

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ : ΜΙΑ
ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΖΕΡΒΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Ζέρβα Γεωργία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Στολ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που 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



Ζέρβα Γεωργία

Στον Ηλία και την Αριάδνη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους βοήθησαν στην πραγματοποίησή της. Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Γιαννακάκη Μαρίνα – Στεφανία για την καθοδήγησή της και τις πολύτιμες υποδείξεις της. Επίσης ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου που με στήριξε σ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών και κυρίως κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Ακόμη ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σ' αυτή την έρευνα, γιατί χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να διεξαχθεί. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους φίλους συναδέλφους που βοήθησαν να συγκεντρωθούν όλα τα ερωτηματολόγια. Τέλος ένα ευχαριστώ χρωστώ και στους/στις διευθυντές/τριες των σχολείων που δέχθηκαν να συνεργαστούν και να δώσουν πληροφορίες για τους ίδιους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Πρόβλημα της έρευνας	14
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	14
1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας	15
1.4 Μεθοδολογία	18
1.5 Διασαφήνιση εννοιών και όρων	19
1.6 Δομή της εργασίας	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση	24
2.2 Μορφές Ηγεσίας	26
2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία	26
2.2.2 Συναλλακτική Ηγεσία	29
2.2.3 Παθητική – Αποφευκτική Ηγεσία	31

2.3 Ευημερία (Well Being)	32
2.3.1 Εργασιακές Συνθήκες (Working Conditions)	33
2.3.2 Φόρτος εργασίας (Worker and Work)	34
2.3.3 Εργασιακή Κοινότητα (Working Community)	34
2.3.4 Επαγγελματική Ικανότητα (Professional Competence)	35
2.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία	36
2.5 Συναλλακτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία	38
2.6 Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία	39
2.7 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών	41
2.8 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους	41
2.9 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικά του σχολείου τους	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Η μέθοδος της έρευνας	45
3.2 Επιλογή εργαλείου	45
3.3 Δειγματοληψία και χορήγηση ερωτηματολογίου	46
3.4 Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων	47

3.5 Κλίμακες	48
3.5.1 Κλίμακα στυλ ηγεσίας	48
3.5.2 Κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας	50
3.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	50
3.7 Περιορισμοί της έρευνας	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Επαγγελματική ευημερία και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στυλ ηγεσίας	52
4.1.1 Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών	53
4.1.2 Σχέση συναλλακτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών	55
4.1.3 Σχέση παθητικής-αποφευκτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών	57
4.2 Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών/τριών και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών	58
4.2.1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και φύλο διευθυντή/τριας	58
4.2.2 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία διευθυντών/τριών	59
4.2.3 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία διευθυντών/τριών	60
4.2.4 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διοικητική εμπειρία διευθυντών/τριών	61
4.2.5 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και δεύτερο πτυχίο διευθυντή/τριας	62

4.2.6	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα διευθυντών/τριών	62
4.2.7	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και κατοχή (ή μη) διδακτορικού διπλώματος διευθυντών/τριών	63
4.2.8	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πιστοποίηση σε ξένη γλώσσα διευθυντών/τριών	64
4.2.9	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πιστοποίηση στις ΤΠΕ διευθυντών/τριών	65
4.2.10	Ανακεφαλαίωση	66
4.3	Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και επαγγελματική τους ευημερία	67
4.3.1	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και φύλο	67
4.3.2	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία	68
4.3.3	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική προϋπηρεσία	69
4.3.4	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και προϋπηρεσία στην υπό μελέτη σχολική μονάδα	70
4.3.5	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και δεύτερο πτυχίο	71
4.3.6	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα	72
4.3.7	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διδακτορικό δίπλωμα	73
4.3.8	Ανακεφαλαίωση	73
4.4	Χαρακτηριστικά σχολείου και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών	74
4.4.1	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και τύπος σχολείου	74

4.4.2	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μέγεθος σχολικής μονάδας	75
4.4.3	Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και περιοχή σχολείου	76
4.4.4	Ανακεφαλαίωση	77
4.5	Προτάσεις εκπαιδευτικών για βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας τους	77
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	80
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
6.1	Συμπεράσματα	90
6.2	Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις για το μέλλον	92
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
1.	Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς	112
2.	Έντυπο για διευθυντή/τρια	118

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών εκφράζει τη θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων με τις προσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Aelterman, Engels, VanPetegem & Verhaeghe, 2007). Εξαιτίας των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα, επιβάλλεται να μελετηθεί η επαγγελματική τους ευημερία, καθώς συνεπάγεται έναν υγιή εκπαιδευτικό και μια υγιή επαγγελματική ζωή, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός θα έχει δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998). Καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών διαδραματίζει το στυλ ηγεσίας (VanDierendonck, Haynes, Borrill & Stride, 2004). Ειδικότερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό και υιοθετώντας μια εξατομικευμένη προσέγγιση, εγγυάται την επαγγελματική του ευημερία (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & Mckee, 2007).

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει τον όρο επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις του μιας και στην Ελλάδα δεν του έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή. Επίσης η παρούσα εργασία αποσκοπεί να αποτυπώσει τη σχέση του στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε λυκειακές τάξεις και αναπόφευκτα βιώνουν υψηλή πίεση λόγω της σύνδεσης του λυκείου με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον αναζητά πιθανές συσχετίσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, με τα αντίστοιχα των διευθυντών τους καθώς και μ' αυτά της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Μέθοδοι: Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, καθώς περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011) και γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σ' όλους τους εκπαιδευτικούς των λυκείων (γενικά, γυμνάσια με λυκειακές τάξεις, επαγγελματικά) ενός Νομού της Ελλάδας, και οι 145 εκπαιδευτικοί που τα επέστρεψαν έγκυρα συμπληρωμένα ήταν το δείγμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ευημερία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Occupational Well – Being of School Staff Model (OWSS) των Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi

& Vertio (2007), ενώ με τη μορφή MLQ – Form 5x του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας των Bass και Avolio (2004) μετρήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας. Σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν προτάσεις για τη βελτίωση της ευημερίας τους. Επίσης δόθηκε ένα έντυπο στο/η διευθυντή/τρια για να συμπληρώσει τα δημογραφικά και επαγγελματικά του χαρακτηριστικά, ώστε να αποτυπωθεί η σχέση τους με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Ευρήματα: Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εργασιακή κοινότητα των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ικανότητα και ο υποφερτός φόρτος εργασίας κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα από τις συνθήκες εργασίας. Όπως φάνηκε από τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ το παθητικό – αποφευκτικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται αρνητικά. Τα αποτελέσματα των t – test επισημαίνουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ευημερία τους όσον αφορά τα πρόσθετα προσόντα τόσο των διευθυντών/τριών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Anova κατέδειξαν σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ευημερία ως προς την ηλικία και τη διοικητική εμπειρία του/ης διευθυντή/τριας, τα πρόσθετα προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού στη μονάδα, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου στο οποίο δίδασκε.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σ' ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Το στυλ ηγεσίας, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχη επιρροή ασκούν τόσο τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όσο και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν να βελτιωθούν κυρίως οι συνθήκες εργασίας, ώστε να προωθηθεί η ευημερία τους. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες, με πιο σύνθετες στατιστικές μεθόδους, προκειμένου να αναλύσουν ακόμη περισσότερο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών, στυλ ηγεσίας, λυκειακές τάξεις

ABSTRACT

Theoretical Framework: Teachers' occupational well-being indicates a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of teachers on the other (Aelterman, Engels, VanPetegem & Verhaeghe, 2007). Due to stressful situations that teachers deal with today, we should study their occupational well-being, because it implies a healthy teacher and a healthy occupational life, where every teacher has the potential for personal development, positive relationships with other teachers, social recognition and spiritual completion (Keyes, 1998). Leadership style plays an important role in the promotion of teachers' occupational well-being. (VanDierendonck, Haynes, Borrill & Stride, 2004). Particularly, transformational leaders promote teachers' occupational well-being by encouraging them and by adopting an individual approach (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & Mckee, 2007).

Focus of research-purpose/research questions: The purpose of the present study is to describe the term 'teachers' occupational well-being' and its aspects, because in Greece it has not been given enough attention. This study also aims to show the relationship between the style of school leadership and the occupational well-being of teachers in upper secondary education who, inevitably, experience high pressure and stress due to Lyceum's connection with the university-entrance examinations at national level. Moreover, we explore possible correlations between teachers' occupational well-being and their demographic characteristics and professional qualifications, the principal's qualifications, and the characteristics of the school where they work.

Methods: This present research is quantitative. It describes the characteristics of a population and their relationships (Σαραφίδου, 2011). For this reason, a self-completion questionnaire was used as a basic tool for collecting data. Questionnaires were given to all teachers that work in upper secondary classes in a specific region of Greece. A total of 145 teachers from 25 schools, who returned the questionnaire, had completed it correctly and constituted the valid sample of the study. The questionnaire included questions about teachers' perceptions and personal characteristics. To measure teachers' perceptions of their occupational well-being, the Occupational Well-being of School Staff Model developed by Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio (2007) was used, while the MLQ Form 5X of the Multifactor Leadership Questionnaire by Bass and Avolio (2004) measured teachers' perceptions of their

school leadership. In an open ended question teachers made proposals to improve their well-being. Moreover, a question form was given to the principal of each school asking for information about his/her demographic and occupational characteristics with the view to examining their relationship with teachers' occupational well-being.

Findings: The results indicate that teachers' work community, occupational competence and manageable workload are at higher levels than their work conditions. According to the calculation of Pearson's correlation, transformational and transactional leadership styles were positively correlated with teachers' occupational well-being, while passive/avoidant leadership style was negatively correlated. The t-tests results depicted differentiations among teachers' perceptions of their occupational well-being, as far as principals' and teachers' extra qualifications are concerned. The results of the Analysis of Variance indicated that there's a statistically significant differentiation among teachers' perceptions of their occupational well-being according to their principal's age and administrative experience, teachers' extra qualifications and years of service at the same school, as well as the type (general/technical education), size and region of the school. Teachers' responses to the open-ended question suggested that teachers feel that their occupational well-being needs to be improved.

Conclusions-proposals: The present study refers to teachers' occupational well-being, a subject that has not been studied in the Greek educational sector. Leadership style, as well as the demographic and occupational characteristics of the principal, affect teachers' occupational well-being. A similar influence on occupational well-being have teachers' demographic and occupational characteristics on the one hand, and their school characteristics on the other. Teachers mostly want to work in better working conditions in order to promote their occupational well-being. Further research using more advanced statistical analyses is suggested, in order to further analyze occupational well-being.

Keywords: teachers' occupational well-being, leadership style, upper secondary education

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Πρόβλημα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια οι ρυθμοί ζωής έχουν γίνει πιο απαιτητικοί, οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, γεγονός που αντανακλάται σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Δε θα μπορούσε, λοιπόν να μείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της εργασίας και ιδίως τα επαγγέλματα με έντονο τον κοινωνικό χαρακτήρα της προσφοράς και την αλληλεπίδραση των ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας επαγγελματικός κλάδος με αυξημένες κοινωνικές σχέσεις, καθώς σχετίζονται στενά με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και τέλος με το διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Η πολλαπλή αυτή αλληλεπίδραση, εύλογα, συχνά προκαλεί συναισθήματα κοινωνικής πίεσης, συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και αγχογόνα συναισθήματα. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα απειλούν τη σωματική και την ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού και θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του (Ross, Romer & Horner, 2011· Siu, Lu & Spector, 2007).

Η ευημερία ως έννοια ταυτίζεται αφενός με τη σωματική υγεία και αφετέρου με την ικανότητα του ατόμου να συνδυάσει αρμονικά τις ανάγκες και τις προσδοκίες του με τις αναπτυξιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται στην καθημερινή του ζωή (Pollard & Lee, 2003). Ειδικότερα στο χώρο της εργασίας η επαγγελματική ευημερία του εργαζόμενου αντιπροσωπεύει τις φυσικές, νοητικές και συναισθηματικές πλευρές της υγείας του που αλληλεπιδρούν και επιδρούν στα άτομα με περίπλοκο τρόπο (Dejoy & Wilson, 2003). Ο σκοπός λοιπόν αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι αφενός να περιγράψει τον όρο επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις του και αφετέρου να αποτυπώσει τη σχέση του στυλ σχολικής ηγεσίας με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε λυκειακές τάξεις. Επιπλέον αποσκοπεί στο να αναζητήσει πιθανές συσχετίσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, με τα αντίστοιχα των διευθυντών τους, καθώς και με αυτά της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα μελετώντας την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στο να καταδείξει τη σχέση της με την ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό προφίλ

του διευθυντή και του ίδιου του εκπαιδευτικού και με την εικόνα της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής :

A) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας (συναλλακτική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, παθητική/αποφευκτική ηγεσία) σε μια σχολική μονάδα και του βαθμού επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών της;

B) Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής/τρια);

Γ) Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) ;

Δ) Υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (μέγεθος, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου) ;

1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά απαιτητικό, καθώς είναι απαραίτητες οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς τους. Αυτή η πολυπλοκότητα των σχέσεων και η ψυχολογική επίδραση που έχουν στον εκπαιδευτικό έχουν γίνει αντικείμενο πολλών επιστημονικών ερευνών. Ως τώρα έχουν μελετηθεί σ' ορισμένες περιπτώσεις και πολύ αναλυτικά η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με τις τρεις της διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη), η επαγγελματική ικανοποίηση, η σύγκρουση εργασίας – οικογένειας και εν γένει το στρες των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική εξουθένωση σύμφωνα με τον Freudenberger (1974) είναι η απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, φαινόμενο που έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών (Anderson & Iwanicki, 1984· Guglielmi & Tatrow, 1998· Friesen & Sarros, 1989· Jaoul & Kovess, 2004· Κάντας, 2001· Kantas & Vassilaki, 1997· Mo, 1991· Moya-Albiol, Serrano & Salvador, 2010· Redo, 2009· Schwab, Jackson & Schuler, 1986· Travers & Cooper, 1996· VanTonder & Williams, 2009· Vandenberghe & Huberman, 1999). Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση αξίζει να

αναφερθεί ότι για τον όρο αυτό έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί (Granny, Smith & Stone, 1992· Κάντας, 1998· Locke 1969· Rice, Gentile & McFarlin, 1991· Spector, 2000· Warr, 1987) που σε γενικές γραμμές την ταυτίζουν με τα θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του. Οι Zembylas & Papanastasiou (2004) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αφενός αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και αφετέρου στο πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη σχέση ανάμεσα σ' αυτό που αποζητά από την εργασία και σ' αυτό που νιώθει ότι του προσφέρει αυτή. Γι' αυτό το λόγο οι Granny, Smith & Stone (1992) θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, που προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σ' αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Επομένως, επεκτείνοντας τις παραπάνω θέσεις φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια αναφέρεται στη σημαντικότητα του επιτελούμενου έργου, στις εργασιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται και στην εργασιακή ασφάλεια που νιώθει ο εργαζόμενος στο χώρο της εργασίας του.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Warr (2005, 2007) η επαγγελματική ικανοποίηση μελετά την ευχαρίστηση και εν γένει τα συναισθήματα που βιώνει ο εργαζόμενος, χωρίς όμως να περιλαμβάνει την κατάσταση ενεργητικότητας και διέγερσης που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ευημερία. Η επαγγελματική ευημερία ως έννοια αναφέρεται στην ευχαρίστηση που νιώθει ο εργαζόμενος από τις αμοιβές του, τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του, τις σχέσεις του με τα μέλη της εργασιακής κοινότητας στην οποία εργάζεται και την επαγγελματική του ικανότητα. (Danna & Griffin, 1999).

Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι χρειάζεται στη σημερινή ελληνική ζοφερή κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα να εξεταστεί ο βαθμός της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, αν αναλογιστούμε τις υψηλές μειώσεις που έχουν γίνει στο μισθό τους, την απαξίωση που εισπράττουν από την κοινωνία, τις κακές συνθήκες εργασίας, τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, την ελλιπή επιμόρφωσή τους και την εν γένει μειωμένη χρηματοδότηση των σχολείων λόγω της οικονομικής κρίσης. Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και σε βάθος η ευημερία των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την εργασιακή κοινότητα και τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σ' αυτό το εργασιακό πλαίσιο βέβαια εντάσσονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους και με τη σχολική ηγεσία. Στην Ελλάδα η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί καθόλου, ενώ στο εξωτερικό μεγαλύτερη βαρύτητα έχει δοθεί στην ευημερία των μαθητών (Ainley, Withers,

Underwood & Frigo, 2008· Konu & Rimpela, 2002) και πολύ λιγότερο των εκπαιδευτικών (Saaranen, Tassavainen, Turunen & Neumanen, 2007· Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004).

Η παρούσα έρευνα στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση, διερευνώντας το κατά πόσο τρία συγκεκριμένα στυλ σχολικής ηγεσίας (η συναλλακτική, η μετασχηματιστική, η παθητική/αποφευκτική ηγεσία) επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού. Η παραπάνω σχέση έχει γίνει εν μέρει αντικείμενο έρευνας στο εξωτερικό, (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & Mckee, 2007· Liu, Siu & Shi, 2010· Nielsen, Randall, Yarker & Brenner, 2008· Shakon, Nielsen, Borg & Guzman, 2010· Sivanathan, Arnold, Turner & Barling, 2004· Tafvelin, Armelius & Westerberg, 2011) αφού δεν έχει αναλυθεί επαρκώς η σχέση της επαγγελματικής ευημερίας (occupational well being) με τα τρία στυλ ηγεσίας που προαναφέρθηκαν και ιδίως με τη συναλλακτική και την παθητική – αποφευκτική. Άλλωστε οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει ως τώρα στη μετασχηματιστική ηγεσία (Nielsen & Munir, 2009) και στην επίδρασή της στην ψυχολογική – συναισθηματική ευημερία του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα είναι σημαντικό να μελετηθεί και πώς τα επαγγελματικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (φύλο, ηλικία, συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, προϋπηρεσία ως διευθυντής, πρόσθετα προσόντα) επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού, καθώς στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα είναι πολύ λίγες οι αντίστοιχες μελέτες (Butt & Retallick, 2002). Εξίσου ελλιπής είναι και η διερεύνηση της επίδρασης των επαγγελματικών – δημογραφικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) στην επαγγελματική του ευημερία, αφού η έρευνα ως τώρα επικεντρώνεται είτε στη σχέση του εκπαιδευτικού κυρίως με τους μαθητές (McCallum & Price, 2010· Split, Koomen & Thijs, 2011), είτε στα συναισθήματα του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή διαδικασία (Day & Gu, 2009). Τέλος σχεδόν ανύπαρκτες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μέγεθος, περιοχή, τύπος σχολείου), καθώς οι περισσότερες έρευνες κάνουν μια γενική αναφορά στη σχέση της εκπαίδευσης εν γένει με την ευημερία (White, 2007) ή του χώρου εργασίας με την προσωπική ευημερία¹ (Harter, Schmidt & Keys, 2002· Russel, 2008· Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, αποσκοπεί στο

¹ Η προσωπική ευημερία (subjective well-being) σύμφωνα με τον Diener (1984) ταυτίζεται, αφενός με την εκτίμηση που έχει το άτομο για τη ζωή του συμπεριλαμβανομένης και της ικανοποίησης που νιώθει από τη ζωή και αφετέρου με τα θετικά και αρνητικά του συναισθήματα.

να καλύψει τα υπάρχοντα ερευνητικά κενά, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα λύκεια, όπου η πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλη, δεδομένου ότι σήμερα το λύκειο είναι ο προθάλαμος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε συχνά η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών αμφισβητείται εξαιτίας της προτεραιότητας που δίνεται από τους μαθητές στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα, στη λεγόμενη παραπαιδεία.

Επομένως, ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στα λύκεια της Ελλάδας και η επίδραση που ασκεί η σχολική ηγεσία δεν έχει γίνει καθόλου αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης και ανάλυσης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Δυστυχώς εξίσου αποσπασματικές και σύντομες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει και στο εξωτερικό, καθώς ως τώρα οι έρευνες έχουν ασχοληθεί μ' άλλες πτυχές της ευημερίας στο χώρο της εργασίας και του σχολείου ειδικότερα.

1.4 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και στηρίχθηκε στη χρήση κλειστού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 145 εκπαιδευτικούς των 25 ημερησίων λυκείων ενός νομού της Ελλάδας από την υποφαινόμενη. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στη σχολική χρονιά 2010-2011. Αρχικά στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν ερωτήσεις για τα επαγγελματικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) και για τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούσε (μέγεθος, τύπος σχολείου, περιοχή). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στηριζόμενο στο πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ) των Bass και Avolio (2004) που μελετούν τρία είδη ηγεσίας: 1) τη συναλλακτική με τις δυο διαστάσεις της: την contingent reward (ενδεχόμενη αμοιβή) και τη Management by Exception Active (ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση), 2) τη μετασχηματιστική με τις πέντε διαστάσεις της: intellectual stimulation (νοητικό ερέθισμα), inspirational motivation (εμπνευσμένα κίνητρα), individual consideration (εξατομικευμένη φροντίδα), idealized influence attributed (εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται), idealized influence behavior (εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά) και 3) την παθητική – αποφευκτική ηγεσία, της οποίας χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι και η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi & Vertio (2007) για την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού

στα σχολεία (OWSS Model) που μελετά τέσσερις διαστάσεις : α) εργασιακές συνθήκες, β) φόρτο εργασίας, γ) εργασιακή κοινότητα και δ) την επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Ζητήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής μονάδας να καταθέσουν προτάσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας τους. Τέλος κλήθηκε και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να απαντήσει σε ερωτήσεις για τα επαγγελματικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής). Για την ανάλυση των στοιχείων εφαρμόστηκαν απλές τεχνικές περιγραφικής και εξηγητικής – διερευνητικής στατιστικής.

1.5 Διασαφήνιση εννοιών και όρων

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να γίνει μια σύντομη διασαφήνιση των κυριότερων όρων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ώστε να γίνει ευκολότερα αντιληπτή η μεταξύ τους σχέση. Αναλυτικότερα ο όρος στυλ ηγεσίας, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο δίνεται η κατεύθυνση, υλοποιούνται τα σχέδια και κινητοποιούνται τα άτομα (Lewin, Lippit & White, 1939) έχει τύχει ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων και ορισμών. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στα τρία στυλ ηγεσίας: τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική/αποφευκτική (Bass & Avolio, 2004).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με τη χαρισματική ηγεσία (Conger, 1999) και την ύπαρξη οράματος (Kouzes & Posner, 1987) από τον ηγέτη. Εδώ ο όρος υιοθετείται όπως προσεγγίζεται από τους Bass και Avolio (2004) στο MLQ, όπου ο ηγέτης συνδυάζει το χάρισμα και την εξατομικευμένη φροντίδα. Περιλαμβάνει α) το διανοητικό ερέθισμα, όπου ο ηγέτης καλεί τους υφισταμένους του να σκεφτούν για παλαιά θέματα με νέο τρόπο β) τα εμπνευσμένα κίνητρα, όπου ο ηγέτης μοιράζεται με τους υφισταμένους του ένα εμπνευσμένο όραμα για το μέλλον, γ) την εξατομικευμένη φροντίδα, όπου ο ηγέτης για να διευκολύνει τους υφισταμένους να υιοθετήσουν το όραμά του προσπαθεί να τους διευκολύνει και δείχνει να κατανοεί τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του καθενός χωριστά, παρέχοντάς τους υποστήριξη δ) εξιδανικευμένη επιρροή, όπου ο ηγέτης σέβεται τους υφισταμένους του και διατηρεί προσωπική επαφή με τον καθένα, προκειμένου να καταστήσει σαφή το όραμα και τις αξίες που πρεσβεύει.

Συναλλακτική Ηγεσία

Ο συναλλακτικός ηγέτης παρακινεί το προσωπικό παρέχοντας ανταμοιβή για τις υπηρεσίες που προσφέρει στον οργανισμό. Στο σχολείο, ειδικότερα, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τι ακριβώς χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί του και να τους το παρέχει, ώστε να ανταποκρίνονται με προθυμία και επιτυχία στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών. Οι συναλλακτικοί διευθυντές προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις υλικές και ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες που προσφέρουν (Bass, 1985). Επομένως η συναλλαγή αποσκοπεί στο να καλύψει τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, αφού στόχος του διευθυντή είναι να διατηρήσει την υπάρχουσα κατάσταση (Bogler, 2001).

Η ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward) περιγράφει τη συμπεριφορά του διευθυντή που εστιάζει στη διασαφήνιση ρόλων και στην ανάθεση αρμοδιοτήτων, παρέχοντας ταυτόχρονα αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες τους. Έτσι ο διευθυντής δίνει στους υφισταμένους αγαθά που εκείνοι θέλουν, προκειμένου να συμπεριφερθούν όπως ο διευθυντής θέλει ως αντάλλαγμα για όσα τους προσφέρει. Η ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση (active management – by – exception) προβλέπει ότι ο διευθυντής διατηρεί υψηλά επίπεδα επαγρύπνησης για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής παίρνει θέση και διορθώνει τα λάθη, μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται εμφανή.

Παθητική - Αποφευκτική Ηγεσία

Ο τύπος αυτός του ηγέτη αποφεύγει να αναλάβει δράση, για να επιλύσει τα προβλήματα και χαρακτηρίζεται για το ότι δε συναλλάσσεται με τους υφισταμένους του. Αποφεύγει να εκφράσει τη γνώμη του για σοβαρά προβλήματα, δεν παίρνει πρωτοβουλίες για την επίλυσή τους, αγνοεί τις ευθύνες του, δεν παρέχει ανατροφοδότηση στο προσωπικό και λειτουργεί παθητικά. Ασκεί εν ολίγοις αρνητική επίδραση και είναι αναποτελεσματικός (Bass, 1998). Για παράδειγμα ένας διευθυντής που μένει κλεισμένος στο γραφείο του, που δε δείχνει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών, που δε σέβεται τις ανάγκες των υφισταμένων του και που δε δεσμεύει εκπαιδευτικούς και μαθητές και δε βελτιώνει την υπάρχουσα σχολική δομή είναι ένας αδιάφορος – laissez-faire ηγέτης (Hoy & Miskel, 2007). Τέλος η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση (passive management – by – exception) ταυτίζεται με τη στάση του διευθυντή που επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν εξαιρετικά σοβαρά, δηλαδή μόνο όταν συμβούν τρομακτικά λάθη ή παραλείψεις που προκαλούν την προσοχή του.

Επαγγελματική Ευημερία

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την ευημερία, δίνοντάς της κοινωνική διάσταση (Keyes, 1998· Bradbury & Lichtenstein, 2000), συναισθηματική διάσταση (Warr, 1987· Diener, Suh, Lucas & Smith, 1992) και ψυχολογική διάσταση (Ryff, 1989· Van Horn et al, 2004). Στην παρούσα εργασία η επαγγελματική ευημερία μελετάται σε συνάρτηση με το χώρο του σχολείου και προσεγγίζεται από αυτή τη σκοπιά, εξετάζοντας τέσσερις διαστάσεις που τη χαρακτηρίζουν: α) τις εργασιακές συνθήκες, που αναφέρονται στις στάσεις του σώματος κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και στην ύπαρξη/διαθεσιμότητα κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, β) το σωματικό και νοητικό φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού και τον τρόπο που κατανέμονται οι αρμοδιότητες στο χώρο του σχολείου, γ) την εργασιακή κοινότητα, δηλαδή την ηγεσία, το υποστηρικτικό κλίμα, την οργανωσιακή κουλτούρα, δ) την επαγγελματική ικανότητα και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Εν ολίγοις η επαγγελματική ευημερία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας και αναπόφευκτα εστιάζει σ' αυτό.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι εδώ ο όρος 'ευημερία' δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς επεκτείνεται πέρα από αυτές, διότι λαμβάνει υπόψη και τη σωματική και κοινωνική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα οι Danna και Griffin (1999) θεωρούν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα κεντρικό θέμα της επαγγελματικής ευημερίας, άποψη που την υιοθετούν οι Van Horn et al (2004) και οι Clegg & Wall (1981). Ειδικότερα, οι Wanous και Lawler (1972) αναφέρουν ξεκάθαρα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι δείκτης της επαγγελματικής ευημερίας. Αντίστοιχα ο Warr (2005, 2007) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση, η ένταση και η κατάθλιψη που προέρχεται από την εργασία και το ηθικό φρόνημα είναι τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ευημερία. Οι Danna και Griffin (1999) ορίζοντας την επαγγελματική ευημερία τη συνδέουν με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τη δουλειά του και ειδικότερα από τις αμοιβές, από την επαγγελματική του εξέλιξη, από το φόρτο εργασίας και από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους και τον ηγέτη. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η επαγγελματική ευημερία είναι μια ευρύτερη έννοια από την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση εμπεριέχεται στην επαγγελματική ευημερία. Άλλοι πάλι ερευνητές όπως οι Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, LaCost & Roberts (2003) θεωρούν ότι η επαγγελματική ευημερία είναι η απουσία άγχους, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα οι Fritz & Sonnentag (2006) υποστηρίζουν ότι η απουσία επαγγελματικής εξουθένωσης

συνεπάγεται ευημερία. Οι Tetrick & La Rocco (1987) προσδιορίζοντας τον όρο ευημερία τον ταυτίζουν με την απουσία άγχους και κατάθλιψης. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως η απουσία αρνητικών συναισθημάτων, δηλαδή η απουσία άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνεπάγεται αυτομάτως και την παρουσία θετικών συναισθημάτων. (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein & Grant, 2005). Τέλος οι Meyers & Diener (1995) υποστηρίζουν ότι η ευημερία έχει ένα θετικό και έναν αρνητικό πόλο. Για κάθε γνώρισμα του θετικού πόλου προτείνουν ένα αντίστοιχο στον αρνητικό πόλο. Την ευτυχία, τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση τα κατατάσσουν στο θετικό πόλο, ενώ το άγχος, το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση τα τοποθετούν στον αρνητικό. Επομένως διαπιστώνουμε από τις παραπάνω έρευνες ότι η ευημερία είναι μια δυναμική κατάσταση που περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά συναισθήματα, ενώ συγχρόνως αναφέρεται στο συνδυασμό των νοητικών/ψυχολογικών παραγόντων, όπως το συναίσθημα, η απογοήτευση, το άγχος με τους φυσικούς/σωματικούς παράγοντες, όπως τα καρδιακά προβλήματα και η γενική φυσική υγεία του εργαζόμενου.

1.6 Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία, όπως αναφέρθηκε εξετάζει τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία, που είναι ένας χώρος σχετικά ανεξερεύνητος. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο α) αναλύεται ο όρος ηγεσία, και γίνεται ο διαχωρισμός του από τους όρους διοίκηση και διεύθυνση, β) διευκρινίζονται τα τρία στυλ ηγεσίας που απασχολούν την παρούσα έρευνα – μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική/αποφευκτική, γ) διασαφηνίζεται ο όρος επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται αναλυτικά οι τέσσερις διαστάσεις της: συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα, επαγγελματική ικανότητα, δ) διερευνάται πώς τα τρία προαναφερθέντα στυλ ηγεσίας επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ε) παρουσιάζεται η σχέση των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διευθυντών/τριών με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, στ) περιγράφεται η σχέση των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία τους. Στο τρίτο κεφάλαιο α) περιγράφεται και τεκμηριώνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και β) αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων. Στο πέμπτο κεφάλαιο

γίνεται μια διεξοδική συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα. Τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων και το έντυπο που δόθηκε στους/στις διευθυντές/τριες, ώστε να συμπληρώσουν τα ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση

Η ηγεσία είναι μια βασική παράμετρος για την κατανόηση, τη βελτίωση και εν γένει για την καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Αν και για την ηγεσία έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, ο όρος δεν έχει ακόμη προσδιορισθεί με απόλυτη ακρίβεια. Στόχος λοιπόν αυτής της ενότητας είναι να παρουσιασθούν οι κυριότερες προσεγγίσεις του όρου ηγεσία (leadership), ώστε να διαχωριστεί από τους όρους διεύθυνση (management) και διοίκηση/διαχείριση (administration). Έτσι θα φανεί διαυγέστερα και η διάκριση ανάμεσα στον ηγέτη και το διευθυντή.

Διεξοδικότερα, ο Πασιαρδής (2004), ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει. Η ηγεσία δηλαδή έχει μια κοινωνική διάσταση, αφού το άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια των άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό (Cheemers, 1997). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός του Kenzevich (1975) σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία είναι μια δύναμη που μπορεί να εμπνεύσει μια ομάδα ανθρώπων να δράσει, να οδηγήσει τις δραστηριότητές τους προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, να διατηρήσει αυτές τις δραστηριότητες και να ενώσει όλες τις ατομικές προσπάθειες προκειμένου να υλοποιηθούν οι κοινοί στόχοι. Αντίστοιχα οι Koontz & O' Donnell (1984) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία ασκεί επιρροή στα άτομα, ώστε να συνεργάζονται πρόθυμα για ένα κοινό σκοπό. Επιπρόσθετα, η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της στιγμής, τη δομή του οργανισμού, τους ιστορικούς ορισμούς της εξουσίας και τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα (Smulyan, 2000). Ο Deming (2002) θεωρεί ότι η ηγεσία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους ανθρώπους να κάνουν καλύτερη δουλειά με λιγότερο κόπο και να μάθουν να δουλεύουν πιο έξυπνα. Ο Μπουραντάς (2005) συνθέτοντας τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία κατά την οποία επηρεάζονται η σκέψη, τα συναισθήματα, οι στάσεις και η συμπεριφορές μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από τον ηγέτη, με τέτοιο τρόπο, ώστε πρόθυμα και εθελοντικά να συνεργαστούν, να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα για την πρόοδο του οργανισμού. Έτσι η ηγεσία αποκτά και μια συναισθηματική διάσταση, αφού οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής τους επιρροής για να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι οι παραπάνω ορισμοί δίνουν έμφαση τόσο στη συναισθηματική, όσο και στην κοινωνική

διάσταση της ηγεσίας δηλαδή, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην άσκηση επιρροής από τη μεριά του ηγέτη, ώστε να λειτουργήσουν οι άλλοι σύμφωνα με τη θέλησή του και να συστρατευθούν εκούσια για την επίτευξη του κοινού σκοπού.

Λαμβάνοντας υπόψη την παρουσίαση του όρου ηγεσία είναι απαραίτητο να διαχωριστεί από τους όρους διεύθυνση και διοίκηση. Σύμφωνα με το Mullins (1994) αν και παλιότερα οι έννοιες αυτές ήταν συνώνυμες, σήμερα έχουν διαπιστωθεί κάποιες διαφορές. Ειδικότερα ο Σαΐτης (2000) ορίζει τη διοίκηση ως μια σημαντική δραστηριότητα του ανθρώπου μέσω της οποίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση των κοινών στόχων. Ο Πασιαρδής (2004) διαχωρίζοντας τις έννοιες διοίκηση και διεύθυνση τις ξεχωρίζει υιοθετώντας τους παρακάτω ορισμούς: Διοίκηση είναι η διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μια γραφειοκρατία, ενώ ο όρος διεύθυνση αναφέρεται στην καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, με την προϋπόθεση όμως ότι ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σ' ένα χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δυο χρόνων ακόμα. Ο Bradie (1967) θεωρεί ότι η διοίκηση είναι μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Ο Mullins (1994) υποστηρίζει ότι η διεύθυνση διδάσκεται, ενώ η ηγεσία είναι χάρισμα που στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου. Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι ο όρος ηγεσία είναι ευρύτερη έννοια και περικλείει τους όρους διοίκηση και διεύθυνση, μιας και η ηγεσία δίνει στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004).

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η διάκριση ανάμεσα στους όρους ηγέτης και διευθυντής. Αναλυτικότερα ο ηγέτης είναι άτομο που κερδίζει την εκούσια και πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών του στην επίτευξη των κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2005). Επίσης προσθέτει ότι επιβάλλεται να δείχνει ευαισθησία για ανθρώπους, να είναι αυστηρός, ακέραιος, ταπεινός, ειλικρινής, συνεπής, αξιόπιστος, να έχει πίστη και δέσμευση σε αξίες, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να επιδεικνύει θάρρος και κουράγιο, να έχει δύναμη και επιρροή. Ο Πασιαρδής (2004) παραθέτει διεξοδικά τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που τον ονομάζει οραματιστή, άτομο ικανό να ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την ανάληψη πρωτοβουλίας από τους συνεργάτες του, πρόθυμο να αναγνωρίσει την προσπάθεια του προσωπικού, συνεργάσιμο, με αναπτυγμένο το αίσθημα της κοινωνικής προσφοράς και της κοινής συμπόρευσης για την εύρεση λύσεων. Από την άλλη μεριά ο διευθυντής σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο, που εργάζεται πολύ σκληρά, ακολουθώντας την πολιτική του υπουργείου, γεγονός που κάποιες φορές τον κάνει απόμακρο, τον αποξενώνει από τους εργαζόμενους και τον υποχρεώνει να δίνει αυστηρές

οδηγίες, με αποτέλεσμα να περιορίζει την πρωτοβουλία κάθε μορφής. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι κυρίως να διεκπεραιώνει τις εντολές των ιεραρχικά ανώτερών του, ενώ του ηγέτη να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα ανάπτυξης, κουλτούρα εμπιστοσύνης και εκμάθησης τεχνικών για την επίλυση των προβλημάτων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής μας .

2.2 Μορφές Ηγεσίας

Η ηγεσία, ως μια δυναμική διαδικασία άσκησης επιρροής στους ακολούθους, κινείται σε ένα δίπολο. Από τη μια δηλαδή είναι ο ηγέτης του οποίου ο ρόλος αναγνωρίζεται από τους ακολούθους του και από την άλλη, οι ακόλουθοι συμφωνούν ότι πρέπει να τους καθοδηγεί ο συγκεκριμένος ηγέτης (Greenfield, 1995· Lloyd & Maher, 1993). Έτσι, η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος θεωρείται ηγέτης, με την αποδοχή του βέβαια από το προσωπικό. Είναι φανερό λοιπόν ότι οι στάσεις των ακόλουθων απέναντι στον ηγέτη έχουν καθοριστική σημασία για τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους και για τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού, εν προκειμένω του σχολείου. Το στυλ ηγεσίας που θα επιλέξει ο διευθυντής θα διαμορφώνει εν πολλοίς το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού, καθορίζοντας αποφασιστικά την επαγγελματική του ευημερία (Gilbreath & Benson, 2004· Sparks, Faragher & Cooper, 2001).

Στη συγκεκριμένη μελέτη εστιάζουμε στη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική – αποφευκτική ηγεσία, υιοθετώντας τους όρους, όπως τους καθόρισε ο Bass (1985, 1988). Ο Bass (1985) στηριζόμενος στις έννοιες μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία που χρησιμοποίησε ο James MacGregor Burns (1978) για την πολιτική αρένα, δημιουργεί ένα πλήρες μοντέλο ηγεσίας για ανθρώπους που εργάζονται σε κοινωνικούς οργανισμούς, όπως είναι τα σχολεία. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και παράλληλα χαρακτηρίζουν αυτές τις τρεις μορφές ηγεσίας ποικίλλουν. Σύμφωνα με τους Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam (2003) ανέρχονται σε εννέα: ένας αναφέρεται στον ελευθεριάζοντα (*laissez – faire*) τύπο ηγέτη, τρεις στο συναλλακτικό ηγέτη και πέντε στο μετασχηματιστικό ηγέτη.

2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται μια θετική μορφή ηγεσίας που μπορεί να εξυψώσει και να στηρίξει τον κάθε εργαζόμενο. Στη μετασχηματιστική ηγεσία μεγάλη αξία

έχουν οι σχέσεις των υφισταμένων με τον ηγέτη και τον εαυτό τους, και γι' αυτό πρέπει να δομούνται σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Στο χώρο της εκπαίδευσης η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους επηρεάζει έντονα την ικανοποίηση που αντλούν από αυτό (Bogler, 2001). Γι' αυτό ακριβώς το λόγο ο Burns (1978) θεωρεί ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι εργαζόμενοι να κινηθούν σε υψηλά επίπεδα ήθους και κινήτρων. Άλλωστε ο Burns στον ορισμό που δίνει για το μετασχηματιστικό ηγέτη τον ταυτίζει με τον ηγέτη που εξυψώνει τον υφιστάμενο από τις ξεπερασμένες αντιλήψεις του και τον κατευθύνει στην επίτευξη ενός στόχου που τον θεωρούσε απραγματοποίητο. Αυτό επιβεβαιώνεται ακόμη περισσότερο από τον Bass (1985) που θεωρεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία κινείται πέρα από την συναλλαγή διευθυντή και υφισταμένου για την επίτευξη μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς ο διευθυντής παρωθεί και εμπνέει τους υφισταμένους μεταδίδοντάς τους το δικό του όραμα για τον οργανισμό.

Αναλυτικότερα, οι Leithwood και Jantzi (1990) είναι από τους κυριότερους υπερασπιστές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτής επωφελούνται όλοι όσοι μετέχουν στον οργανισμό. Η δήλωση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική για το σχολείο, όπου η αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία. Σ' αντίστοιχο πλαίσιο κινείται και η άποψη του Leithwood (1994), ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η κατάλληλη, τόσο για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σχολείο τον 21^ο αιώνα, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου είναι διαφορετικές οι πρακτικές του διευθυντή, τα σχολεία είναι πιο μεγάλα, και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μεγαλύτερη ενθάρρυνση και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Ο διευθυντής, επομένως, όταν ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί και αντιλαμβάνεται την επιρροή που ασκεί με τη συμπεριφορά του στην ομαλή σχολική λειτουργία και συνεπώς στην επίτευξη των σχολικών στόχων. Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο, ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνει τα άτομα να συνεργαστούν μεταξύ τους και όχι να βρίσκονται σε διαρκή αντιπαλότητα, δουλεύοντας απομονωμένα. Είναι εξίσου γνωστό ότι η συνεργατική διαδικασία ευνοεί την καλύτερη απόδοση του οργανισμού (Silins, 1994). Έχει επίσης συσχετισθεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης με υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας, δέσμευσης, ικανοποίησης και εργασιακής απόδοσης, αλλαγής, τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά (Avolio, Bass, Walumbwa & Zhu, 2004· Judge & Piccolo, 2004).

Επομένως, ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, είναι μια ηγεσία υψηλής ποιότητας, δεδομένου ότι αυτού του τύπου ο ηγέτης στο

χώρο του σχολείου καθορίζει τους στόχους, δείχνει υψηλές προσδοκίες, προάγει τη συνεργασία, επιμερίζοντας εργασίες, εξασφαλίζει τις συνθήκες για ένα υγιές σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (2004) οι πέντε παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι οι εξής :

i) Εξιδανικευμένη Επιρροή που αποδίδεται. Αυτή η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που ο εργαζόμενος αποδίδει στον ηγέτη, ως αποτέλεσμα της επιρροής που του ασκεί αυτός. Ο χαρισματικός ηγέτης προκαλεί το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων (Bass & Avolio, 2004). Ειδικότερα κατά την εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται ο διευθυντής προτάσσει το γενικό καλό, έναντι του ατομικού συμφέροντος και λειτουργεί με γνώμονα τις ηθικές αξίες (Northouse, 2007), ενώ συγχρόνως δίνει έμφαση σε στόχους που κάνουν καλό τόσο στα μέλη του οργανισμού, όσο και στο σύνολο γενικότερα. Έτσι η εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται θεμελιώνεται στον αλτρουισμό, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεμπιστοσύνη, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να αναπτύσσουν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς με το διευθυντή.

ii) Εξιδανικευμένη Επιρροή στη συμπεριφορά: Αυτή η διάσταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο ηγέτης στους εργαζόμενους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μεταδίδει στους εργαζόμενους ένα αίσθημα υψηλού στόχου που κινείται πέρα από τους ιδιοτελείς σκοπούς του διευθυντή, εστιάζοντας στον κοινό στόχο. Ο διευθυντής δηλαδή, επιδεικνύοντας υψηλό επιπέδου ηθική συγκρότηση λειτουργεί ως υπόδειγμα για τους εργαζόμενους του (Bass & Avolio 1994, 2004) σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Μεταδίδει τις αξίες και τα πιστεύω του, μέσω συζητήσεων για να καταστήσει σαφείς τους στόχους που επιθυμεί να επιτευχθούν. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι αυτή η διάσταση δημιουργεί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ξεκάθαρη στοχοθεσία και συνεπώς λιγότερη συναισθηματική αβεβαιότητα, που συχνά γεννά άγχος και ηθικό αποπροσανατολισμό στον εργαζόμενο.

iii) Εμπνευσμένο Κίνητρο: Αυτή η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ο διευθυντής εμπνέει και κινητοποιεί τους ακόλουθους να πετύχουν τους συλλογικούς στόχους, κάνοντάς τους έτσι να αφοσιωθούν στην επίτευξη του κοινού οράματος. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αυτός ο ηγέτης εγγυάται ότι η δουλειά που προσφέρει το άτομο έχει αξία και είναι σημαντική για την ευδωχη των στόχων και του οράματος του οργανισμού (Bass, 2004). Γι' αυτό οι ηγέτες αυτού του τύπου μιλούν με ενθουσιασμό και αισιοδοξία για το μέλλον, ενώ εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι είναι ικανοί οι ακόλουθοι να ανταποκριθούν στην υψηλή στοχοθεσία του οργανισμού. Καταλυτικής σημασίας είναι η

ύπαρξη αυτών των ηγετών σε περίοδο κρίσης καθώς αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες, εμπνυχώνουν και προκαλούν ενθουσιασμό (Bass, 1990).

iv) Νοητικό Ερέθισμα: Είναι η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης δίνει το αναγκαίο ερέθισμα στους υφισταμένους του να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί. Επαναπροσδιορίζει τις αξίες, τα πιστεύω και τις τακτικές των εργαζομένων, προκειμένου να υιοθετήσουν την πιο πρόσφορη πρόταση για την επίλυση των προβλημάτων, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να γίνει ανοικτή και ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων (Bass, 1996). Αυτό βέβαια σημαίνει ότι οι ηγέτες μ' αυτό το γνώρισμα δεν ασκούν αυστηρή κριτική σε όσους έχουν διαφορετικές ιδέες, αλλά αντίθετα τους ενθαρρύνουν για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, όπου είναι απαραίτητο (Bass & Avolio, 1994, 2004). Μ' αυτόν τον τρόπο εμποδίζουν την ανάπτυξη στρεσογόνων καταστάσεων που θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του εργαζομένου, αφού υπάρχει ελευθερία στην έκφραση της διαφορετικής άποψης.

v) Εξατομικευμένη Φροντίδα: Η τελευταία αυτή διάσταση δίνει έμφαση στις διαφορετικές ανάγκες, συναισθήματα και ενδιαφέροντα των υφισταμένων που πρέπει να ικανοποιούνται και να λαμβάνονται υπόψη από το διευθυντή. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην προσωπική ανάγκη κάθε εργαζόμενου για αναγνώριση, επαγγελματική ανάπτυξη, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση από το διευθυντή του. Ο ηγέτης δηλαδή αναγνωρίζει τις διαφορές των υφισταμένων του και τους συμπεριφέρεται ως ξεχωριστές οντότητες, θεωρώντας δεδομένο ότι ο καθένας έχει διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο ο Bass (1990) διατείνεται ότι οι κρίσεις και οι δυσκολίες μπορούν να μετατραπούν από το μετασχηματιστικό ηγέτη σε ευκαιρίες για ανάπτυξη και πρόοδο. Καθοριστικής σημασίας είναι ο διευθυντής του σχολείου να διαθέτει ενσυναίσθηση, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα του καθενός, να ακούει ουσιαστικά, για να δημιουργεί μια εργασιακή σχέση αλληλοεμπιστοσύνης που να προωθεί την ευημερία του εκπαιδευτικού.

2.2.2 Συναλλακτική Ηγεσία

Στη συναλλακτική ηγεσία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι αμοιβές που παρέχονται στον εργαζόμενο για την επιτυχή έκβαση μιας εργασίας και οι τιμωρίες που επιβάλλονται, όταν ο εργαζόμενος αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στους στόχους που θέτει ο ηγέτης (Burns, 1987). Οι ποινές και οι αμοιβές δηλαδή καθορίζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά, με την προϋπόθεση ότι πρώτα έχουν τεθεί με σαφήνεια οι οργανωσιακοί στόχοι από τον ηγέτη. Σ' αυτή την περίπτωση ο διευθυντής και οι υφιστάμενοι

αντιλαμβάνονται από κοινού τους στόχους και τις προσδοκίες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δομείται ένα αυστηρό εργασιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στην εξουσία του διευθυντή. Κύριο μέλημα των συναλλακτικών ηγετών είναι να διατηρούν ένα κλίμα σταθερότητας, αντί να προωθούν την αλλαγή (Lussier & Achua, 2004), γιατί θεωρούν ότι μόνο έτσι μπορούν να διασφαλίσουν την άμεση συμμόρφωση των υφισταμένων με τους στόχους που έχουν τεθεί. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο συναλλακτικός ηγέτης δεν προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα και αντίστοιχα δεν προωθεί την ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση (Dollak, 2008). Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει τη δυνατότητα για υπέρβαση των δυνατοτήτων του ατόμου και για αυτοέκφραση. Συνεπώς, οι σχέσεις διευθυντή και εργαζόμενου είναι πρόσκαιρες, αφού εστιάζουν κυρίως στην ανταμοιβή για την επίτευξη των στόχων. Τέλος, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των ηγετών είναι η μετριότητα (Bass, 1990), αφού επιλύονται απλά και μόνο τα προβλήματα που χρειάζονται άμεση αντιμετώπιση.

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (2004) δυο είναι οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη συναλλακτική ηγεσία: *η ενδεχόμενη ανταμοιβή και η ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση.*

i) Ενδεχόμενη Ανταμοιβή: Ο όρος αναφέρεται σ' εκείνη τη διευθυντική συμπεριφορά που εστιάζει στην ανταλλαγή αγαθών (Bono & Judge, 2004). Δηλαδή ο διευθυντής παρέχει στους υφισταμένους του υλικές ή ψυχολογικές ανταμοιβές, ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους, που έχουν οριστεί προγενέστερα από αυτόν. Έτσι λοιπόν, η σχέση διευθυντή και υφισταμένου τίθεται σ' ένα επίπεδο αμοιβαίας συμφωνίας για την κοινή επίτευξη των στόχων (Bass, 1990) που έχουν τεθεί εκ των προτέρων. Σ' αυτό το μοντέλο ηγεσίας δεν προβλέπεται, ούτε ενισχύεται η υιοθέτηση καινοτόμων τακτικών από τον εργαζόμενο, αφού αποκλειστικό ζητούμενο είναι η τήρηση των αρχικών στόχων που έχει θέσει ο διευθυντής. Γι' αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις ο διευθυντής θεωρείται απρόσιτος, γεγονός που κάνει τους εργαζόμενους να νιώθουν άβολα ή ακόμα και αγχωμένοι, με αποτέλεσμα η ευημερία τους ν' απειλείται.

ii) Διοίκηση ενεργητική κατ' εξαίρεση: Αυτή η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας προέρχεται από τις θεωρίες της ενδυνάμωσης που υιοθετεί ο Bass (1990), όπου ο ηγέτης αναζητά λάθη ή παραλείψεις από την πλευρά του υφιστάμενου, ενώ παράλληλα εφευρίσκει τρόπους για να αντιμετωπίσει ενδεχόμενα λάθη. Δηλαδή ο ηγέτης λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διορθώνει τα λάθη των υφισταμένων, ενώ σε περίπτωση που δε συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του, επιβάλλει κανόνες για να αποφεύγονται οι παραλείψεις και τα σφάλματα. Η παραβίαση των κανόνων από τους υφισταμένους συνεπάγεται την άμεση επέμβαση του ηγέτη, για να διατηρήσει την υπάρχουσα κατάσταση

(Blakenship, 2010). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι αυτό το στυλ ηγεσίας ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να ακολουθήσουν τους υπάρχοντες κανόνες, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις διευθυντικές απαιτήσεις, γεγονός που μπορεί να προκαλεί στρεσογόνα συναισθήματα στον εργαζόμενο και εν προκειμένω στον εκπαιδευτικό.

2.2.3 Παθητική – Αποφευκτική Ηγεσία

Ο παθητικός – αποφευκτικός ηγέτης διακρίνεται από μια γενική αδυναμία να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διοίκηση του οργανισμού. Οι Bass και Avolio (1990) ταυτίζουν αυτό το στυλ ηγεσίας με την απουσία ουσιαστικής ηγετικής συμπεριφοράς και από την αποφυγή ανάμειξης σε βασικά ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης. Κατά την παθητική αποφευκτική ηγεσία δε γίνονται συναλλαγές και συμφωνίες μεταξύ ηγέτη και εργαζόμενων, ενώ οι αποφάσεις συχνά καθυστερούν να ληφθούν και συνεπώς να εφαρμοσθούν. Δεν υπάρχει καμία προσπάθεια να κινητοποιηθούν, να ανατροφοδοτηθούν, να εμπνευσθούν οι υφιστάμενοι από το διευθυντή ή να αναγνωρισθεί η προσφορά τους στο χώρο της εργασίας τους (Bass & Avolio, 1990). Είναι δηλαδή μια αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας, όπου ο ηγέτης είναι παρών μόνο σωματικά, ενώ ουσιαστικά και ψυχικά είναι απών. Ο εργαζόμενος νιώθει έντονο αποπροσανατολισμό, αυξάνεται το εργασιακό άγχος, καθώς δεν τον καθοδηγεί κανένας και βρίσκεται σε σύγχυση. Είναι επομένως μια μορφή ηγεσίας, αρκετά στρεσογόνα (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland & Hetland, 2007) που υπονομεύει την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (2004) δυο είναι οι διαστάσεις που διαμορφώνουν την παθητική – αποφευκτική ηγεσία: α) η *διοίκηση παθητική κατ' εξαίρεση* και β) η λεγόμενη *laissez – faire διοίκηση*.

i) Διοίκηση παθητική κατ' εξαίρεση: Ο διευθυντής αυτού του τύπου αντιμετωπίζει παθητικά όλα τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διοίκηση του οργανισμού, ενώ επεμβαίνει μόνο, όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο απροχώρητο. Ο Bass (1990) επισημαίνει ότι ο ηγέτης κάνει εμφανή την παρουσία του, μόνο για να τιμωρήσει αυτόν που έχει σφάλει, για να διορθώσει ένα σφάλμα ή μια λανθασμένη τακτική. Αυτό, δηλαδή, σημαίνει ότι ο διευθυντής δεν αναγνωρίζει, δεν επαινεί και δεν ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του εργαζόμενου, αφού μόνο αν κάτι αρνητικό τραβήξει την προσοχή του επεμβαίνει.

ii) Laissez – faire: Αυτό το στυλ ηγεσίας διακρίνεται από την απουσία ηγεσίας και την αποφυγή ανάληψης ευθυνών από τη μεριά του διευθυντή (Rowold, 2006). Είναι μια δυσλειτουργική και αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας, όπου ο ηγέτης υστερεί στη λήψη

αποφάσεων, στην εμπρόθεσμη διεκπεραίωση των υποθέσεων, στο ουσιαστικό ενδιαφέρον για την κινητοποίηση των εργαζομένων. Γι' αυτό οι Skogstad et al (2007) θεωρούν τους ηγέτες αυτού του τύπου παθητικούς, αδιάφορους για τη μετάδοση ηθικών αξιών και την επιβράβευση θετικών συμπεριφορών. Έτσι οι ηγέτες αυτοί είναι αναποτελεσματικοί και για τους υφισταμένους και για την πρόοδο του οργανισμού, αφού δεν τονίζουν τη συστράτευση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και είναι ανίκανοι να εμπνεύσουν και να παρωθήσουν τους εργαζόμενους να γίνουν πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους (Barbuto, 2005).

2.3 Ευημερία (Well Being)

Η ευημερία είναι μια έννοια που στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί τα τελευταία σαράντα χρόνια στις δυτικές κοινωνίες πρωτίστως. Έτσι έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί (Danna & Griffin, 1999· Ryff, 1989· Warr, 1987,1990) και έχουν υιοθετηθεί ποικίλα μοντέλα (Ainley, Withers, Underwood & Frigo 2006· Arnold et al, 2007· Pollard & Lee, 2003) ενώ έχει δοθεί αρκετή έμφαση και στην ευημερία των μαθητών μέσα στο σχολείο, καθώς η κατάκτηση της ευημερίας θεωρείται ένας ξεχωριστός στόχος του σχολείου (Battistich, Solomon, Watson & Schapps, 1997· Fraillon, 2005· Konu & Rimpela, 2002). Σύμφωνα με τους Aelterman, Engels, VanPetegem & Verhaeghe (2007) μετρώντας την ευημερία στο σχολείο είναι σαν να προσδιορίζουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό, η ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Aelterman et al, 2007). Επομένως, η ευημερία των εκπαιδευτικών στο σχολείο συνεπάγεται έναν υγιή εκπαιδευτικό και μια υγιή επαγγελματική ζωή, όπου θα έχει δυνατότητα ο κάθε εκπαιδευτικός για προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με συναδέλφους, κοινωνική αναγνώριση και πνευματική ολοκλήρωση (Keyes, 1998). Εύλογα, λοιπόν, απορρέει το συμπέρασμα ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και την εν γένει κοινωνική προσφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Αναλυτικότερα, η ευημερία ως συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια ικανή συνθήκη για να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί (Day & Gu, 2009) και χρήσιμοι γι' αυτό που προσφέρουν. Είναι, δηλαδή, η ευημερία ένας όρος που υπερβαίνει την επαγγελματική ικανοποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα όπως την

επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Αυτό συμβαίνει, διότι η ευημερία του εκπαιδευτικού προωθεί μια κατάσταση ευχαρίστησης που του επιτρέπει να αναπτυχθεί και να πραγματοποιήσει όσα περισσότερα μπορεί για να ωφεληθεί ο ίδιος και το σχολείο. Γι' αυτό, η Noddings (1992) υποστηρίζει ότι η ατομική ευημερία συναρτάται από το ευρύτερο συγκείμενο, μιας και ο εκπαιδευτικός συνυπάρχει στο σχολείο με τους συναδέλφους, το διευθυντή του, τους μαθητές τους και μερικές φορές τους γονείς τους.

Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τέσσερις παραμέτρους που επηρεάζουν την καθημερινή παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο: α) εργασιακές συνθήκες, β) φόρτος εργασίας, γ) εργασιακή κοινότητα δ) επαγγελματική ικανότητα και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στο μοντέλο που υιοθέτησαν οι Saaranen et al (2007) για την επαγγελματική ευημερία στο χώρο του σχολείου.

2.3.1 Εργασιακές Συνθήκες (Working Conditions)

Οι συνθήκες της εργασίας έχουν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους παράγοντες που απειλούν τη θετική εικόνα για τη δουλειά τους (Shann, 1998). Σύμφωνα με τους Saaranen et al (2007) οι εργασιακές συνθήκες για έναν εκπαιδευτικό καθορίζονται από το εργασιακό περιβάλλον, την καταλληλότητα του χώρου εργασίας δηλαδή του σχολικού κτιρίου, την ύπαρξη ενοχλητικών θορύβων που προκαλούν ηχορρύπανση, τον επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζεται σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός για να κάνει πιο προσιτή τη διδασκαλία του, τις καλές εργονομικές θέσεις, ιδίως στα εργαστήρια κάποιων σχολικών μονάδων. Οι παράγοντες λοιπόν που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία του εργαζόμενου (Hallinger, 2003· Hoy & Miskel, 1996· Huberman & Vandenberghe, 1999· Smylie, 1999). Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας, όπου είναι απαραίτητη η ένταξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη, αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να διευκολύνεται η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών. Εξίσου επιβεβλημένα είναι και η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών κτιρίων που να λειτουργούν ενθαρρυντικά και όχι αποτρεπτικά για τη μάθηση, καθώς ο παράγοντας σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο για την ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών (Aelterman et al, 2007). Τέλος, η αναγκαιότητα ύπαρξης καλών εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα πάγιο αίτημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υποφέρουν εργαζόμενοι σε ακατάλληλα

κτίρια, χωρίς προσωπικό χώρο μελέτης και με ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Οι φτωχές εργασιακές συνθήκες θεωρούνται και στις ΗΠΑ ένα μεγάλο πρόβλημα που υπονομεύει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Ross, Romer & Horner, 2011).

2.3.2 Φόρτος εργασίας (Worker and Work)

Η δεύτερη πτυχή της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στον εργαζόμενο και στο φόρτο της εργασίας του. Δηλαδή δίνεται έμφαση στην ατομική υγεία του εκπαιδευτικού, σωματική, ψυχική και νοητική, που απορρέει από το φόρτο εργασίας, σωματικό και νοητικό (Saarannen et al, 2007) και στον ελεύθερο χρόνο που είναι σημαντικός για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων (Ho, 1996). Ο φόρτος εργασίας καθορίζει εν πολλοίς την ευημερία του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας, καθώς ο αυξημένος φόρτος εργασίας συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα όπως εξάντληση και στρες (Warr, 1990). Στο σχολείο ο φόρτος εργασίας συναρτάται στενά από τον αριθμό των μαθητών ενός σχολείου, από το μέγεθος της κάθε τάξης, από τη δουλειά για το σπίτι και από τα εξωδίδακτικά καθήκοντα. Αυτές οι παράμετροι ονομάζονται από τους Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton & Aelterman (2007) οργανωσιακές, καθώς θεωρούν ότι εν μέρει επηρεάζουν τη συνολική ευημερία του εκπαιδευτικού. Επομένως, ο φόρτος εργασίας, αν είναι υπερβολικός θέτει σε κίνδυνο την υγεία του εργαζόμενου, με αποτέλεσμα αυτός να είναι λιγότερο παραγωγικός και αποτελεσματικός στην εργασία του (Harter, Schmidt & Keyes, 2002).

2.3.3 Εργασιακή Κοινότητα (Working Community)

Μια ακόμη βασική διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η εργασιακή κοινότητα. Με τον όρο αυτό οι Saarannen 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 απαιτήσεις εντάσσονται οι αλλαγές και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συχνά επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού, αφού όταν οι ανάγκες υπερτερούν ή υστερούν και οι άνθρωποι βιώνουν ανεπιθύμητες καταστάσεις, τότε υπονομεύεται σημαντικά η ευημερία τους (French, Caplan & Van Harrison, 1982).

Η κοινωνική υποστήριξη στο εργασιακό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που απειλούν την επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al, 2007· Karasek & Theorell, 1990). Άλλωστε για τους Hallinger & Heck (1998) τόσο το κοινωνικό δίκτυο, όσο και οι σχέσεις των μελών που εργάζονται σ' ένα σχολείο διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού, ενώ δίνουν βαρύνουσα σημασία στη συνεργασία των μελών. Η έλλειψη θετικών κοινωνικών σχέσεων οδηγεί σε αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις, όπως άγχος ή κατάθλιψη που ζημιώνουν τη φυσική και ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού, θέτοντας σε κίνδυνο την υγιή συμπεριφορά του (Cohen & Wills, 1985). Τέλος, ο Keyes (1998) εστιάζοντας στην κοινωνική πτυχή της ευημερίας τονίζει ότι η ποιότητα των σχέσεων του εργαζόμενου με τους συναδέλφους επιδρά στην ευημερία.

Εξίσου σημαντική είναι και η υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου, διότι το αίσθημα ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται από το διευθυντή είναι το κλειδί για μια πιο θετική σχέση με τους συναδέλφους και συχνά με τους γονείς των μαθητών, για να νιώθουν λιγότερη πίεση από τη δουλειά τους (Aelterman et al, 2007). Η χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή και η αυξημένη πίεση επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία προκαλώντας έντονο στρες (Balshem, 1998· Kirmeyer & Dougherty, 1998). Συνεπώς, η υποστήριξη από το διευθυντή, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ανατροφοδότηση που εξασφαλίζεται είναι τα εχέγγυα για την επαγγελματική ευημερία (Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη του Parkin (2001) ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται υποστηρικτική ηγεσία, ώστε παράλληλα να προάγεται και η επαγγελματική ευημερία. Επίσης, σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Ross et al, 2011) καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης στο σχολείο υπονομεύεται η ευημερία τους. Τέλος οι Valentine & Prater (2011) βρήκαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών του διευθυντή. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι είναι εξαιρετικά αναγκαία η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, για να εξασφαλιστεί ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα.

2.3.4 Επαγγελματική Ικανότητα (Professional Competence)

Η τελευταία διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική ικανότητα και οι δυνατότητες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανάπτυξη (Saaranen et al, 2007). Αν και η συζήτηση για την επαγγελματική

ικανότητα του εργαζόμενου είναι παλιά (Bradburn, 1969), η έννοια που αποδίδεται στον όρο αυτό παραμένει η ίδια, αφού επαγγελματική ικανότητα είναι το να μπορεί το άτομο να συνεργάζεται και να ξεπερνά τις δυσκολίες. Ειδικότερα, οι Saaranen et al (2007) με τον όρο επαγγελματική ικανότητα εννοούν τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, το να δουλεύει το άτομο ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού, το να συμμετέχει ενεργά, το να βιώνει την εργασία του ευχάριστα, ώστε να βελτιώνει την επαγγελματική ευημερία του, το να έχει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Οι Karasek και Theorell (1990) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανότητα δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να επηρεάσει τις επαγγελματικές εξελίξεις και να αναπτυχθεί μέσα από αυτές, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την ευημερία του. Ο Warr (1987) όταν χρησιμοποιεί τον όρο ικανότητα (competence) ως βασική παράμετρο της συμπεριφοράς και κατά συνέπεια της ευημερίας εννοεί την επάρκεια του ατόμου σε ψυχολογικές δυνάμεις για να αντιμετωπίσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες. Οι Tschannen – Moran και Hoy (2001) ταυτίζουν την επαγγελματική ικανότητα με την αυτοεπάρκεια. Η αυτοεπάρκεια σύμφωνα μ' αυτούς είναι το να θεωρεί ο εργαζόμενος ότι έχει τις ικανότητες να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εργασίας που πρέπει να εκτελεστεί. Αντίστοιχα και η έρευνα των Aelterman et al (2007) έχει βρει ότι η αυτοεπάρκεια έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ευημερία του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται ακόμη περισσότερο, όταν ο διευθυντής του σχολείου υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τέλος στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Bossert, Dwyer, Roman & Lee (1982) ότι δηλαδή είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται η εξέλιξη και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κυρίως από το διευθυντή.

2.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία

Στο χώρο της διοίκησης τα τελευταία χρόνια άρχισε να μελετάται πώς η συμπεριφορά του ηγέτη επιδρά στην ευημερία του υφισταμένου (VanDierendonck, Haynes, Borrill & Stride, 2004). Ιδιαίτερη προσοχή άρχισε να δίνεται σταδιακά στον τρόπο που δρα η μετασχηματιστική ηγεσία στην ευημερία, είτε άμεσα, είτε έμμεσα (Arnold et al, 2007· Densten, 2005· Liu, Siu & Shi, 2010· Nielsen & Munir, 2009· Seltzer, Numerof & Bass, 1989· Sivanathan, Arnold, Turner & Barling, 2004· Tafvelin, Armelius & Westerberg, 2011). Επειδή οι έρευνες για τον εκπαιδευτικό χώρο είναι σχετικά περιορισμένες (Griffith, 2003· Leithwood & Jantzi, 1999), κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν και τα αποτελέσματα ερευνών από άλλους εργασιακούς χώρους που έχουν μελετήσει βαθύτερα την επίδραση της ηγεσίας

στην ευημερία, ώστε να προκύψει ένας γόνιμος προβληματισμός και ευαισθητοποίηση για το εκπαιδευτικό μέλλον.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θεωρηθεί ειδική για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σχολείο, τον 21^ο αιώνα, καθώς επιδρά σημαντικά και στο διευθυντή και στον εκπαιδευτικό, ενώ σχετίζεται και με τη σχολική επίτευξη (Leithwood, 1994). Ο ίδιος ερευνητής εκτιμά ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενδείκνυται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα σχολεία είναι πιο πολύπλοκα στη λειτουργία τους και πιο μεγάλα, και γι' αυτό ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει και να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, εκμεταλλευόμενος τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι στη μετασχηματιστική ηγεσία έχουν μεγάλη αξία οι στάσεις των εργαζόμενων απέναντι στο διευθυντή και τον εαυτό τους, δίνοντας έμφαση στην εμπιστοσύνη και στην αυτοεπάρκεια (Piccolo & Colquitt, 2006).

Αρχικά οι έρευνες στράφηκαν στο πώς η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στο εργασιακό στρες και το μειώνει (Seltzer, Numerof & Bass, 1989) κάνοντας ταυτόχρονα μετρήσεις για την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Schaufeli et al (2002) η επαγγελματική εξουθένωση είναι η αρνητική έκφανση της ευημερίας, ενώ για τους Engels, Hotton, Devos, Bouckenoghe & Aelterman (2008) η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένας δείκτης της ευημερίας. Οι Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter (1990) στις ΗΠΑ βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση, που συνιστά ένα θετικό πόλο της ευημερίας (Wanous & Lawler, 1972), ενώ οι Gilbreath και Benson (2004) συνδέουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας. Αντίστοιχα ο Densten (2005) στην Αυστραλία μελέτησε την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική εξουθένωση, που είναι ένας αρνητικός πόλος της ευημερίας (Schaufeli et al, 2002) και βρήκε ότι το εμπνευσμένο κίνητρο μειώνει τη συναισθηματική εξάντληση, έχει θετική επίδραση στην προσωπική επίτευξη και μειώνει την αποπροσωποποίηση.

Ειδικότερα, σε έρευνες (Hallinger & Heck, 1996· Hallinger, 2003) βρέθηκε ότι ο διευθυντής του σχολείου επιδρά στην ευημερία του εκπαιδευτικού μέσω της σχολικής κουλτούρας. Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι η θετική σχολική κουλτούρα κάνει το σχολείο ένα μέρος, όπου οι δάσκαλοι νιώθουν θετικά συναισθήματα για τη δουλειά τους και οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν (Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Fyans, 1989· Stolp & Smith, 1995). Παρόμοιο ήταν και το εύρημα των Aelterman et al (2007) ότι μέσω της σχολικής κουλτούρας ο διευθυντής επιδρά στην ευημερία του εκπαιδευτικού. Άλλες έρευνες (Koh, Steers & Terborg, 1995· Leithwood & Jantzi, 1999· Shakon, Nielsen, Borg & Guzman, 2010· Griffith, 2003) βρήκαν ότι η εξατομικευμένη θεώρηση του

μετασχηματιστικού ηγέτη και τα κίνητρα που δίνει επιδρούν θετικά στην ευημερία του εργαζόμενου. Στη Σουηδία οι Talvelin, Armelius & Westerberg (2011) σε μια διαχρονική μελέτη τους βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στην ευημερία μόνο μέσω του θετικού κλίματος που προωθεί την καινοτομία και ότι η επίδραση αυτή δε διαρκεί συνολικά στο πέρασμα του χρόνου. Στη Δανία οι Nielsen & Munir (2009) βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά έμμεσα στην ευημερία μέσω της αυτοεπάρκειας². Σε προηγούμενη έρευνα, οι Nielsen et al (2008) βρήκαν ότι οι απόψεις των εργαζομένων για το κατά πόσο ουσιαστική είναι η εργασία τους μεσολαβούν μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ευημερίας με θετικές επιδράσεις στην τελευταία, ενώ συγχρόνως επισημαίνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίστοιχο είναι και το εύρημα των Arnold et al (2007) ότι όταν ο εργαζόμενος νιώθει πως η εργασία που προσφέρει είναι χρήσιμη, τόσο για τον ίδιο, όσο και για το κοινωνικό σύνολο, τότε αυτή μεσολαβεί και μέσω αυτής ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδρά θετικά στην ευημερία του εργαζόμενου. Τέλος, στην Κίνα, οι Liu, Siu & Shi (2010) βρήκαν ότι η εμπιστοσύνη του υφιστάμενου στο διευθυντή του και η αίσθηση αυτοεπάρκειάς του διαμεσολαβούν στην επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό στρες που όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι πόλοι της ευημερίας. Παρόλα αυτά οι Liu, Siu & Shi (2010) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται περαιτέρω μελέτη για την επίδραση της ηγεσίας στην ευημερία.

2.5 Συναλλακτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία

Οι έρευνες για τη σχέση της συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι έχουν μελετηθεί συχνά και αναλυτικά η επαγγελματική ικανοποίηση και το στρες των εκπαιδευτικών που συνιστούν αντίστοιχα το θετικό και τον αρνητικό πόλο της ευημερίας. Οι μέχρι τώρα έρευνες, λοιπόν, έχουν στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση, εστιάζοντας στο ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή ως διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας έχει θεωρηθεί η πιο αποτελεσματική (Judge & Piccolo, 2004).

Ειδικότερα, η έρευνα έχει στραφεί κυρίως σε μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην ευημερία του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας του. Οι Rowold και Schlotz (2009) στη Γερμανία σ' έρευνά

² Ο Bandura (1997) ορίζει ως αυτοεπάρκεια το να πιστεύει κάποιος στην ικανότητά του να οργανώνει και να εφαρμόζει σχέδια, τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων.

τους για την επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στο στρες βρήκαν ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή δεν επιδρά στο στρες του εργαζόμενου. Αντίστοιχα στο Βέλγιο οι Stordeur, D'hoore και Vandenberghe (2001) βρήκαν ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή δεν επηρεάζει τη συναισθηματική εξάντληση, ενώ η ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση σχετίζεται σημαντικά με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Άλλωστε, και για τον Avolio (1999) η ενδεχόμενη ανταμοιβή είναι πιο αποτελεσματική με την έννοια ότι ο διευθυντής θέτει σαφείς στόχους και έχει ξεκάθαρες προσδοκίες. Αυτό σύμφωνα με τους Sims και Lorenzi, (1992) συνεπάγεται ότι μειώνει την αβεβαιότητα και εξασφαλίζει υψηλή αίσθηση αυτοεπάρκειας, γεγονός που προωθεί και ενισχύει την ευημερία του εργαζόμενου. Σ' άλλες έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση της ηγεσίας στην ευημερία βρέθηκε ότι η συναλλακτική ηγεσία επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Goodlad, 1984· Poulin & Walter, 1992), η οποία θεωρείται ένας από τους δείκτες της ευημερίας (Engels et al, 2008).

Τέλος, η συναλλακτική ηγεσία και με τις δυο διαστάσεις της, την ενδεχόμενη ανταμοιβή και την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση στο χώρο του σχολείου, σχετίζεται περισσότερο με την εφαρμογή των κυβερνητικών μέτρων για την εκπαίδευση, με τις εξωτερικές πιέσεις που ασκούνται άνωθεν για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (Smith & Bell, 2011). Η συναλλακτική ηγεσία στο σχολείο, στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι δεν είναι κατάλληλη για την εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για την προώθηση της συνεργασίας και της υποστήριξης, που όπως προαναφέρθηκε είναι δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού. Αντίθετα η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές του, να αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη δουλειά τους στο σχολείο, να νιώθουν ότι αξίζουν. Επομένως, όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα η συναλλακτική ηγεσία στο χώρο του σχολείου δε σχετίζεται στενά με την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού, καθώς δεν προάγει την επαγγελματική του ανάπτυξη, δεν προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης, δε βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας και δε δίνει κίνητρα για να επέλθει αλλαγή στο σχολικό οργανισμό.

2.6 Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία και Επαγγελματική Ευημερία

Η παθητική – αποφευκτική ηγεσία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα την τάση να αποφεύγει ο ηγέτης να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να αναμειγνύεται και να παίρνει θέση και γι' αυτό συχνά αυτό το στυλ διοίκησης ταυτίζεται με την απουσία ηγεσίας. Οι Hoy και Miskel (2007) την έχουν αποκαλέσει αναποτελεσματική ηγεσία που επιδρά αρνητικά στη

διοίκηση του σχολικού οργανισμού. Η παθητική – αποφευκτική ηγεσία θεωρείται, λοιπόν, ηγεσία κακής ποιότητας που επιδρά αρνητικά στον εκπαιδευτικό, καθώς δεν προάγει, ούτε την ανάπτυξη του ατόμου, ούτε του οργανισμού. Οι VanDierendonck et al (2004) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία υψηλής ποιότητας συνεπάγεται υψηλή ευημερία. Επομένως, η παθητική – αποφευκτική ηγεσία ως ηγεσία χαμηλής ποιότητας δεν προωθεί την επαγγελματική ευημερία.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία ως κακή μορφή ηγεσίας προκαλεί στρες στο άτομο και επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία και στην ανάπτυξη του ατόμου (Skogstad et al, 2007). Ειδικότερα οι Kelloway, Mullen & Francis (2006) θεωρούν ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία είναι κακή ηγεσία που κάνει το άτομο να νιώθει υψηλό στρες. Σ' άλλη έρευνα οι Barling, Loughlin & Kelloway (2002) βρήκαν ότι η παθητική ηγεσία συνδέεται αρνητικά και με το αίσθημα ασφάλειας των εργαζομένων. Αντίστοιχα τόσο οι Skogstad et al (2007) στη Νορβηγία, όσο και οι Kelloway, Sivanathan, Francis & Barling (2005) στον Καναδά σ' έρευνά τους βρήκαν ότι η παθητική ηγεσία προκαλεί στρες στην εργασία, συνεπάγεται σύγκρουση ρόλων, δημιουργεί κλίμα ασάφειας, οδηγεί στην ψυχολογική καταπίεση και τον εκφοβισμό. Γι' αυτό χαρακτηρίζουν την παθητική ηγεσία ως καταστροφική μορφή ηγεσίας που ζημιώνει την ευημερία του εργαζόμενου. Άλλωστε το γεγονός, ότι κατά την παθητική ηγεσία ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν θα αντιληφθεί τα σοβαρά λάθη που γίνονται προκαλεί δυσαρέσκεια στον εργαζόμενο και απειλεί την επαγγελματική ευημερία (Bass & Avolio, 2000). Χαρακτηριστικά οι Bass και Avolio, (1997) λένε ότι κατά την αποφευκτική ηγεσία δε γίνεται καμία προσπάθεια ούτε να κινητοποιηθούν οι εργαζόμενοι, ούτε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης σ' έρευνα που έκανε στις Η.Π.Α. ο Blatt (2008) βρήκε ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία έχει αρνητική επίδραση στο σχολικό κλίμα, ανεξάρτητα από το φύλο του διευθυντή. Και οι Leithwood et al, (1996) υποστηρίζουν ότι η παθητική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας που δε βοηθά καθόλου τη διοίκηση των σχολείων. Οι Barnett και McCormick (2004) στην Αυστραλία υποστηρίζουν ότι η παθητική ηγεσία δεν κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους, και κατά συνέπεια έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανότητα, που είναι μια σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ευημερίας. Επομένως οι εκπαιδευτικές έρευνες κατά κύριο λόγο αναφέρουν ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία συνεπάγεται την έλλειψη ουσιαστικής σχολικής διοίκησης, δε δημιουργεί υγιές σχολικό κλίμα που είναι ένας παράγοντας της επαγγελματικής ευημερίας και δε βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί επαγγελματικά. Η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση με την αποφευκτική ηγεσία σ' όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές έρευνες ταυτίζονται

ως έννοιες (Barnett & McCormick, 2004· Yammarino & Bass, 1990) και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα των ερευνών αναφέρονται εξίσου και στις δυο, χωρίς να τις ξεχωρίζουν.

2.7 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών

Ελάχιστα είναι τα ευρήματα ερευνών για τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών τόσο με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, ηλικία) όσο και με τα επαγγελματικά (χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, χρόνια διοικητικής εμπειρίας, πρόσθετα προσόντα). Οι Valentine και Prater (2011) βρήκαν σ' έρευνά τους ότι το φύλο των διευθυντών και η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους δε σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Αντίθετα η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα πρόσθετα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά του. Προεκτείνοντας αυτή τη διαπίστωση και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας των Johnson και Holdaway (1991) ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει το συμπέρασμα ότι επηρεάζεται και η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως έχει προαναφερθεί, συνιστά μέρος του θετικού πόλου της (Wanous, & Lawler, 1972).

2.8 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους

Η σχέση των δημογραφικών (φύλο, ηλικία) και των επαγγελματικών (χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, πρόσθετα προσόντα) χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ευημερία τους έχει γίνει αντικείμενο ερευνών στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Αναλυτικότερα, ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε από τους Konu, Vintanen & Lintonen (2010) ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τις γυναίκες, ενώ οι Kinnunen, Parkatti & Rasku (1994) υποστηρίζουν ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ικανότητα από τις γυναίκες, οι οποίες όμως έχουν καλύτερη συναισθηματική υγεία από τους άνδρες. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν πιο πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα από τους άνδρες, γεγονός που επηρεάζει την απόδοσή τους στο χώρο της εργασίας και τις αναγκάζει να απουσιάζουν συχνότερα. Ωστόσο, οι Aeltermann et al (2007) δηλώνουν ότι παρά την υψηλότερη εργασιακή πίεση οι γυναίκες έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία από τους

άνδρες, γιατί έχουν την υποστήριξη του διευθυντή τους και παράλληλα διατηρούν καλύτερη σχέση με τους γονείς των μαθητών.

Επιπρόσθετα εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα των ερευνών για τη σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ευημερίας τους. Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη (Johnson, 2009). Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εργαζόμενοι, αφού αυτοί που ανήκουν στην ομάδα 36-45 έχουν το μικρότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, σε αντίθεση μ' αυτούς που είναι πάνω από 56 ετών. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι έρευνες των Kirkcaldy και Martin (2000), Cross και Carroll (1990) και Kinnunen et al (1994) που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί βιώνουν περισσότερο στρες, εμφανίζουν συμπτώματα φυσικής κατάπτωσης με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένη επαγγελματική ικανότητα και έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη, αφού υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους που απαξιώνουν οτιδήποτε νέο. Οι Borg και Ridings (1991) αναφέρουν πως οι πιο ηλικιωμένοι βιώνουν χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία, γιατί δεν ικανοποιούνται από τις φτωχές συνθήκες εργασίας. Παρόλα αυτά εντελώς αντίθετα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Remondet και Hansson (1991) που αναφέρουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, γιατί μπορούν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στο χώρο της εργασίας. Τέλος οι Pasqual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez & Terol (2003) στην Ισπανία βρήκαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία τους.

Αναφορικά με το χρόνο συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι έχει άμεση επίδραση στην επαγγελματική ευημερία (Aelterman et al, 2007· Konu et al, 2010· Borg & Ridings, 1991). Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έως 31 ετών που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, καθώς βιώνουν υψηλότερο στρες λόγω της απειθαρχίας και της κακής συμπεριφοράς των μαθητών. Παρόμοιο είναι και το εύρημα της Byrne (1991) που υποστηρίζει ότι η μικρότερη εργασιακή εμπειρία συνεπάγεται υψηλότερο στρες, γιατί ο νέος εργαζόμενος, λόγω της απειρίας του θέτει μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Αντίθετα τα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα σύμφωνα με τους Dinham & Scott (1998) δεν επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Τέλος τα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών σχετίζονται έμμεσα με την επαγγελματική ευημερία τους. Συνήθως η αυτοεπάρκεια κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ικανότητας και κατά συνέπεια υψηλότερο αίσθημα επαγγελματικής ευημερίας (Aelterman et al, 2007). Παρόλα αυτά οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα προσόντα έχουν καλύτερη υποστήριξη από το διευθυντή, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο.

2.9 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικά του σχολείου τους

Ο παράγοντας σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την κουλτούρα που κυριαρχεί σε κάθε σχολική μονάδα (Aelterman et al, 2007). Οι Devos et al (2007) θεωρούν ότι βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας είναι η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και η ύπαρξη ενός καθαρού οράματος που μεταδίδει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές τα δομικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας είναι στοιχείο στενά συνυφασμένο με τον τρόπο οργάνωσής της, κάνοντας ειδική αναφορά στο μέγεθός της και στον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα. Επίσης, υποστηρίζουν ότι τα μεγάλα σε μέγεθος σχολεία χρηματοδοτούνται με περισσότερα χρήματα από τα μικρά, έχουν καλύτερη και πιο αναπτυγμένη διοικητική υποστήριξη και έχουν τη δυνατότητα για βελτίωση των εργασιακών συνθηκών που συνεπάγονται καλύτερη ποιότητα της εργασίας. Επομένως τα μεγάλα σε μέγεθος σχολεία εγγυώνται υψηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Αντίστοιχα, η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο επιδρά στα συναισθήματα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο επαγγελματικό στρες, που συνεπάγεται χαμηλού επιπέδου επαγγελματική ευημερία (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2007), γιατί σ' αυτά τα σχολεία υπάρχει πιο ισχυρή αντιπροσώπευση των αλλοδαπών μαθητών από ότι στα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές των σχολείων που βρίσκονται σε αστική περιοχή ασχολούνται λιγότερο με τα μαθήματα, ρέπουν περισσότερο σε παραβατικές συμπεριφορές και είναι πιο απείθαρχοι (Tichatonga, 1999, οπ. αναφ. στο Devos et al, 2007).

Τέλος ως προς τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί καταγράφονται από τους ερευνητές αρκετές διαφορές. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Επαγγελματικά – Τεχνικά Σχολεία έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας λόγω των δυσκολιών που συναντούν από τη συμπεριφορά των μαθητών (Kinnunen et al, 1994). Αντίστοιχα οι Aelterman et al (2007) βρήκαν σ' έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τέτοιου είδους σχολεία έχουν χαμηλού βαθμού επαγγελματική ευημερία λόγω των κακών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών γεγονός που πιθανώς οφείλεται στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Στην ίδια έρευνα κάνουν μια διάκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων και των γενικών μαθημάτων, επισημαίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, γιατί έχουν τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τη διδασκαλία τους, σε αντίθεση με αυτούς των γενικών μαθημάτων που εργάζονται σε φτωχές εργασιακές συνθήκες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δευτεροβάθμια σχολεία γενικής εκπαίδευσης και διδάσκουν στην τελευταία τάξη έχουν χαμηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία, γιατί οι μαθητές αυτών των τάξεων είναι πιο απείθαρχοι και πιο αδιάφοροι για τα μαθήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα, αφού περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011). Το περιγραφικό μέρος της έρευνας προσδιορίζει τη σημερινή κατάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα Νομό της Ελλάδας. Το συσχετιστικό μέρος διερευνά τη σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (μετασηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – αποφευκτικό), τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε διευθυντή, τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου, αριθμός μαθητών) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

3.2 Επιλογή εργαλείου

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα, (Καραγεώργος, 2002) γιατί δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και συντελεί στην άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, πρόσθετα προσόντα, τύπος σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από δυο επιπλέον ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης απόψεων και στάσεων και τέλος, μια ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου ο ερωτώμενος μπορούσε να διατυπώσει ελεύθερα την απάντησή του σ' ένα χώρο προκαθορισμένης έκτασης. Σ' αυτή την ερώτηση ο εκπαιδευτικός διατύπωνε προτάσεις που πιθανόν ήθελε να κάνει προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική ευημερία του στο σχολείο που υπηρετούσε. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα δεκαπέντε (15) λεπτά της ώρας.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι δόθηκε σε κάθε διευθυντή της σχολικής μονάδας ένα έντυπο που περιελάμβανε ερωτήσεις για τα ατομικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του (φύλο, ηλικία, πρόσθετα προσόντα, συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, έτη

προϋπηρεσίας ως διευθυντής). Δεδομένου ότι το Σεπτέμβρη ανέλαβαν νέοι διευθυντές μετά τις κρίσεις του Ιουλίου 2011, σε σχολεία που είχε αλλάξει ο διευθυντής, επικοινωνήσαμε με τον προηγούμενο διευθυντή ο οποίος μας έδωσε τις αναγκαίες πληροφορίες.

3.3 Δειγματοληψία και χορήγηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το τελευταίο δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου του 2011 σε είκοσι πέντε (25) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (14 Γενικά Λύκεια, 8 Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις, 3 Επαγγελματικά Λύκεια) σε ένα Νομό της Ελλάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο συγκεκριμένο νομό, καθώς η ερευνήτρια γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες, τόσο της περιοχής, όσο και των εκπαιδευτικών, υπηρετεί στο συγκεκριμένο νομό την τελευταία δεκαετία και έχει πρόσβαση στα περισσότερα σχολεία του νομού. Σε κάθε σχολείο του Νομού η ερευνήτρια σε συνεννόηση με το διευθυντή του και το διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μοίρασε τα ερωτηματολόγια σ' όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε Λυκειακές τάξεις το σχολικό έτος 2010 – 2011 και τα συνέλεξε μετά από δέκα περίπου μέρες. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν όσα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν και ήταν έγκυρα συμπληρωμένα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς λυκειακών τάξεων, γιατί στόχος ήταν να καταγραφεί η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, σ' αυτή τη βαθμίδα, όπου υπάρχει μεγαλύτερη πίεση από ότι στα γυμνάσια, λόγω των πανελληνίων εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με το εισαγωγικό σημείωμα που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο για το γενικό σκοπό της έρευνας, χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες που ενδεχόμενα θα επηρέαζαν τις απαντήσεις και την αμεροληψία των απαντήσεων (Σαραφίδου, 2011). Ακόμη στο ίδιο εισαγωγικό σημείωμα οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι οι πληροφορίες θα χρησίμευαν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς, ότι οι απαντήσεις τους ήταν απολύτως εμπιστευτικές και ότι δεν υπήρχε κανένα στοιχείο που να αποκάλυπτε την ταυτότητα όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος διευκρινίστηκε ότι έπρεπε να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις, ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ισοδυναμούσε με την αποδοχή συμμετοχής στην έρευνα, ενώ εκφράστηκαν και ευχαριστίες για τη συνεργασία.

Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην προηγούμενη σχολική χρονιά 2010 – 2011 και στους διευθυντές εκείνης της περιόδου, καθώς το καλοκαίρι του 2011 έγιναν κρίσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το Σεπτέμβρη τοποθετήθηκαν νέοι διευθυντές στις σχολικές μονάδες ή κάποιοι ανανέωσαν τη θητεία τους. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μεγαλύτερη άνεση, καθώς

αναφέρονταν στον προηγούμενο διευθυντή ή στο διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσαν το προηγούμενο σχολικό έτος. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που είχαν τον ίδιο διευθυντή δυσκολευόντουσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις με τις οποίες αποκάλυπταν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο την προηγούμενη σχολική χρονιά.

3.4 Περιγραφή δείγματος/συμμετεχόντων

Μοιράστηκαν συνολικά 220 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς των είκοσι πέντε (25) ημερησίων λυκείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του συγκεκριμένου νομού της Ελλάδας (14 Γενικά Λύκεια, 8 Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις, 3 Επαγγελματικά Λύκεια). Από αυτά τα ερωτηματολόγια δόθηκαν πίσω έγκυρα συμπληρωμένα τα 145, ποσοστό 65,9%, ενώ 75 εκπαιδευτικοί δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο (ποσοστό 34,1%). Από τους 145 εκπαιδευτικούς 59 ήταν άνδρες (ποσοστό 40,7%) και 86 ήταν γυναίκες (ποσοστό 59,3%). Ως προς την ηλικία 41 εκπαιδευτικοί ήταν ως 35 ετών (ποσοστό 28,3%), 55 εκπαιδευτικοί ήταν από 36-45 ετών (ποσοστό 37,9%), 39 εκπαιδευτικοί ήταν από 46-55 ετών (ποσοστό 26,9%) και 10 εκπαιδευτικοί ήταν πάνω από 56 ετών (ποσοστό 6,9%).

Ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών η μέση τιμή ήταν 12,49 έτη, ενώ ειδικότερα το 5,5% είχε έως 3 έτη, το 47,6% είχε προϋπηρεσία από 4 έως 10 έτη, το 31,0% είχε προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και το 15,9% είχε προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν η μέση τιμή ήταν 6,84, ενώ ειδικότερα το 46,2% είχε προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα έως 3 έτη, το 32,4% είχε από 4 έως 10 έτη, το 14,5% από 11 έως 20 έτη και το 6,9% είχε πάνω από 21 έτη. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα των 145 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 14 εκπαιδευτικοί είχαν δεύτερο πτυχίο (ποσοστό 9,7%) και 29 εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (ποσοστό 20,0%). Κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα.

Ως προς τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, 82 εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε γενικό λύκειο (ποσοστό 56,6%), 27 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις (ποσοστό 18,6%) και 36 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε επαγγελματικό λύκειο (ποσοστό 24,8%). Αναφορικά με το πού βρίσκονται τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι 66 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολείο που βρίσκεται σε πόλη (ποσοστό 45,5%), 35 εκπαιδευτικοί σε σχολείο που βρίσκεται σε κωμόπολη (ποσοστό 24,1%) και 44 εκπαιδευτικοί

σε αγροτική περιοχή (ποσοστό 30,4%). Ως προς το μέγεθος των σχολικών μονάδων βρέθηκε ότι το 31,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε σχολείο που είχε έως 100 μαθητές, το 46,2% σε σχολείο που είχε από 101 έως 300 μαθητές και το 22,1% σε σχολείο που είχε από 301 μαθητές και πάνω.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες και των 25 λυκείων του νομού να συμπληρώσουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά σε ένα ειδικό έντυπο. Η ανταπόκρισή τους ήταν καθολική. Οι 22 απ' αυτούς ήταν άνδρες (ποσοστό 88,0%) και μόλις 3 γυναίκες (ποσοστό 12,0%). Ως προς την ηλικία τους δεν υπήρχε κανένας έως 35 ετών, μόνο 1 από αυτούς ήταν από 36 έως 45 ετών (ποσοστό 4,0%), 6 ήταν από 47 έως 55 ετών (ποσοστό 24,0%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία ήταν πάνω από 56 ετών, 18 διευθυντές/τριες (ποσοστό 72,0%). Ως προς τα πρόσθετα προσόντα κανένας δεν είχε δεύτερο πτυχίο σπουδών, μόνο 3 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (ποσοστό 12,0%), μόνο 2 είχαν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 8,0%), 4 είχαν ένα πτυχίο ξένης γλώσσας (ποσοστό 16,0%) και 20 από αυτούς (ποσοστό 80,0%) είχαν πιστοποίηση στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Ως προς τη συνολική προϋπηρεσία των διευθυντών στην εκπαίδευση η μέση τιμή ήταν 25,68 έτη, ενώ το 8,0% είχε έως 20 χρόνια προϋπηρεσία, το 80,0% είχε από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσία και το 12,0% είχε από 31 έως 35 χρόνια προϋπηρεσία. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές η μέση τιμή ήταν 6,16 ενώ το 44,0% είχε έως 4 χρόνια προϋπηρεσία ως διευθυντής, το 44,0% είχε από 5 έως 10 χρόνια και το 12,0% είχε από 11 έως 15 χρόνια.

3.5 Κλίμακες

3.5.1 Κλίμακα στυλ ηγεσίας

Για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/τριας χρησιμοποιήθηκε το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) και ειδικότερα η μορφή MLQ – Form 5x των Bass και Avolio (2004). Στη συγκεκριμένη κλίμακα η ηγεσία διακρίνεται σε τρία στυλ (υποκλίμακες): τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική – αποφευκτική. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τη δική τους αντίληψη για το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τις ακόλουθες διαστάσεις: α) το νοητικό ερέθισμα, β) την εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά, γ) την εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται, δ) το εμπνευσμένο κίνητρο και ε) την εξατομικευμένη φροντίδα. Η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από δυο διαστάσεις: α) την ενδεχόμενη αμοιβή και β) την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση. Τέλος η παθητική – αποφευκτική ηγεσία αποτελείται από δυο διαστάσεις: α) τη λεγόμενη *laissez-faire* και β) την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση. Η υποκλίμακα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει συνολικά 20 ερωτήματα (items), τέσσερα για κάθε διάσταση, η υποκλίμακα της συναλλακτικής ηγεσίας έχει 8 ερωτήματα, τέσσερα για κάθε διάσταση και η υποκλίμακα της παθητικής – αποφευκτικής ηγεσίας έχει 8 ερωτήματα, τέσσερα και πάλι για κάθε διάσταση. Η κλίμακα των απαντήσεων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση αποτελούμενη από το 0 (καθόλου), 1 (σπάνια), 2 (μερικές φορές), 3 (συχνά) και 4 (πολύ συχνά, αν όχι πάντα).

Οι ερωτήσεις (items) που περιλαμβάνονται στην κλίμακα είναι του τύπου: «Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου παρέχει βοήθεια σε αντάλλαγμα των προσπαθειών μου» (ενδεχόμενη ανταμοιβή), «Ο/Η διευθυντής/τρια συγκεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών» (ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση), «Ο/Η διευθυντής/τρια επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους» (νοητικό ερέθισμα), «Ο/Η διευθυντής/τρια μιλάει για τις πιο σημαντικές αξίες και πιστεύω του» (εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά), «Ο/Η διευθυντής/τρια με κάνει και αισθάνομαι περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του» (εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται), «Ο/Η διευθυντής/τρια μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον» (εμπνευσμένο κίνητρο), «Ο/Η διευθυντής/τρια αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και την παιδαγωγική καθοδήγηση», (εξατομικευμένη φροντίδα), «Ο/Η διευθυντής/τρια αποφεύγει να αναμειχθεί, όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα» (*Laissez-faire* ηγεσία), «Ο/Η διευθυντής/τρια δεν καταφέρνει να επέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά» (παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση). Η αξιοπιστία των παραπάνω διαστάσεων μετρήθηκε με τη μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach alpha και ειδικότερα βρέθηκαν οι εξής τιμές: για την ενδεχόμενη ανταμοιβή $\alpha=0,789$, για την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση $\alpha=0,812$, για το νοητικό ερέθισμα $\alpha=0,790$, για την εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά $\alpha=0,788$, για την εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται $\alpha=0,796$, για το εμπνευσμένο κίνητρο $\alpha=0,790$, για την εξατομικευμένη φροντίδα $\alpha=0,795$, για τη *laissez-faire* ηγεσία $\alpha=0,874$ και για την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση $\alpha=0,869$.

3.5.2 Κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Saaranen et al (2007) που στηρίζεται στο Occupational Well – Being of School Staff Model (OWSS). Η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα, προσαρμόστηκε στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και περιλαμβάνει 21 ερωτήματα (items) κλειστού τύπου που χωρίζονται σε τέσσερις υποκλίμακες : α) εργασιακές συνθήκες στο χώρο του σχολείου, β) φόρτος εργασίας (δηλαδή ο υψηλός βαθμός σ' αυτήν την υποκλίμακα δηλώνει ότι ο φόρτος εργασίας είναι υποφερτός και κατανέμεται ομοιόμορφα), γ) εργασιακή κοινότητα και δ) επαγγελματική ικανότητα. Όλες οι υποκλίμακες είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 έως το 5 (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ απόλυτα).

Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα : «Στο σχολείο μου υπάρχει μέριμνα, ώστε να αποφεύγονται οι άβολες στάσεις του σώματος κατά την εργασία μου» (εργασιακές συνθήκες), «Η πνευματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή» (φόρτος εργασίας), «Οι συνάδελφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά» (εργασιακή κοινότητα), «Έχω εκπαιδευτεί/επιμορφωθεί επαρκώς για το έργο που εκτελώ στο σχολείο μου» (επαγγελματική ικανότητα). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha είναι $\alpha=0,72$ για τη συνολική κλίμακα και ειδικότερα, για τις 4 υποκλίμακες βρέθηκαν οι εξής τιμές: για τις εργασιακές συνθήκες $\alpha=0,80$, για το φόρτο εργασίας $\alpha=0,79$, για την εργασιακή κοινότητα $\alpha=0,80$ και για την επαγγελματική ικανότητα $\alpha=0,85$.

3.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των στοιχείων εφαρμόστηκαν απλές τεχνικές περιγραφικής και εξηγητικής – διερευνητικής στατιστικής με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 18.0 για Windows. Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν την παρουσίαση των μέσων τιμών (M.T) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A) για τις αριθμητικές μεταβλητές και παρουσίαση ποσοστών και συχνοτήτων για τις κατηγορικές μεταβλητές. Η εξηγητική – διερευνητική στατιστική περιελάμβανε εκτέλεση στατιστικού ελέγχου independent t-test για τον έλεγχο των διαφορών στις μέσες τιμές μιας εξαρτημένης μεταβλητής (επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών) μεταξύ δυο ομάδων (π.χ. άνδρες – γυναίκες). Για περισσότερες από δυο ομάδες (π.χ. περιοχή σχολείου) έγινε ανάλυση διασποράς (one way ANOVA). Για να

εξεταστούν οι σχέσεις ανάμεσα σε μια αριθμητική ανεξάρτητη μεταβλητή (π.χ. μετασηματιστική ηγεσία) και σε μια εξαρτημένη μεταβλητή (επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών) έγιναν συσχετίσεις (bivariate correlations).

Η ερώτηση ανοικτού τύπου οργανώθηκε σε κατηγορίες, δηλαδή κωδικοποιήθηκε, αφού πρώτα διαβάστηκαν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Κύριο μέλημα ήταν στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν να εμπεριέχονται όλες οι δυνατές απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια μετρήσαμε τη συχνότητα με την οποία εμφανιζόταν η κάθε κατηγορία.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη, ώστε να δημιουργήσουν γόνιμο προβληματισμό για μελλοντικές έρευνες.

Πρώτος μεθοδολογικός περιορισμός είναι ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στα λύκεια και όχι στα γυμνάσια ή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί πώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιδρά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και των άλλων τύπων σχολείων, που είναι απαλλαγμένα από την πίεση των πανελλαδικών εξετάσεων.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, άλλοι την αμφισβήτησαν κάνοντας μειωτικά σχόλια, ενώ κάποιοι επενέβησαν στα ερωτηματολόγια αλλάζοντας τη διατύπωση των ερωτήσεων ή ακόμα και ολόκληρες φράσεις. Όσοι πάλι συμπλήρωσαν ελλιπώς τα ερωτηματολόγια δεν συμπεριελήφθησαν στην έρευνα. Επομένως, οι παραπάνω εκπαιδευτικοί απαξιώνοντας την έρευνα δεν εξέφρασαν τις απόψεις τους για το διευθυντή του σχολείου τους και την επαγγελματική τους ευημερία. Τέλος αρνητικά λειτούργησε σε κάποιες περιπτώσεις και το γεγονός ότι ο διευθυντής για τον οποίο απαντούσαν οι εκπαιδευτικοί είχε ανανεώσει τη θητεία του στην ίδια σχολική μονάδα, ή τους συνέδεε μαζί του κάποια φιλική ή οικογενειακή σχέση. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι ίσως οι απαντήσεις που έδωσαν δεν είναι απόλυτα ειλικρινείς, παρά το γεγονός ότι η ανωνυμία τους ήταν εξασφαλισμένη.

Ένας ακόμα περιορισμός που πρέπει να αναφερθεί είναι πως η ανάλυση που έγινε βασίστηκε σε απλές στατιστικές μεθόδους που δεν ελέγχουν την ταυτόχρονη επίδραση πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών - και μάλιστα μεταβλητών που μπορεί να δρουν είτε στο ίδιο επίπεδο (π.χ. επίπεδο εκπαιδευτικού) είτε σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. επίπεδο διευθυντή και επίπεδο εκπαιδευτικού).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις παρατίθενται αναλυτικά στη συνέχεια.

4.1 Επαγγελματική ευημερία και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στύλ ηγεσίας

Αρχικά παρατίθενται στον Πίνακα 1 οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις του όρου 'επαγγελματική ευημερία' και των τεσσάρων διαστάσεών της, καθώς και των τριών στύλ ηγεσίας, με τις αντίστοιχες διαστάσεις τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλύοντας τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι σε υψηλό επίπεδο κινείται η εργασιακή κοινότητα, ακολουθεί η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, ενώ σε παρόμοιο επίπεδο κινείται και ο φόρτος εργασίας. Σε χαμηλό επίπεδο βρίσκονται οι συνθήκες εργασίας στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Σχετικά με το στύλ ηγεσίας παρατηρούμε ότι η παθητική- αποφευκτική ηγεσία βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, ενώ η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο και έχουν σχεδόν την ίδια τιμή.

Πίνακας 1 : Μέσες τιμές (Μ.Τ) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) της επαγγελματικής ευημερίας και των τριών στύλ ηγεσίας με τις αντίστοιχες διαστάσεις τους

	N	Μ.Τ	Τ.Α
ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	145	3,39	0,63
Συνθήκες εργασίας	145	2,49	1,06
Φόρτος εργασίας	145	3,46	0,77
Εργασιακή κοινότητα	145	3,71	0,77
Επαγγελματική ικανότητα	145	3,51	0,78
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	145	2,10	0,94
Νοητικό ερέθισμα	145	2,05	1,04
Εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά	145	1,94	1,00
Εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται	145	2,17	1,12
Εμπνευσμένο κίνητρο	145	1,54	1,03
Εξατομικευμένη φροντίδα	145	2,12	0,91
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	145	2,15	0,83
Ενδεχόμενη ανταμοιβή	145	2,25	1,08
Ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση	145	2,05	0,84
ΠΑΘΗΤΙΚΗ-ΑΠΟΦΕΥΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	145	1,61	0,96
Laissez - faire	145	1,54	1,04
Παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση	145	1,68	0,99

Σκοπός της ανάλυσης που ακολουθεί είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στα τρία στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική-αποφευκτική) και στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, με τις τέσσερις διαστάσεις της.

4.1.1 Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών

Για να ελεγχθεί αν η μετασχηματιστική ηγεσία με τις πέντε διαστάσεις της σχετίζεται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με τις τέσσερις διαστάσεις της υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 : Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών (συσχετίσεις Pearson)

		Ευημερία εκπ/κών	Συνθήκες εργασίας	Φόρτος εργασίας	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα
Μετασχηματιστική Ηγεσία	r	0,573**	0,531**	0,307**	0,578**	0,092
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,271
Νοητικό ερέθισμα	r	0,542**	0,472**	0,315**	0,537**	0,124
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,138
Εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά	r	0,534**	0,487**	0,282**	0,554**	0,069
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,410
Εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται	r	0,556**	0,477**	0,281**	0,610**	0,048
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,569
Εμπνευσμένο κίνητρο	r	0,496**	0,531**	0,241**	0,458**	0,103
	p	0,000	0,000	0,003	0,000	0,219
Εξατομικευμένη φροντίδα	r	0,511**	0,486**	0,292**	0,504**	0,072
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,388

N=145

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,573$, $p<0,001$). Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται στατιστικά με τις 3 διαστάσεις της ευημερίας: τις συνθήκες εργασίας ($r=0,531$, $p<0,001$), το φόρτο εργασίας ($r=0,307$, $p<0,001$) (δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία του φόρτου εργασίας τόσο πιο υποφερτός είναι για τον εκπαιδευτικό) και την εργασιακή κοινότητα ($r=0,578$, $p<0,001$). Αντίθετα, με την επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται ($r=0,092$, $p>0,05$). Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αν τις συσχετίσουμε με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε τα εξής : Το νοητικό ερέθισμα έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνολική κλίμακα της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ($r=0,542$, $p<0,001$), καθώς και με τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας ($r=0,472$, $p<0,001$), το φόρτο εργασίας ($r=0,315$, $p<0,001$), την εργασιακή κοινότητα ($r=0,537$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα ($r=0,124$, $p>0,05$). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούνται και για την εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά που σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,534$, $p<0,001$) και τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας ($r=0,487$, $p<0,001$), το φόρτο εργασίας ($r=0,282$, $p<0,01$), την εργασιακή κοινότητα ($r=0,554$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,069$, $p>0,05$). Η εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,556$, $p<0,001$), τις συνθήκες εργασίας ($r=0,477$, $p<0,001$), το φόρτο εργασίας ($r=0,281$, $p=0,001$) και την εργασιακή κοινότητα ($r=0,610$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,048$, $p>0,05$). Παρόμοια, το εμπνευσμένο κίνητρο έχει στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,496$, $p<0,001$) και τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας ($r=0,531$, $p<0,001$), το φόρτο εργασίας ($r=0,241$, $p<0,01$) και την εργασιακή κοινότητα ($r=0,458$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,103$, $p>0,05$). Τέλος, η εξατομικευμένη φροντίδα έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,511$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=0,486$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=0,292$, $p<0,001$) και με την εργασιακή κοινότητα ($r=0,504$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,072$, $p>0,05$).

Ανακεφαλαιώνοντας, βλέπουμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και οι επιμέρους διαστάσεις της σχετίζονται στατιστικά με τη συνολική επαγγελματική ευημερία των

εκπαιδευτικών και τις εξής τρεις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της. Η υψηλότερη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της εξιδανικευμένης επιρροής που αποδίδεται και της εργασιακής κοινότητας. Οι ασθενέστερες συσχετίσεις αφορούν τη διάσταση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και των τριών διαστάσεών της είναι υψηλές. Συνεπώς όσο περισσότερα γνωρίσματα μετασχηματιστικού ηγέτη έχει ο διευθυντής του σχολείου, τόσο υψηλότερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτό.

4.1.2 Σχέση συναλλακτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών

Πίνακας 3 : Συναλλακτική ηγεσία και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Συσχετίσεις Pearson)

		Ευημερία εκπ/κών	Συνθήκες εργασίας	Φόρτος εργασίας	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα
Συναλλακτική ηγεσία	r	0,572**	0,482**	0,364**	0,549**	0,163
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,050
Ενδεχόμενη ανταμοιβή	r	0,578**	0,488**	0,345**	0,579**	0,133
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,112
Ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση	r	0,394**	0,331**	0,280**	0,347**	0,154
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,065

N=145

Για να ελεγχθεί αν η συναλλακτική ηγεσία με τις δυο διαστάσεις της σχετίζεται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με τις τέσσερις διαστάσεις της υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson μεταξύ των μεταβλητών και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (Πίνακας 3). Από την ανάλυση προκύπτει ότι η συναλλακτική ηγεσία έχει

στατιστικά σημαντική, θετική, συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,572$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=0,482$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=0,364$, $p<0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=0,549$, $p<0,001$), ενώ εξαιρετικά χαμηλή στατιστική συσχέτιση, θετική, με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,163$, $p=0,050$). Συσχετίζοντας τις δυο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας με τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας βλέπουμε ότι η ενδεχόμενη ανταμοιβή έχει στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=0,578$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=0,488$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=0,345$, $p<0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=0,579$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,133$, $p>0,05$). Η ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία ($r=0,394$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=0,331$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=0,280$, $p=0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=0,347$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,154$, $p>0,05$).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται στατιστικά με τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τέσσερις διαστάσεις της, με ασθενέστερη τη συσχέτιση ανάμεσα στη συναλλακτική ηγεσία και την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι δυο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας δεν επιδρούν στην επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Οι υψηλότερες συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην ενδεχόμενη ανταμοιβή και την εργασιακή κοινότητα, όπως και ανάμεσα στην ενδεχόμενη ανταμοιβή και τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι ασθενέστερες συσχετίσεις αναφέρονται στην υποκλίμακα του φόρτου εργασίας. Επομένως, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά συναλλακτικού ηγέτη διαθέτει ο διευθυντής, τόσο περισσότερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους. Τέλος διαπιστώνουμε ότι τα παραπάνω ευρήματα της συναλλακτικής ηγεσίας είναι παρόμοια μ' αυτά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα δυο στυλ ηγεσίας ως ένα κοινό.

4.1.3 Σχέση παθητικής-αποφευκτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών

Πίνακας4: Παθητική-αποφευκτική ηγεσία και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Συσχετίσεις Pearson)

		Ευημερία εκπ/κών	Συνθήκες εργασίας	Φόρτος εργασίας	Εργασιακή κοινότητα	Επαγγελματική ικανότητα
Παθητική – αποφευκτική ηγεσία	r	-0,451**	-0,367**	-0,319**	-0,454**	-0,069
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,411
Laissez - faire	r	-0,420**	-0,347**	-0,281**	-0,434**	-0,045
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,591
Παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση	r	-0,434**	-0,348**	-0,322**	-0,424**	-0,086
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,303

N=145

Για να ελεγχθεί αν η παθητική – αποφευκτική ηγεσία με τις δυο διαστάσεις της σχετίζεται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson μεταξύ των μεταβλητών και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. (Πίνακας 4) Από την ανάλυση που έγινε, φαίνεται ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία σχετίζεται σημαντικά αρνητικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=-0,451$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=-0,367$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=-0,319$, $p<0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=-0,454$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=-0,069$, $p>0,05$). Η laissez-faire ηγεσία έχει στατιστικά αρνητική σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών ($r=-0,420$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=-0,347$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=-0,281$, $p=0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=-0,434$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=-0,045$, $p>0,05$). Η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση έχει στατιστικά αρνητική σημαντική σχέση με την επαγγελματική ευημερία ($r=-0,434$, $p<0,001$), με τις συνθήκες εργασίας ($r=-0,348$, $p<0,001$), με το φόρτο εργασίας ($r=-0,322$, $p<0,001$), με την εργασιακή κοινότητα ($r=-0,424$, $p<0,001$), ενώ δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ($r=-0,086$, $p>0,05$).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία με τις δυο διαστάσεις της σχετίζεται αρνητικά με τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις εξής τρεις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Η υψηλότερη συσχέτιση αναφέρεται στη διάσταση της εργασιακής κοινότητας, ενώ η χαμηλότερη στη διάσταση του φόρτου εργασίας. Δεν υπάρχει στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στην παθητική – αποφευκτική ηγεσία και τη διάσταση της επαγγελματικής ικανότητας. Επομένως, όσο περισσότερα στοιχεία παθητικής – αποφευκτικής ηγεσίας έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, τόσο λιγότερη επαγγελματική ευημερία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που τον έχουν διευθυντή.

Εν κατακλείδι διαπιστώνουμε ότι και τα τρία στυλ ηγεσίας εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση με την υποκλίμακα της εργασιακής κοινότητας και τη χαμηλότερη με αυτή του φόρτου εργασίας. Η συσχέτισή τους με τη διάσταση της επαγγελματικής ικανότητας ήταν ανύπαρκτη για τη μετασχηματιστική και την παθητική – αποφευκτική ηγεσία και εξαιρετικά χαμηλή για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας.

4.2 Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών/τριών και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών

4.2.1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και φύλο διευθυντή/τριας

Πίνακας 5: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και φύλο διευθυντών/τριών (διαφορές μέσω των όρων, t-test)

	ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ					
	Άνδρες N=121		Γυναίκες N=24			
	M.T	T.A	M.T	T.A	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,37	0,63	3,48	0,63	-0,797	0,427
Συνθήκες εργασίας	2,45	1,03	2,67	1,20	-0,902	0,369
Φόρτος εργασίας	3,44	0,76	3,54	0,84	-0,586	0,559
Εργασιακή κοινότητα	3,70	0,79	3,76	0,67	-0,396	0,692
Επαγγελματική ικανότητα	3,49	0,81	3,60	0,63	-0,652	0,515

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της ανάλογα με το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5 δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα διευθυντή. Αναλυτικότερα για τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών βρέθηκε [t(143)=-0,797 , p=0,427)], για τις συνθήκες εργασίας [t(143)=-0,902 , p=0,369)], για το φόρτο εργασίας [t(143)=-0,586 , p=0,559)], για την εργασιακή κοινότητα [t(143)=-0,396 , p=0,692)] και για την επαγγελματική ικανότητα [t(143)=-0,652 , p=0,515)].

4.2.2 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία διευθυντών/τριών

Πίνακας 6: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία διευθυντών/τριών (One-Way Anova)

	ΗΛΙΚΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ						F	p
	36 έως 45 N=2		46 έως 55 N=30		56 και πάνω N=113			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	2,95	0,13	3,83	0,62	3,28	0,58	11,300	0,000**
Συνθήκες εργασίας	1,13	0,18	3,29	1,14	2,30	0,93	14,246	0,000**
Φόρτος εργασίας	3,63	0,18	3,81	0,78	3,36	0,76	4,190	0,017**
Εργασιακή κοινότητα	3,56	0,00	4,19	0,56	3,58	0,78	7,937	0,001**
Επαγγελματική ικανότητα	2,75	0,71	3,62	0,86	3,49	0,76	1,246	0,291

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (και στις επιμέρους διαστάσεις της) ανάλογα με την ηλικία των διευθυντών/τριών τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες των διευθυντών/τριών ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [F(2,142)=11,300 , p=0,000], ως προς τις συνθήκες εργασίας

[F(2,142)=14,246 , p=0,000], ως προς το φόρτο εργασίας [F(2,142)=4,190 , p=0,017] και ως προς την εργασιακή κοινότητα [F(2,142)=7,937 , p=0,001]. Με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά στην ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/τριών από 46 έως 55 ετών. Συγκεκριμένα, σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα διευθυντών/διευθυντριών φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί τους στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας από όλες τις άλλες. Η διαφορά αυτή αφορά τόσο τη συνολική κλίμακα επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Μ.Τ=3,83), όσο και τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας (Μ.Τ=3,29), το φόρτο εργασίας (Μ.Τ=3,81) και την εργασιακή κοινότητα (Μ.Τ=4,19). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των διευθυντών/τριών ως προς την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών τους [F(2,142)=1,246 , p=0,291).

4.2.3 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία διευθυντών/τριών

Πίνακας 7: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία διευθυντών/τριών (One-Way Anova)

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ						F	p
	14 έως 20 N=7		21 έως 30 N=120		31 και πάνω N=18			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,54	0,50	3,39	0,65	3,31	0,49	0,352	0,704
Συνθήκες εργασίας	2,25	1,00	2,54	1,11	2,25	0,69	0,756	0,472
Φόρτος εργασίας	3,86	0,56	3,46	0,79	3,25	0,69	1,598	0,206
Εργασιακή κοινότητα	4,08	0,50	3,68	0,80	3,73	0,68	0,891	0,413
Επαγγελματική ικανότητα	3,29	0,60	3,53	0,81	3,46	0,68	0,358	0,700

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (και στις

επιμέρους διαστάσεις της) ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών τους. Στον Πίνακα 7 βλέπουμε ότι δε διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των διευθυντών/τριών ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [F(2,142)=0,352 , p=0,704], τις συνθήκες εργασίας [F(2,142)=0,756 , p=0,472], το φόρτο εργασίας [F(2,142)=1,598 , p=0,206], την εργασιακή κοινότητα [F(2,142)=0,891 , p=0,413] και την επαγγελματική ικανότητα [F(2,142)=0,358 , p=0,700].

4.2.4 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διοικητική εμπειρία διευθυντών/τριών

Πίνακας 8: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διοικητική εμπειρία διευθυντών/τριών (One-Way Anova)

	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ						F	p
	0 έως 4 N=67		5 έως 10 N=59		11 έως 15 N=19			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,33	0,59	3,57	0,61	3,01	0,59	6,926	0,001
Συνθήκες εργασίας	2,32	1,06	2,79	1,10	2,12	0,71	4,584	0,012
Φόρτος εργασίας	3,45	0,79	3,53	0,79	3,25	0,65	0,940	0,393
Εργασιακή κοινότητα	3,65	0,62	4,02	0,68	2,94	0,96	17,770	0,000
Επαγγελματική ικανότητα	3,51	0,77	3,40	0,82	3,82	0,66	2,028	0,135

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (και στις επιμέρους διαστάσεις της) ανάλογα με τη διοικητική εμπειρία των διευθυντών/τριών τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες της διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών/τριών ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [F(2,142)=6,926 , p=0,001], τις συνθήκες

εργασίας [$F(2,142)=4,584$, $p=0,012$] και την εργασιακή κοινότητα [$F(2,142)=17,770$, $p=0,000$]. Με το Bonferroni τεστ πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά στη διοικητική εμπειρία των 5 έως 10 ετών. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι στατιστικά μεγαλύτερος όταν η διοικητική εμπειρία των διευθυντών/τριών είναι 5 έως 10 έτη. Η διαφορά αυτή αφορά τόσο στη συνολική κλίμακα επαγγελματικής ευημερίας εκπαιδευτικών (Μ.Τ=3,57), όσο και τις δύο επιμέρους διαστάσεις της: τις ‘συνθήκες εργασίας’ (Μ.Τ=2,79) και την ‘εργασιακή κοινότητα’ (Μ.Τ=4,02). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά στις ομάδες διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών/τριών ως προς το φόρτο εργασίας [$F(2,142)=0,940$, $p=0,393$] και την επαγγελματική ικανότητα [$F(2,142)=2,028$, $p=0,135$] των εκπαιδευτικών τους.

4.2.5 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και δεύτερο πτυχίο διευθυντή/τριας

Η συσχέτιση αυτή δεν μπόρεσε να γίνει, γιατί κανένας/καμία διευθυντής/τρια δε διαθέτετε δεύτερο πτυχίο.

4.2.6 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα διευθυντών/τριών

Πίνακας 9: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα των διευθυντών/τριών (διαφορές μέσω των όρων, t-test)

	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ					
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ					
	ΝΑΙ N=13		ΟΧΙ N=132		t	p
M.T	T.A	M.T	T.A			
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,80	0,73	3,35	0,60	2,544	0,012
Συνθήκες εργασίας	3,15	1,26	2,42	1,02	2,409	0,017
Φόρτος εργασίας	3,90	0,88	3,41	0,75	2,211	0,029
Εργασιακή κοινότητα	3,97	0,78	3,68	0,77	1,269	0,206
Επαγγελματική ικανότητα	3,98	0,82	3,46	0,77	2,309	0,022

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με διευθυντές/διευθύντριες με και χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 9 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία με διευθυντές/διευθύντριες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και όσων εργάζονται σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές/διευθύντριες δεν έχουν αντίστοιχο δίπλωμα, ως προς την επαγγελματική τους ευημερία [$t(143)=2,544, p=0,012$]. Συγκεκριμένα, όταν οι διευθυντές/τριες έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα η συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά υψηλότερη (M.T =3,80 έναντι M.T=3,35). Το ίδιο ισχύει και για τις υποκλίμακες: ‘συνθήκες εργασίας’ (M.T =3,15 έναντι M.T=2,42), ‘φόρτος εργασίας’ (M.T =3,80 έναντι M.T=3,35), και ‘επαγγελματική ικανότητα’ (M.T =3,98 έναντι M.T=3,46). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την υποκλίμακα ‘εργασιακή κοινότητα’ ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με διευθυντές/διευθύντριες που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και αυτών που εργάζονται σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές/διευθύντριες δεν έχουν αντίστοιχο τίτλο σπουδών.

4.2.7 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και κατοχή (ή μη) διδακτορικού διπλώματος διευθυντών/τριών

Πίνακας 10: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διδακτορικό δίπλωμα των διευθυντών/τριών (διαφορές μέσω των όρων, t-test)

	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ					
	ΝΑΙ N=10		ΟΧΙ N=135			
	M.T	T.A	M.T	T.A	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	4,04	0,63	3,34	0,60	3,564	0,000
Συνθήκες εργασίας	3,53	1,11	2,41	1,02	3,309	0,001
Φόρτος εργασίας	4,18	0,58	3,40	0,76	3,132	0,002
Εργασιακή κοινότητα	4,10	0,85	3,68	0,76	1,677	0,096
Επαγγελματική ικανότητα	4,30	0,56	3,45	0,77	3,429	0,001

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα και χωρίς διδακτορικό δίπλωμα. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 10, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές/τριες έχουν διδακτορικό δίπλωμα και σε σχολεία που δεν έχουν [$t(143)=3,564$, $p=0,000$]. Συγκεκριμένα, όταν οι διευθυντές/τριες έχουν διδακτορικό δίπλωμα η συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη (M.T =4,04 έναντι M.T=3,34). Το ίδιο παρατηρείται και για τις υποκλίμακες: ‘συνθήκες εργασίας’ (M.T =3,53 έναντι M.T=2,41), ‘φόρτος εργασίας’ (M.T =4,18 έναντι M.T=3,40) δηλαδή ο φόρτος εργασίας είναι πιο υποφερτός σε σχολεία με διευθυντές/τριες με διδακτορικό δίπλωμα, και ‘επαγγελματική ικανότητα’ (M.T =4,30 έναντι M.T=3,45). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την υποκλίμακα ‘εργασιακή κοινότητα’ ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα και εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες χωρίς αντίστοιχο τίτλο σπουδών.

4.2.8 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πιστοποίηση σε ξένη γλώσσα διευθυντών/τριών

Πίνακας 11: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πτυχίο ξένης γλώσσας των διευθυντών/τριών (διαφορές μέσω όρων, t-test)

	ΠΤΥΧΙΟ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ					
	ΝΑΙ N=24		ΟΧΙ N=121			
	M.T	T.A	M.T	T.A	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,46	0,54	3,37	0,64	0,643	0,521
Συνθήκες εργασίας	2,81	1,11	3,49	0,70	1,649	0,101
Φόρτος εργασίας	3,49	0,70	3,45	0,79	0,226	0,822
Εργασιακή κοινότητα	3,76	0,70	3,70	0,79	0,364	0,716
Επαγγελματική ικανότητα	3,43	0,82	3,52	0,78	-0,556	0,579

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες που είχαν πτυχίο ξένης γλώσσας και που δεν είχαν αντίστοιχο πτυχίο. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 11 δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες που είχαν πτυχίο ξένης γλώσσας και που δεν είχαν ως προς τη συνολική τους επαγγελματική ευημερία [$t(143)=0,643$, $p=0,521$] και τις επιμέρους διαστάσεις της.

4.2.9 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πιστοποίηση στις ΤΠΕ διευθυντών/τριών

Πίνακας 12: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και πιστοποίηση στις ΤΠΕ των διευθυντών/τριών (διαφορές μέσω των όρων, t-test)

	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΙΣ ΤΠΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ					
	ΝΑΙ N=123		ΟΧΙ N=22			
	Μ.Τ	Τ.Α	Μ.Τ	Τ.Α	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,40	0,64	3,33	0,53	0,489	0,626
Συνθήκες εργασίας	2,53	1,10	2,24	0,79	1,505	0,141
Φόρτος εργασίας	3,47	0,78	3,38	0,75	0,537	0,592
Εργασιακή κοινότητα	3,70	0,76	3,73	0,85	-0,169	0,866
Επαγγελματική ικανότητα	3,52	0,80	3,47	0,70	0,276	0,783

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες που είχαν πιστοποίηση στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και που δεν είχαν αντίστοιχο τίτλο. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 12 δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με διευθυντές/τριες που είχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ και που δεν είχαν ως προς τη συνολική τους επαγγελματική ευημερία [$t(143)=0,489$, $p=0,626$] και τις επιμέρους διαστάσεις.

4.2.10 Ανακεφαλαίωση

Συμπεραίνουμε, λοιπόν από τα παραπάνω ότι το φύλο του διευθυντή δεν επιδρά, ούτε στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ούτε στις επιμέρους διαστάσεις της. Αντίθετα η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο/η διευθυντής/τρια επηρεάζει τόσο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, όσο και τις εξής τρεις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Δηλαδή στα σχολεία που οι διευθυντές/τριες είναι από 46 έως 55 ετών οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, εργάζονται σε καλύτερες συνθήκες εργασίας, ο φόρτος εργασίας τους είναι πιο υποφερτός και οι σχέσεις τους με τα μέλη της εργασιακής κοινότητας είναι καλύτερες από ότι στα σχολεία που οι διευθυντές/τριες ανήκουν στις άλλες ηλικιακές ομάδες.

Επίσης, βρέθηκε ότι η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών δεν επιδρά, ούτε στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ούτε στις επιμέρους διαστάσεις της. Ωστόσο, η διοικητική εμπειρία του/ης διευθυντή/τριας σχετίζεται στατιστικά με τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και με τις δυο από τις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές/τριες είχαν διοικητική εμπειρία από 5 έως 10 έτη είχαν επαγγελματική ευημερία υψηλότερου βαθμού, εργάζονταν σε καλύτερες συνθήκες εργασίας και τα μέλη της εργασιακής κοινότητας είχαν καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους.

Ακόμη από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι διευθυντές/τριες που είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σπουδών εξασφάλιζαν στους εκπαιδευτικούς υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας. Ειδικότερα, σε σχολεία με διευθυντές/τριες κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερου βαθμού συνολική επαγγελματική ευημερία, εργάζονταν σε καλύτερες συνθήκες εργασίας, ο φόρτος εργασίας τους ήταν πιο υποφερτός και η επαγγελματική τους ικανότητα ήταν υψηλότερου βαθμού. Μόνο η υποκλίμακα της εργασιακής κοινότητας δε σχετίζεται με το μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών των διευθυντών/τριών. Ίδια ακριβώς συμπεράσματα προκύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι διευθυντές/τριες είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών. Τέλος, τόσο όταν οι διευθυντές/τριες έχουν πτυχίο ξένης γλώσσας, όσο και όταν έχουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ δεν επιδρούν, ούτε στη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ούτε στις επιμέρους διαστάσεις της. Δεν μπορούμε να βγάλουμε συμπέρασμα για το αν οι διευθυντές/τριες που έχουν δεύτερο πτυχίο επιδρούν στη συνολική επαγγελματική ευημερία

των εκπαιδευτικών και στις τέσσερις διαστάσεις της, αφού κανένας/καμία διευθυντής/τρια δεν είχε δεύτερο πτυχίο.

4.3 Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και επαγγελματική τους ευημερία

4.3.1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και φύλο

Πίνακας 13: Επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και φύλο αυτών

(διαφορές μέσω των όρων, t-test)

	ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ					
	Άνδρες N=59		Γυναίκες N=86			
	M.T	T.A	M.T	T.A	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,46	0,60	3,34	0,64	1,093	0,276
Συνθήκες εργασίας	2,65	1,08	2,38	1,04	1,553	0,123
Φόρτος εργασίας	3,51	0,77	3,42	0,78	0,663	0,508
Εργασιακή κοινότητα	3,76	0,71	3,67	0,82	0,650	0,517
Επαγγελματική ικανότητα	3,54	0,74	3,49	0,82	0,374	0,709

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ευημερία και τις διαστάσεις της. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 13 δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες των δυο φύλων ως προς τη συνολική τους επαγγελματική ευημερία [t(143)=1,093 , p=0,276], τις συνθήκες εργασίας [t(143)=1,553 , p=0,123], φόρτο εργασίας [t(143)=0,663 , p=0,508], την εργασιακή κοινότητα [t(143)=0,650 , p=0,517] και την επαγγελματική ικανότητα [t(143)=0,374 , p=0,709].

4.3.2 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία

Πίνακας14: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και ηλικία αυτών (One-Way Anova)

	ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ								F	p
	έως 35 N=41		36 έως 45 N=55		46 έως 55 N=39		56 και πάνω N=10			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,27	0,51	3,38	0,63	3,50	0,63	3,52	0,94	1,097	0,352
Συνθήκες εργασίας	2,23	0,95	2,52	1,04	2,59	1,12	2,95	1,30	1,585	0,196
Φόρτος εργασίας	3,48	0,69	3,44	0,75	3,42	0,82	3,60	1,08	0,152	0,928
Εργασιακή κοινότητα	3,57	0,80	3,72	0,78	3,83	0,67	3,68	1,01	0,760	0,518
Επαγγελματική ικανότητα	3,40	0,63	3,40	0,85	3,73	0,81	3,68	0,76	1,827	0,145

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία και τις διαστάσεις της μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας εκπαιδευτικών (Πίνακας 14). Δε διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [F(3,141)=1,097 , p=0,352], τις συνθήκες εργασίας [F(3,141)=1,585 , p=0,196], το φόρτο εργασίας [F(3,141)=0,152 , p=0,928], την εργασιακή κοινότητα [F(3,141)=0,760 , p=0,518] και την επαγγελματική ικανότητα [F(3,141)=1,827 , p=0,145].

4.3.3 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική προϋπηρεσία

Πίνακας 15: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και συνολική προϋπηρεσία αυτών (One-Way Anova)

	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ								F	p
	0 έως 3 N=8		4 έως 10 N=69		11 έως 20 N=45		21 και πάνω N=23			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,29	0,41	3,36	0,57	3,41	0,66	3,48	0,78	0,310	0,818
Συνθήκες εργασίας	2,31	1,00	2,38	1,00	2,52	1,04	2,80	1,29	0,984	0,402
Φόρτος εργασίας	3,53	0,54	3,46	0,76	3,45	0,78	3,43	0,91	0,032	0,992
Εργασιακή κοινότητα	3,72	0,57	3,70	0,77	3,72	0,78	3,69	0,86	0,015	0,998
Επαγγελματική ικανότητα	3,03	0,71	3,45	0,72	3,57	0,86	3,73	0,78	1,852	0,140

Έγινε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία και τις διαστάσεις της μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών διαφορετικής συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Δε διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στις ομάδες συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία τους [F(3,141)=0,310 , p=0,818], τις συνθήκες εργασίας [F(3,141)=0,984 , p=0,402], το φόρτο εργασίας [F(3,141)=0,032 , p=0,992], την εργασιακή κοινότητα [F(3,141)=0,015 , p=0,998] και την επαγγελματική ικανότητα [F(3,141)=1,852 , p=0,140].

4.3.4 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και προϋπηρεσία στην υπό μελέτη σχολική μονάδα

Πίνακας 16: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και προϋπηρεσία στην υπό μελέτη σχολική μονάδα (One-Way Anova)

	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ									
	0 έως 3 N=67		4 έως 10 N=47		11 έως 20 N=21		21 και πάνω N=10		F	p
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,49	0,61	3,28	0,55	3,37	0,72	3,28	0,82	1,224	0,303
Συνθήκες εργασίας	2,59	1,04	2,26	0,91	2,42	1,28	3,03	1,20	1,890	0,134
Φόρτος εργασίας	3,67	0,71	3,26	0,72	3,26	0,86	3,35	0,94	3,395	0,020
Εργασιακή κοινότητα	3,82	0,82	3,64	0,70	3,70	0,70	3,27	0,85	1,752	0,159
Επαγγελματική ικανότητα	3,46	0,74	3,50	0,81	3,69	0,89	3,50	0,76	0,463	0,708

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία και τις διαστάσεις της μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών διαφορετικών χρόνων υπηρεσίας στην υπό μελέτη σχολική μονάδα. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες των χρόνων υπηρεσίας ως προς το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών [$F(3,141)=0,395$, $p=0,020$]. Με το Bonferroni τεστ πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά στην ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν από 0 έως 3 χρόνια υπηρεσίας στην υπό μελέτη σχολική μονάδα. Η διαφορά αυτή αφορά το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (M.T=3,67). Δηλαδή γι' αυτή την ομάδα των εκπαιδευτικών ο φόρτος εργασίας τους είναι πιο υποφερτός και κατανέμεται πιο ομοιόμορφα από ό,τι στους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες τρεις κατηγορίες, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 16. Δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία τους [$F(3,141)=1,224$,

$p=0,303$], τις συνθήκες εργασίας [$F(3,141)=1,890$, $p=0,134$] και την επαγγελματική ικανότητα [$F(3,141)=0,463$, $p=0,708$].

4.3.5 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και δεύτερο πτυχίο

*Πίνακας 17: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και δεύτερο πτυχίο αυτών
(διαφορές μέσω όρων, t-test)*

	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ				t	p
	ΝΑΙ N=14		ΟΧΙ N=131			
	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	2,93	0,67	3,44	0,60	-2,956	0,004
Συνθήκες εργασίας	1,86	0,81	2,56	1,07	-2,375	0,019
Φόρτος εργασίας	3,05	0,90	3,50	0,75	-2,074	0,040
Εργασιακή κοινότητα	3,20	1,10	3,76	0,71	-1,870	0,082
Επαγγελματική ικανότητα	3,29	0,99	3,53	0,76	-1,120	0,265

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και χωρίς δεύτερο πτυχίο ως προς την επαγγελματική ευημερία τους και τις τέσσερις διαστάσεις της. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 17 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο και αυτών που δεν έχουν ως προς τη συνολική επαγγελματική τους ευημερία [$t(143)=-2,956$, $p=0,004$], αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο, έχουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας από αυτούς που δεν έχουν (M.T =2,93 έναντι M.T=3,44). Υπάρχει επίσης σημαντική στατιστική διαφοροποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας [$t(143)=-2,375$, $p=0,019$], αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο, έχουν μικρότερο βαθμό στις συνθήκες εργασίας (M.T =1,86 έναντι M.T=2,56). Ακόμη παρατηρείται σημαντική στατιστική διαφοροποίηση ως προς το φόρτο εργασίας [$t(143)=-2,074$, $p=0,040$], αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο, έχουν μικρότερο βαθμό

στο φόρτο εργασίας από αυτούς που δεν έχουν (M.T =3,05 έναντι M.T=3,50). Δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή κοινότητα [$t(14,195)=-1,870$, $p=0,082$] και ως προς την επαγγελματική ικανότητα [$t(143)=-1,120$, $p=0,265$].

4.3.6 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα

Πίνακας 18: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακό δίπλωμα αυτών (διαφορές μέσω όρων, t-test)

	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ					
	ΝΑΙ N=29		ΟΧΙ N=116			
	M.T	T.A	M.T	T.A	t	p
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,23	0,66	3,43	0,61	-1,590	0,114
Συνθήκες εργασίας	2,39	1,14	2,51	1,04	-0,566	0,573
Φόρτος εργασίας	3,18	0,81	3,53	0,75	-2,173	0,031
Εργασιακή κοινότητα	3,52	0,90	3,75	0,74	-1,479	0,141
Επαγγελματική ικανότητα	3,45	0,87	3,52	0,76	-0,462	0,645

Διενεργήθηκε t – test για ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα και χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα ως προς την επαγγελματική ευημερία τους και τις τέσσερις διαστάσεις της. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 18 δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [$t(143)=-1,590$, $p=0,114$], ως προς τις συνθήκες εργασίας [$t(143)=-0,566$ $p=0,573$], ως προς την εργασιακή κοινότητα [$t(143)=-1,479$, $p=0,141$] και ως προς την επαγγελματική ικανότητα [$t(143)=-0,462$, $p=0,645$]. Βρέθηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση ως προς το φόρτο εργασίας [$t(143)=-2,173$, $p=0,031$] αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν μικρότερο βαθμό στο φόρτο εργασίας από αυτούς που δεν έχουν (M.T =3,18 έναντι M.T=3,53). Δηλαδή, ο φόρτος εργασίας τους είναι λιγότερο υποφερτός και δεν κατανέμεται ομοιόμορφα.

4.3.7 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και διδακτορικό δίπλωμα

Η συσχέτιση αυτή δε μπόρεσε να γίνει γιατί κανένας εκπαιδευτικός δε διέθετε διδακτορικό δίπλωμα.

4.3.8 Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το φύλο, η ηλικία και η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται καθόλου με τη συνολική επαγγελματική ευημερία τους και τις επιμέρους διαστάσεις της. Αντίθετα τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη μονάδα επιδρούν στο φόρτο εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στη σχολική μονάδα έως 3 χρόνια είχαν υψηλότερο βαθμό φόρτου εργασίας από τις άλλες κατηγορίες, δηλαδή ο φόρτος εργασίας τους ήταν περισσότερο υποφερτός και κατανεμόταν ομοιόμορφα. Η συνολική επαγγελματική ευημερία και οι άλλες τρεις διαστάσεις της δε σχετίζονται καθόλου με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Ακόμη, η κατοχή δεύτερου πτυχίου από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην επαγγελματική ευημερία τους, στις συνθήκες εργασίας και στο φόρτο εργασίας. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο είχαν χαμηλότερου βαθμού επαγγελματική ευημερία, εργάζονταν σε χειρότερες συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας τους ήταν λιγότερο υποφερτός και δεν κατανεμόταν ομοιόμορφα. Αντίστοιχα και η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι σχετίζεται μόνο με το φόρτο εργασίας και όχι με τη συνολική επαγγελματική ευημερία τους και τις άλλες τρεις διαστάσεις της. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών που είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ήταν λιγότερο υποφερτός και δεν κατανεμόταν ομοιόμορφα. Τέλος, δεν μπορεί να προκύψει συμπέρασμα για το αν ο διδακτορικός τίτλος σπουδών των εκπαιδευτικών επιδρά στη συνολική επαγγελματική τους ευημερία και τις επιμέρους διαστάσεις της, αφού κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα.

4.4 Χαρακτηριστικά σχολείου και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών

4.4.1 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και τύπος σχολείου

*Πίνακας 19: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και τύπος σχολείου
(One-Way ANOVA)*

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						F	p
	Γενικό Λύκειο N=82		Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις N=27		Επαγγελμα- τικό Λύκειο N=36			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,42	0,68	3,58	0,63	3,17	0,39	3,744	0,026
Συνθήκες εργασίας	2,64	1,10	2,61	1,16	2,05	0,77	4,293	0,015
Φόρτος εργασίας	3,44	0,81	3,73	0,75	3,29	0,66	2,597	0,078
Εργασιακή κοινότητα	3,71	0,85	4,00	0,75	3,48	0,50	3,486	0,033
Επαγγελματική ικανότητα	3,55	0,85	3,46	0,75	3,46	0,67	0,209	0,811

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Στον Πίνακα 19 διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων ως προς την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [$F(2,142)=3,744$, $p=0,026$], τις συνθήκες εργασίας [$F(2,142)=4,293$, $p=0,015$] και την εργασιακή κοινότητα [$F(2,142)=3,486$, $p=0,033$]. Με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά στα Επαγγελματικά Λύκεια ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (M.T= 3,17), τις συνθήκες εργασίας (M.T=2,05) και την εργασιακή κοινότητα (M.T=3,48). Δε διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά στους τύπους σχολικών μονάδων ως προς το φόρτο εργασίας [$F(2,142)=2,597$, $p=0,078$] και ως προς την επαγγελματική ικανότητα [$F(2,142)=0,209$, $p=0,811$].

4.4.2 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μέγεθος σχολικής μονάδας

Πίνακας 20: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και μέγεθος σχολικής μονάδας (One-Way ANOVA)

	ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ						F	p
	έως 100 μαθητές N=46		101 έως 300 μαθητές N=67		301 και πάνω μαθητές N=32			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,62	0,58	3,27	0,63	3,30	0,61	4,733	0,010*
Συνθήκες εργασίας	2,67	1,10	2,38	1,00	2,45	1,14	1,009	0,367
Φόρτος εργασίας	3,68	0,70	3,31	0,75	3,44	0,86	3,318	0,039
Εργασιακή κοινότητα	4,03	0,72	3,58	0,82	3,50	0,61	6,509	0,002
Επαγγελματική ικανότητα	3,57	0,72	3,44	0,84	3,58	0,76	0,525	0,593

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της μεταξύ των διαφορετικού μεγέθους σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 20 διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες σχολείων διαφορετικού μεγέθους ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [$F(2,142)=4,733$, $p=0,010$], το φόρτο εργασίας [$F(2,142)=3,318$, $p=0,039$] και την εργασιακή κοινότητα [$F(2,142)=6,509$, $p=0,002$]. Με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αναφέρεται στις σχολικές μονάδες που έχουν έως 100 μαθητές. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία που είχαν έως 100 μαθητές, είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας απ’ αυτούς που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες που ανήκαν στις άλλες δυο κατηγορίες. Η διαφορά αυτή αφορά τόσο τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (M.T=3,62) όσο και τις δυο διαστάσεις της: ‘το φόρτο εργασίας’ (M.T=3,68) και την ‘εργασιακή κοινότητα’ (M.T=4,03). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες μεγέθους σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί και στο βαθμό των εργασιακών συνθηκών

[F(2,142)=1,009 , p=0,367] και της επαγγελματικής ικανότητάς τους [F(2,142)=0,525 , p=0,593].

4.4.3 Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και περιοχή σχολείου

Πίνακας 21: Επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών και περιοχή σχολείου (One-Way ANOVA)

	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						F	p
	Πόλη N=66		Κωμόπολη N=35		Αγροτική Περιοχή N=36			
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Ευημερία εκπαιδευτικών	3,28	0,68	3,30	0,49	3,63	0,59	5,046	0,008
Συνθήκες εργασίας	2,36	1,07	2,45	0,99	2,71	1,11	1,476	0,232
Φόρτος εργασίας	3,40	0,81	3,23	0,73	3,72	0,69	4,469	0,013
Εργασιακή κοινότητα	3,48	0,84	3,72	0,51	4,04	0,74	7,474	0,001
Επαγγελματική ικανότητα	3,62	0,75	3,24	0,87	3,56	0,74	2,796	0,064

Διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (one way of Analysis of Variance – ANOVA) για να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της μεταξύ των διαφορετικών περιοχών στις οποίες βρίσκονται οι σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 21 διαπιστώνονται σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στην περιοχή που βρίσκονται οι σχολικές μονάδες ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών [F(2,142)=5,046 , p=0,008], το φόρτο εργασίας [F(2,142)=4,469 , p=0,013] και την εργασιακή κοινότητα [F(2,142)=7,474 , p=0,001]. Με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση αφορά στα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή ως προς τη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (M.T=3,63), το φόρτο εργασίας (M.T=3,72) και την εργασιακή κοινότητα (M.T. = 4,04). Δηλαδή τα σχολεία που ανήκουν σε αγροτικές περιοχές παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό

συνολικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, αλλά και υψηλότερες τιμές στις υποκλίμακες ‘φόρτος εργασίας’ και ‘εργασιακή κοινότητα’, από όσα λειτουργούν σε ημιαστικές ή αστικές περιοχές. Δε διαπιστώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στην περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία ως προς τις συνθήκες εργασίας [$F(2,142)=1,476$, $p=0,232$] και την επαγγελματική ικανότητα [$F(2,142)=2,796$, $p=0,064$].

4.4.4 Ανακεφαλαίωση

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου παρατηρούμε ότι ο τύπος του σχολείου επιδρά μόνο στη συνολική επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και σε δυο από τις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια είχαν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, αντιμετώπιζαν χειρότερες συνθήκες εργασίας και είχαν πιο κακές σχέσεις με τα μέλη της εργασιακής τους κοινότητας από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Γενικά Λύκεια και σε Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις. Επίσης το μέγεθος του σχολείου στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί επιδρά στη συνολική επαγγελματική ευημερία τους, στο φόρτο εργασίας και στην εργασιακή κοινότητα. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία που είχαν έως 100 μαθητές, είχαν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, είχαν λιγότερο φόρτο εργασίας που κατανεμόταν πιο ομοιόμορφα και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ήταν καλύτερες, από τις άλλες κατηγορίες σχολείων με περισσότερους μαθητές. Το μέγεθος του σχολείου που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί δε σχετίζεται καθόλου με τις συνθήκες εργασίας και την επαγγελματική τους ικανότητα. Τέλος, η περιοχή στην οποία βρίσκονταν τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί επιδρούσε στη συνολική επαγγελματική ευημερία τους, στο φόρτο εργασίας και στην εργασιακή κοινότητα. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονταν σε αγροτική περιοχή είχαν υψηλότερου βαθμού συνολική επαγγελματική ευημερία, ο φόρτος εργασίας τους ήταν λιγότερος και πιο ομοιόμορφα κατανεμημένος και οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους καλύτερες, από όσους δούλευαν σε σχολεία αστικής ή ημιαστικής περιοχής.

4.5 Προτάσεις εκπαιδευτικών για βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας τους

Στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ευημερίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν. Απάντησαν 66 από τους 145 εκπαιδευτικούς (ποσοστό

συμμετοχής 46%). Οι απαντήσεις όμως των εκπαιδευτικών συνολικά ήταν 133 μιας και είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν περισσότερες από μια προτάσεις. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, δημιουργήθηκαν 8 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, δηλαδή στον καλύτερο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στις κτιριακές εγκαταστάσεις, στην καθαριότητα, τη θέρμανση και στην ύπαρξη προσωπικού χώρου για κάθε εκπαιδευτικό. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η τρίτη στην κοινωνικοοικονομική αναβάθμιση της παιδείας, η τέταρτη στη βελτίωση των σχέσεων της εργασιακής κοινότητας, η πέμπτη στην ψυχολογική και παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών από ειδικούς επιστήμονες, η έκτη στον τρόπο διοίκησης του σχολείου από το διευθυντή, η έβδομη στη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους μαθητές τους και η τελευταία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι 8 κατηγορίες με τη συχνότητα εμφάνισης και τα ποσοστά επί τοις εκατό των 133 απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 22: Συχνότητες (*f*) και ποσοστά (%) των απαντήσεων στην ερώτηση για τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν την επαγγελματική τους ευημερία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (<i>f</i>)	%
Βελτίωση συνθηκών εργασίας (εξοπλισμός, κτίριο, γραμματεία, βιβλιοθήκη, καθαριότητα, θέρμανση, ήσυχος χώρος εργασίας)	53	39,8
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	15	11,3
Κοινωνικοοικονομική αναβάθμιση της Παιδείας (μισθοί, δαπάνες, κοινωνικός ρόλος σχολείου, ολιγομελή τμήματα)	19	14,3
Βελτίωση σχέσεων εργασιακής κοινότητας	12	9,0
Ψυχολογική – Παιδαγωγική στήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών από ειδικούς	12	9,0
Διοίκηση σχολείου (κατανόηση, δικαιοσύνη, αξιοκρατία στην επιλογή διευθυντή/τριας)	16	12,1
Βελτίωση σχέσεων εκπαιδευτικών με γονείς και μαθητές	2	1,5
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	4	3,0

Μελετώντας προσεκτικά τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ζητούν να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους, κάνοντας μάλιστα και συγκεκριμένες προτάσεις. Εστιάζουν στη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, στην ύπαρξη ενός κατάλληλου κτιρίου, στην καθαριότητα και τη θέρμανση, στη διαμόρφωση των χώρων του σχολείου, ώστε να υπάρχει προσωπικός χώρος εργασίας για τον κάθε εκπαιδευτικό, γραμματεία και βιβλιοθήκη για την καλύτερη εξυπηρέτηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για την κοινωνικοοικονομική αναβάθμιση της παιδείας, διαπίστωση που είναι σε απόλυτη συμφωνία με τις μειωμένες δαπάνες για την παιδεία, τους μειωμένους μισθούς των εκπαιδευτικών και την απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την κοινωνία. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διοίκηση του σχολείου, τονίζοντας ότι ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει κατανόηση, να είναι δίκαιος, ενώ η επιλογή του ζητούν να γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια. Ακόμη, θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων. Επίσης ζητούν τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εργασιακής κοινότητας. Εξίσου σημαντική κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς και η παροχή ψυχολογικής και παιδαγωγικής στήριξης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών από ειδικούς επιστήμονες. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί σε μικρό ποσοστό (3%) προτείνουν την αξιολόγησή τους, ως έναν τρόπο προώθησης της επαγγελματικής τους ευημερίας. Τέλος, ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό (1,5%) εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επαγγελματική ευημερία θα γίνει καλύτερη, αν βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους και τους γονείς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποσκοπεί στο να φωτίσει μια άγνωστη πτυχή της καθημερινής επαγγελματικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ζωής των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ευημερία στα λύκεια ενός Νομού της Ελλάδας. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα που διενεργήθηκε δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα απαντούν στο α) αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα και του βαθμού επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών της, β) αν υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, γ) αν υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δικά τους δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και δ) αν υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μέγεθος σχολείου, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου).

Ως προς το πρώτο ερώτημα, αν σχετίζεται ο βαθμός επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής, η απάντηση είναι καταφατική. Η μετασχηματιστική ηγεσία προκύπτει ότι σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της: τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα, γεγονός που συμφωνεί και με άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (Arnold et al, 2007· Liu et al, 2010· Sivanathan et al, 2004). Αυτή η θετική συσχέτιση εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία έχει αξία η στάση των εργαζομένων απέναντι στους ηγέτες τους (Piccolo & Colquitt, 2006). Από την έρευνα προέκυψε επίσης το ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα που όμως δε συμφωνεί με τους Piccolo & Colquitt (2006) που υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει βαρύτητα στις στάσεις των υφισταμένων απέναντι στον εαυτό τους και την ικανότητά τους.

Συσχετίζοντας τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (νοητικό ερέθισμα, εξιδανικευμένη επιρροή στη συμπεριφορά, εξιδανικευμένη επιρροή που αποδίδεται, εμπνευσμένο κίνητρο και εξατομικευμένη φροντίδα) με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της (συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα) προέκυψε ότι και οι 20 συγκρίσεις είχαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Buttler, Cantrell & Flick (1999) που υποστηρίζουν ότι η εξατομικευμένη φροντίδα, δηλαδή το

ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συναισθήματα του εργαζόμενου, βελτιώνουν την επαγγελματική του ευημερία. Αντίστοιχα οι Turner et al (2002) θεωρούν ότι το εμπνευσμένο κίνητρο περιορίζει την ασάφεια, την αβεβαιότητα και δίνει το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινηθεί ο εργαζόμενος, γεγονός που διευκολύνει τις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της εργασιακής κοινότητας. Ο Bass (1998) επίσης έχει υποστηρίξει ότι το νοητικό ερέθισμα προκαλεί τον υφιστάμενο να ακολουθήσει νέες συμπεριφορές και να επιλύσει τα παλαιά προβλήματα με νέες λύσεις, βελτιώνοντας έτσι τις συνθήκες και το φόρτο εργασίας, και κατ' επέκταση κάνοντας τα μέλη της εργασιακής κοινότητας να συστρατευθούν για να εφαρμόσουν τις νέες λύσεις. Ακόμα ως προς την εξιδανικευμένη επιρροή το εύρημα της παρούσας έρευνας συμφωνεί με τους Arnold et al (2007) που στηρίζουν τη θέση ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης προκαλεί το σεβασμό και την εμπιστοσύνη του εργαζόμενου που είναι αναγκαία συνθήκη για να ενδυναμωθούν οι σχέσεις με την εργασιακή κοινότητα και να γίνουν ιδανικότερες οι συνθήκες εργασίας και η κατανομή του φόρτου εργασίας. Αντίθετα η τέταρτη διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ικανότητα, δε σχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτή η διαπίστωση όμως δε συμφωνεί με άλλες έρευνες (Arnold et al, 2007· Bass, 1988) που υποστηρίζουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εργαζόμενου. Επίσης, μπορεί να δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως κάτι το εντελώς ατομικό/προσωπικό και όχι συνυφασμένο με το ρόλο και την υποστήριξη που προσφέρει ο διευθυντής. Έχει δηλαδή σχέση με την καθαρά ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα που επικρατεί στα σχολεία της χώρας.

Η συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της (συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα) στην παρούσα έρευνα είναι σημαντικά θετική, ενώ η συσχέτιση με την επαγγελματική ικανότητα είναι μέτρια θετική, γεγονός που όμως δε συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Smith & Bell (2011). Ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τη συναλλακτική ηγεσία είναι σχεδόν ίδιος με το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική ηγεσία, διαπίστωση που συμπίπτει με τη θεωρία του Bass (1998) που υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται πάνω στη συναλλακτική και γι' αυτό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δυο αυτά στυλ ηγεσίας συμπλέουν. Ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή ανάλυσης παλινδρόμησης για να διαπιστωθεί η επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών, όταν έχει ληφθεί

υπόψη/ελεγχθεί η (ταυτόχρονη) επίδραση του μετασχηματιστικού στυλ. Μια τέτοια ανάλυση θα έδειχνε, με άλλα λόγια, την ανεξάρτητη επίδραση του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας στην ευημερία των εκπαιδευτικών, σταθεροποιώντας την επίδραση του μετασχηματιστικού στυλ.

Από τη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στις δυο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας (ενδεχόμενη ανταμοιβή και ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση) και τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα) προέκυψε ότι σχετίζονται σημαντικά θετικά, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση με την τέταρτη, την επαγγελματική ικανότητα. Προφανώς η ανυπαρξία συσχέτισης οφείλεται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα είναι πρωτίστως ατομική του υπόθεση και γι' αυτό δε συνδέεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η διαπίστωση αυτή δε συμφωνεί με το εύρημα των Smith & Bell (2011) που υποστηρίζουν ότι η συναλλακτική ηγεσία επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και στην προώθηση της επαγγελματικής του ικανότητας.

Από την άλλη πλευρά το ότι οι δυο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας σχετίζονται θετικά σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας, μπορεί να εξηγηθεί αν συλλογιστούμε ότι ο διευθυντής παρέχει ως αντάλλαγμα στον εκπαιδευτικό για τις υπηρεσίες που προσφέρει καλύτερες συνθήκες εργασίας, λιγότερο φόρτο εργασίας και καλές εργασιακές σχέσεις.

Από τη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην παθητική – αποφευκτική ηγεσία και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποδείχτηκε ότι υπάρχει σημαντικά αρνητική συσχέτιση, γεγονός που συμφωνεί και μ' άλλες αντίστοιχες έρευνες (Bass & Avolio, 1997· Leithwood et al, 1996· Skogstad et al, 2007). Γίνεται δηλαδή σαφές ότι η παθητική – αποφευκτική ηγεσία ως χαμηλής ποιότητας ηγεσία συνεπάγεται χαμηλής ποιότητας επαγγελματική ευημερία για τους εκπαιδευτικούς, εύρημα που προκύπτει και από την έρευνα των VanDierendonck et al (2004).

Ειδικότερα συσχετίζοντας τις δυο διαστάσεις της παθητικής – αποφευκτικής ηγεσίας, τη *laissez – faire* ηγεσία και την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση με τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (συνθήκες εργασίας, φόρτος εργασίας, εργασιακή κοινότητα) διαπιστώνουμε ότι μεταξύ τους υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί και με τις έρευνες των Barling et al (2002) και Kelloway et al (2005) που υποστηρίζουν ότι η παθητική ηγεσία συνεπάγεται κακή επαγγελματική ευημερία. Τέλος οι δυο διαστάσεις της παθητικής – αποφευκτικής ηγεσίας δε συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανότητα, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι

εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν ότι η προώθηση της επαγγελματικής τους ικανότητας γίνεται με πρωτοβουλία δική τους και όχι του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με την έρευνα των Barnett & McCormick (2004) που δηλώνουν ότι η παθητική ηγεσία επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας εξετάζε τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, δηλαδή στο φύλο, στην ηλικία και στα επαγγελματικά του χαρακτηριστικά, δηλαδή τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια που υπηρετεί ως διευθυντής και τα πρόσθετα προσόντα του σε σχέση με το βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το φύλο του διευθυντή στην έρευνα που διενεργήθηκε αποδείχτηκε ότι το φύλο του διευθυντή δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τέσσερις διαστάσεις της. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τους Valentine & Prater (2011) που θεωρούν ότι το φύλο του διευθυντή δεν επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου.

Εξετάζοντας τη σχέση της ηλικίας του διευθυντή με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της βρέθηκε ότι η ηλικία του διευθυντή επιδρά θετικά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της, δηλαδή τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και την εργασιακή κοινότητα. Ειδικότερα βρέθηκε ότι οι διευθυντές που ηλικιακά ανήκουν στην κατηγορία 46 έως 55 ετών επιδρούν σημαντικά θετικά στην επαγγελματική ευημερία, στις συνθήκες εργασίας, στο φόρτο εργασίας και στην εργασιακή κοινότητα, ενώ δεν επηρεάζουν την επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Αυτό το εύρημα πιθανόν να σχετίζεται με το ότι οι διευθυντές αυτής της ηλικιακής κατηγορίας προσπαθούν να ικανοποιήσουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών για να εξασφαλίσουν την αποδοχή τους ως διευθυντές από τους υφισταμένους τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την επιλογή τους από τα αρμόδια συμβούλια για τη θέση του διευθυντή και προσδοκώντας οφέλη που θα οδηγήσουν σε μια ανανέωση της διευθυντικής τους θητείας. Αντίθετα οι διευθυντές που είναι πάνω από 56 ετών πλησιάζουν στην ηλικία συνταξιοδότησης και δε δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για την επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών με διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 35 έως 45 δεν μπορεί να βγει ασφαλές συμπέρασμα, λόγω του πολύ μικρού δείγματος, αφού μόνο δυο εκπαιδευτικοί από τους 145 είχαν διευθυντή αυτής της ηλικιακής ομάδας. Το ότι η ηλικία του διευθυντή δεν επιδρά στην επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού ίσως οφείλεται στο ότι στα ελληνικά σχολεία η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών είναι προσωπικό μέλημα του κάθε εκπαιδευτικού και δε συνδέεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή τους.

Ως προς το κατά πόσο η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του διευθυντή σχετίζεται με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της προκύπτει από την παρούσα έρευνα ότι δε σχετίζονται. Το εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα και με τα ευρήματα της έρευνας των Valentine & Prater (2011) που θεωρούν ότι η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν επηρεάζει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική ευημερία τους.

Εξετάζοντας την επίδραση που έχει η διοικητική εμπειρία των διευθυντών στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και στις διαστάσεις της προκύπτει ότι σχετίζονται στατιστικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με διευθυντές/τριες που είχαν διοικητική εμπειρία 5 έως 10 έτη συγκέντρωναν υψηλότερη βαθμολογία επαγγελματικής ευημερίας, βίωναν καλύτερες συνθήκες εργασίας και οι σχέσεις των μελών της εργασιακής κοινότητας ήταν καλύτερες. Όσον αφορά τις διαστάσεις του φόρτου εργασίας και της επαγγελματικής ικανότητας διαπιστώνουμε ότι δε σχετίζονται στατιστικά με τη συνολική διευθυντική προϋπηρεσία των διευθυντών. Η πιθανότερη εξήγηση γι' αυτά τα ευρήματα είναι ότι επειδή ο/η διευθυντής/τρια βρίσκεται στη δεύτερη τετραετή θητεία του/της έχει ικανή εμπειρία για το ποιες είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία σ' αυτές. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι πιθανόν οι διευθυντές/τριες με διοικητική εμπειρία 5 έως 10 έτη βρίσκονται πιο κοντά συναισθηματικά στον εκπαιδευτικό από ότι οι διευθυντές με διοικητική εμπειρία 11 – 15 έτη.

Αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι στην ελληνική επαρχία οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην πλειονότητά τους δε διαθέτουν πρόσθετα προσόντα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα, αφού κανένας διευθυντής δε διέθετε δεύτερο πτυχίο, ενώ ήταν ελάχιστοι αυτοί που είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα. Οι περισσότεροι διέθεταν πιστοποίηση στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ), γεγονός που εξηγείται εύκολα, αν σκεφτούμε ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί αρκετά σ' αυτόν τον τομέα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι όταν οι διευθυντές διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, είχαν καλύτερες εργασιακές συνθήκες, ο φόρτος εργασίας τους ήταν ομοιόμορφα κατανομημένος και η επαγγελματική τους ικανότητα ήταν πιο αναπτυγμένη. Αυτό συμφωνεί με το εύρημα των Valentine & Prater (2011) που θεωρούν ότι τα πρόσθετα προσόντα του διευθυντή τον κάνουν πιο αποτελεσματικό στη διοίκηση του σχολείου και στην εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας.

Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της συσχέτισης των διευθυντών με διδακτορικό δίπλωμα ως προς το βαθμό της επαγγελματικής ευημερίας, των εργασιακών συνθηκών, του φόρτου εργασίας και της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Δηλαδή όσοι εκπαιδευτικοί είχαν διευθυντή με διδακτορικό δίπλωμα είχαν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, καλύτερες εργασιακές συνθήκες, καταναμημένο φόρτο εργασίας και υψηλότερη επαγγελματική ικανότητα. Η εργασιακή κοινότητα δεν επηρεαζόταν από το διδακτορικό δίπλωμα του διευθυντή. Τέλος, το ότι ο διευθυντής διέθετε πτυχίο ξένης γλώσσας ή πιστοποίηση στις ΤΠΕ δεν επιδρούσε στο βαθμό της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, σε καμία τέσσερις διαστάσεις της.

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή διαφοροποιούνται η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και οι τέσσερις διαστάσεις της ως προς το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και τα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στις εξής διαπιστώσεις. Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία τους και τις τέσσερις διαστάσεις της. Αυτό το εύρημα δε συμφωνεί με την έρευνα των Aelterman et al (2007) που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία τους και τις τέσσερις διαστάσεις της, εύρημα που συμφωνεί με τους Pasqual et al (2003). Η διαπίστωση αυτή δε συμπίπτει ούτε με τις έρευνες των Cross & Carroll (1990), Kinnunen et al (1994) και Aelterman et al (2007) που έδειξαν ότι όσο πιο μεγάλος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο λιγότερη υποστήριξη έχει, αλλά, ούτε και με τους Borg και Riding (1991) που βρήκαν ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλού βαθμού επαγγελματική ευημερία, λόγω των φτωχών εργασιακών συνθηκών. Τέλος, το ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά στην επαγγελματική τους ευημερία δε συμφωνεί με τους Remondet και Hansson (1991) που αναφέρουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, γιατί διαχειρίζονται καλύτερα τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στην εργασία τους.

Επίσης η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία τους, στις συνθήκες εργασίας, στο φόρτο εργασίας, στην εργασιακή κοινότητα και στην επαγγελματική ικανότητά τους. Αν και αυτό δε συμφωνεί με την έρευνα των Aelterman et al (2007), ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί έχουν δεχθεί ότι η καθημερινότητά τους στο σχολείο δε θα αλλάξει, συμφιλιώνονται με την ιδέα και δεν προωθούν την επαγγελματική τους ευημερία. Ωστόσο, τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην υπό μελέτη σχολική μονάδα σχετίζονται

στατιστικά μόνο με την υποκλίμακα του φόρτου εργασίας. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην ίδια σχολική μονάδα έως 3 χρόνια είχαν πιο υποφερτό φόρτο εργασίας, καθώς αυτός κατανεμόταν ομοιόμορφα. Αυτό το εύρημα δε συμφωνεί με τους Dinham και Scott (1998) που υποστηρίζουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα δεν επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία τους.

Ως προς τα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν δεύτερο πτυχίο είχαν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, βίωναν χειρότερες συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας δεν ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένος. Αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έχουν ίσως μια διαφορετική οπτική για την επαγγελματική ευημερία τους, γεγονός που συμφωνεί με την άποψη ότι η επαγγελματική ευημερία έχει μια προσωπική και υποκειμενική διάσταση (Aelterman et al, 2007). Επίσης οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είχαν χαμηλότερο βαθμό ως προς το φόρτο εργασίας από αυτούς που δεν είχαν. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι ίσως τους ανατίθενται περισσότερες εργασίες να διεκπεραιώσουν λόγω των επιπλέον γνώσεων που έχουν σ' ορισμένους τομείς και γι' αυτό δυσαρεστούνται. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και το ότι κανένας εκπαιδευτικός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα.

Εξετάζοντας τον τύπο σχολείου δηλαδή γενικό λύκειο, γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις, επαγγελματικό λύκειο ως προς το βαθμό της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα επαγγελματικά λύκεια έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας από αυτούς που εργάζονται στα γενικά λύκεια, ενώ τον υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας έχουν αυτοί που εργάζονται σε γυμνάσια με λυκειακές τάξεις. Ειδικότερα, ως προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας διαπιστώνουμε ότι οι συνθήκες εργασίας είναι φτωχότερες στα επαγγελματικά λύκεια, ενώ είναι παρόμοιες στα γενικά λύκεια και στα γυμνάσια με λυκειακές τάξεις. Αντίστοιχα η εργασιακή κοινότητα συγκεντρώνει τη χαμηλότερη βαθμολογία στα επαγγελματικά λύκεια από ότι στα γενικά λύκεια και τα γυμνάσια με λυκειακές τάξεις. Το ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες εργασίας και η εργασιακή κοινότητα είναι χαμηλότερη στα επαγγελματικά λύκεια μπορεί να εξηγηθεί εύκολα, αν λάβουμε υπόψη μας πόσο απαξιωμένα είναι αυτού του τύπου τα σχολεία από την κοινωνία γενικότερα, από το ότι οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σ' αυτά τα σχολεία συνήθως προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Aelterman et al, 2007), από το ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας που υπηρετούν στα επαγγελματικά λύκεια δεν έχουν πάντα καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των τεχνικών μαθημάτων (Siskin & Little, 1995), και από το ότι

δίνονται λιγότερα χρήματα από την τοπική κοινωνία για τη συντήρηση αυτών των σχολείων από ότι για τα γενικά λύκεια.

Ως προς το μέγεθος του σχολείου και την επίδρασή του στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο τόσο χαμηλότερη είναι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο υποφερτός είναι ο φόρτος εργασίας και τόσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός εργασιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι τα σχολεία που είχαν ως 100 μαθητές εξασφάλιζαν στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σ' αυτά υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας, πιο υποφερτό και ομοιόμορφα κατανομημένο φόρτο εργασίας και καλύτερες σχέσεις των μελών της εργασιακής κοινότητας. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σ' ένα σχολείο είναι συνήθως, αφενός συνάρτηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου ασκεί διαφορετική πίεση σε κάθε εκπαιδευτικό (Aelterman et al, 2007). Έτσι, ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών συνεπάγεται περισσότερες αρμοδιότητες, που πολλές φορές είναι δύσκολο να κατανοηθούν ομοιόμορφα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι ο φόρτος εργασίας είναι λιγότερο υποφερτός. Αντίστοιχα, ένα μεγάλο σχολείο συνεπάγεται μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών των οποίων η συνύπαρξη γίνεται πολύ δυσκολότερη, με αποτέλεσμα να είναι αναπόφευκτες οι συγκρούσεις. Τέλος, είναι δύσκολο να γίνει μια συσχέτιση με έρευνες του εξωτερικού για το μέγεθος του σχολείου, αφού για παράδειγμα στην Αυστραλία το 70% των σχολείων έχουν από 600 έως 1200 μαθητές (Barnett & McCormick, 2004), αριθμός αδιανόητος για τα ελληνικά δεδομένα.

Ως προς τη σχέση της περιοχής του σχολείου (πόλη, κωμόπολη, αγροτική περιοχή) με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας από αυτούς που υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονται σε πόλη και σε κωμόπολη. Εξίσου υψηλότερος είναι ο βαθμός στο φόρτο εργασίας και στην εργασιακή κοινότητα για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονται σε κωμόπολη και πόλη. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή έχουν μικρότερο αριθμό μαθητών από αυτά που βρίσκονται σε πόλη ή κωμόπολη, που όπως έχει φανεί και από προηγούμενη συσχέτιση στα σχολεία με μικρότερο αριθμό μαθητών οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας και εργασιακής κοινότητας. Τέλος, ένα σχολείο σε αγροτική περιοχή έχει μικρό αριθμό μαθητών και κατά συνέπεια λιγότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που τους κάνει πιο ευέλικτους στην κατανομή του φόρτου εργασίας και στις μεταξύ τους σχέσεις.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν προτάσεις για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ευημερία στα σχολεία που υπηρετούν. Ειδικότερα, πολλοί από αυτούς ζήτησαν να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους, κάνοντας αναφορά στα κτιριακά προβλήματα που υπάρχουν, στον ανεπαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στην ελλιπή καθαριότητα, στην προβληματική θέρμανση, στην ανάγκη ύπαρξης βιβλιοθήκης, γραμματείας και ενός ήσυχου χώρου εργασίας, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να μελετά απερίσπαστος. Αυτά τα αιτήματα των εκπαιδευτικών συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της έρευνας που στην υποκλίμακα των συνθηκών εργασίας οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωναν συχνά χαμηλότερες βαθμολογίες τόσο από τη συνολική επαγγελματική ευημερία, όσο και από τις άλλες υποκλίμακες.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν αφενός την οικονομική αναβάθμιση της παιδείας, ζητώντας αύξηση των δαπανών για την παιδεία, καλύτερους μισθούς και αφετέρου την προώθηση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου που τελευταία απαξιώνεται όλο και περισσότερο. Οι προτάσεις αυτές συνδέονται με την περιρρέουσα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, αφού η χώρα μας βιώνει μια βαθιά οικονομική κρίση και ταυτόχρονα παρατηρείται απαξίωση των θεσμών και συνεπώς του σχολείου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ευημερία θα βελτιωθεί αν ο διευθυντής του σχολείου είναι πιο δίκαιος, κατανοεί τα προβλήματά τους και είναι ικανός να ασκήσει διοίκηση. Γι' αυτό το λόγο κάποιοι εκπαιδευτικοί ζητούν να ακολουθείται μια αξιοκρατική διαδικασία στην επιλογή του.

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους, ενώ ταυτόχρονα προτείνουν και την ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη, τόσο αυτών, όσο και των μαθητών τους για να διαχειριστούν τις κρίσεις που ξεσπούν στο σχολείο. Οι απόψεις αυτές συνδέονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανότητα που όπως είδαμε δεν τη συνδέουν με το ρόλο του διευθυντή αλλά με μια προσωπική τους ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση και στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εργασιακής κοινότητας, γεγονός που εξηγείται αν σκεφτούμε ότι στα ΕΠΑ.Λ ή στα μεγαλύτερα σχολεία που βρίσκονται στα αστικά κέντρα ο βαθμός της εργασιακής κοινότητας δεν είναι υψηλός. Επιπρόσθετα ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών προτείνει την αξιολόγησή του, πρόταση που προκαλεί έκπληξη, αν σκεφτούμε ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο απορρίπτουν το θεσμό της αξιολόγησης. Τέλος, ένα ακόμη πιο μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ζητά τη βελτίωση των σχέσεων τους με τους μαθητές και τους γονείς τους,

μιας και στην Ελλάδα οι γονείς δε μετέχουν όσο θα έπρεπε στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη των αποφάσεων.

Επομένως, διαπιστώνουμε ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα αγγίζουν όλες τις εκφάνσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας : την πολιτεία, το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θίγουν όλες τις ελλείψεις που καθημερινά υπονομεύουν την επαγγελματική ευημερία τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι προτάσεις αυτές σε γενικές γραμμές συμπίπτουν με την πρόσφατη έρευνα των Μπουζάκη, Κατσή, Εμβαλωτή, Καμαριανό, Χαραμή & Φιλιποπούλου (2011) σε συνεργασία με το Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) που έγινε το έτος 2011 όπου αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που δεν έχει λάβει την προσοχή που θα έπρεπε στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Αντίθετα, στο εξωτερικό έχει δοθεί πολύ μεγαλύτερη προσοχή στην ευημερία και των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αφού σε πολλές χώρες έχουν συσταθεί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία που προάγουν την ευημερία στο σύνολό της. Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εξετάσει τη σχέση της σχολικής ηγεσίας με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τέσσερις διαστάσεις της, τις συνθήκες εργασίας στο χώρο του σχολείου, το φόρτο εργασίας την εργασιακή κοινότητα και την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Ακόμη καταβλήθηκε προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στο κατά πόσο τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις τέσσερις διαστάσεις της.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία κάνουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, ενώ η παθητική – αποφευκτική ηγεσία επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της. Επίσης από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι το φύλο του διευθυντή δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο η ηλικιακή ομάδα των 46 έως 55 ετών των διευθυντών κάνουν τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας. Αντίστοιχα τα πρόσθετα προσόντα των διευθυντών (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, διδακτορικός τίτλος σπουδών) κάνουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ευημερίας. Η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του διευθυντή δεν επιδρά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών του. Αντίθετα η διοικητική εμπειρία του διευθυντή/τριας, όταν είναι από 5 έως 10 έτη κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, καλύτερες συνθήκες εργασίας και να λειτουργούν καλύτερα ως εργασιακή κοινότητα. Ακόμη το φύλο, η ηλικία και η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν στην επαγγελματική τους ευημερία. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επιδρούν στην υποκλίμακα του φόρτου εργασίας, αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 3 χρόνια υπηρεσίας στη μονάδα θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας τους είναι πιο υποφερτός και κατανέμεται ομοιόμορφα. Εκπαιδευτικοί με δεύτερο

πτυχίο συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στην επαγγελματική ευημερία τους, στις εργασιακές συνθήκες και στο φόρτο εργασίας. Εξίσου χαμηλό βαθμό στο φόρτο εργασίας είχαν και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τέλος, ως προς τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε επαγγελματικά λύκεια είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην επαγγελματική ευημερία τους, στις εργασιακές συνθήκες και στην εργασιακή κοινότητα, γεγονός που σχετίζεται με τη γενικότερη απαξίωση αυτών των σχολείων από την ελληνική κοινωνία. Επίσης τα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν λιγότερη επαγγελματική ευημερία και οι υποκλίμακες φόρτος εργασίας και εργασιακή κοινότητα συγκέντρωναν χαμηλή βαθμολογία. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που έχουν έως 100 μαθητές βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, ο φόρτος εργασίας είναι πιο υποφερτός και η εργασιακή κοινότητα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλού βαθμού επαγγελματική ευημερία, να έχουν καλύτερη κατανομή του φόρτου εργασίας και τα μέλη της εργασιακής κοινότητας να έχουν καλύτερες σχέσεις.

Επομένως, ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, καθώς θεωρείται πιο ενδεδειγμένη η μετασχηματιστική ηγεσία για την προώθηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή καθορίζουν το βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, ενώ και τα πρόσθετα προσόντα του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική του ευημερία. Ο τύπος, η περιοχή και το μέγεθος της σχολικής μονάδας επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών καθορίζει τη σχολική καθημερινότητα, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών των σχολείων. Αυτό διαφαίνεται και από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που ζητούν να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας, να αναβαθμιστεί κοινωνικά και οικονομικά το σχολείο, να υπάρξει καλύτερη διεύθυνση των σχολείων. Επίσης, προτείνουν να επιμορφωθούν, να υποστηριχθούν ψυχολογικά και παιδαγωγικά, να βελτιωθούν οι σχέσεις ανάμεσά τους, να εφαρμοσθεί ο θεσμός της αξιολόγησης και τέλος να γίνουν καλύτερες οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς τους.

6.2 Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις για το μέλλον

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι η έρευνα διενεργήθηκε μόνο στα λύκεια ενός συγκεκριμένου νομού της χώρας μας. Για να μπορούμε να γενικεύσουμε είναι απαραίτητο να έχουμε εικόνα που να προέρχεται απ' όλη τη χώρα και που να καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γυμνασίων. Εξίσου σημαντικό είναι να καταγραφούν και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα σπουδών, όπως και διευθυντών με περισσότερα προσόντα απ' αυτούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καταθέσει τις προσωπικές τους απόψεις για το διευθυντή που σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι απόλυτα αμερόληπτες, καθώς ασυνείδητα επηρεάζονται και από τις προσωπικές σχέσεις που ενδεχόμενα διατηρούν με το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Τέλος, το γεγονός ότι η ανάλυση των δεδομένων έγινε με απλές στατιστικές μεθόδους, αφενός συνιστά ένα ακόμη μεθοδολογικό περιορισμό, αφετέρου επιβάλλεται να ακολουθήσουν στο μέλλον πιο σύνθετες στατιστικές αναλύσεις που να προχωρούν σε συσχετίσεις σε περισσότερα επίπεδα, όπως είναι η ανάλυση παλινδρόμησης και η πολυεπίπεδη ανάλυση, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο διαφωτιστικά. Επομένως, σε μελλοντικές έρευνες που θα διεξαχθούν καλό είναι να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω περιορισμοί, ώστε να φωτιστούν όλες οι πτυχές της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών που παρέμειναν σκοτεινές.

Επιπρόσθετα, σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να κατατεθούν κάποιες μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Καλό θα ήταν να μελετηθεί η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με τις τέσσερις διαστάσεις της, με έρευνα που θα διεξαχθεί από το Υπουργείο Παιδείας ή από κάποιο άλλο επίσημο εκπαιδευτικό φορέα, ώστε να αποτυπωθούν εναργέστερα οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών της χώρας. Αντίστοιχα θα ήταν εξαιρετικά διαφωτιστικό αν δινόταν ένα ερωτηματολόγιο να συμπληρωθεί και από τους διευθυντές των σχολείων ένα ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ευημερία, ώστε να διασταυρωθούν οι απόψεις τους μ' αυτές των εκπαιδευτικών, για να σχηματίσουμε μια εικόνα πιο ολοκληρωμένη. Εξίσου ωφέλιμο θα ήταν να διερευνηθούν μελλοντικά, ακόμα πιο διεξοδικά από ό,τι στην παρούσα έρευνα, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ευημερίας, οι οποίες αγγίζουν όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας, όπως τις συνθήκες εργασίας και κατ' επέκταση την ανύπαρκτη σε κάποιες περιπτώσεις υλικοτεχνική υποδομή, το φόρτο εργασίας που συχνά συνεπάγεται για τον

εκπαιδευτικό την εκτέλεση καθηκόντων γραμματείας ή επιστασίας, την εργασιακή κοινότητα, ένα καλύτερο δηλαδή και περισσότερο υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα, την επαγγελματική ικανότητα, τη δυνατότητα δηλαδή του εκπαιδευτικού για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαφαίνεται η ανάγκη να επιμορφωθούν οι διευθυντές σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να εξοικειωθούν και με πιο σύγχρονα και ευέλικτα στυλ ηγεσίας, όπως είναι το μετασχηματιστικό. Θα ήταν ακόμη εξαιρετικά χρήσιμο οι διευθυντές να διευρύνουν τις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους γνώσεις, κάνοντας μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, προκειμένου να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο διοικητικό και παιδαγωγικό τους ρόλο. Τέλος, χρειάζεται να δοθεί έμφαση και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη σ' επίπεδο συλλογικό, ώστε η επαγγελματική ικανότητα να προαχθεί και οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν πιο επαρκείς, πιο παραγωγικοί και πιο αποτελεσματικοί στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων.

Εν κατακλείδι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ένα μείζον εκπαιδευτικό θέμα που στην Ελλάδα μας είναι σχεδόν άγνωστο, αν και στην ουσία είναι η ψυχική, η σωματική, η κοινωνική και η επαγγελματική πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά όλη η εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας. Ας ελπίσουμε ότι στο μέλλον θα δοθεί στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών η αρμόζουσα προσοχή, μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί στους οποίους οι γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους για τη μισή περίπου μέρα. Τέλος, δε θα πρέπει να λησμονήσουμε τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού ηγέτη ο οποίος οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών προκειμένου να διοικήσει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα, για να πετύχει τους εκπαιδευτικούς της στόχους.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική– Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α.(2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς . Στο Ε.Βασιλάκη, Σ.Τριλίβα και Η.Μπεζεβέγκης (Επί Εκ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ.217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ.(2002).*Μεθοδολογία Έρευνας Στις Επιστήμες Της Αγωγής: Μια Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984).*Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α. , Εμβαλωτής, Α. , Καμαριανός, Ι. , Χαραμής, Π. , Φιλιπούλου, Μ. (2011). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΑΔΕΔΥ: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Μπουραντάς, Δ.(2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης : Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Ainley, J., Withers, G., Underwood, C., & Frigo, T. (2006). National survey of Health And Well-Being promotion policies and practices in Secondary Schools. Report to the Australian Principals' Associations Professional Development Council, Australian Council for Educational Research.
- Anderson, M.B., & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261–295.
- 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.
- Avolio, B.J., Bass, B., Walumbwa, F., & Zhu, W. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler test* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Balshem, M. (1988). The clerical workers' boss: An agent of job stress. *Human Organization*, 47, 361–367.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 26–40.
- Barling, J., Loughlin, C. A., & Kelloway, E. K. (2002). Development and test of a model linking safety-specific transformational leadership and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology*, 87, 488–496.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406–434.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1988). The inspirational process of leadership. *Journal of Assessment Development*, 7, 21–31.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational Leadership*. Alexandria, VA: US Army Research Institute.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21–27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mindgarden

- Bass, B., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schapps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-152.
- Blankenship, S. L. (2010). The consequences of transformational leadership and/or transactional leadership in relationship to job satisfaction and organizational commitment for active duty women serving in the air force medical service (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation & Theses (Order No. 3398823).
- Blatt, R. (2008). Organizational citizenship behavior of temporary knowledge employees. *Organization Studies*, 29(6), 849-866.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational leadership: A meta – analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
- Borg, M. , & Riding, R. (1991) Toward a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- 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.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradbury, H., & Lichtenstein, B.M.B. (2000). Relationality in organizational research: Exploring the space between. *Organization Science*, 11(5), 551–564.

- Bradie, M.B. (1967). *Fayol on administration*. London.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butt, R. , & Retallick, J.(2002).Professional Well-being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1),17-34.
- Butler, J.K., Cantrell, R.S., & Flick, R.J. (1999). Transformational leadership behaviors, upward trust, and satisfaction in self-managed work teams. *Organization Development Journal*, 17(1), 13–28.
- Byrne, B.M. (1999) . The nomological network of teacher burnout : A literature review and empirically validated model. In R .Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds) . *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.15-37) Cambridge : Cambridge University Press.
- Cheemers, M.M.(1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clegg, C. W., & Wall, T. D. (1981). A note on some new scales for measuring aspects of psychological well-being at work. *Journal of Occupational Psychology*, 54, 221- 225.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Conger, J. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing research streams. *Leadership Quarterly*, 10, 145-179.
- Cross, G., & Carroll, D. (1990). *Goodwill under stress: morale in UK universities*. London: Association of University Teachers.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.

- 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.
- Densten, I.L. (2005). The relationship between visioning behaviours of leaders and follower burnout. *British Journal of Management*, 16(2), 105–118.
- DeJoy, D. M., & Wilson, M. G. (2003). Organizational health promotion: Broadening the horizon of workplace health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 17(5), 337–341.
- Deming, W. E. (2002). *Out of the Crisis*. (2nd Printing). Cambridge, Massachusetts, London : The MIT Press .
- Devos, G. , Bouckenoghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2007). An assessment of well- being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Dinham, S. , & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dollak, A. (2008). Transactional leadership vs. transformational leadership. Retrieved June 22, 2011 from <http://www.associatedcontent.com/>
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D. , & Aelterman A. (2008). Principals in schools with a positive school climate. *Educational Studies*, 34, 157-172.

- Fraillon, J. (2005). Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Draft for consultation. (Commissioned by the South Australian Department of Education and Children's Services as an agent of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). Melbourne: ACER.
- French, J.R.P. , Caplan,R.D. , & VanHarrison, R. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. New York: Wiley.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues* , 30(1),159-165.
- Friesen, D. , & Sarros, J. (1989). Sources of burnout among educators . *Journal of Organizational Behaviour*, 10, (179-88).
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Gilbreath, B., & Benson, P.G. (2004). The contribution of supervisor behaviour to employee psychological well-being. *Work & Stress*, 18(3), 255–266.
- Goodlad, J. I. (1984).*A place called school. Prospects for the future*. NewYork: McGraw-Hill.
- Guglielmi,R.S., & Tatrow, K.(1998). Occupational Stress, Burnout and Health in Teachers: A methodological and theoretical analysis . *Review of Educational Research* , 68(1),61-99.
- Granny, C., Smith, P. , & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenfield,W.D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.

- Griffith, J. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3),333-356.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness:1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- 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.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. , & Keyes, C.L.M. (2002). Well-Being in the workplace and its relationship to Business Outcomes: A review of the Gallup studies. In C.L. Keyes & J.Haidt (Eds.) *Flourishing: The positive person and the good life* (pp.205-224). Washigton D.C.:American Psychological Association.
- Ho, J.T.S. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management*. 10 (1), 41-48.
- Hoy, W. K. , & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice (7th edition)*. NewYork: McGraw-Hill.
- Huberman, A.M., & Vandenberghe, R. (1999).Introduction- Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman, (1999).*Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Jaoul,G., & Kovess,V.(2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medico Psychologiques* , 162 , 26-35.

- 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.
- Johnson, N. , & Holdaway, E. (1991). Perceptions of effectiveness and satisfaction of principals in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 29, 51-70.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Kantas,A., & Vassilaki,E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory . *Work and Stress*, 11(1),94-100.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kelloway, E.K., Sivanathan,N. , Francis, L. , & Barling, J. (2005). Poor leadership. In J. Barling, E.K. Kelloway & M. Frone, *Handbook of workplace stress*.(pp.89-112). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kelloway, K., Mullen, J. E., & Francis, L. (2006). Injuring your leadership: How passive leadership affects employee safety. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 76-86.
- Kenzevich, S. (1975). *Administration of Public Education*, (3rd edition), New York: Harper and Row.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- 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.
- Kirmeyer, S. L., & Dougherty, T. W. (1988). Work load, tension and coping: Moderating effects of supervisor support. *Personnel Psychology*, 41, 125–139.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319–333.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17 (1),79-87.
- Konu, A., Vintanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44 – 57.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K. , & Jantzi, D.(1999).The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge,M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood (Eds.), *International handbook on educational leadership* (pp. 785-840). Norwall, MA: Kluwer.

- Lewin, K., Lippit, R. , & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Liu, J., Siu,O-L. , & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 59(3),454-479.
- Lloyd, R. G., & Maher, K. J. (1993). *Leadership and information processing*. London: Routledge.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- Lussier, R . N., & Achua, C. F. (2004). *Leadership: Theory, application, skill development* (2nd Ed). Eagan, MN: Thomson-West.
- Maehr, M., & Anderman, E. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasising task goals. *Elementary School Journal*, 93(5), 593-609.
- Maehr, M., & Fyans, L. (1989). School culture, motivation, and achievement. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 215-247). Greenwich, CT: JAI Press.
- McCallum, F. , & Price, D.(2010).Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing* 4(1),19-34.
- Mo, K.W. (1991). Teacher burnout : Relation with stress , personality and social support. *Education Journal* , 19, 3-12.
- Mullins, L.J.C. (1994). *Management and organizational behaviour*. London: Pitmans Publishing.

- Moya-Albiol, L., Serrano, M.A., & Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers. *Stress and Health*, 26(5), 382-393.
- Meyers, D.G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- 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.
- Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J., & Brenner, S-O. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work and Stress*, 22(1), 16-32.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th.Ed.). London, GB: Sage.
- Parker, C.P., Baltes, B.B., Young, S.A., Huff, J.W., Altmann, R.A., LaCost, H.A., & Roberts, J.E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389-416.
- Parkin, D. (2001). *Building an action plan: A sequel to the kit health and wellbeing at work*. Melbourne: Department of Education.
- Pasqual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G., & Terol, M.C. (2003). Job conditions Coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary teachers. *Psychology and Health*, 18, 511-521.
- 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.

- 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.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Poulin, J. E., & Walter, C. A. (1992). Retention plans and job satisfaction of gerontological social workers. *Journal of Gerontological Social Work*, 19(1), 99-114.
- Redó, N.A. (2009). Burnout Syndrome in Educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Remondett, J.H. , & Hansson, R.O. (1991). Job-related threats to control among older Employees. *Journal of Social Issues*, 47, 129-141.
- Rice, R.W., Gentile, D.A. , & McFarlin, D.B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Ross,S.W., Romer, N. , & Horner, R.H.(2011).Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(10),1-12.
- Rowold, J. (2006). Transformational and transactional leadership in martial arts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 312–325.
- Rowold, J., & Schlotz, W. (2009) Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review* 9, 35–48.
- Russel, J.E.A.(2008).Promoting subjective well-being at work. *Journal of Career Assessment*, 16(1),117-131.

- Ryff, C. D. (1989a). 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. , Tossavainen, K. , Turunen,H. , Kiviniemi,V. , & Vertio, H(2007). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model. *Health Educational Research*, 22(2),248-260.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá., V., & Bakker, A. B. (2002).The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. , & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- 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.
- Skakon, J., Nielsen, K. , Borg V. , & Guzman J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work and Stress*, 24, 107–139.
- Shann, M.H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban Middle Schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Silins, H. (1994). The relationship between transformational leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 272-298.
- Sims, H., & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). *The subjects in question: Departmental organization and the high school*. New York: Teachers College Press.

- Siu, O.L., Lu, C.Q., & Spector, P.E. (2007). Employees' well-being in Greater China: The direct and moderating effects of general self-efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 56(2), 288–301.
- Sivanathan, N., Arnold, K.A., Turner, N., & Barling, J. (2004). Leading well: transformational leadership and well-being. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 241–255). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Smith, P. , & Bell, L.(2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25(2), 58-61.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing Acts: Women Principals at Work*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp 59-84). New York: Cambridge University Press.
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C.L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 489–509.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Split, J.L., Koomen, H.M. Y., & Thijs, J.T.(2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 20(1),1-23.

- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A.M. (2005). Thriving at work. *Organizational Science*, 16, 537-549.
- Stolp, S., & Smith, S. (1995). *Transforming school culture*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Stordeur, S., Dhoore, W., & Vandenberghe, C., (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *Journal of Advanced Nursing*, 35, 533–542.
- 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.
- Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72, 538-543.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure*. London: Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 715–728). New York: Oxford University Press.
- Valentine, J.W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, managerial leadership and student achievement: High schools principals make a difference. *NASSP Bulletin* 95(1), 5-30.
- 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.

- Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* . Cambridge : Cambridge University Press.
- Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175.
- Van Tonder,C.L., & Williams,C. (2009). Exploring the origins of Burnout among Secondary Educators. *Journal of Industrial Psychology*, 35 (1), 204-218.
- Wanous, J.P. , & Lawler, E.E.(1972).Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56, 95-105.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285-294.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- White, J.(2007). Wellbeing and education: Issues of culture and authority. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1),17-28.
- Yamarrino, F. J., & Bass, B. M. (1990) Long-term forecasting of transformational leadership and its effects among naval officers: Some preliminary findings. In K.E.Clark, & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 151–170). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Zembylas, M. , & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Journal of Comparative Education*, 36(2), 229 – 247.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διερευνά την ευημερία (well-being) των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο περσινό σχολικό έτος 2010-11 και μόνο στα ημερήσια Γενικά Λύκεια ή Επαγγελματικά Λύκεια του νομού σας. Με ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη για την κατάσταση που βιώνετε στο σχολείο σας. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα - δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. **Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές.** Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

ΖΕΡΒΑ ΓΕΩΡΓΙΑ
Καθηγήτρια Θεολόγος-Φιλολόγος

--

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Παρακαλώ υπογραμμίστε ή συμπληρώστε τα κενά όπου χρειάζεται στις παρακάτω δηλώσεις :

A1. ΦΥΛΟ:

Ανδρας Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 36-45 46-55 56 και πάνω

A3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΑ: _____

A4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____

A5. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε τι: _____)

A6. ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ :

Γενικό Λύκειο (Ημερήσιο)

Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις (Ημερήσιο)

Επαγγελματικό Λύκειο (Ημερήσιο)

A7. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

A8. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Πόλη Κωμόπολη Αγροτική περιοχή
(25.000 κατ. και άνω) (8.000 κατ. και άνω)

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις, ανάλογα με το κατά πόσο η κάθε δήλωση ταιριάζει στο Διευθυντή του σχολείου σας για το περσινό σχολικό έτος **2010-11** κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα :

Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά, αν όχι πάντα
0	1	2	3	4

Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου:

1.	Μου παρέχει βοήθεια σε αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0 1 2 3 4
----	--------------------------------------------------------	-----------

2.	Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους.	0 1 2 3 4
3.	Δεν καταφέρνει να επέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0 1 2 3 4
4.	Εστιάζει την προσοχή του στις παρατυπίες, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και τις αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	0 1 2 3 4
5.	Αποφεύγει να αναμειχθεί, όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0 1 2 3 4
6.	Μιλάει για τις πιο σημαντικές αξίες και πιστεύω του/της.	0 1 2 3 4
7.	Είναι απών, όταν χρειάζεται.	0 1 2 3 4
8.	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα.	0 1 2 3 4
9.	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0 1 2 3 4
10.	Με κάνει και αισθάνομαι περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0 1 2 3 4
11.	Προσδιορίζει με ακρίβεια ποιος και κατά πόσο είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων επίδοσης.	0 1 2 3 4
12.	Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν πριν ενεργήσει.	0 1 2 3 4
13.	Μιλάει με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	0 1 2 3 4
14.	Τονίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας δυνατής αίσθησης σκοπού (οράματος για το μέλλον).	0 1 2 3 4
15.	Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και την παιδαγωγική καθοδήγηση.	0 1 2 3 4
16.	Ξεκαθαρίζει τι μπορεί να περιμένει να λάβει κανείς, όταν οι στόχοι επίδοσης έχουν επιτευχθεί.	0 1 2 3 4
17.	Δείχνει ότι είναι ένθερμος υποστηρικτής του «αν δεν είναι σπασμένο, μην το φτιάχνεις».	0 1 2 3 4
18.	Παραμερίζει το προσωπικό συμφέρον για το καλό της ομάδας	0 1 2 3 4
19.	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	0 1 2 3 4
20.	Δείχνει ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	0 1 2 3 4
21.	Ενεργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου.	0 1 2 3 4
22.	Συγκεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0 1 2 3 4
23.	Λαμβάνει υπόψη του/της τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0 1 2 3 4

24.	Καταγράφει όλα τα λάθη.	0 1 2 3 4
25.	Επιδεικνύει δύναμη και αυτοπεποίθηση.	0 1 2 3 4
26.	Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0 1 2 3 4
27.	Επικεντρώνει την προσοχή μου στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων.	0 1 2 3 4
28.	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0 1 2 3 4
29.	Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και προσδοκίες από τους άλλους.	0 1 2 3 4
30.	Με κάνει να κοιτάω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	0 1 2 3 4
31.	Με βοηθάει να αναπτύξω τις ιδιαίτερες ικανότητές μου.	0 1 2 3 4
32.	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης στο πώς να διεκπεραιώνω τις εργασίες.	0 1 2 3 4
33.	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα.	0 1 2 3 4
34.	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	0 1 2 3 4
35.	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	0 1 2 3 4
36.	Εκφράζει την πεποίθησή του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	0 1 2 3 4
37.	Είναι αποτελεσματικός/ή στο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	0 1 2 3 4
38.	Εφαρμόζει ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0 1 2 3 4
39.	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από όσα περίμενα ότι θα κάνω.	0 1 2 3 4
40.	Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου.	0 1 2 3 4
41.	Δουλεύει μαζί μου με ικανοποιητικό τρόπο.	0 1 2 3 4
42.	Ανεβάζει / εντείνει την επιθυμία μου να επιτύχω.	0 1 2 3 4
43.	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις/ ανάγκες του σχολικού οργανισμού.	0 1 2 3 4
44.	Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθήσω περισσότερο.	0 1 2 3 4
45.	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0 1 2 3 4

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στην εργασία σας ως καθηγητής/καθηγήτρια στο σχολείο που υπηρετούσατε το περσινό σχολικό έτος **2010-11**. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1- διαφωνώ απόλυτα, 2- διαφωνώ αρκετά, 3- ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4- συμφωνώ αρκετά, 5- συμφωνώ απόλυτα.

		Διαφωνώ απόλυτα	← →	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Στο σχολείο μου υπάρχει μέριμνα ώστε να αποφεύγονται οι άβολες στάσεις του σώματος κατά την εργασία μου	1	2 3	4 5
2.	Όταν δουλεύω μπροστά στην οθόνη ενός Η/Υ, στο σχολείο μου, η εργονομία είναι ικανοποιητική (τοποθέτηση συσκευής, στάση σώματος, φωτισμός, περιρρέων θόρυβος κ.λπ.)	1	2 3	4 5
3.	Στο σχολείο μου έχω πρόσβαση στο δικό μου ήσυχο και άνετο χώρο εργασίας, όταν χρειάζεται	1	2 3	4 5
4.	Ο εξοπλισμός και τα υλικά που χρειάζομαι για τη δουλειά μου είναι κατάλληλα	1	2 3	4 5
5.	Η πνευματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή	1	2 3	4 5
6.	Η σωματική κούραση στη δουλειά μου είναι υποφερτή	1	2 3	4 5
7.	Είμαι ευχαριστημένος/η από το φόρτο εργασίας της δουλειάς μου	1	2 3	4 5
8.	Ο φόρτος εργασίας κατανέμεται ομοιόμορφα, ώστε να μην υπάρχει βιασύνη για να εκτελέσω τη δουλειά	1	2 3	4 5
9.	Οι συνάδερφοί μου μπορούν να συζητούν ανοικτά, θέματα που σχετίζονται με τη δουλειά	1	2 3	4 5
10.	Έχω τη βοήθεια και την υποστήριξη των συναδέλφων μου, όποτε χρειαστώ	1	2 3	4 5
11.	Θεωρώ τη δουλειά που προσφέρω στο σχολείο σημαντική και αξιόλογη	1	2 3	4 5
12.	Οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές	1	2 3	4 5
13.	Υπάρχει ένα πνεύμα δικαιοσύνης στο σχολείο και οι εργαζόμενοι δεν παρενοχλούνται	1	2 3	4 5
14.	Οι σχέσεις μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων και υφισταμένων στο σχολείο μου είναι πολύ καλές	1	2 3	4 5

15.	Υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συναδέλφων σε ό, τι αφορά τις εργασίες/καθήκοντα που αναλαμβάνει ο καθένας	1	2	3	4	5
16.	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τη δουλειά/το έργο των άλλων συναδέλφων τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
17.	Εκτιμούν τη δουλειά μου στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
18.	Έχω εκπαιδευτεί / επιμορφωθεί επαρκώς για το έργο που εκτελώ στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
19.	Έχω επαρκή ετοιμότητα όταν λειτουργώ ως ηγέτης μιας ομάδας και όταν η ομάδα χρειάζεται να επικοινωνεί	1	2	3	4	5
20.	Έχω επαρκή ετοιμότητα για την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων (πχ προβληματικές συμπεριφορές παιδιών/κακή επικοινωνία με γονείς μαθητών)	1	2	3	4	5
21.	Είχα την ευκαιρία να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά τα προσόντα και τις ικανότητές μου στο σχολείο	1	2	3	4	5

22. Διατυπώστε τυχόν προτάσεις που θα θέλατε να κάνετε για τη βελτίωση της ευημερίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας.

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

2. Έντυπο για διευθυντή/τρια

Κωδικός Σχολικής Μονάδας

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ

Παρακαλώ υπογραμμίστε ή συμπληρώστε τα κενά όπου χρειάζεται στις παρακάτω δηλώσεις :

1. ΦΥΛΟ:

Ανδρας

Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35

36-45

46-55

56 και πάνω

3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΑ: _____

4. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ : _____

5. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Ξένη γλώσσα

ΤΠΕ

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε τι: _____)