόλοιπο 34.6% (N=53) διαμορφώνοντας μια επικρατούσα θετική τάση- ικανοποίηση από την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας τους.

**Πίνακας 10: Ικανοποίηση από τις υποδομές της σχολικής μονάδας**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Είστε ευχαριστημένος/η από τα υλικά και τα μέσα που παρέχονται για την άσκηση του έργου σας	Καθόλου	7	4.6	2.94	0.890
	Λίγο	38	24.8		
	Αρκετά	71	46.4		
	Πολύ	31	20.3		
	Πάρα πολύ	6	3.9		
	Total	153	100		
Είστε ευχαριστημένος/η από τις κτηριακές εγκαταστάσεις	Καθόλου	15	9.8	2.57	0.951
	Λίγο	65	42.5		
	Αρκετά	50	32.7		

	Πολύ	17	11.1		
	Πάρα πολύ	6	3.9		
	Total	153	100		
Είναι εύκολη η πρόσβαση στην αίθουσα διδασκαλίας σας	Καθόλου	8	5.2	3.41	1.097
	Λίγο	21	13.7		
	Αρκετά	53	34.6		
	Πολύ	43	28.1		
	Πάρα πολύ	28	18.3		
	Total	153	100		

Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους όπου παρατηρείται οριακά μια αρνητική και μια ουδέτερη τάση αντίστοιχα. Σαφέστερα, διερευνήθηκε κατά πόσο «είναι εύκολη η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά εργαλεία» όπου η θετική τάση κατέλαβε το 36,6% του συνόλου (N=55), η αρνητική τάση το 37,3% (N=57) και η ουδέτερη το 26,1% (N=40). Παρατηρείται, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στις αίθουσες διδασκαλίας, δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή ή πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Στην τελευταία ερώτηση για τις εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων που ερευνάτε πόσο «οι εξωτερικές συνθήκες είναι ικανοποιητικές». Η θετική τάση, λοιπόν, συγκεντρώνει το 7,4% (N=42), η αρνητική το 26,8 (N=41) και η ουδέτερη τάση το 45,8% (N=69). Παρατηρείται πως λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (45,8%) που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι σχετικά ευχαριστημένοι/νες από τις συνθήκες θερμοκρασίας, φωτισμού και χώρου που υφίστανται στις αίθουσες διδασκαλίας του. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως μόλις 7,4% δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τις συνθήκες των σχολικών τους μονάδων αναδεικνύοντας μια σοβαρή αδυναμία των σύγχρονων σχολικών μονάδων.

**Πίνακας 11: Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Είναι εύκολη η πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα	Καθόλου	18	11.8	3.01	1.230
	Λίγο	39	25.5		
	Αρκετά	40	26.1		
	Πολύ	35	22.9		
	Πάρα πολύ	21	13.7		
	Total	153	100		
Οι συνθήκες είναι ικανοποιητικές	Καθόλου	11	7.2	3.01	1.000
	Λίγο	30	19.6		
	Αρκετά	70	45.8		
	Πολύ	30	19.6		
	Πάρα πολύ	12	7.8		
	Total	153	100		

#### **5.2.4. 2<sup>ος</sup> Άξονας: Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας και την επικοινωνία στη σχολική μονάδα**

Στη συνέχεια, μέσω του Πίνακα 12, αναλύονται οι ερωτήσεις σχετικά με το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα, Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τη σχολική τους μονάδα αν «είναι θετικό και ανοιχτό». Η θετική τάση που προέκυψε από τις απαντήσεις συγκέντρωσε το 55,6% (N=84), η αρνητική τάση το 13% (N=20) και η ουδέτερη το 31,4% (N=48). Επομένως, φαίνεται πως ένα σημαντικό ποσοστό (55,6%) των σημερινών εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μονάδες όπου επικρατεί θετικό και ανοικτό σχολικό κλίμα.

Αναφορικά με την ερώτηση για το αν «η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή» προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα. Η θετική τάση κατέλαβε το 54,2% (N=81), η αρνητική το 15,1% και η ουδέτερη το 30,7% (N=47). Αρκετά πολλοί εκπαιδευτικοί (54,2%), λοιπόν, αναφέρουν πως η συνεργασία τους με τους/τις συναδέλφους τους είναι πολύ καλή.



Μεγάλη συνάφεια υπάρχει και στις απαντήσεις της ερώτησης για το αν «η συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια είναι πολύ καλή» με τη θετική τάση να αποτελεί το 54,3% (N=82), την αρνητική το 12,5% (N=19) και τέλος, την ουδέτερη τάση το 33,3% (N=51). Εξίσου στατιστικά σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως συνεργάζεται πολύ καλά με τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής του μονάδας.

Ακόμη σχετικά με την ερώτηση για το βαθμό που «η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι πολύ καλή», η θετική τάση των απαντήσεων συγκέντρωσε το 51,7% (N=78), η αρνητική το 15% (N=23) και η ουδέτερη το 33,3% (N=51). Συνεπώς υπερτερεί η θετική τάση με το 51,7% των συμμετεχόντων να δηλώνει πως συνεργάζεται πολύ καλά με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί «είναι σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων τους» οι απαντήσεις παρουσιάζουν μικρές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, η θετική τάση κατέλαβε το 32% (N=49) και αρνητική και ουδέτερη τάση καταλαμβάνουν από 34%. Από την ανάλυση προκύπτει πως οριακά επικρατεί αρνητική τάση στη συγκεκριμένη ερώτηση καθώς στην αρνητική τάση εντάχθηκαν 52 συμμετέχοντες. Το ποσοστό της θετικής τάσης (32%) υποδηλώνει ενδεχομένως μια προβληματική σχέση με δυσλειτουργίες στη ομαλή συνεργασία/συνεννόηση των εκπαιδευτικών με εξωσχολικούς φορείς για τις υποχρεώσεις που καλούνται να διεκπεραιώσουν.

Τον παρόντα άξονα συμπληρώνει η ερώτηση «αν η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή». Το 43,8% (N=66) είναι η θετική τάση των απαντήσεων, το 20,9% (N=32) η αρνητική και το 35,3% (N=54) η ουδέτερη. Το 43,8%, επομένως, των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένο από την επικοινωνία του σχολείου του με εξωσχολικούς φορείς, ενώ το 35,3% δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με αυτούς φανερώνοντας δυσκολίες και ενδεχομένως αδυναμίες στην ομαλή λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 12: Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας της σχολικής μονάδας**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Το κλίμα είναι θετικό και ανοικτό	Καθόλου	3	2	3.61	0.995
	Λίγο	17	11.1		
	Αρκετά	48	31.4		

	Πολύ	54	35.3		
	Πάρα πολύ	31	20.3		
	Total	153	100		
Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή	Καθόλου	3	2	3.57	1.012
	Λίγο	20	13.1		
	Αρκετά	47	30.7		
	Πολύ	53	34.6		
	Πάρα πολύ	30	19.6		
	Total	153	100		
Η συνεργασία εκπαιδευτικών- διευθυντή είναι πολύ καλή	Καθόλου	3	2	3.63	1.012
	Λίγο	16	10.5		
	Αρκετά	51	33.3		
	Πολύ	48	31.4		
	Πάρα πολύ	35	22.9		
	Total	153	100		
Η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ καλή	Καθόλου	5	3.3	3.42	0.930
	Λίγο	18	11.8		
	Αρκετά	51	33.3		
	Πολύ	65	42.5		
	Πάρα πολύ	14	9.2		
	Total	153	100		
Είστε σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων σας	Καθόλου	20	13.1	2.90	1.099
	Λίγο	32	20.9		
	Αρκετά	52	34		
	Πολύ	41	26.8		
	Πάρα πολύ	8	5.2		
	Total	153	100		
Η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή	Καθόλου	7	4.6	3.29	1.011
	Λίγο	25	16.3		
	Αρκετά	54	35.3		
	Πολύ	51	33.3		
	Πάρα πολύ	16	10.5		
	Total	153	100		

Στον Πίνακα 13 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις αναφορικά με την επικοινωνία των εργαζομένων της σχολικής μονάδας και παρουσιάζουν όλες

θετική τάση. Βλέποντάς τες πιο αναλυτικά, στην ερώτηση για το αν «η επικοινωνία με τους/τις συναδέλφους τους είναι αποτελεσματική» η θετική τάση συγκέντρωσε το 62,1% (N=94), η αρνητική το 10,5% (N=16) και η ουδέτερη το 27,5% (N=42). Το 62,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι θετικά προσκείμενο και ισχυρίζεται πως επικοινωνεί πολύ αποτελεσματικά με τους/τις συναδέλφους του/της.

Ως προς την ερώτηση για το «αν αισθάνονται βολικά να συζητήσουν κάποιο πρόβλημα της τάξης τους με συνάδελφό τους» οι τάσεις των απαντήσεων διαμορφώνονται ως εξής. Η θετική τάση είναι 66% (N=100), η αρνητική είναι 9,8% (N=15) και η ουδέτερη τάση είναι 24,2% (N=37). Οι περισσότερες απαντήσεις (66%) εντοπίζονται στην θετική τάση αποκαλύπτοντας πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αισθάνονται άνετα να μοιραστούν κάποιο ζήτημα της τάξης τους με κάποιο/α συνάδελφό τους.

Ο άξονας κλείνει με την ερώτηση «αν αισθάνονται βολικά να συζητήσουν κάποιο πρόβλημα της τάξης τους με τον/ την διευθυντή/τρια και στις απαντήσεις η θετική τάση αποτελεί το 59,5% (N=91), η αρνητική το 13% (N=20) και η ουδέτερη το 27,5% (N=41). Και σε αυτή την ερώτηση του άξονα, όπως και στις προηγούμενες, επικρατεί η θετική τάση (59,5%) με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αισθάνεται αρκετά βολικά να συζητήσει κάποιο θέμα που μπορεί να προκύψει με τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 13: Ικανοποίηση από την επικοινωνία των εργαζομένων της σχολικής μονάδας**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Επικοινωνείτε αποτελεσματικά με τους συναδέλφους σας	Καθόλου	1	0.7	3.70	0.911
	Λίγο	15	9.8		
	Αρκετά	42	27.5		
	Πολύ	66	43.1		
	Πάρα πολύ	29	19		
	Total	153	100		
Αισθάνεστε βολικά να συζητήσετε κάποιο πρόβλημα της τάξης σας με συνάδελφό σας	Καθόλου	2	1.3	3.81	0.965
	Λίγο	13	8.5		
	Αρκετά	37	24.2		

	Πολύ	61	39.9		
	Πάρα πολύ	40	26.1		
	Total	153	100		
Αισθάνεστε βολικά να συζητήσετε κάποιο πρόβλημα της τάξης σας με το διευθυντή σας	Καθόλου	6	3.9	3.71	1.098
	Λίγο	14	9.2		
	Αρκετά	42	27.5		
	Πολύ	47	30.7		
	Πάρα πολύ	44	28.8		
	Total	153	100		

### 5.2.5. 3<sup>ος</sup> Άξονας: Χαρακτηριστικά - στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην σχολική μονάδα

Στον τελευταίο της περιγραφικής ανάλυσης, τον Πίνακα 14, αναλύονται οι απαντήσεις των επόμενων δεκαπέντε (15) ερωτημάτων που σχετίζονται με τον χαρακτήρα και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην σχολική μονάδα.

Στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/τρια «καλλιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα», επικράτησε η θετική τάση με το 51% (N=77) και ακολούθησαν η αρνητική τάση με 16,3% (N=25) και η ουδέτερη με 32,7% (N=50). Παρατηρείται, λοιπόν, πως το 51% των συμμετεχόντων συνεργάζεται με διευθυντές/τριες που καλλιεργούν ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα στο σύνολο της σχολικής μονάδας.

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/τρια «ενισχύει την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα» όπου και η θετική τάση συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (47,7%,N=73) συγκριτικά με την αρνητική που συγκέντρωσε 22,8% (N=34) και την ουδέτερη με 29,4% (N=45). Βλέπουμε πως λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (47,7%) που έλαβαν μέρος παρατήρησαν και υπογράμμισαν με τις απαντήσεις τους μια αδυναμία της ηγεσίας της σχολικής μονάδας να καλλιεργήσει την ομαδική δράση και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ενώ το σχετικά σημαντικό 22,8% συναντούν λίγο έως καθόλου αυτό το κλίμα ομαδικότητας.

Όσον αφορά στην υποστήριξη ενός «κλίματος ισότητας και αλληλοσεβασμού από τον διευθυντή/τρια» η θετική τάση σημείωσε σημαντικό ποσοστό (55%,N=84) έναντι της αρνητικής (19%,N=28) και της ουδέτερης (26,1%,N=40). Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (55%) εργάζονται σε συνθήκες ισότητας και αλληλοσεβασμού που

καλλιεργήθηκαν από τον/την διευθυντή/τρια που ηγείται της αντίστοιχης σχολικής μονάδας.

Ακολούθησε η ερώτηση περί «*καλλιέργειας της ανταλλαγής απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας*». Όμοια με τις προαναφερθείσες ερωτήσεις οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στην θετική τάση με το 52,2% (N=80) ενώ η αρνητική και η ουδέτερη συγκέντρωσαν 20,3% (N=31) και 27,5% (N=41) αντίστοιχα. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,2%), λοιπόν, φαίνεται να παροτρύνονται από τους/τις διευθυντές/τριες τους να εκφράζουν τη γνώμη τους για λειτουργικά ζητήματα της σχολικής μονάδας.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια «*επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για προγράμματα και καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας*» κατανεμήθηκαν ως εξής. Η θετική τάση έλαβε σημαντικά μεγάλο ποσοστό (60,7%,N=92), η αρνητική 20,3% (N=31) και η ουδέτερη 19% (N=29). Η μεγάλη αυτή θετική τάση (60,7%) αποκαλύπτει πως στις μονάδες της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών οι διευθυντές/τριες ενημερώνουν τους/τις συναδέλφους τους για επιμορφωτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις που λαμβάνουν χώρο εντός της σχολικής μονάδας.

Στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/τρια «*επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς του για τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα*» επικράτησε επίσης η θετική τάση. Πιο συγκεκριμένα, η θετική τάση είναι 57,5% (N=88), η αρνητική 18,3% (N=28) και τέλος, η ουδέτερη 24,2% (N=36). Σχεδόν οι μισοί, λοιπόν, σύγχρονοι εκπαιδευτικοί (57,5%) λαμβάνουν γνώση των προβλημάτων και των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Άλλο χαρακτηριστικό των διευθυντών/τριών που ερευνήθηκε μέσω του παρόντος ερωτηματολογίου είναι αν «*ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*». Η θετική τάση κατέλαβε το 51,7% (N=79), η αρνητική το 26,1% (N=40) και η ουδέτερη 22,2% (N=33), εντοπίζοντας πως κοντά στους μισούς (51,7%) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς έχουν λόγο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τους μονάδας μετά από ενθάρρυνση των διευθυντών/τριών τους .

Παρόμοια αποτελέσματα σημειώθηκαν και στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/τρια «*ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των*

στόχων της σχολικής μονάδας». Σαφέστερα, η θετική τάση, η οποία επικράτησε, έφτασε το 51% (N=78) αφήνοντας πίσω την αρνητική με το 23,5% (N=36) και την ουδέτερη με 25,5% (N=38). Επομένως, όπως συνέβη και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (51%) της παρούσας έρευνας παροτρύνονται από τους/τις διευθυντές/τριες να συμμετέχουν στην οργάνωση και διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων που αφορούν τη σχολική τους μονάδα.

Αναφορικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ο/η διευθυντής/τρια τους «είναι αρωγός σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους», η θετική τάση άγγιξε το 60,2% (N=92), η αρνητική το 18,9% (N=29) και η ουδέτερη το 20,9% (N=32). Η μεγάλη θετική τάση που σημειώθηκε αποτελεί ένδειξη πως σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (60,2%) δέχεται από τον/την διευθυντή/τρια του την υποστήριξη που χρειάζεται σε ζητήματα που προκύπτουν με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους.

Οι απαντήσεις όπως καταγράφηκαν στην ερώτηση αν «ο/η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών του/της» ακολούθησαν, επίσης, μια μεγάλη θετική τάση καθώς το 59,5% (N=90) απάντησαν θετικά σε αντίθεση με το 18,3% (N=28) που απάντησαν αρνητικά και το 22,2% (N=34) που τήρησε μια ουδέτερη τάση. Το 59,5%, λοιπόν των εκπαιδευτικών αισθάνεται πως ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται από τον/την διευθύντριά τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικός παράγοντας για έναν ενεργό εκπαιδευτικό είναι πόσο ο/η διευθυντής/τρια του «καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ανεξάρτητα από την ηλικία και την προϋπηρεσία τους». Η θετική τάση στην παραπάνω ερώτηση συγκέντρωσε την πλειοψηφία του 55,6% (N=84), η αρνητική 20,2% (N=31) και η ουδέτερη 24,2% (N=37), δείχνοντας πως σχεδόν οι μισοί (55,6%) από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα έχουν λάβει καθοδήγηση και στήριξη από τον/την διευθυντή/τρια τους ανεξάρτητα από την ηλικία και τα χρόνια που εργάζονται στην εκπαίδευση.

Πλησιάζοντας στην ολοκλήρωση του άξονα συναντάμε την ερώτηση αν ο/η διευθυντής/τρια «επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών» όπου η θετική τάση σημείωσε 49% (N=74), η αρνητική 25,5% (N=39) και η ουδέτερη, επίσης, 25,5% (N=39). Όπως φαίνεται, η αρνητική και η ουδέτερη τάση μοιράστηκαν

ισόποσα το 51%, ενώ το υψηλότερο ποσοστό των θετικών απαντήσεων (49%) φανερώνει μια τάση των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν δημόσια αναγνώριση και επιβράβευση για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Παράλληλα με τη δημόσια επιβράβευση εντοπίστηκαν απαντήσεις με μικρές διαφοροποιήσεις στην ερώτηση *«ενθαρρύνει την επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»*. Σαφέστερα, η θετική τάση κατέλαβε το 52,9% (N=81), η αρνητική το 24,2% (N=37) και η ουδέτερη το 22,9% (N=34) φανερώνοντας πως περίπου οι μισοί (52,9) εκπαιδευτικοί- δείγματα της έρευνας δέχονται ενθάρρυνση από τον/την διευθυντή/τρια τους ώστε να εξελιχθούν, να επιμορφωθούν και να προοδεύσουν στο επάγγελμά τους.

Η μόνη ερώτηση που παρουσιάζει διαφορετική επικρατέστερη τάση στο συγκεκριμένο άξονα είναι αυτή που αφορά την *«υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τον/την ίδιο/α τον/την διευθυντή/τρια»* καθώς η θετική τάση συγκέντρωσε το 38,5% (N=59), η αρνητική το 43,2% (N=66) και η ουδέτερη το υπόλοιπο 18,3% (N=27). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως υπάρχει έντονη αρνητική τάση (43,2%) που συνεπάγεται με έλλειψη οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων είτε εντός σχολικής μονάδας είτε εκτός.

Η τελευταία ερώτηση που αφορά τον χαρακτήρα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/τριών είναι σε τι αναλογία *«δίνει ο/η ίδιος/α ο/η διευθυντής/τρια πρώτος το παράδειγμα»*. Η θετική τάση έλαβε το μεγαλύτερο ποσοστό 42,5% (N=64), ακολούθησε η αρνητική με 27,4% N=(42) και η ουδέτερη με 30,1% (N=46). Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (42,5%) απάντησε θετικά φανερώνοντας πως αρκετοί/ες διευθυντές/τριες λειτουργούν ως πρότυπα παραδείγματα δράσης και συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

**Πίνακας 14: Χαρακτήρας και στυλ ηγεσίας του διευθυντή στην σχολική μονάδα**

		Frequency	Valid Percent	Mean	Std. Deviation
Καλλιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	Καθόλου	8	5.2	3.54	1.130
	Λίγο	17	11.1		
	Αρκετά	50	32.7		
	Πολύ	41	26.8		

	Αρκετά πολύ	37	24.2		
	Total	153	100		
Ενισχύει την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα	Καθόλου	10	6.5	3.38	1.164
	Λίγο	25	16.3		
	Αρκετά	45	29.4		
	Πολύ	43	28.1		
	Αρκετά πολύ	30	19.6		
	Total	153	100		
	Καλλιεργεί κλίμα ισότητας και αλληλοσεβασμού	Καθόλου	11		
Λίγο		18	11.8		
Αρκετά		40	26.1		
Πολύ		50	32.7		
Αρκετά πολύ		34	22.2		
Total		153	100		
Καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας		Καθόλου	7	4.6	3.50
	Λίγο	24	15.7		
	Αρκετά	42	27.5		
	Πολύ	45	29.4		
	Αρκετά πολύ	35	22.9		
	Total	153	100		
	Επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα και τις καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	Καθόλου	11	7.2	
Λίγο		20	13.1		
Αρκετά		29	19		
Πολύ		50	32.7		
Αρκετά πολύ		43	28.1		
Total		153	100		
Επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα		Καθόλου	7	4.6	3.59
	Λίγο	21	13.7		
	Αρκετά	37	24.2		
	Πολύ	50	32.7		
	Αρκετά πολύ	38	24.8		
	Total	153	100		
	Ενθαρρύνει τη συμμετοχή	Καθόλου	8	5.2	



των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Λίγο	32	20.9		
	Αρκετά	34	22.2		
	Πολύ	44	28.8		
	Αρκετά πολύ	35	22.9		
	Total	153	100		
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας	Καθόλου	9	5.9	3.41	1.155
	Λίγο	27	17.6		
	Αρκετά	39	25.5		
	Πολύ	49	32		
	Αρκετά πολύ	29	19		
	Total	153	100		
Είναι αρωγός σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες	Καθόλου	4	2.6	3.66	1.125
	Λίγο	25	16.3		
	Αρκετά	32	20.9		
	Πολύ	50	32.7		
	Αρκετά πολύ	42	27.5		
	Total	153	100		
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών	Καθόλου	5	3.3	3.63	1.111
	Λίγο	23	15		
	Αρκετά	34	22.2		
	Πολύ	53	34.6		
	Αρκετά πολύ	38	24.8		
	Total	153	100		
Καθοδηγεί και υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς στο έργο τους ανεξάρτητα από την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους	Καθόλου	6	3.9	3.55	1.135
	Λίγο	25	16.3		
	Αρκετά	37	24.2		
	Πολύ	49	32		
	Αρκετά πολύ	36	23.5		
	Total	153	100		
Επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	Καθόλου	15	9.8	3.39	1.289
	Λίγο	24	15.7		
	Αρκετά	39	25.5		
	Πολύ	36	23.5		

	Αρκετά πολύ	39	25.5		
	Total	153	100		
Ενθαρρύνει την επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	Καθόλου	9	5.9	3.45	1.192
	Λίγο	28	18.3		
	Αρκετά	35	22.9		
	Πολύ	47	30.7		
	Αρκετά πολύ	34	22.2		
	Total	153	100		
	Υλοποιεί ο/η ίδιος/α ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα	Καθόλου	25		
Λίγο		41	26.8		
Αρκετά		28	18.3		
Πολύ		32	20.9		
Αρκετά πολύ		27	17.6		
Total		153	100		
Δίνει ο/η ίδιος/α πρώτος/η το παράδειγμα		Καθόλου	19	12.4	3.22
	Λίγο	23	15		
	Αρκετά	46	30.1		
	Πολύ	35	22.9		
	Αρκετά πολύ	30	19.6		
	Total	153	100		

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών, ως εξής:

- Το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική τους ευημερία.
- Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική και προσωπική τους ευημερία
- Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το υπάρχον κλίμα της σχολικής μονάδας
- Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας.
- Τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας σε σχέση με το σχολικό κλίμα.

Για την διερεύνηση των συσχετίσεων, προβήκαμε στα παρακάτω:

- χρήση του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis και του παραμετρικού t-test. Τα τεστ αυτά επιλέχθηκαν με βάση τις υποδείξεις του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της παραμετρικότητας ή της μη παραμετρικότητας, σχετίζεται με την κανονική κατανομή μιας ποσοτικής μεταβλητής. Το θεώρημα αυτό, αποτελεί μία συντόμευση-παραδοχή, σύμφωνα με την οποία όταν για μια μεταβλητή υπάρχουν περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε αυτή τείνει ασυμπτωτικά να ακολουθεί την κανονική κατανομή. Έτσι, αποφεύγονται επιπλέον έλεγχοι και η επιλογή των τελικών τεστ βασίζεται στο κατά πόσο σε κάθε τους βαθμίδα, υπάρχουν ή όχι πάνω από 30 παρατηρήσεις του δείγματος. Ακόμη, λήφθηκε υπόψη πως για την ανάλυση μεταβλητών που δέχονται 2 απαντήσεις (π.χ. Ναι-Όχι), δηλαδή είναι δίτιμες, τείνει να χρησιμοποιείται το t-test (παραμετρικό) ή το Mann-Whitney (μη παραμετρικό). Ωστόσο, σε περίπτωση που η μεταβλητή διαχωρίζει το δείγμα σε πάνω από 2 κατηγορίες τότε χρησιμοποιείται είτε το τεστ Anova (παραμετρικό) είτε το τεστ Kruskal-Wallis (μη παραμετρικό). Τα παραπάνω τεστ ελέγχουν το κατά πόσο μία εξαρτημένη μεταβλητή-χαρακτηριστικό, συμπεριφέρεται με όμοιο τρόπο ανάμεσα στα υποσύνολα του δείγματος που ορίζονται από τις ποιοτικές μεταβλητές (π.χ. Ναι-Όχι). Κάθε στατιστικός έλεγχος, εξάγει μια τιμή (p-value), η οποία όταν προκύψει κάτω του 0.05 τότε η κοινή συμπεριφορά απορρίπτεται, άρα παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε 95% επίπεδο σημαντικότητας.

- χρήση του γραμμικού συντελεστή συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης δέχεται τιμές από το -1 έως το 1 και όσο πλησιάζει η τιμή την απόλυτη μονάδα, τόσο πιο έντονη χαρακτηρίζεται η συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

### 6.1. Το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική τους ευημερία.

Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του Φύλου και της επαγγελματικής και προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων με την επαγγελματική και προσωπική τους ευημερία.

Πίνακας 15. Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών	Ανδρας	33	3,9437	,46797	,08146
	Γυναίκα	120	3,7798	,51137	,04668

Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,679	,411	1,660
	Equal variances not assumed			1,746

## 6.2. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική και προσωπική τους ευημερία

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζεται η συσχέτιση των μεταβλητών της ευημερίας με τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές φαίνεται να είναι μόνο οι συσχετίσεις 1-10 ετών προϋπηρεσίας με τα 25+ έτη, αφού το  $p\text{-value} = ,020$ . Στη συνέχεια, η παρούσα συσχέτιση εμφανίζει αρνητική συσχέτιση της τάξεως του  $-,08256$ . Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το γεγονός πως η ενδιάμεση κατηγορία των 11-25 ετών προϋπηρεσίας δεν σχετίζεται ούτε θετικά ούτε αρνητικά με τις άλλες δυο κατηγορίες χρόνων προϋπηρεσίας, εφόσον τα  $p\text{-value}$  είναι 1 και 0,87 αντίστοιχα.

Πίνακας 16. Multiple Comparisons

Dependent Variable: Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών

	(I) Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	(J) Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	p-value
Bonferroni	1-10 έτη	11-25 έτη	1,000
		25+ έτη	<b>,020</b>
	11-25 έτη	1-10 έτη	1,000
		25+ έτη	,087
	25+ έτη	1-10 έτη	,020
		11-25 έτη	,087

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

	(I) Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	(J) Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error
Bonferroni	1-10 έτη	11-25 έτη	<b>-,08256</b>	,09123
		25+ έτη	<b>-,08256*</b>	,11797
	11-25 έτη	1-10 έτη	,08256	,09123
		25+ έτη	-,24142	,10948
	25+ έτη	1-10 έτη	,32398*	,11797
		11-25 έτη	,24142	,10948

### 6.3. Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το υπάρχον κλίμα της σχολικής μονάδας

Συνεχίζοντας τη μελέτη των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αναλυτικά οι συσχετίσεις των παραμέτρων της προσωπικής και επαγγελματικής ευημερίας με αυτούς του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με την συσχέτιση που έτρεξε στο πρόγραμμα spss οι ερωτήσεις α,β,γ,δ σε σχέση με τις ερωτήσεις 1,2,3,4 προέκυψε πως είναι στατιστικά σημαντικές, καθώς το p-value που παρουσιάζουν είναι μικρότερο του 0.005. Αντίθετα οι ερωτήσεις 1,2,3,4 δεν σχετίζονται (ή δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους συσχέτισης) με τις α,β,γ,δ, καθώς το p-value αυτών των μεταβλητών είναι πολύ μεγαλύτερο από το στατιστικό λάθος που μπορούμε να δεχτούμε ως ερευνητές (0,05). Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι συνήθως όταν εντοπίζεται η συγκεκριμένη τιμή  $p=0,000$  καταγράφεται από τους ερευνητές ως  $sig=0,001$ . Ωστόσο, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπως εμφανίστηκε στο πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων spss.

Αναλυτικότερα, στις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Αρχικά, προέκυψε σημαντική, θετική, μέτρια συσχέτιση (0,448) της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους τόσο με το θετικό και ανοιχτό κλίμα του σχολείου, όσο και με την καλή συνεργασία με τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τον/την διευθυντή/τρια, τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών καθώς και με τους εξωτερικούς φορείς. Έπειτα, οι τιμές των μεταβλητών του κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα δείχνουν πως στην πράξη υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των θετικών συνθημάτων με αυτές. Οι ερωτήσεις σχετικά με τα ευχάριστα και θετικά συναισθήματα που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, τη δέσμευση και την αφοσίωση απέναντι στους στόχους που έχουν θέσει καθώς και με την ευθύνη για το έργο τους απέναντι στους/τις μαθητές/τριες τους και τους γονείς τους εμφάνισαν μέτρια συσχέτιση (,323- ,453). Ισχυρότερη συσχέτιση εντοπίστηκε στις παραπάνω μεταβλητές με την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (,505-,536). Το καλό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας σχετίζεται, ακόμα, με μέτριας κλίμακα συσχέτιση ακόμα, με την ανάγκη των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με εξωτερικούς φορείς πέραν του σχολικού ωραρίου φαίνεται να επηρεάζει κατά 0,207 τον χρόνο και τη διάθεση της προσωπικής τους ζωής, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία (0,175) και την απογοήτευση από το επάγγελμά τους (0,252). Επιπλέον, για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριών τους προέκυψε αρνητική συσχέτιση του βαθμού -0,203. Παράλληλα, παρουσιάζεται αρκετά ισχυρή συσχέτιση, της τάξεως του ,610 έως ,630, μεταξύ της καλής επικοινωνίας του σχολείου με εξωτερικούς φορείς με το θετικό κλίμα και ανοικτό κλίμα.

**Πίνακας 17. Συσχέτιση Ευημερίας με σχολικό κλίμα**

	Το κλίμα είναι θετικό και ανοικτό	Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή	Η συνεργασία εκπαιδευτικών- διευθυντή είναι πολύ καλή	Η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ καλή	Είστε σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων σας	Η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή	
<b>Ικανοποίηση από το επάγγελμά σας</b>	,448** ,000 153	,366** ,000 153	,430** ,000 153	,505** ,000 153	,386** ,000 153	,470** ,000 153	Pearson Correlation=R  Sig. (2-tailed)=p- value  N
<b>Ευχάριστα και θετικά συναισθήματα από το επάγγελμά σας</b>	,453** ,000 153	,390** ,000 153	,441** ,000 153	,536** ,000 153	,348** ,000 153	,460** ,000 153	Pearson Correlation  Sig. (2-tailed)  N
<b>Δέσμευση για το έργο που έχετε αναλάβει</b>	,366** ,000	,374** ,000	,396** ,000	,332** ,000	,359** ,000	,423** ,000	Pearson Correlation  Sig. (2-tailed)

	153	153	153	153	153	153	N
<b>Αφοσίωση απέναντι στο έργο και στους στόχους που θέσατε</b>	<b>,404**</b> ,000 153	<b>,400**</b> ,000 153	<b>,428**</b> ,000 153	<b>,392**</b> ,000 153	<b>,402**</b> ,000 153	<b>,455**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους/στις μαθητές/τριες σας</b>	<b>,379**</b> ,000 153	<b>,362**</b> ,000 153	<b>,366**</b> ,000 153	<b>,395**</b> ,000 153	<b>,370**</b> ,000 153	<b>,422**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους γονείς των μαθητών/τριών σας</b>	<b>,323**</b> ,000 153	<b>,335**</b> ,000 153	<b>,372**</b> ,000 153	<b>,381**</b> ,000 153	<b>,367**</b> ,000 153	<b>,451**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Ότι εισπράττετε αμφισβήτηση για το έργο που επιτελείτε</b>	,078 ,336 153	,106 ,192 153	,120 ,140 153	-,012 ,881 153	,099 ,222 153	,011 ,892 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Την ανάγκη να πειραματιστείτε με νέες μεθόδους διδασκαλίας</b>	<b>,261**</b> ,001 153	<b>,172*</b> ,033 153	<b>,315**</b> ,000 153	<b>,377**</b> ,000 153	<b>,378**</b> ,000 153	<b>,387**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Άγχος και φόρτιση από το επάγγελμά σας</b>	-,074 ,363 153	,008 ,919 153	,066 ,421 153	-,072 ,378 153	-,005 ,953 153	-,019 ,816 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
<b>Ότι το επάγγελμά σας, σας στερεί χρόνο</b>	,072 ,116 153	,116 ,116 153	,153 ,153 153	-,004 ,207* 153	,207* ,118 153	,118 ,118 153	Pearson Correlation



και διάθεση από την προσωπική σας ζωή	,378 153	,152 153	,060 153	,962 153	,010 153	,146 153	Sig. (2-tailed) N
Ότι χάνετε το ενδιαφέρον σας για τη διδασκαλία	-,031 ,701 153	-,035 ,671 153	-,032 ,690 153	<b>-,175*</b> ,030 153	-,012 ,883 153	-,142 ,080 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Απώλεια ενθουσιασμού και απογοήτευση	-,013 ,874 153	,057 ,480 153	,023 ,778 153	<b>-,203*</b> ,012 153	-,009 ,911 153	-,065 ,422 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Πλήξη, νεύρα, δυσφορία, αίσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα	-,025 ,762 153	,023 ,781 153	,054 ,509 153	-,144 ,076 153	,021 ,798 153	-,069 ,394 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Απογοήτευση από το επάγγελμά σας	-,128 ,114 153	-,108 ,184 153	-,109 ,178 153	<b>-,252**</b> ,002 153	-,023 ,777 153	-,136 ,093 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Το κλίμα είναι θετικό και ανοικτό	1 ,000 153	<b>,831**</b> ,000 153	<b>,742**</b> ,000 153	<b>,516**</b> ,000 153	<b>,404**</b> ,000 153	<b>,610**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή	<b>,831**</b> ,000 153	1 ,000 153	<b>,729**</b> ,000 153	<b>,462**</b> ,000 153	<b>,376**</b> ,000 153	<b>,547**</b> ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντή είναι πολύ καλή	,742** ,000 153	,729** ,000 153	1 ,000 153	,568** ,000 153	,393** ,000 153	,665** ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ καλή	,516** ,000 153	,462** ,000 153	,568** ,000 153	1 ,000 153	,485** ,000 153	,597** ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Είστε σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων σας	,404** ,000 153	,376** ,000 153	,393** ,000 153	,485** ,000 153	1 ,000 153	,630** ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N
Η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή	,610** ,000 153	,547** ,000 153	,665** ,000 153	,597** ,000 153	,630** ,000 153	1 ,000 153	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N

#### 6.4. Η ευημερία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας.

Στον παρακάτω πίνακα εκτίθενται οι συσχετίσεις των παραμέτρων της ευημερίας με τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας. Αναλυτικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν, το αίσθημα ευθύνης και αφοσίωσης απέναντι στο έργο τους όπως και η ανάγκη να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική, μέτρια συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου που αφορούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών.

Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκε κάποια συσχέτιση των εν λόγω χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών με την αμφισβήτηση που μπορεί να

εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, το άγχος, τη φόρτιση, την απώλεια ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Επίσης, δεν προέκυψε στη συγκεκριμένη ανάλυση κάποια συσχέτιση των χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών με την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους εκπαιδευτικών όπως πλήξη, νεύρα, δυσφορία ή αίσθημα παραίτησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συσχετίσεις της ερώτησης για την απογοήτευση που εισπράττουν γενικά οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Όπως προκύπτει και από τον ακόλουθο πίνακα, εντοπίζεται μια σχετικά μέτρια αρνητική συσχέτιση της τάξης του 0,44 με τη καλλιέργεια της ανταλλαγής απόψεων για λειτουργικά θέματα της μονάδας και μια λιγότερο ισχυρή με την επιδίωξη του διευθυντή/τριας να ενημερώνει τους/ τις εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα της μονάδας τους (0,29). Τέλος, η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους παρουσίασε χαμηλή, αρνητική συσχέτιση (-,186) με τη μεταβλητή της δημόσιας ενθάρρυνσης του/της διευθυντή/τριας για το έργο τους και μόλις -,154 με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά.

**Πίνακας 18. Συσχέτιση ευημερίας και χαρακτηριστικών ηγεσίας**

Καλλιιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	153	,502**	153	,000	,471**	Ικανοποίηση από το επάγγελμά σας
	153	,505**	153	,000	,461**	Ευχάριστα και θετικά συναισθήματα από το επάγγελμά σας
	153	,469**	153	,000	,430**	Δέσμευση για το έργο που έχετε αναλάβει
	153	,479**	153	,000	,465**	Αφοσίωση απέναντι στο έργο και στους στόχους που θέσατε
	153	,375**	153	,000	,388**	Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους/στις μαθητές/τριες σας
	153	,354**	153	,000	,379**	Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους γονείς των μαθητών/τριών σας
	153	,050	153	,495	,056	Ότι εισπράττετε αμφισβήτηση για το έργο που επιτελείτε
	153	,283**	153	,000	,302**	Την ανάγκη να πειραματιστείτε με νέες μεθόδους διδασκαλίας
	153	,921	153	,507	,054	Άγχος και φόρτιση από το επάγγελμά σας
	153	,287	153	,114	,128	Ότι το επάγγελμά σας, σας στερεί χρόνο και διάθεση από την προσωπική σας ζωή
	153	,530	153	,869	-,013	Ότι χάνετε το ενδιαφέρον σας για τη διδασκαλία
	153	,925	153	,880	,012	Απώλεια ενθουσιασμού και απογοήτευση
	153	,760	153	,684	,033	Πλήξη, νύρα, δυσφορία, άσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα
153	,123	153	,107	-,131	Απογοήτευση από το επάγγελμά σας	
N			N			Pearson Correlatio n
						Sig. (2- tailed)
						Pearson Correlatio n
						Sig. (2- tailed)

Καλλιεργεί κλίμα ισότητας και αλληλοσεβασμού	,437**	,000	153	,491**	,000	153	,460**	,000	153	,479**	,000	153
	,436**	,000	153	,517**	,000	153	,482**	,000	153	,465**	,000	153
	,433**	,000	153	,443**	,000	153	,463**	,000	153	,390**	,000	153
Καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας	,457**	,000	153	,503**	,000	153	,483**	,000	153	,466**	,000	153
	,317**	,000	153	,470**	,000	153	,404**	,000	153	,389**	,000	153
	,340**	,000	153	,425**	,000	153	,359**	,000	153	,374**	,000	153
Επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα και τις καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	,009	,912	153	,040	,622	153	,048	,552	153	-,049	,548	153
	,250**	,002	153	,382**	,000	153	,299**	,000	153	,294**	,000	153
	,027	,737	153	-,008	,925	153	-,051	,535	153	-,054	,505	153
Καλλιεργεί κλίμα ισότητας και αλληλοσεβασμού	,069	,397	153	,131	,105	153	,056	,488	153	,066	,415	153
	-,063	,441	153	-,066	,418	153	-,036	,661	153	-,037	,650	153
	-,020	,811	153	-,027	,744	153	,001	,988	153	-,036	,655	153
Καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας	-,013	,873	153	-,014	,859	153	,020	,806	153	-,030	,715	153
	-,147	,069	153	-,163*	,044	153	-,114	,162	153	-,177*	,029	153
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N

Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	,508**	,000	153	Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας	,473**	,000	153	Είναι αρωγός σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες	,498**	,000	153	Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών	,563**	,000	153	Pearson Correlation
	,513**	,000	153		,474**	,000	153		,518**	,000	153		,560**	,000	153	Sig. (2-tailed)
	,443**	,000	153		,448**	,000	153		,473**	,000	153		,511**	,000	153	N
,495**	,000	153	,502**	,000	153	,482**	,000	153	,480**	,000	153	,376**	,000	153	Sig. (2-tailed)	
,440**	,000	153	,369**	,000	153	,418**	,000	153	,453**	,000	153	,060	,463	153	N	Pearson Correlation
,460**	,000	153	,404**	,000	153	,453**	,000	153	,503**	,000	153	,079	,334	153	Sig. (2-tailed)	
-,025	,759	153	-,038	,643	153	-,014	,859	153	-,075	,360	153	-,121	,137	153	N	Pearson Correlation
,288**	,000	153	,269**	,001	153	,404**	,000	153	,376**	,000	153	,034	,674	153	Sig. (2-tailed)	
,012	,878	153	,018	,824	153	,017	,832	153	,060	,463	153	-,034	,674	153	N	Pearson Correlation
,079	,331	153	,133	,101	153	,123	,130	153	,079	,334	153	-,037	,647	153	Sig. (2-tailed)	
-,098	,230	153	-,114	,160	153	-,053	,513	153	-,121	,137	153	-,140	,084	153	N	Pearson Correlation
,003	,974	153	-,017	,832	153	-,031	,705	153	-,034	,674	153	-,037	,647	153	Sig. (2-tailed)	
,032	,693	153	,047	,563	153	,011	,892	153	-,037	,647	153	-,140	,084	153	N	Pearson Correlation
-,145	,073	153	-,122	,133	153	-,110	,176	153	-,140	,084	153	-,140	,084	153	Sig. (2-tailed)	





Δίνει ο/η ίδιος/α πρώτος/η το παράδειγμα	,465**	,438**	,391**	,414**	,327**	,411**	,008	,342**	,036	,163*	-,019	,023	,070	-,103	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,920	,000	,662	,044	,816	,776	,390	,205	Sig. (2- tailed)
	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153	N

### 6.5. Τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας σε σχέση με το σχολικό κλίμα.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης, διερευνήθηκε η συσχέτιση όλων των χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών σε σχέση με το σχολικό κλίμα. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, λοιπόν, όλα τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών παρουσίασαν σημαντική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, μεταξύ των μεταβλητών που παρουσίασαν σημαντικά ισχυρή συσχέτιση (άνω του  $r=0,6$ ) ξεχώρισε μεταβλητή της καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους/τις διευθυντές/τριες με το θετικό εργασιακό κλίμα και την ομαδικότητα που καλλιεργείται με τιμές 0,860 και 0,802 αντίστοιχα.

Μπορούμε, επομένως, να καταλήξουμε με στατιστική ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι ο άξονας των χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών και του σχολικού κλίματος είναι αυτοί οι άξονες που αλληλεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους. Επιπλέον, κάθε χαρακτηριστικό των διευθυντών/τριών της έρευνας αλληλεπιδρά με κάθε στοιχείο του σχολικού κλίματος και αντίστροφα.

Πίνακας 19. Συσχέτιση Χαρακτηριστικών ηγεσίας με σχολικό κλίμα

	Το κλίμα είναι θετικό και ανοικτό	Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή	Η συνεργασία εκπαιδευτικών- διευθυντή είναι πολύ καλή	Η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ καλή	Είστε σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων σας	Η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή	
Καλλιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	<b>,727**</b>	<b>,658**</b>	<b>,860**</b>	<b>,464**</b>	<b>,387**</b>	<b>,584**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Ενισχύει την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα	<b>,709**</b>	<b>,693**</b>	<b>,802**</b>	<b>,434**</b>	<b>,389**</b>	<b>,544**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Καλλιεργεί κλίμα ισότητας και αλληλοσεβασμού	<b>,636**</b>	<b>,620**</b>	<b>,772**</b>	<b>,356**</b>	<b>,326**</b>	<b>,504**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας	<b>,667**</b>	<b>,645**</b>	<b>,772**</b>	<b>,479**</b>	<b>,396**</b>	<b>,558**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα και τις καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	<b>,625**</b>	<b>,608**</b>	<b>,732**</b>	<b>,393**</b>	<b>,299**</b>	<b>,515**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Επιδιώκει να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που υπάρχουν	<b>,666**</b>	<b>,607**</b>	<b>,708**</b>	<b>,425**</b>	<b>,305**</b>	<b>,502**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N

στη σχολική							
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	<b>,616**</b>	<b>,609**</b>	<b>,771**</b>	<b>,430**</b>	<b>,331**</b>	<b>,504**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας	<b>,580**</b>	<b>,601**</b>	<b>,760**</b>	<b>,408**</b>	<b>,337**</b>	<b>,536**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Είναι αρωγός σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες	<b>,603**</b>	<b>,547**</b>	<b>,726**</b>	<b>,516**</b>	<b>,361**</b>	<b>,538**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών	<b>,623**</b>	<b>,611**</b>	<b>,730**</b>	<b>,441**</b>	<b>,358**</b>	<b>,564**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Καθοδηγεί και υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς στο έργο τους ανεξάρτητα από την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους	<b>,623**</b>	<b>,586**</b>	<b>,729**</b>	<b>,438**</b>	<b>,286**</b>	<b>,498**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	<b>,613**</b>	<b>,570**</b>	<b>,733**</b>	<b>,513**</b>	<b>,320**</b>	<b>,524**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Ενθαρρύνει την επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	<b>,539**</b>	<b>,517**</b>	<b>,702**</b>	<b>,449**</b>	<b>,335**</b>	<b>,498**</b>	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N

Υλοποιεί ο/η ίδιος/ α ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα	,574**	,526**	,646**	,386**	,297**	,524**	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N
Δίνει ο/η ίδιος/α πρώτος/η το παράδειγμα	,583**	,524**	,743**	,448**	,340**	,543**	Pearson Correlation
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)
	153	153	153	153	153	153	N

Κλείνοντας, όπως παρουσιάζεται συνοπτικά και στον Πίνακα 21, υπάρχει στατιστικά σημαντική και επιπλέον θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό μας υποδεικνύει πως όσο αυξάνεται το ένα σκορ, τόσο αυξάνονται και τα άλλα 2. Η πιο ισχυρή συσχέτιση και κατ' επέκταση η πιο ισχυρή αλληλεπίδραση, εντοπίστηκε μεταξύ των παραγόντων του σχολικού κλίματος και των χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/τριας, από όπου προκύπτει πως όσο πιο αποτελεσματικός/η και θετικός/ή είναι ο/η διευθυντής/τρια, τόσο πιο μεγάλη ικανοποίηση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό κλίμα και το αντίστροφο.

**Πίνακας 21: Συσχετίσεις μεταξύ των σκορ ευημερίας, κλίματος και χαρακτηριστικών διευθυντή**

	Επαγγελματική ή και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών v	Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας της σχολικής μονάδας	Χαρακτηριστικά- Αποτελεσματική κόητη διευθυντή
Επαγγελματική και προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών	1	<b>,456**</b>	<b>,431**</b>
		,000	,000
	N	153	153
Ικανοποίηση από το κλίμα συνεργασίας της σχολικής μονάδας	<b>,456**</b>	1	<b>,766**</b>
	,000		,000
	N	153	153

Χαρακτηριστικά- Αποτελεσματικότητα διευθυντή	Pearson Correlation	,431**	<u>.766**</u>	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	153	153	153

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

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε η ευημερία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, με έμφαση στους οργανωσιακούς παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 153 ερωτηθέντες/θείσες, η πλειοψηφία εκ των οποίων γυναίκες, άνω των 50 ετών με προϋπηρεσία από 16 έως 25 έτη. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες έχουν αποφοιτήσει από το Π.Τ.Δ.Ε., έχουν άνδρα στη θέση του διευθυντή και είναι μόνιμοι. Πριν οποιονδήποτε σχολιασμό είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε πως το 78,4% (120 συμμετέχουσες) του δείγματος της έρευνας είναι γυναίκες, το 40,5% (62 συμμετέχοντες) έχουν ηλικία άνω των 50 ετών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται από 16 έως 25 έτη.

### 7.1. Η ευημερία των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εντοπίζονται σημαντικά υψηλά ποσοστά προσωπικής ευημερίας των συμμετεχόντων/ουσών. Αναλυτικότερα, πάνω από 100 συμμετέχοντες, (κατά μέσο όρο το 70%) δήλωσαν πως είναι ικανοποιημένοι από την επιλογή του επαγγέλματός του, αντλούν ευχάριστα και θετικά συναισθήματα από αυτό και αισθάνονται αφοσιωμένοι στους στόχους που θέτουν. Επιπλέον, δήλωσαν πως νιώθουν υπεύθυνοι για το παιδαγωγικό έργο που έχουν αναλάβει τόσο απέναντι στους κηδεμόνες των παιδιών όσο και απέναντι στους/τις ίδιους/ες μαθητές και μαθήτριές τους. Το παραπάνω χαρακτηριστικό αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως επαγγελματική δέσμευση και σύμφωνα με τους Schaufeli et., al. (2006) αφορά έναν/μια εκπαιδευτικό που είναι δεσμευμένος με θετικό τρόπο με το επάγγελμά του, κατακλύζεται από ευχάριστα συναισθήματα, δραστηριοποιείται ενεργά, είναι ενθουσιώδης και ενεργητικός/η για τη δουλειά του (Schaufeli et al.2006). Σαφέστερα, η ενεργητικότητα αυτή επιδρά και στη διάθεση να προσαρμοστεί ο/η εκάστοτε εργαζόμενος/η και στην διάθεση που επιδεικνύει να επενδύσει όλες του/της τις δυνάμεις στην εργασία και να μην πτοείται από τις αντιξοότητες. (Bermejo-Toro et al., 2016). Το δεδομένο αυτό έρχεται να συμφωνήσει με την έρευνα των Remondet και Hansson (1991) οι οποίοι διατύπωσαν την άποψη ότι οι πρεσβύτεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς είναι πλέον σε θέση, λόγω εργασιακής εμπειρίας, να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα στρεσογόνες καταστάσεις στον εργασιακό τους

χώρο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως εντοπίστηκε σύμπνοια αρνητικών απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης τους στη σχολική μονάδα, παρά το γεγονός ότι αποτελεί σημαντική παράμετρο της επαγγελματικής ευημερίας των εργαζομένων.

Μάλιστα, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακή αφοσίωση και επαγγελματική δέσμευση φαίνεται να σχετίζονται με λιγότερη προσωπική ανησυχία, κατάθλιψη και μοναξιά (Scales & Leffert, 1999). Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα καθώς σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων και χαρακτηριστικών της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως απώλεια ενθουσιασμού/ενδιαφέροντος, απογοήτευση, πλήξη, νύρα, αίσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα ο μέσος όρος του δείγματος (80,9%) απάντησε αρνητικά συμπληρώνοντας την απάντηση «ΛΙΓΟ» και «ΚΑΘΟΛΟΥ».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφάνισαν οι συσχετίσεις των παραγόντων της ευημερίας με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών. Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, η δέσμευση, η αφοσίωση και η ευθύνη για το έργο και τους στόχους τους παρουσίασαν άμεση σχέση με όλα τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, τα θετικά χαρακτηριστικά του/της εκάστοτε διευθυντή/τριας εμφάνισε θετική συσχέτιση και με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Στον αντίποδα, τα θετικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας δεν παρουσίασαν κάποια συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως άγχος, απώλεια ενθουσιασμού ή ενδιαφέροντος, απογοήτευση ή ψυχοσωματικά συμπτώματα.

## **7.2. Ευημερία εκπαιδευτικού και ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα**

Όπως έχει ήδη λεχθεί στην παρούσα έρευνα ένας ορισμός- ομπρέλα που περιλαμβάνει σύντομα και περιεκτικά τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι αυτός των Καρατάσιου και Καραμήτρου το 2010. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες η έννοια του σχολικού κλίματος περικλείει τρεις διευρυμένες διαστάσεις, την οικολογική, την κοινωνική και τη μαθησιακή (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Η «οικολογική» διάσταση περιλαμβάνει τις φυσικές και υλικοτεχνικές δομές μιας σχολικής μονάδας (αίθουσα, εξοπλισμός, θέρμανση, φωτισμός κ), η «κοινωνική» διάσταση που περιλαμβάνει τυπικούς και άτυπους

κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (σχέσεις εκπαιδευτικών – διευθυντή, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διδακτικού προσωπικού – γονέων κα) και τη «μαθησιακή» διάσταση που αποτελούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σχεδιασμός, στοχοθεσία του μαθήματος, αξιολόγηση κα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Το πλήθος των θετικών απαντήσεων που σημειώθηκαν στις πρώτες ερωτήσεις που πραγματεύονται τις υλικοτεχνικές δομές των σχολικών μονάδων και των τάξεων δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των αρνητικών απαντήσεων είναι στο 32,9% και των ουδέτερων στο 37,1% φανερόντας πως μεγάλο τμήμα των ενεργών εκπαιδευτικών δεν είναι ευχαριστημένοι από τις υποδομές, τις κτηριακές εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό που τους παρέχεται στις σχολικές μονάδες που εργάζονται.

Αντίθετα, μεγάλος αριθμός θετικών απαντήσεων συγκεντρώθηκε στις ερωτήσεις που αφορούν στη συνεργασία και την επικοινωνία καθώς ο μέσος όρος (59,2%) των συμμετεχόντων/ουσών επικοινωνεί ουσιαστικά και συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους/τις συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ριά του. Άλλωστε και οι Rhodes, Nevill & Allan, (2004) ανέδειξαν στην έρευνά τους πως οι καλές σχέσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, η συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων της σχολικής μονάδας επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά μέσα από τις καλές και ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών (Rhodes, Nevil & Allan, 2004).

Από την ανάλυση των συσχετίσεων αναδείχθηκε άμεση και ισχυρή συσχέτιση του ποσοστού της ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα υψηλά ποσοστά θετικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, ένα σχολικό κλίμα, ανοιχτό, θετικό που ευνοείται η ανταλλαγή απόψεων και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής και προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Ανάλογες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν ανέδειξαν το δεδομένο πως οι γυναίκες φαίνεται να λαμβάνουν μεγάλη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους ίσως επειδή είναι πιο ικανές στην διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα στον εργασιακό τους χώρο, (Brody & Hall, 2000. Ciarrochi et al, 2005. Das & Sahu, 2015. Mayer, Caruso & Salovey, 1999. McIntyre, 2010. Nikić & Mitrović, 2015. Shutte et al. 1998).

Τέλος, είναι σκόπιμο να επισημανθεί η ανάδειξη της ισχυρής συσχέτισης της προσωπικής και επαγγελματικής ευημερίας με τις υποδομές των σχολικών μονάδων,



τις συνθήκες και το σχολικό κλίμα. Συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως όσο αυξάνεται η προσωπική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και η ικανοποίηση που βιώνουν από τις παρεχόμενες υποδομές των σχολικών τους μονάδων, αλλά και από το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και των συναδέλφων τους.

### **7.3. Χαρακτηριστικά ηγεσίας και σχολικό κλίμα.**

Υπενθυμίζεται πως σε συναφείς έρευνες έχει τονιστεί πως τα χαρακτηριστικά του διευθυντή θεωρούνται καθοριστικά για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας (Briones et al., 2010). Για να είναι ένας/μία διευθυντής/τρια-ηγέτης και να μπορεί να εμπνέει ασφάλεια και όραμα στους/τις συναδέλφους του/της πρέπει να ακολουθεί τους παρακάτω ρόλους: α) να ενεργοποιεί και να παρακινεί τους/τις συνεργάτες του/της, β) να τους/τις ενισχύει, γ) να αναπτύσσει την ομάδα και το πνεύμα συνεργασίας, δ) να υλοποιεί τους στόχους που θέτει, ε) να συντονίζει τη διοίκηση, στ) να προωθεί την εξέλιξη των συνεργατών του/της, ζ) να καλλιεργεί μια ενιαία κουλτούρα και η) να διοικεί με στρατηγική και όραμα (Μπουραντάς, 2002).

Στην παρούσα έρευνα οι ερωτηθέντες/είσες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στην πλειοψηφία τους μια θετική στάση ως προς το ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου αποτελεί αρωγό σε όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και τους κηδεμόνες ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα και τη συνεργασία για έναν κοινό στόχο. Ένας μέσος όρος της τάξης του 51,5% δηλώνει πως στη σχολική μονάδα που εργάζεται ο/η διευθυντής/τρια έχει καλλιεργήσει ένα θετικό/ανοικτό κλίμα, ενισχύοντας την ομαδικότητα και προάγοντας τις αρχές της ισότητας και του αλληλοσεβασμού. Συνυπολογίζοντας και αυτό το δεδομένο προέκυψε η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ όλων των θετικών χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/τριας με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα στη σχολική τους μονάδα.

Επιπλέον, ο μέσος όρος (53,1%) των συμμετεχόντων/ουσών υποστήριξε πως ενθαρρύνεται από τον/την διευθυντή/τρια του/της να εκφέρει άποψη για τη διαχείριση ζητημάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα και να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, εντοπίστηκε μεγάλο ποσοστό απαντήσεων που αποκάλυψαν πως οι διευθυντές/τριες των σχολείων τους δεν υλοποιούν οι

ίδιοι/ες επιμορφωτικά προγράμματα για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους αναιρώντας το ρόλο του ως πρότυπο δράσης και συμπεριφοράς. Μάλιστα προέκυψε από την ανάλυση ότι οι διευθυντές/τριες δεν παρέχουν στους/τις εκπαιδευτικούς τους ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη μολονότι οι ίδιοι/ες έχουν σε υψηλό βαθμό την ανάγκη να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα ακόμα και εκτός του σχολικού τους ωραρίου.

Επιχειρώντας να κάνουμε μια ανακεφαλαίωση όλων όσων έχουν λεχθεί μέχρι τώρα, εστιάζουμε στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών που είναι ηλικιακά άνω των πενήντα (50) ετών παρουσιάζουν αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης τόσο από το σχολικό κλίμα όσο και από την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται εντονότερο σε σχολικές μονάδες όπου τη διεύθυνσή τους κατέχει μια γυναίκα, καθώς οι συγκεκριμένοι/ες ερωτηθέντες/θείσες παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις παρεχόμενες υποδομές, τις συνθήκες εργασίας, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και την επικοινωνία μέσα στην σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που διευθύνονται από γυναίκες διευθύντριες παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίησης από το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας επιβεβαιώνοντας έρευνες κατά τις οποίες οι γυναίκες παρουσιάζονται να κατέχουν καλύτερη/υψηλότερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000), γεγονός που ευνοεί την κοινωνική τους προσαρμογή και τη διαπροσωπική επικοινωνία με το περιβάλλον τους (Bar-On, 1997). Μάλιστα οι γυναίκες διευθύντριες της πρωτοβάθμιας φαίνεται σε έρευνα της Morris (1999) πως προτιμούν το συμβιβασμό ως μέσο διαχείρισης κρίσεων δείχνοντας τη διάθεση να διερευνήσουν σε βάθος τις αιτίες μιας σύγκρουσης και να προβούν σε θετική επανερμηνεία της διαφωνίας (Morris, 1999).

#### **7.4. Σημαντικότητα δημογραφικών παραγόντων**

Στο σημείο αυτό παρατίθενται οι συσχετίσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών με τις παραμέτρους της ευημερίας, του σχολικού κλίματος και των χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, η επαγγελματική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/ουσών φάνηκε να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με την ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα όσο και

με την προσωπική και επαγγελματική ευημερία. Σαφέστερα, προέκυψε ότι με την αύξηση των χρόνων εργασίας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και η αύξηση της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε πως οι ερωτηθέντες/εισες εκπαιδευτικοί που έχουν συμπληρώσει είκοσι πέντε και πλέον χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολικές μονάδες, δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι τόσο από το υπάρχον κλίμα συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους/τις συναδέλφους τους όσο και από τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών τους. Ανάλογη συσχέτιση με το σχολικό κλίμα, αλλά και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων παρουσίασε και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί που διευθύνονται από γυναίκες δήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις υποδομές και τις συνθήκες εργασίας των σχολείων τους.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες (78,4%) και με περισσότερα από δεκαέξι χρόνια προϋπηρεσίας, έχουμε τη δυνατότητα να διαφωνήσουμε με την έρευνα των Kinnunen, Parkatti & Rasku (1994) που υποστήριξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σε βάθος χρόνου περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα/ νόσους (π.χ. κατάθλιψη) σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς γεγονός που αφενός επηρεάζει καταλυτικά την επαγγελματική τους απόδοση και αφετέρου τις υποχρεώνει να απουσιάζουν περισσότερες φορές από το χώρο της εργασίας τους (Kinnunen et.,al, 1994).

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου των συμμετεχόντων/ουσών, των ακαδημαϊκών τους προσόντων καθώς και της σχέσης εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική τιμή που να δηλώνει την ύπαρξη οποιασδήποτε συσχέτιση μεταξύ τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 153 γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών αποτελεί μια ένδειξη, όμως δεν μας επιτρέπει να προχωρήσουμε με ασφάλεια στη γενίκευση των πορισμάτων της έρευνάς μας. Επίσης, ο επόμενος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι τα δεδομένα μας προήλθαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με αποτέλεσμα οι ερωτώμενοι να ερμηνεύουν και να απαντούν αποκλειστικά με το δικό τους υποκειμενικό τρόπο στις ερωτήσεις.

Από τη στιγμή που ο αριθμός του δείγματος και η μέθοδος συλλογής δεδομένων καθιστούν περιορισμούς της δεδομένης έρευνας μια πρόταση θα ήταν να σχεδιαστούν μελλοντικές έρευνες με ευρύτερο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών, ίσως και σε πανελλαδικό επίπεδο. Θα μπορούσε επίσης να επεκταθεί και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπως δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια με απώτερο σκοπό να γίνουν και συγκρίσεις ανάμεσά τους. Μια άλλη πρόταση θα ήταν, τέλος, να συγκεντρωθούν τα δεδομένα με κάποιο εργαλείο ποιοτικής έρευνας που θα παρέχει τη δυνατότητα στους/τις συμμετέχοντες/ουσες να διατυπώσουν με μεγαλύτερη ελευθερία τις απόψεις τους και να καταθέσουν οι ίδιοι/ες τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους για το σχολικό κλίμα και την ευημερία των εκπαιδευτικών.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα «Η ευημερία των εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με το σχολικό κλίμα». Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική. Θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας και της εχεμύθειας και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Μπομπάρá Ραχήλ.

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

#### ΦΥΛΟ:

- Άνδρας
- Γυναίκα

#### ΗΛΙΚΙΑ:

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

#### ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-25 έτη
- 26 και άνω

#### ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Π.Τ.Δ.Ε
- Τ.Ε.Ι
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

#### ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ:

- Άνδρας
- Γυναίκα

#### ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

Στις παρακάτω ερωτήσεις, όπου χρειάζεται, παρακαλώ να απαντήσετε σύμφωνα με την κλίμακα: 1: ΚΑΘΟΛΟΥ, 2:ΛΙΓΟ, 3:ΑΡΚΕΤΑ, 4: ΠΟΛΥ, 5: ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**1. Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό στο σχολείο σας:**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2. ΛΙΓΟ	3. ΑΡΚΕΤΑ	4. ΠΟΛΥ	5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Είστε ευχαριστημένος/η από τα υλικά και τα μέσα που παρέχονται για την άσκηση του έργου σας;					
β. Είστε ευχαριστημένος/η από τις κτηριακές εγκαταστάσεις;					
γ. Είναι εύκολη η πρόσβαση στην αίθουσα διδασκαλίας σας;					

**2. Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στην αίθουσα διδασκαλίας σας:**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ Α	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Είναι εύκολη η πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, πρόσβαση στο διαδίκτυο κα);					
β. Οι συνθήκες είναι ικανοποιητικές (λ.χ. σε επίπεδο φωτισμού, θερμοκρασίας, θρανίων/καθισμάτων, κ.λπ);					

**3. Κατά την άποψή σας, στο σχολείο σας :**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Το κλίμα είναι θετικό και ανοικτό;					
β. Η συνεργασία μεταξύ των					

εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή;					
γ. Η συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντή είναι πολύ καλή;					
δ. Η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ καλή;					
ε. Είστε σε επικοινωνία με φορείς εκτός σχολείου στο πλαίσιο των καθηκόντων σας;					
στ. Η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς είναι πολύ καλή;					

**4. Κατά την άποψή σας, εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Επικοινωνείτε αποτελεσματικά με τους συναδέλφους σας;					
β. Αισθάνεστε βολικά να συζητήσετε κάποιο πρόβλημα της τάξης σας με συνάδελφό σας;					
γ. Αισθάνεστε βολικά να συζητήσετε κάποιο πρόβλημα της τάξης σας με το διευθυντή σας;					



5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Καλλιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα;					
β. Ενισχύει την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα;					
γ. Καλλιεργεί κλίμα ισότητας και αλληλοσεβασμού ;					
δ. Καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;					
ε. Επιδιώκει να ενημερώνει τους/ τις εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα και τις καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας;					
στ. Επιδιώκει να ενημερώνει τους/ τις εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα;					
ζ. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;					
η. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας;					
θ. Είναι αρωγός					

σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς και κηδεμόνες;					
ι. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών;					
ια. Καθοδηγεί και υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς στο έργο τους ανεξάρτητα από την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους;					
ιβ. Επιβραβεύει δημόσια την προσφορά των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;					
ιγ. Ενθαρρύνει την επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;					
ιδ. Υλοποιεί ο/η ίδιος/α ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα;					
ιε. Δίνει ο/η ίδιος/α πρώτος/η το παράδειγμα;					

**6. Εσείς προσωπικά, πόσο συχνά αισθάνεστε:**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Ικανοποίηση από το επάγγελμά σας;					
β. Ευχάριστα και θετικά συναισθήματα από το επάγγελμά					

σας;					
γ. Δέσμευση για το έργο που έχετε αναλάβει;					
δ. Αφοσίωση απέναντι στο έργο και στους στόχους που θέσατε;					
ε. Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους/στις μαθητές/τριες σας;					
στ. Ευθύνη για το έργο σας απέναντι στους γονείς των μαθητών/τριών σας;					
ζ. Ότι εισπράττετε αμφισβήτηση για το έργο που επιτελείτε;					
η. Την ανάγκη να πειραματιστείτε με νέες μεθόδους διδασκαλίας;					
θ. Άγχος και φόρτιση από το επάγγελμά σας;					
ι. Ότι το επάγγελμά σας, σας στερεί χρόνο και διάθεση από την προσωπική σας ζωή;					
ια. Ότι χάνετε το ενδιαφέρον σας για τη διδασκαλία;					
ιβ. Απώλεια ενθουσιασμού και απογοήτευση;					
ιγ. Πλήξη, νεύρα, δυσφορία, αίσθημα παραίτησης και ψυχοσωματικά συμπτώματα;					
ιδ. Απογοήτευση από το επάγγελμά σας;					

**7. Σε ποιο βαθμό, εσείς προσωπικά νιώθετε:**

	1.ΚΑΘΟΛΟΥ	2.ΛΙΓΟ	3.ΑΡΚΕΤΑ	4.ΠΟΛΥ	5.ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α. Ότι σας δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στο σχολείο που εργάζεσθε;					
β. Την ανάγκη να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα εκτός του σχολικού ωραρίου;					
γ. Την υποχρέωση να εργαστείτε πέραν του σχολικού ωραρίου για να αντεπεξέλθετε στις υποχρεώσεις σας;					
δ. Ότι σας ενδιαφέρει στην παρούσα περίοδο η επαγγελματική σας ανάπτυξη και θέτετε στόχους;					

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### 9.1 Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄.(σσ.47-59). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Γεμέλου, Δ.Σ., (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning. Vol. 1, No 1*, 101-116.
- Γραμματικού. (2017). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας. Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.
- Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181- 201.
- Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*.

- Λεμονάκη, Ρ. (2017). *Επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή δέσμευση και εργασιακή απόδοση: ο διαμεσολαβητικός ρόλος των γνωστικών λειτουργιών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η.(2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»*. Αθήνα.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ατραπός
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές αντιμετώπισης επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μυτσκίδου, Π. & Σταλίκας, Α. (2011). Η κατάρα της θετικής ψυχολογίας. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (επιμ.). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία* (σσ. 479- 491). Αθήνα: Τόπος.
- Παναγιωτίδου, Κ., (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. [http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1944/1/panagiotidou\\_katerina.pdf](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1944/1/panagiotidou_katerina.pdf)
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367-391.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

- Πασιαρδή, Γ.(2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Φ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Υφαντή, Α. Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου* (σσ. 61-69). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Claude, J. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## 9.2 Ξενόγλωσσες

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). 99-114.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders : The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33 (3), 285-298.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T., (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies* 37 (3), 333-344.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., & McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193– 203.
- Bass, B. M. (1998). “Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact”. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bass, B., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.

- Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher wellbeing: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho- Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brody, L.R. & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion, and expression. in *Handbook of Emotions*, Ed. by M.Lewis and J.M. Haviland Jones. New York: Guilford.
- Bubaker F. Shareia (2016) Qualitative and Quantitative Case Study Research Method on Social Science: Accounting Perspective.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace wellbeing: A multilevel analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.
- Chauncey, C. (2005). *Recruiting, Retaining, And Supporting Highly Qualified Teachers*. Harvard Educational Press.
- Chemers, M.M., (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*, State University of New York Press, Albany, New York.
- Daar, S. (2010). “*School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*” Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Daresh, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, *International Journal of Educational Research*, 29 (4), 323–33.



- Day, C., Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions and effectiveness. In P.A Schutz, and M. Zembylas, (eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Densten, I.L. (2005). The relationship between visioning behaviours of leaders and follower burnout. *British Journal of Management*, 16(2), 105–118.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dunlop, C., & Macdonald, E. (2004). *The teachers health and wellbeing study Scotland*. Healthy Working Lives Group, University of Glasgow for NHS Health Scotland.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Firestone, W.A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235.
- Frankfort- Nachmias, C., Nachmias, D. (1992). *Research Methods in the Social Sciences*, New York, St. Martin's Press.
- Fredrickson, B. L. (2003). Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of New Discipline* (pp. 163- 175). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44
- Halpin, A.W. (1967). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080

- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (1), 172-185.
- Hoy, W. K. et al., (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring Organizational Climate* – Netbury Park: Sage.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Clover S.I.R (1986). Elementary school climate: revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-100.
- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D. & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-59.
- Jackson, S.A., & Csikszentmihalyi, M., (1999). *Flow in Sports: The Keys to Optimal Experience and Performances*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Johnson, S. (2009). *Organizational screening: The ASSET Model* In S. Cartwright & C.L. Cooper (2009). *The Oxford handbook of organizational well-being*. (pp 133-155). Oxford: Oxford University Press.
- Jung, D.D., and Sosik, J.J. (2002). “Transformational Leadership in Work Groups: The Role of Empowerment, Cohesiveness, and Collective-Efficacy on Perceived Group Performance”. *Small Group Research*. 33, 313 – 336
- Kamil, Y. (2014). Main factors of teachers’ professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153- 163.
- Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4), 315-332.
- Kirkcaldy, B.D., & Martin, T. (2000). Job stress and satisfaction among nurses: individual differences, *Stress Medicine*, 16, 77-89.
- Kohler, L. (1988). Job satisfaction fitness managers: An approach to sport management. *Management*, 2, 100-105.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.

- Konu, A., Vintanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices, *International Journal of Workplace Health Management*, 3 (1), 44 – 57.
- Kress, G. (1999). Education of the 21st century. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication, *School Effectiveness & School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A three year follow up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο Ουτοπία ή Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*.
- May, D.R., Gilson, R.L. & Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). “Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction” in *Education Research*, Vol.44, Spring, pp.97- 110.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257-274.
- Mouly, G. (1978). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Allyn and Bacon.
- National College for School Leadership (2001a), *First Corporate Plan: Launch Year 2001-2002*, Nottingham, National College for School Leadership, www.ncsl.gov.uk.
- Nielsen, K., & Munir, F. (2009). How do transformational leaders influence followers' affective well-being? *Exploring the mediating role of self-efficacy*. *Work and Stress*, 23(4), 313-329.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Pasiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *The International Journal of Educational Management*, 22 (5), 399-416.
- Payne, R., & Pheysey, D (1972). “Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organisations” in *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.6, pp.77-98.

- Peterson, C. & Park, N. (2006). *Character Strengths in Organizations*. *Journal Of Organizational Behavior*, 27, 1149- 1154.
- Piccolo, R.F., & Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327–340.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment- Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1,107-142.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.
- Rajesh, J.I, & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27, 128-137.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Remondett, J.H. , & Hansson, R.O. (1991). Job-related threats to control among older Employees. *Journal of Social Issues*, 47, 129-141.
- Rhodes, C., Nevill, A., Allan, J., (2004). Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority. University of Wolverhampton, 71,67-80.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591-598.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. & Sanghi, S. (2007). *Organizational Behavior*. (12th ed.). India: Pearson: Prentice Hall.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R.H. (2011). Teacher well- being and the implementation of school wide2 positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(10), 1-12.
- Roueche, J.E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.

- 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, 1069-1081.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. (2015). The occupational well-being of school staff: Experiences and results from an action research project realized in Finland and Estonia in 2009- 2014. *University of Eastern Finland, Reports and Studies in Health Sciences*, 16, 1-102
- Saiti A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 28-32.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). Developmental assets. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a brief questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66,701-716.
- Schaufeli, B.W., Leiter, P.M, Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, (3) 204–220.
- Seltzer, J., Numerof, R.E., & Bass, B.M. (1989). Transformational leadership: Is it a source of more or less burnout or stress? *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 174–185.
- 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), 80–92.
- Snowden, P.E., Gorton, R.A. (2002). *School Leadership and Administration*, New York: The McGraw-Hill Companies.
- Stolp, S.,& Smith, S. (1995).*Transforming school culture*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Sweetand, S. R., Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36(5), 703-729.
- Tafvelin,S., Armelius,K., & Westerberg, K. (2011). Toward understanding the direct and indirect effects of transformational leadership on well-being: A longitudinal study. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 480-492.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.
- Warrilow, S (2012) Transformational Leadership Theory -The 4 Key Components in Leading Change & Managing Change. Διαθέσιμο στο : [http://EzineArticles.com/?expert=Stephen\\_Warrilow](http://EzineArticles.com/?expert=Stephen_Warrilow)
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8, (2), 84-97.
- Wefald, A.J., Mills, M.J., Smith, M.R., & Downey, R.G. (2012). A Comparison of Three Job Engagement Measures: Examining the factorial and Criterion Related Validity. *Applied Psychology: Health and Well-being* 4 (1), 67-90.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).